

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
Pedagogická fakulta

Bc. Martina Hlaváčová

PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Diplomová práce

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Alena Petrová, PhD.

Olomouc

2015

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Prosociální chování u dětí předškolního věku zpracovala samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny.

V Olomouci dne 26.2.2015

.....

Děkuji doc. PhDr. Aleně Petrové, PhD. za odborné vedení a za vstřícný přístup při vypracování této diplomové práce.

Obsah

Úvod	6
1 Vývojové období dítěte v předškolním věku	8
1.1 Biologický vývoj.....	8
1.2 Psychický vývoj.....	9
1.3 Sociální vývoj	- 12 -
1.4 Morální vývoj	- 14 -
1.5 Emocionální vývoj.....	15
1.6 Vývojová stádia podle E. H. Eriksona.....	15
2 Rozdíly u dětí.....	17
2.1 Temperament	17
2.1.1 <i>Sangvinický temperament</i>	18
2.1.2 <i>Melancholický temperament</i>	18
2.1.3 <i>Flegmatický temperament</i>	19
2.1.4 <i>Cholerický temperament</i>	19
3 Základní potřeby dítěte	21
4 Hra v životě dítěte	- 24 -
4.1 Volná spontánní hra	25
4.2 Vývojové etapy hry.....	26
4.3 Druhy her	28
5 Prosociální chování	- 30 -
5.1 Etapy prosociálního chování.....	- 32 -
5.2 Vývoj prosociálního chování	- 33 -
5.3 Rozvoj prosociálního chování	34
5.4 Prosociální výchova.....	35
6 Výchova a hodnoty.....	38
6.1 Výchovné prostředky	40
7 Předškolní výchova	- 42 -
7.1 Informatorium Jana Amose Komenského	- 42 -

7.2 Mateřská škola	- 43 -
7.3 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	- 44 -
7.4 Prosociální chování v Rámcově vzdělávacím programu	46
8 Učitelka v mateřské škole.....	48
9 Vliv okolního prostředí na rozvoj prosociálního chování dítěte.....	- 51 -
9.1 Vliv rodiny dítěte na rozvoj prosociálního chování.....	- 51 -
9.1.1 <i>Výchovné styly</i>	52
9.2 Vliv mateřské školy na rozvoj prosociálního chování.....	- 54 -
10 Praktická část diplomové práce.....	56
10.1 Cíl výzkumného šetření	57
10.2 Hypotézy empirické části.....	57
10.3 Popis užitých metod.....	58
10.4 Průběh výzkumu	- 60 -
10.5 Dokumentace výsledků.....	- 62 -
10.5.1 <i>Přehled a vyhodnocení projektivního rozhovoru pro děti mateřských škol a pro žáky základních škol na 1. stupni</i>	- 62 -
10.5.2 <i>Vyhodnocení dotazníků pro učitelky mateřských škol a základních škol 1. stupně</i>	78
10.6 Shrnutí výsledků zkoumání a diskuse.....	- 81 -
Závěr	- 83 -
Seznam použitých zkratk	85
Seznam pramenů a literatury	86
Seznam příloh.....	90
Anotace	

Úvod

Pro svoji diplomovou práci jsem si vybrala téma Prosociální chování u dětí předškolního věku. Základy prosociálního chování, nebo se dá také říci pozitivně sociálního chování, se vytváří již v předškolním věku. Myslím si, že je to nejlepší doba pro výchovu k hodnotám, učit děti, podporovat je, motivovat být dobrým. Děti v tomto věku lépe přijímají tyto vzorce správného chování, když se jim to správně a s určitým citem vysvětlí. Touto výchovou vytváříme v dětech určité hodnotové mantinely, v kterých se dítě cítí dobře. Podle mých zkušeností se dítě učí, co si může a co si nemůže dovolit a to je pro dítě jen dobře, když ví, co má dělat, co se od něj očekává. Někteří rodiče nechávají dítě v pochybnostech, v nejistotě, když nechávají rozhodovat dítě samotné, které přitom neví, co dělat. Dítě si potom zvykne na to, že v životě chodí vše podle něj a myslí si, že takto je to normální. Pro dítě samotné, pro rodiče i pro celou společnost je tato výchova k hodnotám velkým přínosem.

Cílem této diplomové práce bylo zjistit, do jaké míry děti vnímají hodnoty a prosociální chování. A také jak tyto hodnoty u dětí vidí učitelé. Vybrala jsem si téma, které se zabývá a vyzdvihuje dobré, kladné chování u dětí. Je třeba takové chování motivovat a podpořit jej a tak předcházet rozvinutí nevhodného chování, kterého je všude kolem plno. Rozvíjet a podporovat pozitivní sociální chování u dětí, rozvíjet přímo tento cíl. Zdůrazňovat a poukazovat na to dobré v dětech a také to umět ocenit a vážit si toho. Říkám dětem v MŠ, že zlobit umí každý, ale být hodný je těžké a musí se tomu učit. Hlavním důvodem, proč jsem si toto téma zvolila je, že pracuji jako učitelka v mateřské škole a s otázkou podpory a motivace k prosociálnímu chování u dětí se setkávám velmi často, ne-li stále. I ostatní děti chtějí být s dětmi, které jsou hodné, oceňují jejich dobrotu. Dítě má pak dobrý pocit, že je v kolektivu dětí přijímáno. Dítě někdy zažívá radost, uspokojení, že druhého potěšilo, když pomáhá druhým nebo je obdaruje. A je dobré, když toto chování dospělí ocení a podpoří. Velký vliv na rozvoj dítěte mají samozřejmě rodiče, jejich hodnotový systém a způsob výchovy. Ale nemalý vliv má také mateřská škola, v jejímž názvu je řečeno, jak děti vychovávat, jak k nim přistupovat, mateřsky, to je s láskou, kdy dětem dáváme, chceme dávat, to nejlepší do života. Děti poznají velmi dobře, že to s nimi myslíme dobře.

V první části diplomové práce se zabývám charakteristikou vývojového období u dítěte předškolního věku. V další kapitole ukazuji na rozdíly u dětí, na jejich temperament. V následné kapitole je důležité připomenout základní potřeby dítěte, potřeba být milován a

potřeba bezpečí a jistoty. V další části se zabývám hrou, jejím významem pro dítě, jejím vývojem. Dále definuji prosociální chování a také výchovu a hodnoty. V šesté části se dostávám k předškolní výchově a k Rámcovému vzdělávacímu programu, ve kterém je prosociální výchova velmi zdůrazněna a zastoupena, zmiňuji i působení učitelek v mateřských školách. Teoretickou část ukončuji vlivem prostředí na rozvoj prosociálního chování, v rodině a také v mateřské škole.

V praktické části zjišťuji, jaké mají předškolní děti a žáci na 1. stupni povědomí o prosociálním chování a také jak tyto projevy dětí hodnotí jejich učitelky. K tomuto zjištění jsem použila metodu projektivního rozhovoru a dotazníky. Přílohy obsahují otázky projektivního rozhovoru pro předškolní děti a žáky základních škol na 1. stupni a jejich odpovědi, a také dotazníky pro učitelky mateřských a základních škol, a to pouze na 1. stupni. Během vlastního šetření výzkumného záměru analyzuji odpovědi dětí i názory učitelek mateřských škol a 1. stupně základních škol.

1 Vývojové období dítěte v předškolním věku

Člověk ve svém životě prochází několika základními vývojovými obdobími. Tyto jednotlivé etapy v životním cyklu nazýváme vývojovou periodizací. Každé toto období má své specifikum. V následujícím textu se věnuji předškolnímu věku. V tomto období mají děti 3-6 let, popř. 7 let. Předškolní věk je dobou, kdy většina dětí chodí do mateřské školy. Na konci tohoto období děti nastupují do základní školy. V tomto věku se dítě postupně uvolňuje z vázanosti na rodinu, rozvíjí aktivity a své uplatnění mezi vrstevníky, osvojuje si komunikační dovednosti i určité normy chování.¹

V předškolním věku nastává u dětí mnoho změn ve vývoji. Následující poznatky z vývojové psychologie nám ukazují ucelenější obraz o dítěti, po kterém lze lépe navázat na téma mé diplomové práce.

1.1 Biologický vývoj

Nejdříve dítě roste plynule a pravidelně, postupně začne probíhat první proměna dětské postavy. Dochází ke změně proporcí těla předškoláka. Toto období nazýváme obdobím vytáhlosti.²

Zlepšuje se pohybová koordinace dítěte, celková obratnost, pohybuje se s větší přesností, plynuleji a účelněji. V tomto období dítě v oblasti hrubé motoriky již dobře běhá, skáče, leze po žebříku, seběhne ze schodů, seskočí z nízké lavičky. Dokáže stát na jedné noze, hází míčem, ke konci tohoto období umí jezdit i na koloběžce. Rozvíjí se i jemná motorika. Dítě je zručnější a soběstačnější, dokáže samo se najíst, zvládne hygienické návyky, obleče se, obuje se, zapne knoflíky, snaží se i zavazovat tkaničku. Manuální zručnost se stále zlepšuje, dítě začíná správně zacházet s tužkou a nůžkami, navléká korálky. Postupný vývoj jemné motoriky lze vidět na dětské kresbě, zlepšují se grafomotorické dovednosti, psaní, kreslení, obkreslování. Od čtvrtého roku se u dítěte začíná vyhraňovat dominance jedné ruky.³

Vcelku bychom mohli motorický vývoj označit jako stálé zdokonalování, zlepšenou pohybovou koordinaci, větší hbitost a eleganci pohybů.⁴

¹ Vágnerová, 2000

² Čížková, 2008, Machová 2008

³ Langmeier, Krejčířová, 1998

⁴ Langmeier, Krejčířová, 1998, str.85

1.2 Psychický vývoj

V této oblasti dochází u dítěte k intenzivnímu vývoji poznávacích procesů, které se mezi sebou doplňují a ovlivňují. Mezi prožíváním a chováním dítěte převažuje soulad. Vše, co prožívá, se v jeho chování projevuje.⁵

Vnímání dítěte v předškolním období má celostní charakter, dítě neumí analyzovat vnímaný celek. Vnímání dítěte tedy není ještě systematickým poznáváním. Dítě vnímá hlavně nápadné věci, které upoutají jeho pozornost. Je vhodné smyslové vnímání v předškolním věku rozvíjet, smysly dítě obohacuje své poznání. Před nástupem do první třídy by dítě mělo zvládnout rozlišovat při vnímání všemi smyslovými analyzátory. Pouze vnímání času a prostoru může být ještě nepřesné. Vnímání se rozvíjí ve vzájemném působení s vývojem myšlení.⁶

Myšlení dítěte přechází z fáze předpojmového, symbolického myšlení k myšlení názornému, intuitivnímu. Myšlení dítěte je předoperační, neboli ve fázi prelogické, kdy dítě ještě neumí postupovat podle logických operací.

Podle Piageta dítě prochází těmito vývojovými stádii myšlení:

1. Stádium senzomotorické inteligence (trvajícím do 18 měsíců)

- v tomto období má vnímání a motorika hlavní roli
- myšlení, vnímání a pohyb dítěte jsou navzájem propojeny
- dítě poznává objekty bezprostředním kontaktem

2. Předoperační období (od 2 do 7 let)

- myšlenkovým operacím v tomto období dítě ještě přesně nerozumí
- toto období se dále dělí:

a) období předpojmové a symbolické inteligence (od 2 do 4 roků)

- období osvojování řeči
- dítě myslí v předpojmech (dítě si vytvoří symbol, podle kterého pojmenovává ostatní příbuzné)
- u slov a představ nemá dítě ještě logické uspořádání

⁵ Šimíčková Čížková a kol., 2005

⁶ Vágnerová, 2005

b) období názorného, intuitivního myšlení (od 4 do 7 let)

- myšlení je spojeno s tím, co dítě vnímá a umí si představit
- myslí v celostních pojmech, kterými vystihne podstatnou podobnost jevů a objektů
- myšlení dítěte je *intuitivní* a *egocentrické* (pozornost dítěte je zaměřena na jeho osobu, neumí vnímat skutečnost ze strany druhých a uplatňuje se i na jejich úkor), *antropomorfní* (dítě přenáší lidské vlastnosti na předměty, zvířata)

3. Stádium konkrétních myšlenkových operací (od 7 do 11, 12 let)

- od 7 roků dítě umí zobecňovat od názorného
- rozpozná skrytou skutečnost a umí ji zpracovat
- vytváří a pracuje s nadřazenými pojmy
- toto je důležité pro porozumění čísel a počítání

4. Stádium formálních myšlenkových operací (od 12 let do konce adolescence)

- operuje s pouhými znaky, vyvozuje závěry
- uvažuje systematicky, abstraktně⁷

Myšlení dítěte v předškolním období má ještě další následující znaky, například:

- konkretismus - dítě myslí na konkrétní předměty
- prezentismus - dítě se váže na přítomnost
- absolutismus - podle dítěte má vše jednoznačnou a definitivní platnost
- fenomenismus - svět je pro dítě takový, jak vypadá, nedokáže v sobě opustit nějaký obraz reality
- vliv na myšlení dítěte má také jeho fantazie, přání, kouzelný svět, ve kterém žije

Paměť se rozvíjí v závislosti na zkušenostech dítěte, na vývoji jeho centrální nervové soustavy, i na úrovni jeho poznávacích procesů. U předškolních dětí je paměť charakteristická bezděčným zapamatováním a uchováním, převládá paměť krátkodobá a mechanická. Kolem pátého roku se začíná používat i záměrnou a dlouhodobou paměť.⁸

Rozvíjí se epizodická paměť, dítě reprodukuje známé, opakující se události. Prostřednictvím kontaktu s dětmi a dospělými dítě dosahuje vyšší úrovně paměti.

Pozornost paměť také ovlivňuje. Nejdříve, na začátku předškolního věku, je pozornost nestálá a lehce vyrušitelná. Teprve později, s přibývajícím věkem, přichází období

⁷ Zelinková, 2001 in Šmelová, 2004

⁸ Mertin, Gillernová, 2010

soustředěnosti, a také začíná se objevovat pozornost úmyslná. Trvalost pozornosti je ovlivněna i temperamentem dítěte a typem činnosti, kterou provádí. Dítě je snadno unavitelné, což by se nemělo plést s poruchami koncentrace pozornosti. Tuto koncentraci můžeme v mateřské škole procvičovat různými aktivitami, při kterých se dítě musí soustředit.

Rozvoj řeči, její vývoj, probíhá ve stádiích, které jsou u každého dítěte individuální. Může ale také ve vývoji docházet k akceleraci nebo retardaci. Dítě musí projít všemi stádii řeči, nemůže žádnou vynechat. U každého dítěte je trvání jednotlivých stádií individuální.⁹ Mezi myšlením a řečí se podle Čížkové objevují určité disproporce. Typickým jevem na začátku předškolní věku je zaostávání řeči za myšlením. Dítě vykoná nějakou činnost, ale pojmenovat ji neumí. V druhé polovině předškolního období již řeč myšlení předbíhá, projevuje se to tím, že dítě si vymýšlí samo slova pro označení situací a předmětů, které dítě nezná.¹⁰

Řeč je ovlivněna vnitřními i vnějšími faktory. Z vnitřních faktorů jsou nejdůležitější vrozené předpoklady, zdravý vývoj dálkových analyzátorů – sluchového a zrakového, řečově-motorických zón v mozku, mluvních orgánů a celkový fyzický a duševní vývoj, hlavně vývoj intelektu. Z vnějších činitelů je to celkový vliv prostředí a výchovy, hlavně množství a přiměřenost řečových podnětů a správný řečový vzor.¹¹ Pro dítě je důležitá řeč i v sociální oblasti, k dorozumívání se s ostatními, k vytváření nových vztahů. Rodiče, tím jak spolu komunikují, jsou pro děti v komunikaci prvním vzorem.

Řeč tvoří několik jazykových rovin, v kterých lze vývoj řeči vidět. Tento vývoj je ovlivňuje rozvoj rozumových, sociálních, psychických i motorických schopností.

Jazykové roviny jsou:

Rovina foneticko – fonologická

Zabývá se výslovností a zvukovou stránkou, rozlišováním hlásek. Dítě vytváří hlásky nejméně namáhavé, později pak ty náročnější. Vývoj řeči končí kolem pátého roku, do této doby je nesprávná výslovnost dítěte jako fyziologická, patřící k věku. Pokud dítě po pátém roce nemá správnou výslovnost, je potřebná odborná péče pro navození výslovnosti správné.

⁹ Klenková, 2000

¹⁰ Čížková, 2008

¹¹ Klenková, 2000, str. 16

Rovina morfologicko – syntaktická

Morfologie (tvarosloví) je naukou o slovních druzích, jak dítě jednotlivé slovní druhy užívá a také o slovních tvarech, o skloňování, časování slov. Syntax se zabývá tím, jak dítě skládá věty a souvětí. Za fyziologickou je neobratnost v tvarosloví brána do čtyř let věku dítěte. V této jazykové rovině se velmi odráží jakou má dítě úroveň duševního vývoje.

Rovina lexikálně – sémantická

Lexikální rovina se zabývá slovní zásobou dítěte, a to jak aktivní, tak i jeho pasivní stránkou, kdy dítě obsahu slov rozumí, ale nepoužívá je. Slovní zásoba se obohacuje, dítě má v šesti letech slovní zásobu 3000 – 4000 slov. Sémantická rovina se zabývá významem slov, zda dítě rozumí při běžném hovoru smyslu slov, jak slova při mluvení používá a jak je chápe. V tomto věku dítě prožívá druhý věk otázek, ptá se „Proč?“, „Kdy?“ a „Jak?“, kterými zjišťuje příčinu.

Rovina pragmatická

V této jazykové rovině si všímáme, jak dítě osvojené řečové dovednosti uplatňuje v životě. Dítě vyjadřuje svoje myšlenky, vede smysluplnou konverzaci, řečí reguluje dění kolem sebe. Dítě se pomocí osvojených řečových dovedností sociálně uplatňuje.¹²

1.3 Sociální vývoj

Dítě potřebuje, aby se mohlo správně rozvíjet, odpovídající zázemí v rodině. Rodina, která plní všechny své funkce, se stává pro dítě opěrným bodem ve všech jeho životních oblastech. Měla by dávat dítěti hlavně pocit jistoty, bezpečí. Dítě má chápat svou rodinu jako útočiště, které má neustále k dispozici. Rodina, která správně funguje, vytváří dítěti ideální prostředí, z něhož může poznávat další okolní svět.¹³ Vztah mezi rodiči a dětmi by měli být naplněný pozitivními emocemi. Rodiče by jim měli být příkladem, který děti chtějí napodobovat.

Vztah mezi rodiči a dětmi je mnoha směrech specifický, hlavně vztah mezi matkou a dítětem. Dítě je na matce od narození hodně závislé, tráví s ní nejvíce času. Matka by měla

¹² Klenková, 2000, Hlaváčová, 2011

¹³ Říčan, 2006, Vašutová 2010

být dítěti hlavně zdrojem bezpečí.¹⁴ Významná je také pro dítě role otce, který je nositelem norem chování a také tím, který dohlíží na jejich dodržování. Rodina plní jednu zásadní roli a to je osvojování si pravidel chování. V rodině si dítě učí, jak se chovat v určitých životních situacích, co je ve společnosti vhodné a co ne.¹⁵ Rodina, jenž dobře funguje, je základem pro vytváření vztahů dětí k ostatním lidem, k jejich postupnému začleňování se do společnosti.¹⁶

V předškolním věku se objevují v životě dítěte zásadní změny, děti se postupně uvolňují od známého rodinného prostředí a začínají se osamostatňovat. Od tří let věku začíná dítě potřebovat být součástí kolektivu.¹⁷ Tento přechod dětí z rodinného prostředí do většího kolektivu nemusí být vždy jednoduchý. Děti by měli znát, jak společnost funguje, co vyžaduje, ale také, co samy děti si mohou nárokovat. Děti se seznamují s novými sociálními normami,¹⁸ Vstup dítěte do mateřské školy je pro další jeho život velmi zásadní. Dítěti přináší mnoho nových podnětů a zkušeností, kterými se dítě rozvíjí. Dítě tu přichází do kontaktu s vrstevníky, vytváří nové vztahy.¹⁹ Děti si postupně začínají osvojovat nové **sociální role**. Dokonce jich dítě zastává několik najednou. Každá sociální role přitom klade na dítě různé nároky a dítě by se mělo v každé roli jinak chovat.²⁰

Dítě ve vztahu s vrstevníky již nezažívá jen podřízený postoj vůči ostatním lidem. V kolektivu se může najít svou pozici a projevovat se svobodně. Dítě zažívá v kolektivu jak pozitivní, tak i negativní zkušenosti, ale podle Vágnerové je obojí pro další vývoj dítěte důležité. Děti mezi sebou spolupracují i soupeří, kdy se nechtějí druhým dětem pouze vyrovnat, ale chtějí být ještě lepšími. Ale chtějí spolu i spolupracovat a učí se, že tak mohou dosáhnout i lepších výsledků, což je pro jejich další život důležité.²¹

Socializací neboli sociálním vývojem prochází každý člověk po celý život, je to proces, který jedince propojuje se společností.²² Člověk se postupně stává jejím plnohodnotným členem, hodnoty a normy společnosti postupně přijímá a své, zvnitřňuje si je. Socializace je tvořena hlavně interakcí člověka s okolím, která bývá rozdělena na fázi primární a sekundární.

¹⁴ Matějček, 2005, Vágnerová, 2005

¹⁵ Vašutová, 2010

¹⁶ Matějček, 2005

¹⁷ Vágnerová, 2005, Kořátková, 2008

¹⁸ Vašutová, 2010

¹⁹ Matějček, 2005

²⁰ Říčan, 2006, Kopecká, 2011

²¹ Vágnerová, 2005, Říčan 2006

²² Havlík, 2007

Socializace primární se uskutečňuje v rodině, probíhá od narození do čtyř let věku dítěte. V rodině se dítě učí základním normám chování, i tomu, že mezi lidmi jsou rozdíly.

Při socializaci sekundární, neboli veřejné, se dítě postupně začleňuje do společnosti, setkává se s vrstevníky, s dospělými lidmi a také se učí, jak se navazují, ale i následně udržují nové vztahy.²³ Největší změnou pro dítě v předškolním věku je, že se osamostatní od rodiny.

Dítě se postupně seznamuje s novými lidmi a přebírá tím i **nové hodnoty a normy**. Prvními, kdo přinášejí tyto normy, jsou rodiče. Sociální normy si dítě může osvojovat několika způsoby, Vašutová a Vágnerová mluví hlavně o dvou základních způsobech, a to napodobováním druhých lidí a o systému odměn a trestů. Děti totiž podle pochválení nebo potrestání posuzují, zda je chování dobré nebo špatné. Dítě hodně ovlivněno kolektivem kolem sebe a jejími kulturními zvyklostmi. Postupně dochází u dítěte ke zvnitřnění daných norem, dítě je o nich přesvědčeno a dítě se jimi začíná řídit samo, i bez příkazu druhého člověka.²⁴

1.4 Morální vývoj

Děti velmi ovlivňuje prostředí, kterým jsou obklopeny. Rodinné prostředí na ně působí od narození. Chování dětí je řízeno hlavně pokyny rodičů, jsou prvními, kdo dětem ukazuje, co je dobré a co zlé. Rodiče jsou pro děti ti nejdůležitější, děti se jim snaží vyhovět, aby byly kladně, pozitivně ohodnoceny.²⁵

Po nástupu dítěte do předškolního zařízení začínají na dítě působit pro něj další nové autority. Učitelky v mateřských školách jsou pro dítě první vychovatelé, kteří nejsou z jeho rodiny. Učí dítě novým pravidlům chování, i jejich dodržování. Pro dítě jsou novým vzorem. Děti předškolního věku snadno se novým pravidlům přizpůsobují, jsou k nim otevřené a mají snahu je i dodržovat.²⁶ Podle Říčana dítě potřebuje kolem sebe dostatečné množství lidí, které jsou pro dítě vzory správného chování, podle kterých by se mohly děti ztotožňovat.²⁷ V předškolním věku děti prožívají pocit viny, když jsou stanovená pravidla v chování nedodržována.²⁸

²³ Vágnerová, 2005, Havlík, 2007

²⁴ Vašutová, 2010, Vágnerová 2005

²⁵ Vágnerová, 2005

²⁶ Matějček, 2005, Vágnerová, 2005

²⁷ Říčan 2006

²⁸ Vágnerová, 2005

1.5 Emocionální vývoj

U předškolního dítěte dochází k velkým změnám v emocionálním vývoji, u dětí převládají hlavně pozitivní emoce – hravost, veselost, rozvíjí se smysl pro humor.²⁹ V předškolním věku se mohou objevovat u dítěte i pocity strachu, hlavně z cizích lidí, z cizího prostředí, z nových jevů, v kterých se cítí nejistě a nedůvěřivě. V mnoha případech bývá zdrojem strachu u dětí jejich vlastní představivost a fantazie, v níž si spojují věci reálné a nereálné dohromady.³⁰

1.6 Vývojová stádia podle E. H. Eriksona

1. Základní důvěra proti základní nedůvěře (u nemluvněte)

- u dítěte se vytváří důvěra v lidi, svět a život nebo nedůvěra

2. Autonomie proti studu a pochybám (u batolete)

- na chování rodičů k dítěti závisí, zda se dítě vyvíjí v samostatnou osobnost nebo se stává závislým na dospělých, nevěří si, zažívá silný pocit studu, stává se tvrdohlavým a negativistickým

3. Iniciativa proti vině (v předškolním období)

- dítě se stává aktivním, tvoří se u něj zdravé svědomí nebo se u něj může vytvářet nezdravé svědomí, pocit viny, popř. dojde u něj k nesnášenlivému poučování

4. Snaživost proti méněcennosti (školní období)

- dítě má snahu osvojit si dovednosti a dosáhnout úspěchu nebo se poddává komplexu méněcennosti

5. Identita proti konfuzi rolí (období puberty a adolescence)

- období hledání vlastního způsobu života a jeho vztahu ke světu, odpovídá si na otázky „*kdo jsem, čeho chci dosáhnout, jak mě okolí vnímá?*“ anebo může podlehnout negativnímu vlivu nějaké vůdčí osobnosti z různé sociální skupiny, takto může někdy dojít až ke ztrátě identity.

Předškolní věk Erikson pojmenovává obdobím iniciativy, dítě se projevuje v tomto věku aktivitou, kterou rozvíjí v různých činnostech, při hrách, při kontaktech s vrstevníky a dospělými. A také je pro dítě typická jeho zvědavost, neustále se ptá, chce prosadit si vlastní

²⁹ Matějček, 2005

³⁰ Šimíčková-Čížková a kol., 2005; Vágnerová, 2005

názor, v literatuře je toto období pojmenováno „věkem otázek“. Rodiče dítě povzbuzují a chválí, tak jej vedou k postupnému zdokonalování jeho projevů a chování. Dítě začíná usměrňovat své chování a respektovat ustanovená pravidla, které postupně uznává za své. Rádo navazuje kontakty a hraje si se svými vrstevníky.

Při nedostatečném citovém uspokojování dítěte nebo při nesprávných přístupech ve výchově (např. podceňováním dítěte, častým dáváním pocitu viny), tímto se může v dítěti tlumit přirozená jeho iniciativa a jeho zdravý vývoj se stává ohroženým.³¹

³¹ Šmelová, 2004

2 Rozdíly u dětí

Dispozice tělesné a duševní vlohy přecházejí z rodičů i předků na děti podle zákonů dědičnosti. Některé rysy, dominantní znaky, se dědí přímo, jiné se objevují s přeskočením několika generací. Duševní vlastnosti se nedědí hotové, spíše jen dispozice k nim. Mnohým z toho, co je přičítáno dědičnosti, je vlivem výchovy a napodobování rodičů. Proto je užitečné pro vychovatele poznat rodiče a rodinné prostředí dítěte, protože pak se může výchova lépe uplatňovat. Dědičné vlohy mají hmotný podklad, chromozómy. Zděděné vlohy pojmenováváme genotypické, vlohy fenotypické vyrostly účinkem vnějších vlivů.

Vychovatel by měl dbát na individualitu dítěte, měl by znát každé dítě pokud možno co nejlépe, teprve potom je může vést. Princip individualizace nesmí být ale tím nejvyšším zákonem výchovy, nesmí být přehnaný.³²

2.1 Temperament

Kdo opravdově chápe své povolání vychovatelské, studuje vážně temperament dítěte, jeho nadání, zdraví, jeho vlohy, všímá si rodinných poměrů, sociálního prostředí a ostatních vlivů, které mohou působit na dítě.³³

Rozlišujeme děti *na introverty a extroverty*.

Introverti jsou více obráceni do svého nitra, všechno si více promyslí a zváží, jsou spolehliví a stálí, jsou ale méně společenští, přátel mají málo, ale jsou schopni se pro ně obětovat až do krajnosti.

Extroverti jsou málo stálí, povrchní, živí, se spoustou nápadů, ale většinou nedomýšlejí jejich důsledky, mají mnoho známých, ale nemají takové citové zaujetí pro druhé.³⁴

Vychovatel by měl přihlížet k temperamentu dítěte, neboť má také velký vliv na utváření charakteru dítěte. Čisté typy temperamentu se vyskytují jen málo, častěji bývají temperamenty promíšeny. Rozlišujeme čtyři typy temperamentu: sangvinický, melancholický, flegmatický a cholericý.³⁵

³² Tomášek, 1992

³³ Tomášek, 1992, str70

³⁴ Tomášek, 1992

³⁵ Tomášek, 1992

2.1.1 Sangvinický temperament

Tento temperament se u dětí vyskytuje nejčastěji. Dítě je čilé, pohyblivé, ale není vytrvalé, snadno se unaví. Všechno pojímá zvesela, má rád společnost a zábavu, seznámí se rychle. Je poslušný, upřímný, při urážkách se rozčílí. Potrestání si k srdci příliš nebere. Je nestálý, povrchní. Chování je nevázané, proměnlivé, rozpustilé, hned se směje, hned brečí. Je velmi roztěkaný, ale dokáže být i soustředěný. Zacházení se sangvinikem je velmi snadné.³⁶

Pravidla při výchově sangvinika:

- povzbuzovat dítě k sebeovládání, k vytrvalé práci, k zachovávání denního pořádku
- protože se dá snadno svést špatnějšími druhy, mít je více pod dohledem
- jejich veselost neutlumovat, ale mít ji v mezích³⁷

2.1.2 Melancholický temperament

U dětí se tento temperament vyskytuje velmi málo. Dítě je tiché, nesmělé, bázlivé, přemýšlí do hloubky, a co si myslí, to procítuje také v srdci. Je nespolečenský, odděluje se od ostatních. Ve společnosti je nepozorný. V jeho nejhlubším nitru je určitá tesknota, mívá smutné myšlenky a nálady. Je nedůvěřivý, k cizím se nespolehně přidružuje a i před nimi mnoho nemluví, je přecitlivělý a rozladěný. Je neodhodlaný, odkládá práci, rozhodnutí. Aby se „naučil plavat“, musíme ho do vody hodit. Nemá rád veřejné vystupování i veřejnou chválu. City má hluboké a trvalé, kdo získá jeho důvěru, tomu zachovává věrnost. Při učení chápe pomaleji, ale jasně myslí. Má přirozený sklon ke zbožnosti. Také má velký soucit s nouzí druhého a touhu pomoci mu.³⁸

Pravidla při výchově melancholika:

- k takovému dítěti se chovat s láskou a dobrotou, tak může získat jeho důvěru a dítě se mu otevře
- přivádět jej do radostného hraní a mezi veselé kamarády
- více zaměstnávat, aby neměli čas na hloubání
- být opatrní při trestání, protože přehmaty mívají velmi neblahé následky, hlavně vzdorovitost a uzavřenost

³⁶ Tomášek, 1992

³⁷ Tomášek, 1992

³⁸ Tomášek, 1992

- i při trestání zachovávat dobrotu a vyvarovat se i stínu nespravedlnosti³⁹

2.1.3 Flegmatický temperament

Flegmatické dítě se dojmy rozrušuje jen velmi málo nebo vůbec. Jeho odpor je buď slabý, nebo není žádný. Má málo zájmu, co se děje kolem. Má rád klid, vše se u něj vyvíjí pozvolna, neúnavná. Nerozčiluje se, když jej někdo urazí, ani při nezdarech a trápení. Na toto dítě se působí těžko, jeho základní vlastností je pasivita. Pochvaly i pokárání jsou mu většinou lhostejné. Příčinou jeho trpělivosti a klidu je lenost a pohodlí. Flegmatické dítě je nespolečenské, stejně jako melancholické, ale důvodem je, že společnost je jeho povaze obtížná. Při učení se podaří jen velmi obtížně získat dítě k součinnosti.⁴⁰

Pravidla při výchově flegmatika:

- dbát na to, aby vše bylo co nejsrozumitelnější, často opakovat
- trpělivě jej zvykat správnému životnímu pořádku⁴¹

2.1.4 Cholerický temperament

S tímto temperamentem se u dětí setkáváme méně, spíše u chlapců než u dívek. Dítě je sebevědomé, má snahu, aby bylo mezi prvními, jiným rozkazuje, vnucuje své názory. Chce mít vždy pravdu, hájí tvrdošijně své stanovisko, je panovačný, pyšný, proto od sebe druhé odpuzuje a bývá osamocené. Nechce být pokořen, při zahanbení bývá hluboce uražen. Při urážce a odporu bývá velmi pobouřen, rozčilen. Je spíše rozumově založen, než citově. Při cizím utrpení dovede být tvrdým, bezcitným. Má sílu a vůli, která se ničeho neleká. Bez práce nemůže být, v práci je pilný a rychlý.⁴²

Pravidla při výchově cholera:

- vést dítě k sebeovládání, dávat dobrý příklad
- připomínat dítěti jeho dobrou vůli, jeho odvahu, cit pro čest i vytrvalost a vést je dále, jsou zárukou jeho velkého životního uplatnění

³⁹ Tomášek, 1992

⁴⁰ Tomášek, 1992

⁴¹ Tomášek, 1992

⁴² Tomášek, 1992

- nezacházet s ním tvrdě a hrdě, takto se dítě jen zatvrdí a roztrpčí
- k dobrému lze přivést rozumnými důvody
- při výchově se na takové dítě nezlobit, zůstat klidným a i cholerické dítě nechat se uklidnit a potom mu vše vysvětlit
- přivést dítě k tomu, aby samo a dobrovolně, za pomoci učitele odstraňovalo své chyby a posílilo své dobré vlastnosti
- je-li potřeba trestat, ukázat dítěti, že trest je pro něj spravedlivý a nutný, neroztrpčovat cholerické dítě zahanbujícími tresty⁴³

⁴³ Tomášek, 1992

3 Základní potřeby dítěte

Je důležité ptát se na to, co dítě potřebuje. „Když to neuděláme, začneme předčasně a nevhodně manipulovat s jeho nevhodným chováním.“⁴⁴ A dítě nám to říká hlavně svých chováním.⁴⁵

Základní, tělesné potřeby dítěte rozeznáme a snadno je i naplňujeme. Dáváme jim jídlo, oblečení, poskytujeme jim střechu nad hlavou, tímto dítě však zcela neuspokojíme, neovlivníme dál jeho budoucnost.

Jaká je dětská nejhlubší potřeba?

Je to *potřeba být milován*, a to tou správnou láskou a tou je láska bez podmínek. Touto láskou své dítě milujeme, neohlížíme se na to, jak vypadá, na jeho vlastnosti, omezení a nedostatky, nebereme ohled na to, jak se chová a jakého jej chceme mít.⁴⁶ Takto projevovaná láska k dítěti nám umožňuje jej správně vychovávat.

Druhou, důležitou potřebou pro dítě je *potřeba bezpečí a jistoty*. Dítě by mělo vědět, že se má kam schovat před nebezpečím a také, že má někoho, komu se může svěřit. Tato potřeba je důležitá pro další zdravý duševní vývoj dítěte.⁴⁷ Dítě svůj citový vztah k rodičům staví ne tak na příjemnosti, kterou mu působí třeba tím, že jej krmí, ale na pocitu jistoty a bezpečí, které by měly dítěti jeho rodiče zajišťovat. Rozhodujícím pro dítě je psychologické rodičovství, které se zakládá na vnitřním přijetí dítěte, nikoliv rodičovství biologické.⁴⁸

Předpokladem pro naplnění těchto potřeb je rodina a domov. V rodině je nejdůležitějším vztahem vztah manželů, který je nadřazen nad ostatní vztahy. A na jeho kvalitě spočívá, do určité míry, také kvalita vztahu mezi rodiči a dětmi a také jejich pocit bezpečí.⁴⁹ Potřeby se u dítěte během jednotlivých vývojových etap mění.

Existují i jiné teorie základních potřeb dítěte, uvedla jsem tu dvě z nich, které považuji pro dítě za zásadní.

⁴⁴ Campbell, 1992, str. 90

⁴⁵ Campbell, 1992

⁴⁶ Chapman, Campbell, 2010

⁴⁷ Langmeier, Krejčířová, 1998

⁴⁸ Matějček, 1994

⁴⁹ Campbell, 1992

Dunovský základní potřeby dítěte člení do těchto potřeb:

1) Základní biologické potřeby

- patří sem zajištění všech důležitých podmínek pro správné fungování metabolismu, a to jak vývojového, tak aktuálního (např. zajišťování kvalitní výživy, uspokojení hygienických požadavků, ochrana před škodlivými vnějšími vlivy okolního prostředí, dostatek tepla a čistoty)
- náleží tu vytvoření podnětného prostředí, ve kterém se rozvíjí různé funkce dětského organismu

2) Základní psychické potřeby

- navazují na biologické potřeby a souvisejí se sociálními potřebami
- uspokojování těchto potřeb vede k rozvíjení oblasti intelektu, chování, citu a vůle, vzájemného působení s okolím, chápáním sebe i druhých, hodnot ve společnosti i v celém prostředí
- **patří tu potřeba náležitého přívodu podnětů**, dostatečné množství a kvality podnětného prostředí pro přirozenou dětskou zvědavost, jež je třeba stimulovat již od počátku, vést děti k novým poznatkům, k objevování a řešení problémů
- **potřeba smysluplnosti světa**, podněty, které dítě zpracovává, by jim měly dávat řád a smysl (lidé, s kterými žije, zůstávají stejní, nedochází ke změně v jejich chování, kterou nečekají; v mateřské škole by se měli cítit bezpečně, orientovat se v ní, střídání činností by pro dítě mělo být smysluplné, atd)
- **potřeba jistoty** uspokojuje hlavně vztah dítěte k matce, který je základem pro vytváření dalších vztahů
- **vědomí vlastní identity** - dítě si utváří představu o sobě, podle toho, jak je vnímáno a hodnoceno okolím, přijímání nebo odmítání se pak odrazí v jeho sebevědomí, které se postupně formuje, dítě by mělo zažít své uplatnění i úspěch
- **potřeba otevřené budoucnosti** - určitá životní perspektiva člověka vede k motivaci, aktivizuje a naopak budoucnost bez nějaké naděje a vyhlídky vede člověka k rezignaci, k apatii, apod.

3) Základní sociální potřeby

- tyto potřeby souvisejí s psychickými potřebami, některé spolu splývají, ty označujeme potřebami psychosociálními
- dítě potřebuje kvalitní socializaci, v předškolním období má velký vliv na rozvoj dítěte, nejzákladnějším a nejdůležitějším prostředím pro sociální rozvoj dítěte je rodina, později i mateřská škola, kde získává nové kontakty s vrstevníky

- k nejdůležitějším potřebám patří *potřeba přijetí dítěte, potřeba lásky a bezpečí*
- předškolní dítě se učí řešit problémy, překonávat překážky, poznávat, že ne vše se zdaří hned, někdy potřebuje vyvinout více svého úsilí, někdy je potřeba umět se něčeho vzdát

4. Základní vývojové potřeby

- tyto potřeby mají funkci, která udržuje v optimálním stavu dříve dosaženou úroveň života dítěte, vedou k činnostem, kterými se dítě samo rozvíjí, jsou motivem k aktivitám realizující pomocí učení vnitřní možnosti dítěte a posouvají jej v jeho vývoji.⁵⁰

⁵⁰ Šmelová, 2004

4 Hra v životě dítěte

Hra může být definována jako určitá forma činnosti, která se liší o práce i učení. Člověk se hrou zabývá po celý život, avšak v předškolním věku má specifické postavení – je vůdčím typem činnosti.

Hra má řadu aspektů: aspekt poznávací, procvičovací, emocionální, pohybový, motivační, tvořivostní, fantazijní, sociální, rekreační, diagnostický, terapeutický. Zahrnuje činnosti jednotlivce, dvojice, malé skupiny i velké skupiny.⁵¹

Od raného věku je hra pro dítě tou nejpřirozenější a nejdůležitější činností; jejím prostřednictvím získává zkušenosti se světem věcí, lidí, ale zároveň také poznává samo sebe. Do hry dítě promítá a současně v ní rozvíjí celou svoji osobnost (intelekt, vnímání, pohybové dovednosti, sociální dovednosti, potřeby, emoce, zkušenosti, zážitky, fantazii, tvořivost,...). Hra mu přináší pocit seberealizace, smysluplnosti a hlavně radosti.⁵²

Hra k dětství nerozlučně patří. Provází dítě od jeho prvních měsíců a je platným pomocníkem, ověřeným generacemi, při výchově a vzdělávání. Děti předškolního věku ze svých mnohých aktivit věnují právě hře nejvíce času. Toto období předškolního věku někteří odborníci pojmenovávají obdobím hry, tzv. zlatým věkem hry, která se v této době stává hlavní dětskou činností.⁵³

Hra je živnou pūdou pro rozvíjení dítěte. Umožňuje mu aktivně se vyrovnávat s podněty z okolí, užívat je, proměňovat je tak, aby je mohlo pochopit a přijmout, vracet se k nim.⁵⁴

Dítěti má být dopřáno dostatek času a možnosti ke hraní. Dítě potřebuje hry, nejen že je pudí k ní veškerý nadbytek jeho energie, ale poněvadž hrou si vyvíjí své schopnosti smyslové, intelektuální, rozvíjí si své citové žití. Čím zdravější dítě, tím více si hraje a tím víc usiluje o to, aby si mohlo hrát.⁵⁵

Hra má významnou úlohu během socializace. Prostřednictvím hry si dítě svět osahává, pomáhá mu porozumět sobě, světu i druhým. Uspokojuje dětské potřeby a zájmy, formuje osobnost dítěte, je podmínkou jeho zdravého vývoje. Hra je generacemi ověřeným a platným pomocníkem při vzdělání i výchově. Děti věnují hře ze všech svých aktivit nejvíce času. Hra je spojena nerozlučně s dětstvím, provází je již od jejich prvních měsíců.

⁵¹ Průcha a kol., 2003, str.92

⁵² Bednářová, Šmardová, 2007, str.59

⁵³ Langmeier, Krejčířová, 1998

⁵⁴ Kořátková, 2008, str.148

⁵⁵ Hronek, 1946, str.61

To, jak si dítě hraje, se mění s věkem. Hra se stává náročnější na motorickou obratnost, vnímání, jejich vzájemnou koordinaci, na myšlení: je nápadnější, složitější, postupem času více zahrnuje sociální vztahy a kooperaci. Můžeme říci, že hra je motivovaná potřebami vývoje (dítě se ve hře spontánně seznamuje s tím a procvičuje to, co je v daném vývojovém období pro ně důležité, užitečné, co ho uspokojuje); zároveň má hra relaxační a terapeutickou funkci (přináší dítěti uvolnění, do hry promítá svoje zážitky, případná traumata)⁵⁶
Hra je ovlivněna povahovými charakteristikami dítěte.

Pozorováním dítěte během hry získáme o něm spoustu informací.

U námětových her je zajímavé sledovat, na co si dítě hraje - dítě do hry přináší a promítá to, jak vnímá svět, jak se svět (jeho nejbližší) chovají k němu, napodobuje jejich chování, vyjadřování.⁵⁷

Vidíme jaká je vnímavost dítěte (smyslové vnímání), jak komunikuje, jaké má sociální dovednosti (jak se chová k ostatním, spolupráce, empatie, dodržování pravidel, řešení případných konfliktů, zda a jak zvládá vlastní emoce, jaké má postavení mezi dětmi), jaké má zaujetí hrou (zda umí u hry vytrvat, soustředit se na ni, pohroužit se do ní)⁵⁸

Hra je pro dítě tou nejdůležitější a nejpřirozenější činností. Prostřednictvím hry získává dítě zkušenosti se světem lidí, věcí, také poznává samo sebe. Do hry promítá celou svoji osobnost a také ji v ní rozvíjí (pohybové a sociální dovednosti, intelekt, vnímání, zkušenosti, zážitky, tvořivost, fantazii i emoce). Hra dítěti naplňuje pocitem seberealizace a smysluplnosti, ale také hlavně radostí.

4.1 Volná spontánní hra

Je pro dítě:

- možností, k prozkoumávání všeho, s čím se dítě postupně setkává a zároveň k prozkoumávání svých postupně se rozvíjejících dispozic
- činností, v kterých uplatňuje svoji aktivitu a z vnitřního popudu ji mění v reálně ovlivňovanou a vytvářenou skutečnost

⁵⁶ Bednářová, Šmardová, 2007, str. 60

⁵⁷ Bednářová, Šmardová, 2007, str. 60

⁵⁸ Bednářová, Šmardová, 2007

- možnostmi, kde dítě využívá svých dovedností, zkušeností, svého myšlení a představ ke svému užitku, kterým je radost, chtění něco řešit a poznávat, představovat si, dávat jevům a věcem vlastní tvar, a tak zažívat něco nového i s možnostmi děláním chyb a hledání jejich nápravy
- prostorem k uvolnění od únavy, k relaxaci, radosti, k nabývání nových sil, možnostmi zbavení se obav a nejistot
- prostorem, ve kterém dítě svobodně zakouší kontakty a vztahy, místem pro nápady, které si spolu sdělují, místem pro vysvětlování a obhajování, místem pro přizpůsobování nebo odmítnutí
- místem seberealizace dítěte podle jeho možností, místem svobodného rozhodování, podle vnějších okolností a svého tempa⁵⁹

4.2 Vývojové etapy hry

Mezi prvním a druhým rokem jsou oblíbené *hry s vodou*. Dítě se zaujetím *manipuluje se vším*, co je možné dávat na sebe nebo do sebe (kostky, krabičky); navléká kroužky na tyčku; vyprazdňuje, přebírá, naplňuje. Přitahují je *hračky, které vydávají zvuky, pohybují se*.⁶⁰ Dítě vyhledává *prolézačky*, houpačky, skluzavky, rádo se schovává. Prohlíží si obrázkové knihy, sbírá kamínky, má rádo pohyb spojený s říkadlem.⁶¹

Mezi druhým a třetím rokem mají děti rády *hry pohybové a manipulační*, rozvíjející senzomotorické schopnosti. Zrak a pohyb, jejich souhra, je natolik vyvrálá, že dítě může stavět kostky na sebe, vedle sebe, navléká větší korálky, zastrkává kolíčky a jednoduché tvary. Začíná čmárat. Ve hře napodobuje někoho nebo něco (krmí panenku, zametá, vykládá auto,...). Objevuje se hra „jen jako“, tzv. *symbolická hra* (např. krabice představuje domek) a *hra paralelní*, která převažuje. Dítě sleduje ostatní, jak si hrají, někdy se na chvíli k nim připojí. Své hračky si brání, někdy i agresivně.⁶²

Mezi třetím a čtvrtým rokem si dítě rádo hraje *s hračkami, které jezdí* (tříkolka, kočárek, vláček). Staví si kostek, dělá bábovičky, hrady, *skládá puzzle, modeluje, kreslí a maluje*. Baví jej hry týkající se běžných *pracovních činností* a to s předměty, které ty

⁵⁹ Kořátková, 2008

⁶⁰ Bednářová, Šmardová, 2007, str. 59

⁶¹ Bednářová, Šmardová, 2007

⁶² Bednářová, Šmardová, 2007

skutečné imitují (na vaření, na prodavače, na učitelku) a také *hry na někoho jiného* (na princezny). Některé děti mohou mít vymyšleného kamaráda, s kterým si povídají, hrají, je sice neviditelný, ale může být při hře pro dítě důležitý.

Vyspělejší děti do hry zapojují více *sociální vztahy*. Kratší dobu si již dokáže hrát s druhými dětmi.⁶³

Mezi čtvrtým a pátým rokem dítě potřebuje *více prostoru a pohybu*. Obecně se totiž s věkem mění „akční radius her“. Menší dítě si spíše hraje na jednom místě, nevyžaduje velký prostor a častější změnu.⁶⁴

Starší dítě chce změnu, střídání, uplatňuje touhu po nezávislosti (jezdí na tříkolce, na kole, běhá, skáče, hraje si s míčem). Manuální zručnost se dítěti zlepšuje, obratněji ovládá nůžky, štetce, vytrhává, lepí, skládá, staví. Vyhledává více *hry, při kterých si hraje se svými kamarády* (pohybové, námětové, konstruktivní hry, převleky) Některé děti se zapojí a vydrží u hry se střídáním (pexeso, domino).⁶⁵

Mezi pátým a šestým rokem dítě zvládá obvykle již složitější pohybovou koordinaci (plavání, lyžování, bruslení). Dítě dokáže, díky rozvoji jemné motoriky i vizuomotorické koordinaci, zdařileji kreslit a vyrábět i při konstruktivních hrách. Některé děti si vytvářejí svou knihu z vystřižených obrázků. Baví je *volné hry* – pohybové, námětové i konstruktivní, do nich spontánně promítají svou tvořivost a fantazii. *Hraje si ve skupině s druhými dětmi*. Při kolektivních činnostech se *dělí o hračku, střídá se, spolupracuje*. Zapojuje se *do společenských her s pravidly* (člověče, nezlob se). Oblíbené jsou i *didaktické hry*, při níž si rozvíjejí hravou formou poznávací schopnosti. Ve volné hře dochází i k spontánnímu učení, v didaktické hře k tzv. záměrnému učení. Didaktická hra je přechodem mezi spontánní hrou a úkolovou činností, napomáhá dítěti rozlišovat mezi hrou a úkolem, motivuje pro tento typ činnosti. Dítě ve škole potom snadněji přijme povinnost, odpovědnost, usiluje o dobrý výsledek, dokončuje započatou práci. Hry záměrně motivované můžeme využít také k výchovným a terapeutickým účelům (projevování empatie, navození kontaktu a spolupráce, odbourání bojácnosti, řešení konfliktů)⁶⁶.

⁶³ Bednářová, Šmardová, 2007

⁶⁴ Bednářová, Šmardová, 2007, str. 59

⁶⁵ Bednářová, Šmardová, 2007

⁶⁶ Bednářová, Šmardová, 2007, str. 59-60

4.3 Druhy her

Dělení her podle Kerna:

- *funkční hry* – hra s tělem, později s předměty v okolí
- *pohybové hry* – pohyb se vyvíjí se schopností ovládat své tělo
- *konstrukční hry* – nejdříve vznikají jako náhoda, později si dítě hraje cíleně
- *hraní rolí* (fiktivní neboli symbolická hra) – dítě přijímá určité role,
- *hry s pravidly* – děti soupeří s ostatními a dodržují pravidla, což je u dítěte spojeno se značným sebeovládáním (až kolem 8 roku dítě je schopné dodržovat pravidla bez dozoru dospělých); pravidla si děti vytvářejí samy nebo je přijímají
- *skupinové hry* – mají velký význam, tu si dítě osvojuje některé typy sociálního učení, učí se navazovat kontakty, spolupracovat⁶⁷.

Dělení her podle Kurice:

- *hry funkční* – používá senzomotorických funkcí (v kojeneckém období)
- *hry manipulační* – manipulační činnosti (v první etapě batolecího období)
- *hry napodobovací* – napodobuje lidi, zvuky (kolem 2. roku)
 - souvislé napodobování činnosti (kolem 3. roku)
- *hry receptivní* – přijímá a zpracovává vnější podněty (4 roky)
- *hry úlohové* – vychází z napodobovacích her, dítě přejímá úlohy ze života dospělých (3.-5. rok)
- *hry konstruktivní* - vycházejí z her manipulačních (1.-2. rok až do školního věku)⁶⁸

Dělení her podle počtu zúčastněných

- individuální
- párové
- skupinové

Dělení her z hlediska organizačně-pedagogického:

- *hry tvořivé* (hry předmětové, úlohové, dramatizační, konstruktivní)
- *hry s pravidly* (hry pohybové, hry intelektuální neboli didaktické)⁶⁹

⁶⁷ Šmelová, 2004

⁶⁸ Langmeier, Krejčířová, 1998

⁶⁹ Mišurcová, 1980

Dělení her z hlediska organizačního:

- *volná hra* – dítě si samo volí co, kde, jak a s kým si bude hrát
- *řízená hra* – hru, její cíl, námět, organizaci a pravidla zadává dospělý anebo ji nějakým způsobem ovlivňuje

5 Prosociální chování

„Člověk nežije tolik z lásky, kterou přijímá, jako mnohem více z té, kterou daruje“.
(M. Tereza)⁷⁰

V pedagogickém slovníku je pod pojmem prosociální chování uvedeno: „Chování jednotlivce nebo skupiny, které je v souladu s normami dané společnosti. Chování a jednání, které je zaměřeno na dobro druhých, chování zdvořilé, empatické, kooperativní, pomáhající, ochraňující.“⁷¹

Svobodová pojem prosociálnost vysvětluje: „Prosociálnost se vyznačuje pozitivním sociálním chováním, které vede k pomoci druhému člověku, či lidem. Tímto chováním člověk nepřináší užitek pouze sobě samému, ale i jiným lidem. Za vyšší formu prosociálního jednání můžeme považovat altruismus, který můžeme vnímat jako tendenci jednat tak, aby se zlepšila celková pohoda jiné osoby, přičemž chování nepřináší aktérovi žádný zjevný prospěch, ale často od něj vyžaduje určitou oběť.“⁷²

Prosociální chování je tvořeno neobyčejně širokým spektrem situací - všedních, běžných a každodenních, ale i výjimečných.

Wispe uvádí rozmanité formy prosociálního chování, např.:

- sympatie a porozumění
- darování
- pomoc
- podpora
- nabídka ke spolupráci.⁷³

U dětí předškolního věku se můžeme setkat s projevy, které mají různý stupeň rozvoje prosociálního chování.⁷⁴ Rozvíjení prosociálního chování u dítěte záleží na jeho úrovni emoční zralosti, empatii, kontroly útočného chování a ovládnutí aktuálních svých potřeb. Předškolní dítě potřebuje k svému uspokojení zažívat pocit bezpečí a citovou jistotu.

⁷⁰ <http://www.sdkabo.cz/eunika-karvina-denni-stacionar>

⁷¹ Průcha a kol. 2003, str. 226

⁷² Svobodová, 2007, str. 2

⁷³ Výrost, Slaměník, 2009

⁷⁴ Vágnerová, 2007

Pokud předškolní děti získají základní pocit důvěry ve svět i ve své vlastní schopnosti, potom mohou věřit, že jejich chování má nějaký smysl a že také mohou různé sociální situace ovlivňovat. Dítě, které tuto potřebnou zkušenost ve vztahu s rodiči nezíská, nemá důvěru k ostatním lidem. Je těžké pro něj navázat kontakt, chová se spíše odmítavě, někdy útočně a neumí respektovat daná pravidla.⁷⁵ Dítě předškolního věku je stále zaměřeno více na sebe, na uspokojení svých zájmů a potřeb, ale už také dovedou být ohleduplní i k druhým a jejich zájmům.⁷⁶ Když má druhé dítě nebo dospělý potíže, snaží se jim pomáhat a nechová se sobecky, ale projeví empatii a náklonnost. Pomáhají ale podle svých představ a s tím, že jejich podpora je účinná.⁷⁷

Prosociální vlastnosti mohou děti zažívat při společných činnostech, jsou to:

spolupráce, kamarádství, přátelství a souhra, společná radost, legrace, přízeň a soucit, solidarita, soustrast, dovádění a předvádění se před druhými a city vzájemné sympatie.⁷⁸

Vztahy dětí jsou nahodilé, přelétavé, nestálé. I druhé děti mají svůj vliv, které bychom neměli podceňovat. Děti by měly mít možnost v předškolním věku se stýkat s druhými dětmi. S nimi se učí určité způsoby chování, které pro něj potom budou důležité. S druhými dětmi se dítě učí pomáhat slabším, spolupracovat nebo podřídit se, soupeřit, vést druhé, řešit vzniklé konflikty, dohodnout se, toto se s dospělými nenaučí.⁷⁹ V předškolním věku vznikají základy přátelství.⁸⁰ I přestože přátelství v tomto věku nevydrží dlouho, je to pro dítě užitečná zkušenost. Prospěšné je pro dítě zažít i zklamání nebo špatnou zkušenost.⁸¹

V průběhu socializace si osvojujeme mnoho norem (máme se chovat slušně, poctivě, čestně, máme pomáhat jiným atd.), přičemž jejich dodržování je spojeno se sociálním souhlasem. Norma představuje sociální očekávání, předepisuje chování vyžadované společností. Interiorizovaná norma se stává přesvědčením, zásadou, morálním principem a uplatňuje se při rozhodování o způsobu jednání a chování.⁸²

⁷⁵ Vágnerová, 2008

⁷⁶ Vágnerová, 2007

⁷⁷ Vágnerová, 2008

⁷⁸ Šulová, 2003

⁷⁹ Langmeier, Krejčířová, 1998

⁸⁰ Šulová, 2003

⁸¹ Řičan, 2006

⁸² Výrost, Slaměník, 2009, str. 288

Empatie

Empatie znamená vcítění do prožitků druhého. Je pro ni charakteristické porozumění druhému člověku prostřednictvím komplexního i detailního vnímání jeho stavu a rozpoložení. Jde o schopnost zachytit s různou mírou přesnosti aktuální prožívání druhého.⁸³

Altruismus

Prosociálním chováním se označuje pomáhající chování, vykonané ve prospěch druhého člověka nebo skupiny lidí, jehož cílem je dát užitek druhým. Prosociální chování, toto vymezení, je hodně přijímané, ale někteří autoři jej označují za altruismus.⁸⁴ Významové odlišení **altruismu** od prosociálního chování se nejčastěji opírá o zdůraznění toho, že pomoc poskytovaná druhým není spojena a očekáváním zisku, odměny nebo sociálního souhlasu, že jde o nezištnou pomoc bez očekávání jejího opětování a bez zvažování případných nákladů (obětí, ztrát) pomáhajícího. Někteří autoři ještě navíc dodávají jako podstatnou charakteristiku to, že altruismus je nutně spojen se sebeobětováním.⁸⁵

5.1 Etapy prosociálního chování

Prosociální chování se vyvíjí v několika etapách, které na sebe navazují. Eisenbergová je roztřídila do těchto etap:

- a) ***hédonistická orientace*** – charakteristické pro děti předškolního a školního věku; dítě pomáhá nejvíce nejbližším lidem, s kterými je spojuje citové pouto, při pomáhání nejvíce hledí na svůj prospěch
- b) ***orientace na potřeby*** – dítě pomáhá druhým, i když je to na úkor jeho vlastních potřeb
- c) ***stereotypní orientace*** – dítě je ovlivněno stereotypními představami o dobrých a zlých lidech; v rozhodování je ohleduplný k názorům ostatních
- d) ***empatická orientace*** – motivem při pomáhání je empatie nebo pocit viny
- e) ***přechodný stupeň*** – rozhodnutí pomáhat je spojeno a ovlivněno vnitřními hodnotami a normami, také pocitem povinnosti
- f) ***etapa silné internalizace*** – charakteristická je zvnitřnělá touha nezištně pomáhat

⁸³ Kořátková, 2008, str. 92

⁸⁴ Výrost, Slaměnik, 2009

⁸⁵ Výrost, Slaměnik, 2009, str. 285-286

Pro předškolní a mladší školní věk je charakteristická první a druhá etapa, během školní docházky je hedonistický přístup postupně nahrazován touhou chovat se již „správným“ způsobem.⁸⁶

Ontogenetický vývoj bývá spojován s úrovní prosociálního chování. Během života se dítě dostává do různých, nových situací, v kterých dítě zakouší rozmanité podněty, které následně ovlivňují způsoby jeho dalšího chování. Z hlediska ontogenetického vývoje se uplatňuje zákonitost, že s rostoucím věkem dětí se zvyšuje také jejich motivace chovat se stále více prosociálním způsobem.⁸⁷

5.2 Vývoj prosociálního chování

Vývoj prosociálního chování je závislý na těchto základních předpokladech:

- 1) dosažení odpovídající **úrovně kognitivního vývoje** (dítě by mělo být schopno dostatečně vnímat, porozumět situaci, ve které se nachází, pochopit potřeby druhých lidí)
- 2) dosažení určité **úrovně sociálního vývoje**

Souhrnně se tyto dva předpoklady označují jako tzv. sociokognitivní procesy.⁸⁸

Zášková uvádí také pojem prosociální osobnost, jejíž rysy vymezuje jako trvalé aspekty lidské povahy projevující se v jejich myšlenkách, jednáních a pocitech. Tyto aspekty jsou určitým předpokladem pro prosociální chování u daného člověka. Zášková dále uvádí, že velký vliv na formování těchto osobnostních faktorů mají konkrétní situace.⁸⁹

Další autoři zase zdůrazňují větší vliv **situačních podnětů** na prosociální chování:

- a to hlavně socializační proces dítěte
- osvojování prosociálního chování během svého života ve společnosti

Zdůrazňují hlavně vliv rodičů a blízkých lidí v okolí dítěte a jejich modely chování hodné napodobování.⁹⁰ Dítě si postupně v průběhu socializace osvojuje základní sociální normy.⁹¹

⁸⁶ Zášková, Mlčák, 2009

⁸⁷ Mlčák, 2010, str. 48

⁸⁸ Zášková, Mlčák 2009

⁸⁹ Zášková, Mlčák 2009

⁹⁰ Výrost, Slaměník 2009

⁹¹ Havlík, 2007

Sociální normou jsou „regulátory určující, který typ chování je v dané situaci správný“.⁹² Tyto sociální normy se u dítěte během celého života tzv. zvnitřňují, a po té se stávají pro člověka závazné, a pokud se tyto normy nedodrží, bývá to prožíváno jako negativní emoce.⁹³

5.3 Rozvoj prosociálního chování

Svobodová definuje čtyři základní oblasti, v kterých by děti, v souvislosti s vývojem prosociálního chování, měly dojít k dostačující vývojové úrovni:

- 1) schopnost dítěte pochopit situaci druhé osoby, z hlediska jejího pohledu (děti dosahují této schopnosti většinou až ke konci předškolního věku, podle Mlčáka až mezi osmým a devátým rokem⁹⁴)
- 2) vytváření svých morálních úsudků
- 3) zvládnout osvojit si základní pravidla a normy chování
- 4) umět se vžít do pocitů jiných lidí⁹⁵

Umět vytvářet si vlastní morální úsudky se úzce váže na vliv autorit, pro předškolní dítě jsou jimi dospělí lidé a hlavně rodiče. Jimi jsou pro dítě vymezena základní pravidla chování a také dohled nad jejich dodržováním. Rodiče nejvýznamněji ovlivňují, jak dítě společenské hodnoty a normy přijímá.⁹⁶ Aby dítě došlo k osvojení prosociálního chování, je u něj důležitý proces zvnitřnění společensky uznávaných norem a hodnot chování, a tímto se stanou součástí jeho smýšlení a přesvědčení.⁹⁷ Umět se vžít do pocitů jiných lidí je u předškolních dětí již viditelné. Umí rozeznávat jak vlastní emoce, tak emoce u druhých lidí.⁹⁸

Odborní autoři mají na úroveň prosociálního chování u předškolních dětí rozdílný pohled. Podle Vašutové se již u dětí mladšího věku objevuje tento charakter chování. Dle vývoje altruismu u dětí, se skutečná podoba prosociálního chování nalézá obvykle již u čtyř letých dětí.⁹⁹

⁹² Zášková, 2009, str. 55

⁹³ Výrost, Slaměník 2009

⁹⁴ Mlčák, 2010

⁹⁵ Svobodová, 2007; Vágnerová, 2005

⁹⁶ Matějček, 2005; Vágnerová, 2005

⁹⁷ Havlík, 2007

⁹⁸ Vašutová, 2010

⁹⁹ Vašutová, 2010

Záškodná se při definování úrovně prosociálního chování přiklonila k Eisenbergové a jejímu rozřídění prosociálního chování do etap. Vyjadřuje pět etap úrovní prosociálního chování (viz str. 24). Pro předškolní a mladší školní věk je typická pouze první a druhá etapa, tzv. hédonistická orientace a etapa orientace na potřeby, další úrovně jsou pro předškolní děti obtížné a dítě k nim dospěje postupně v průběhu života.

V první etapě je prosociální chování založeno hlavně na dosažení vlastního uspokojení potřeb. Předškolní děti jednají prosociálně hlavně proto, aby byly oceněny a chváleny, aby získaly určitý prospěch nebo aby jim pomoc později byla oplacena. V druhé etapě se již projevuje prosociální chování dítěte a pomáhání druhým podle jejich potřeb.¹⁰⁰

Úroveň prosociálního chování je podle Matějčka spojena s určitými sociálními vlastnostmi - vzájemnou spoluprací, navazováním a prohlubováním přátelství a kamarádství, soucitem k ostatním lidem.¹⁰¹

V předškolním období je prosociální chování charakteristické vztahy mezi dětmi. Mezi vrstevníky vznikají základy dětských vztahů, které jsou jiného, nového typu. Děti začínají mezi sebou budovat přátelství, sice ještě nestálá, ale z hlediska vývoje zásadní.¹⁰²

Prosociální chování u dítěte podporujeme přiměřeným množstvím kladných vzorů chování i podněcováním jeho vývoje. Rodina se stává dítěti modelem, který postupně přebírají a následně si jej dál nesou do svého života. Dítě je ovlivněno jak svými rodiči, tak i jeho sourozenci. Může od nich přebírat různé znalosti a zkušenosti. Mladšímu dítěti se může stát vzorem i starší jeho sourozenec, ten může mít také roli jeho ochránce. Prosociální chování je tímto u obou dětí prohlubováno současně.¹⁰³

5.4 Prosociální výchova

Dříve většina psychologů zastávala názor, že malé děti ve věku do pěti, šesti let nejsou schopni cíleně pomáhat druhému, když je potřeba, nejsou schopni chovat se altruisticky. Nejnovější průzkumy ovšem ukazují, že i malé děti jsou schopny altruistického chování, dokonce i dvouleté i roční děti v určitých situacích mohu takto jednat.

¹⁰⁰ Záškodná, Mlčák 2009

¹⁰¹ Matějček, 2005

¹⁰² Matějček, 2005; Kořátková, 2008

¹⁰³ Matějček, 2005; Vágnerová, 2005; Mlčák, 2010

Rozvoj tohoto chování je ovlivněno dvěma faktory:

- 1) Zřetelným a důrazným upozorněním dítěte, že nesmí druhým ubližovat a že i ostatní někdy potřebují pomoc
- 2) Učením se altruistickému chování od svých rodičů, které vidí na postojích rodičů k dítěti

Dítě si toto chování osvojí s větší pravděpodobností tam, kde rodiče zdůrazňují neubližovat ostatním a učí je vžít se do pocitů druhého. Dítě potřebuje s vysvětlováním i tzv. doprovod citu, tresty a zákazy, bez patřičného vysvětlení, mají jen malý význam.

Dítě, které vyrůstá v pomáhající a láskyplné rodině, si altruistické chování osvojuje mnohem snadněji. Dítě někdy může u druhého vidět zármutek nebo bolest, v takových situacích by rodiče měli dítěti vysvětlit, co takový člověk může prožívat, jak se asi cítí a také jak mu můžeme případně pomoci.

Altruistické nebo egoistické chování vychází nejspíše z genetických dispozic, ale vývoj těchto dispozic závisí na nejbližších lidech tohoto dítěte, zda budou podporovat a upevňovat rozvoj altruismu nebo egoismu.¹⁰⁴

Dítě od malička napodobuje osoby, které považuje za významné a důležité, což rodiče určitě jsou, tak altruistické chování v rodině přispívá k altruistickému chování u dítěte.¹⁰⁵

Podle Matějčka lze v rodinné výchově uplatnit taktiku, při které „dítě vedeme tak, aby ve spolupráci s někým ze svých lidí prostě udělalo radost někomu jinému ze svých lidí, ale třeba i někomu tzv. cizímu.“¹⁰⁶ Maminka s dcerou uvaří dobrou večeři tatínkovi a tatínek toto ocení, táta spraví se synkem mamince pračku a maminka z toho má radost, potěšení pro brášku, babičku a dědu nebo i v mateřské škole paní učitelce přichystáme malé překvapení, možností potěšit druhého je spousta.¹⁰⁷ Nejde však jen o nějaké mechanické záslužnictví a sčítání dobrých skutků v nebi – jde o dvě zvláště důležité věci. Předně je to spolupráce. Dítě dělá něco dobrého s někým – v tomto případě s tím, koho má rádo, kdo je mu vzorem a s kým se docela přirozeně a bezprostředně identifikuje.¹⁰⁸

Druhou důležitou věcí je sdílení radosti, prožívání štěstí a uspokojení, z toho, co udělal, a to patří k velkým životním hodnotám. Pokud dítě z jednání „něco s někým pro někoho“

¹⁰⁴ Langmeier, Matějček, 1981

¹⁰⁵ Mertin, 2011

¹⁰⁶ Matějček, 2005, str. 172

¹⁰⁷ Matějček, 2005

¹⁰⁸ Matějček, 2005, str. 172

prožívá radost, je tu velká možnost, že dítě takovéto jednání převezme za své. Výchovou lze toto jednání stupňovat a obohacovat. Můžeme pomáhat nejen svým blízkým v rodině, ale také dětem v dětských domovech, chudým dětem v Africe, ale i dospělým s různým znevýhodněním.¹⁰⁹

¹⁰⁹ Matějček, 2005

6 Výchova a hodnoty

K dítěti by měl vychovatel přistupovat s úctou a jako k lidské bytosti, která má stejné právo na dobrý život již od samého začátku a s tím, že jednou stane na jeho místě.¹¹⁰ Prostřednictvím podnětů se vychovatel záměrným působením snaží dosáhnout v chování vychovávaného žádaných a stálých změn. Rodiče usilují o předání dítěti všeho, co je v jejich životě hodnotné a smysluplné.¹¹¹ Ve výchovném postupu by mělo být respektování a uznání dítěte základní podmínkou.¹¹²

Papež František mluví o výchově mladých lidí takto: „Výchova je úkonem lásky, předáváním života. A tato láska je náročná, vyžaduje ty nejlepší zdroje, probuzené nadšení a trpělivost ke společné cestě s mladými lidmi. Mladí mají zapotřebí kvalitní výuku a zároveň hodnoty nejenom verbálně vyjádřené, ale také dosvědčované. Ve výchově je proto koherence nevyhnutelným faktorem. Nelze růst a nelze vychovávat bez koherence, svědectví.“¹¹³

U záměrné výchovy směřuje vychovatel k výchovnému cíli vědomě a používá přiměřených výchovných prostředků. Ani v rodinách se neobejdeme bez záměrné výchovy. Rodiče využívají při dosažení těchto cílů zkušenosti, které získali v dětství.¹¹⁴

Učit děti uznávat základní morální hodnoty je nejdůležitější a nejefektivnější způsob výchovy, jakým můžeme přispět k tomu, aby se v životě cítily šťastné.¹¹⁵

Máme různé skupiny hodnot: **materiální** – zdraví, jídlo, bydlení, majetek, pohodlí), **sociální**, ke kterým řadíme přátelství, lásku, spolupráci, a potom **hodnoty duchovní**, od těch nejnižších až po ty nejvyšší, od těch spíše postradatelných až po ty nepostradatelné, ty vytvářejí u každého člověka hierarchický individuální systém hodnot.¹¹⁶ Hierarchie hodnot je uspořádaným systémem hodnot daných podle důležitosti. Určuje nejobecnější postoje, životní styl a morálku každého člověka i společnosti.¹¹⁷

¹¹⁰ Langmeier, Krejčířová, 1998

¹¹¹ Smahel, 2010

¹¹² Jan Pavel II., 1994

¹¹³ <http://www.radiovaticana.cz/clanek.php4?id=19582>

¹¹⁴ Langmeier, Krejčířová, 1998

¹¹⁵ Eyrovi, 2000, str. 8

¹¹⁶ Nakonečný, 1995

¹¹⁷ Hartl, Hartlová, 2000, str. 186

Hierarchie hodnot neboli žebříček hodnot, je souborem postojů, který určují životní styl člověka a jeho orientaci ve světě.¹¹⁸ Každý má svoji hierarchii hodnot, má na ně jiný pohled, pro někoho jsou životním cílem materiální hodnoty, peníze, majetek, pro jiného jsou pouze prostředkem k dosažení hodnot vyšších. Hodnoty se utvářejí během celého života člověka, mění se. Některé hodnoty se stávají v životě důležitější, jiné svou důležitost ztrácejí. Morální hodnoty platí stále, jiné trvají krátce a jsou proměnlivé.¹¹⁹

Hodnoty jsou jako kritéria, kterými posuzujeme okolní svět, sebe sama a své jednání.¹²⁰ Jestliže dojde v životě člověka k určité významné a zásadní změně, může tak dojít i ke změně jeho hodnotového systému. Morální vývoj a svědomí jednotlivého člověka ovlivňuje věk, zvláštnosti osobnosti, výchova, sociální prostředí i dané společenské normy.¹²¹

Mluvíme-li o hodnotách, máme na mysli buď všechno, co přináší uspokojení, co uspokojuje naše potřeby a zájmy nebo máme na mysli hodnoty v užším slova smyslu, základní kulturní kategorie, které odpovídají našim vyšším tendencím, normám a ideálům, zvláště sociálním, mravním a estetickým.¹²² V běžné komunikaci bývá slovem „hodnota“ označováno to, co vzbuzuje přirozený kladný postoj: co přitahuje, co je preferováno, podporováno, co je předmětem přání, potěšení, uspokojení, co se stává účelem, cílem, ideálem, k čemu se zaměřuje potřeba, zájem, touha, naděje apod.¹²³

Děti k pocitu bezpečí potřebují pohodu, mír. Velmi důležitou hodnotou je ovládat své emoce, mírumilovnost. Souvisí s láskou, kterou dětem dáme, s atmosférou, jakou umíme doma vytvořit.¹²⁴ „Klíčem k této vlastnosti je porozumění. Když se snažíme porozumět druhým, málokdy přitom ztratíme své sebeovládání. Naučíme-li své děti, aby se snažily pochopit, proč se věci dějí právě tak, jak se dějí, a proč lidé jednají tak, jak jednají, budou se méně rozčilovat a budou kolem sebe šířit atmosféru klidu a porozumění.“¹²⁵

¹¹⁸ Říčan, 2010

¹¹⁹ Průcha a kol., 2003

¹²⁰ Vágnerová, 2010

¹²¹ Průcha a kol., 2003

¹²² Kučerová, 1996, str. 65

¹²³ <http://www.teologicketexty.cz/casopis/2009-4/Hledani-dobra-Odkazy-a-vyzvy-filosoficke-axiologie.html?co=hled%E1n%ED%20dobra>

¹²⁴ Eyrovi, 2000

¹²⁵ Eyrovi, 2000, str. 45

Odvaha chtít být dobrým, i přes různé těžkosti, strachy. Také běžné situace vyžadují odvahu. Odvaha být sám sebou – oblékám se jinak, než ostatní. Odvaha udělat něco, co chceme udělat, i když nemáme oporu v druhých lidech, nepodpoří nás. Odvaha udělat něco, co je správné. Odvaha být přátelský i přes plachost. Odvahu musí děti v sobě objevit samy, nelze dětem odvahu dát nebo je k tomu přinutit.¹²⁶ „Můžeme jim v tom pomoci tím, že si budeme všimát, když se zachovají odvážně, a chválit je – i když jejich snaha může vyjít naprázdno. To jim pomůže rozvinout a zdokonalit odvážný přístup k životu.“¹²⁷

Hodnotnou výchovu, „výchovu hodnotami k hodnotám“, bychom mohli přijmout jako program rozvoje osobnosti, v pevném přesvědčení, že kulturní hodnoty, nejcennější dědictví, které člověk na své cestě dějinami po tisíciletí nese a chrání, není možno ponechat živelnosti, náhodě nebo metodám, které odpuzují a znechucují. Vychovatel je povolán ke krásné úloze ve společnosti, je-li jeho úkolem pomáhat hodnoty objevovat, chápat, potřebovat, ctít, milovat a tvořit. Podmínkou takové služby je, že se kulturní hodnoty stanou potřebou, láskou a štěstím i jeho života.¹²⁸

6.1 Výchovné prostředky

Výsledek výchovy je závislý nejen na tom, kdo je vychováván, na osobnosti vychovatele a na prostředí, ve kterém svěřenec žije, ale také na určitých opatřeních, jichž používá vychovatel, aby dosáhl co nejlépe cíle výchovy. To jsou prostředky vychovávající.¹²⁹ Tyto vychovávající prostředky, které má vychovatel po ruce, zdůrazňuje kard. Tomášek, jsou: slovo a čin:

- Slovo se dá uplatnit jako poučení, napomenutí, rozkaz.
- Čin se dá uplatnit návykem, příkladem, odměnou a trestem.

Při výchově dětí by se mělo používat více odměn, protože jejich užití je mnohem účinnější, než tresty. Odměnit děti můžeme pochválením, pohlazením, uznáním, projevením, nejen tedy hmotně, ale i sociálním charakterem odměny. Naopak na nevhodné chování zareagovat nevšímáním si, neposkytnutí odměny, opakem odměny. Tímto by se měl zmenšit počet nežádoucích a nevhodných projevů u dětí a zároveň nedochází k nechtěnému vedlejšímu působení trestu.

¹²⁶ Eyrovi, 2000

¹²⁷ Eyrovi, 2000, str. 43

¹²⁸ Kučerová, 1996, str. 208

¹²⁹ Tomášek, 1992, str. 111

Trest může mít své negativní následky, je lépe s nimi šetřit.

Například:

- dítě, aby se vyhnulo odhalení, dál pokračuje v zakázané činnosti
- trest může u dítěte způsobit takový emoční stav, v kterém se osvojení správných reakcí brání
- časté a silné tresty narušují vztah mezi dítětem a vychovatelem, a proto se dítě může začít vyhýbat tomu, kdo jej trestá

Trest je ale také za určitých podmínek ve výchově nutný, nežádoucí chování se jím velmi rychle potlačuje. Trest má i pozitivní účinek, učí dítě rychleji rozlišovat a poznávat správné a nesprávné jednání, než když vychováváme pouhým odměňováním. Trest může mít podobu napomenutí, zákazu nějaké činnosti nebo nezájmu. Tím, že trest vynecháme, můžeme dítě také takto odměňovat.¹³⁰

Ve výchově působí ještě mnohem více, než uložené potrestání, odpuštění. Vztah, který byl dočasně narušen, se obnovuje, a může se tak stát srdečnějším a silnějším, než byl dříve.¹³¹

Rodiče mají často velmi vysoké nároky na poslušnost dětí v předškolním věku. Často jsou za neposlušnost kladeny i takové projevy, které neposlušností nejsou, např.: neklid, zvědavost, impulzivnost, zmenšená schopnost vnímání nových podnětů, chtít se uplatnit mezi jinými dětmi nebo přerušování právě probíhající činnosti. Příčinou neposlušnosti dětí je mírná a nejednotná výchova nebo jejich kombinace.¹³²

Nejdeálnější metodou ve výchově má být *metoda preventivní*, která přestupkům předchází a aby trestat již nebylo třeba. Jan Bosko na této metodě založil celý svůj systém výchovy.

Vychovávající prostředky mají odpovídat celé lidské osobnosti. Jako rostliny reagují různě na teplo, sucho, slunce, zimu, stín, tak různě reagují děti na jednotlivé výchovné prostředky, a to podle svých vrozených a nabytých dispozic.¹³³

¹³⁰ Langmeier, Krejčířová, 1998

¹³¹ Smahel, 2010

¹³² Vašutová, 2005

¹³³ Tomášek, 1992

7 Předškolní výchova

Vnímání předškolních dětí ve společnosti se v historii velmi měnilo. Dítě dříve nemělo před společností velkou hodnotu, bylo lidmi chápáno spíše jako majetek. Postupně se vnímání pohledu na dítě mění, tato změna přichází s celkovou proměnou společnosti, postupně se začíná tvořit jednotný vzdělávací systém.

7.1 Informatorium Jana Amose Komenského

Jan Amos Komenský (1592-1670) zdůrazňuje výchovu založenou na porozumění dětským potřebám a také na jeho vývojových zvláštnostech. Zárukou správného vývoje ve společnosti, v zájmu jeho další budoucnosti, by dospělí měli věnovat dítěti odpovídající péči. V roce 1632 shrnul Komenský počátky o výchově a vzdělávání dítěte do spisu Informatorium školy mateřské. Tato předškolní výchova Komenského měla ráz rodinné výchovy a jejím cílem byl rozvoj dítěte. Komenský také ukazuje na sociální stránku, mezilidské vztahy, na to, aby si dítě našlo správné místo ve společnosti.

V **I. kapitole** Informatoria „*Dítky nejdražší Boží dar a klenot nejpilnějšího opatrování hodné jsou*“ Komenský mluví o dětech jako o pokladu pro rodiče a vlast. Výchovu dětí dává výše, než péči o jejich hmotné zabezpečení.

III. kapitola „*Jak bez vedení a cvičení mládež naprosto býti nemůže*“ je o cíli a obsahu výchovy, podle Komenského jen s výchovou je možno dojít k danému cíli.

V **IV. kapitole** „*V čem mládež hned od narození svého pomaličku cvičena a do šesti let věku vycvičena býti má*“ Komenský rozvoj dítěte dělí na vědomosti, dovednosti, jazykové vzdělání, mravy a ctnosti (poslušnost, pravdomluvnost, čistota, spravedlnost, střídmost, úcta a úslužnost k starším lidem, láska k práci, umění mlčeti), zbožnost a tělesnou výchovu.

V **IX. kapitole** „*Jak v mravech a ctnostech mládež cvičiti*“ Komenský popisuje tři hlavní zásady: dobrý příklad, vhodné poučování a mírná kázeň, což je platné dodnes.

Informatorium mělo, podle přání Komenského, rodičům poskytovat podněty a rady pro výchovu svých dětí a jak je vidět, z jeho díla je možné čerpat až dodnes.¹³⁴

¹³⁴ Komenský, 2007; Šmelová, 2004

Základní práva dětí jsou dnes již vymezena v dokumentech, nejvýznamnější z nich je tzv. Úmluva o právech dítěte. Tento dokument vymezuje základní práva dětí a povinnosti poskytování odpovídající péče dětem jejich rodiči i celou společností.

Aby se dítě mohlo žádoucím způsobem rozvíjet, je třeba mu vytvořit odpovídající prostředí. V péči o dítě je třeba respektovat jeho samotný zájem, rozvíjet v něm vztah k sobě samému, ale také zodpovědnost za jeho chování i jednání. Také je důležité učit děti úctě k druhým lidem, k sobě.¹³⁵

Předškolní vzdělávání v České republice si prošlo po roce 1989 velkými změnami. V 90. letech bylo naše školství podrobena řadě analýz našimi i zahraničními odborníky. Tyto analýzy měly napomoci transformovat naše školství, a to v pojetí humanizace a demokratizace. Byly vytvořeny podklady pro zpracování Národního programu rozvoje vzdělávání, tzv. Bílou knihu (2001), v ní jsou ukotveny počátky předškolního vzdělávání do legislativního rámce.¹³⁶

V předškolním vzdělávání se nyní uplatňují metody kooperačního a prožitkového učení, situačního učení, ale také spontánního sociálního učení, které je založeno na principu přirozené nápodoby. Činnosti mohou probíhat v menší skupině nebo individuálně, spontánně nebo řízeně.¹³⁷

7.2 Mateřská škola

Předškolní vzdělávání je institucionálně zajišťováno mateřskými školami¹³⁸ Do mateřské školy dochází děti ve věku od tří do šesti (sedmi) let. Mateřská škola doplňuje rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhá zajišťovat dítěti dostatek přiměřených podnětů k jeho dalšímu rozvoji a učení. Předškolní zařízení má dítěti usnadňovat další jeho vzdělávací i životní cestu.¹³⁹

V tomto věku mají děti základy chování většinou již osvojeny ze svého rodinného prostředí, proto další rozvoj dítěte spočívá v postupném jeho začleňování do většího společenství. To s sebou přináší i seznamování se s pravidly společenského chování, které

¹³⁵ Úmluva o právech dítěte, ve znění přijatém v ČR, zveřejněném ve sbírce zákonů č.104/1991

¹³⁶ z přednášky doc. Šmelové ze dne 14. 3. 2014

¹³⁷ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2006

¹³⁸ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2006, str. 7

¹³⁹ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2006

děti časem přijímají za své. Mateřská škola je institucí, která dětem předškolního věku tyto možnosti nabízí.

Zákonem o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školským zákonem) se předškolní vzdělávání stává legitimní součástí systému vzdělávání. Představuje počáteční stupeň veřejného vzdělání organizovaného a řízeného požadavky a pokyny MŠMT. Poskytování předškolního vzdělávání je podle školského zákona veřejnou službou.¹⁴⁰

Mateřská škola je předškolním zařízením, které navazuje na rodinnou výchovu a spolu s ní zajišťuje všestrannou péči pro děti obvykle ve věku od 3 do 6 let.¹⁴¹

Funkce mateřské školy:

- *pečovatelská* – poskytuje odbornou péči pro děti předškolního věku
- *vzdělávací* – zajišťuje předškolní vzdělávání
- *socializační* – v návaznosti na rodinnou výchovu je pro dítě dalším místem socializace, kde se učí osvojovat si hodnoty, na kterých je naše společnost založena
- *integrační* – vytváří základy klíčových kompetencí a tím i předpoklad dalšího, celoživotního vzdělávání a uplatnitelnosti dítěte
- *personalizační* – podporuje individualitu dítěte a získání jeho osobní samostatnosti¹⁴²

Cílem, záměrem předškolního vzdělávání je „rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání, osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost a získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí.“¹⁴³

7.3 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Současná vzdělávací politika je vytvářena kurikulárními dokumenty, které mají úroveň státní a školní. Státní úroveň představují Národní program vzdělávání a Rámcové vzdělávací programy. Školní úroveň představují Školní vzdělávací programy.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je tedy kurikulárním dokumentem, podle kterého si každá mateřská škola vytváří svůj Školní vzdělávací program.

¹⁴⁰ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2006, str.7

¹⁴¹ Průcha a kol., 2003

¹⁴² Šmelová, 2006

¹⁴³ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2006, str.11

Předškolní vzdělávání se zaměřuje na vytváření základů **klíčových kompetencí** dosažitelných v etapě předškolního vzdělávání. Klíčové kompetence jsou „soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince.“ Jsou vyjádřeny v podobě výstupů. Jedním z cílů vzdělávání je vybavit každého jedince souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro něho dosažitelná.¹⁴⁴

Klíčové kompetence jsou cílové stavy, k jejichž naplňování by mělo veškeré vzdělání směřovat. Dobré základy klíčových kompetencí získané v předškolním věku, se mohou stát příslibem dalšího příznivého rozvoje ve vzdělání dítěte.

Klíčové kompetence v předškolním vzdělávání jsou:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence činnostní a občanské

Vzdělávací obsah předškolního vzdělávání je prostředkem vzdělávání dítěte, je formulován v podobě učiva a očekávaných výstupů mající činnostní povahu.

Je uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí:

- 1) Dítě a jeho tělo – biologické
- 2) Dítě a jeho psychika – psychické
- 3) Dítě a ten druhý- interpersonální
- 4) Dítě a společnost – sociálně-kulturní
- 5) Dítě a svět – environmentální

¹⁴⁴ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2006, str. 7

7.4 Prosociální chování v Rámcově vzdělávacím programu

Prosociální chování je nejvíce obsaženo v těchto oblastech:

1. Dítě a ten druhý

Záměrem vzdělání „v interpersonální oblasti je podporovat utváření vztahů dítěte k jinému dítěti či dospělému, posilovat, kultivovat a obohacovat jejich vzájemnou komunikaci a zajišťovat pohodu těchto vztahů.“¹⁴⁵

Dílčí vzdělávací cíle v této oblasti jsou:

- seznamování s pravidly chování ve vztahu k druhému
- osvojení si elementárních poznatků, schopností a dovedností důležitých pro navazování a rozvíjení vztahů dítěte k druhým lidem
- posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním lidem (v rodině, v mateřské škole, v dětské herní skupině apod.)
- vytváření prosociálních postojů (rozvoj sociální citlivosti, tolerance, respektu, přizpůsobivosti, apod.)
- rozvoj kooperativních dovedností...¹⁴⁶

2. Dítě a společnost

Záměrem vzdělání „v oblasti sociálně – kulturní je uvést dítě do společenství ostatních lidí a do pravidel soužití s ostatními, uvést je do světa materiálních i duchovních hodnot, do světa kultury a umění, pomoci dítěti osvojit si potřebné dovednosti, návyky i postoje a umožnit mu aktivně se podílet na utváření společenské pohody ve svém sociálním prostředí.“¹⁴⁷

Dílčí vzdělávací cíle v této oblasti jsou:

- poznání pravidel společenského soužití a jejich spoluvytváření v rámci přirozeného sociokulturního prostředí, porozumění základním projevům neverbální komunikace obvyklým v tomto prostředí

¹⁴⁵ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2006, str. 24

¹⁴⁶ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2006, str. 24

¹⁴⁷ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2006, str. 26

- rozvoj schopnosti žít ve společenství ostatních lidí (spolupracovat, spolupodílet se), přináležet k tomuto společenství (ke třídě, k rodině, k ostatním dětem) a vnímat a přijímat základní hodnoty v tomto společenství uznávané
- rozvoj základních kulturně společenských postojů, návyků a dovedností dítěte, rozvoj schopnosti projevovat se autenticky, chovat se autonomně, prosociálně a aktivně se přizpůsobovat společenskému prostředí a zvládat jeho změny
- vytvoření povědomí o mezilidských morálních hodnotách...¹⁴⁸

¹⁴⁸ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2006, str. 26

8 Učitelka v mateřské škole

V této kapitole píšeme o tom, čím a jak si může učitelka v mateřské škole děti získat. Opravdovostí, láskou a úctou k nim, to platí i pro dobu nutné přísnosti, dítě požadavek učitelky lépe přijme, protože přijímá i ji samotnou. Aby mohla pomáhat dětem rozvíjet ty pravé hodnoty v nich, musí dítě nejdříve poznat, přiblížit se k němu, např. tak, že jej akceptuje, je k němu autentická a empatická....

Popisují tu vlastně takové prosociální chování učitelky.

Akceptace

Akceptace znamená přijetí dítěte s porozuměním a bez podmínek. Míra plného přijetí druhého souvisí tak s tím, jak je člověk schopen přijmout sám sebe. Jak je vnitřně stabilní a jaké jsou širší či osobní okolnosti, ve kterých se nachází.¹⁴⁹

Autenticita

Autenticita je vysvětlována významy přirozenost, pravdivost, opravdovost a souvisí u dospělého člověka s jeho osobní zralostí a s vnitřním přijetím sama sebe. Člověk se projevuje v autentickém přístupu k druhým lidem jako nic nepředstírající, nesnaží se dělat ze sebe někoho jiného než je a než se cítí. Proto, že je transparentní, čitelný ve svých projevech, může mu druhý lépe porozumět a jeho pocity sdílet.¹⁵⁰

Empatie

Vcítění se do prožitku druhého značí porozumění stavu, ve kterém se nachází, a jeho přijetí takového, jaký v té chvíli je.¹⁵¹

Akceptace, autenticita a empatie uplatňované dohromady, do vztahů přidávají pravdivost, citlivost k druhému, což vzbuzuje důvěru, přehlednost, kvalitní vztahy pro jednotlivého člověka vnitřní rovnováhu. Pozitivní změna v chování dítěte většinou nastupuje až jako důsledek důvěry, při uplatňování všech tří vyjmenovaných přístupů.¹⁵²

¹⁴⁹ Kořátková, 2008, str. 92

¹⁵⁰ Kořátková, 2008, str. 93

¹⁵¹ Kořátková, 2008, str. 93

¹⁵² Kořátková, 2008

Aktivní naslouchání

Naslouchání je součástí mezilidské komunikace a má svoji významnou hodnotu stejně důležitou jako vlastní sdělování a vyjadřování myšlenek. Někdy i důležitější, protože tam, kde chybí, dochází často k mnoha nedorozuměním a také k pocitům nezájmu, nepochopení a nepřijetí. Člověk nenaslouchá, pokud sám hovoří, nebo tehdy, kdy se zabývá přemýšlením nad tím, co sám chce říci.¹⁵³

Aktivní naslouchání záleží v soustředěnosti na to, co říká ten druhý, se snahou porozumět mu, a to obsahu i jeho současnému emocionálnímu stavu. Naslouchající vnímá, vidí, snaží se rozumět náladě druhého, vedou jej jeho pocity. Podle výrazu druhého a obsahu jeho komunikace vyjadřujeme radost, účast, zájem nebo údiv. Naslouchající poznává obavu druhého, jeho unavenost, neklid, nejistotu, to, že si neví rady a poskytuje mu prostor, aby se mohl vyjádřit. V mimice skutečně naslouchajícího lze vidět porozumění a emoční zájem a blízkost, přijetí bez nějakých podmínek. Projevy empatie mohou být pro někoho více nebo méně snadné, ale je možné se je učit. Učitelky potřebují tuto profesní vybavenost při jednání s dětmi, s jejich rodiči, s kolegyněmi. Tato dovednost je ale také důležitá pro všechny rodiče a pro jejich důvěryhodné a kvalitní soužití se svými, malými či velkými, dětmi.¹⁵⁴

Empatický rozhovor

Jde o takovou kvalitu rozhovoru, kdy osoba, která je v dominantním postavení, však tuto pozici nevyužívá a úmyslně ji přenechává druhé osobě. Projevuje se při tom umění naslouchat druhému, mlčet, lépe vniknout do problému a společně pak nalézt řešení.¹⁵⁵ Při empatickém rozhovoru je potřebné vcítit se do nynějšího stavu dítěte, vnímat jej citlivě, jevit zájem a pochopení o jeho potřeby, přijímat jej.¹⁵⁶ Kromě toho, že v takových případech více mlčíme a dáváme větší prostor pro vyjádření druhému, má náš slovní doprovod formu: souhlasných projevů, opakování nejvýznamnějších částí, označení pocitů druhého tak, jak je vnímáme, shrnutí podstatného ve smyslu, jak jsme situaci porozuměli a ocenění snahy se s problémem vyrovnat. Velmi důležitá je zde i neverbální složka rozhovoru. Z mimoslovního chování čerpáme hlubší porozumění prožitkům a také nám někdy pomáhá více porozumět důležitým obsahovým významům, především u dětí.¹⁵⁷

¹⁵³ Kořátková, 2008, str. 94

¹⁵⁴ Kořátková, 2008

¹⁵⁵ Kořátková, 2008, str. 94

¹⁵⁶ Kořátková, 2008

¹⁵⁷ Kořátková, 2008, str. 95

Neverbální a verbální složka naší komunikace by měla být v rovnováze.¹⁵⁸

Na neverbální komunikaci jsou děti velmi citlivé, **odezíráme je v těchto projevech:**

- **přiblížení a vzdálení** – přijatelná míra vzdálenosti, která je mezi komunikujícími, je individuální, i u dětí je potřebné ji respektovat, svým přibližováním nebo vzdalováním něco konkrétního vyjadřujeme
- **oční kontakt** – jejich přiměřenost, vytrvalost, absence a další možnosti očních projevů jsou druhým člověkem vnímány velmi intenzivně
- **gesta** – přátelská, otevřená, která rytmus řeči podporují, nebo gesta odmítající, neúčelná, uzavírající, vyjadřující nepohodu, neklid, strach
- **mimika** – úsměvem, smíchem, různými výrazy čela, úst, i kolem očí vyjadřujeme naše emocionální rozpoložení, radost, únavu apod.
- **intonační rovina hlasu** – jejich intenzita a používané citoslovce nám naznačují, kde se druhý člověk nachází
- **dotyky** – posilují význam ostatních forem sdělování, vyjadřují oporu, povzbuzení, pomoc, souhlas, zklidnění, reagujeme citlivě, respektujeme případné odmítnutí, hlavně u dětí.

Empatický rozhovor je důležitou součástí komunikace s dětmi, a hlavně s dětmi, kteří se z různých důvodů necítí dobře, nemohou si najít své místo mezi dětmi nebo se jim stýská.

Velký vliv na dítě má i **pozitivní školní klima.**¹⁵⁹

Nejrozhodnějším výchovným činitelem je osobnost vychovatele. Je-li vychovatel osobností dokonalou, pak se i slabší metodou může dopracovat krásných výsledků. Není-li touto osobností, selže i nejlepší výchovná metoda.¹⁶⁰

¹⁵⁸ Kořátková, 2008, str. 95

¹⁵⁹ Kořátková, 2008

¹⁶⁰ Tomášek, 1992, str. 89

9 Vliv okolního prostředí na rozvoj prosociálního chování dítěte

Při výchově je zapotřebí všimnout si vlivu prostředí, v němž dítě žije. Je to prostředí rodiny, školy, kamarádů a později veřejné prostředí. Na tento vývoj má prostředí velký vliv, hlavně rodinné prostředí má na vytváření, rozvíjení a následné upevňování prosociálního chování nezaměnitelnou roli. Dítě ve své rodině se postupně učí a získává základní dovednosti, postoje, návyky a vědomosti a postupně je rozvíjí. V rodině se učí společenským pravidlům a normám chování, osvojuje si je a takto si dítě vytváří a získává modely pro své pozdější chování v dospělosti. Právě rodina ovlivňuje prosociální chování, její struktura a vztahy, celkové klima rodiny, hodnoty, výchovné metody a postupy.¹⁶¹

Dalším socializačním činitelem v předškolním období je pro dítě mateřská škola, která může dítěti poskytnout správné vzory a vstřícné jednání, tím, že dítě pobývá v příznivém prostředí. Mateřská škola tak může pomoci hlavně dětem, které vyrůstají v klinické rodině.¹⁶²

9.1 Vliv rodiny dítěte na rozvoj prosociálního chování

V sociálním učení má největší význam nápodoba a následné upevnění určitého způsobu chování. Rodiče jsou pro dítě modelem chování, měli by se k němu chovat tak, jak si přejí, aby se ono chovalo k nim a ke svému okolí. Nelze něco jiného říkat, vyžadovat a něco jiného sám dělat. Zároveň je důležité všimnout si „správného chování“, pojmenovat ho, ocenit, tím se žádanou reakci upevňuje.¹⁶³

Nikdo nedá, co sám nemá, říká stará moudrost. I rodiče vychovávají především tím, co jsou, co mají v sobě, co vyzařují, jaké prostředí vytvářejí.¹⁶⁴ Malé dítě mnohému nerozumí, ale vnímá a pamatuje si. Přebírá vzorce jednání.¹⁶⁵ Při výchově jde o to, abychom dětem vštípili smysl pro odpovědnost, spravedlnost a řád, ohled na druhé, sociální návyky, schopnost rozdělit se a nesobecky si pomáhat, být ochotný na sobě pracovat, umět přijmout prohru a umět s vytrvalostí a trpělivostí znovu začínat.¹⁶⁶ Rodina je označována jako „škola

¹⁶¹ Tomášek, 1992, Záškodná, Mlčák, 2009

¹⁶² Matějček, 2005

¹⁶³ Bednářová, Šmardová, 2007, str. 54

¹⁶⁴ arcibiskup Graubner, 2014, str. 1

¹⁶⁵ arcibiskup Graubner, 2014, str. 1

¹⁶⁶ arcibiskup Graubner, 2014

lásky“, „škola společenství“, „cvičiště vztahů“, jako přednostní místo, kde se učí budovat důležité vztahy, jež napomáhají rozvoji osoby.¹⁶⁷

Rodinné prostředí je nejdůležitějším prostředím, ve kterém dítě vyrůstá. Je to výchovné i vzdělávací prostředí. Vliv rodičů na dítě je velmi výrazný a bývá trvalý. Někteří rodiče nemají na výchovu svých dětí dostatek času nebo procházejí životní krizí, přesto jejich vliv na dítě je velmi značný. V některých obdobích je pro dítě jakoby nejdůležitější paní učitelka nebo dědeček, vliv rodičů může být v tomto období na dítě o hodně snižen, ale z dlouhodobého hlediska je vliv rodičů nejsilnější a nejvšestrannější.¹⁶⁸

Chtějí-li rodiče plnit optimálně svoji roli, měli by své dítě chápat, rozumět mu, respektovat jeho potřeby, schopnosti, ale také jeho možnosti. Měli by však porozumět také sami sobě, jaké mají vlastnosti, přístupy, klady i nedostatky, co od sebe mohou očekávat. Ujasnit si své životní cíle, jakým způsobem své děti vychovávat, k čemu je vést, jaká mají mít očekávání. Také by se měli rodiče dohodnout, jaký styl výchovy si zvolí, jaké prostředky, co považují za důležité, ale také čeho by se měli vyvarovat.¹⁶⁹

Na dítě má vliv, kromě výchovy záměrné, i výchova bezděčná. Pravděpodobně se dětská osobnost vytváří více soužitím a chováním rodičů, než výchovou záměrnou. Rodiče mají vliv na dítě, působí na ně, ale také sami se mění pod jejím vlivem. Rodiče vychovávají podle svého systému hodnot a podle toho, jaké má dítě předpoklady.¹⁷⁰

9.1.1 Výchovné styly

V pedagogickém slovníku je definice výchovného stylu uvedena jako „souhrn záměrných i spontánních způsobů chování vychovatele k vychovávanému.

Tradičně se uvádějí: autoritativní výchova, liberální výchova, demokratická výchova.“¹⁷¹

¹⁶⁷ kard. Baldisseri, 2014, str. 14

¹⁶⁸ Mertin, 2011

¹⁶⁹ Mertin, 2011

¹⁷⁰ Langmeier, Krejčířová, 1998

¹⁷¹ Průcha a kol., 2003, str. 279

a) Autoritativní výchova

Za autoritářskou bývá označována rodina, kde jsou vztahy k dítěti omezeny na ustavičné příkazování a zakazování, dirigování, aniž je přihlíženo k potřebě dítěte také se samostatně rozhodovat a nést zodpovědnost; projevovat svou spontaneitu; být bráno v úvahu se svými názory a zájmy; pocíťovat určitou míru osobní autonomie. Dochází k frustraci závažných seberealizačních potřeb.¹⁷²

Pro autoritativní výchovu je typické nadměrné používání příkazů a trestů, určitá nadřazenost a převaha. Dítě ztrácí svou iniciativu, jeho potřeby nejsou naplňovány.

Důsledky bývají různé, různě se mohou projevit, protože každé dítě snáší tuto autoritářskou výchovu jinak. Mohou se projevovat se sklonem k apatii, rezignaci, nezájmu o cokoliv, vzdání se své osobní iniciativy, mohou způsobovat útlum, pasivitu, odevzdanost, neurotické potíže. U dalších dětí vyprovokují vzpouru, schválnosti, agresivitu. Jiné děti se chtějí z takového vlivu dostat pomocí podvodů, lží, tajných plánů, hrou na obě strany, úskoků.¹⁷³

b) Liberální výchova

Liberální výchova je považována za volnou a svobodnou výchovu, která na dítě neklade větší požadavky. Této výchovy se nejvíce využívalo ve Spojených státech amerických a v západních zemích. K této výchově, jejímu propagování, vedly poznatky z psychoanalýzy a dalších odvětví hlubinné psychologie, které ukazovaly na nevhodné autoritativní a pokrytecky moralizující výchovy na přelomu minulého století. A právě liberální výchova měla vést děti k tomu, aby netrpěly komplexy méněcennosti a dalšímu neurotickými obtížemi. Protože se považovalo za nezdravé a nebezpečné potlačování dětských přání, nechali, v některých případech, dělat rodiče děti to, co samy chtěly. Na tento styl výchovy měl vliv i demokratizační vývoj v západních zemích. V České republice se tato výchova také objevuje, ale víceméně zůstává v její tradiční podobě.¹⁷⁴

Podle Heluse se narušenost liberální výchovy projevuje v tom, že dítě strádá nedostatkem řádu, rodiče nevytyčují před dítětem jasné výchovné cíle, nerealizují spolu s dítětem cesty k jejich dosažení.¹⁷⁵

Mnohdy tuto negativní skutečnost chtějí obhájit jako pozitivní, když argumentují tím, že dítěti důvěřují, že v liberální atmosféře si ono samo zvolí to, co mu nejlépe prospěje.

¹⁷² Helus, 2007, str. 157

¹⁷³ Šmelová, 2004, Matějček, Dytrych, 1997, Helus, 2007

¹⁷⁴ Matějček, Dytrych, 1997; Šmelová, 2004

¹⁷⁵ Helus, 2007

Tato argumentace jim zabraňuje uvědomit si, že dítě trpí přemírou volnosti, se kterou si neví rady a které využívá, resp. zneužívá po své libosti, bez pozitivních efektů pro svůj rozvoj.¹⁷⁶ V posledních letech západní i skandinávské země liberální způsob výchovy postupně opouští. Podle Matějčka a Dytrycha „40 let liberální výchovy nesnížilo počet neurotických obtíží, psychických poruch, ani školního selhávání ani zločinnosti, nýbrž naopak, po celou dobu byl zaznamenán ve všech těchto ukazatelích trvalý vzestup, který nyní dosahuje nepřehlédnutelných rozměrů“.¹⁷⁷

c) Demokratická výchova

Výchova v demokratickém stylu zdůrazňuje potřebu dobrého vzoru. Dítě předškolního věku tzv. otiskuje své prostředí. Na dítěti lze vidět, z jakého pochází kulturního prostředí, jaké má rodina zásady a zvyky, jaké uznávají hodnoty, styl komunikace, i jak tráví čas volna.

V demokratické výchově je důležité pochopit potřeby dítěte, podporovat diskusi a spontánnost. Tento styl výchovy rozvíjí u dítěte kázeň, respekt k druhým, k jejich právům, samostatnost i iniciativu. V demokratickém stylu výchovy nepřevažují tresty.¹⁷⁸

9.2 Vliv mateřské školy na rozvoj prosociálního chování

Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení.

Předškolní vzdělávání má usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu. Jeho úkolem je proto rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat je k dalšímu poznávání a učení, stejně tak i učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty touto společností uznávané.¹⁷⁹

Mateřská škola se v současné době zaměřuje na osobnostně orientovanou výchovu i rozvoj kultivovaných vztahů mezi dětmi. Předškolní vzdělávání se přizpůsobuje kognitivním, sociálním, emocionálním a vývojovým fyziologickým potřebám dětí.

¹⁷⁶ Helus, 2007, str. 159

¹⁷⁷ Matějček, Dytrych, 1997, str. 39-40

¹⁷⁸ Průcha a kol., 2003; Matějček, 2005

¹⁷⁹ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2006, str. 7

Každá mateřská škola si zpracovává svůj vlastní Školní vzdělávací program, podle zásad uvedených v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. V mateřské škole se usiluje, aby naplňovala individuální potřeby u dětí, a zároveň, s ohledem k těmto potřebám, rozvíjela různými metodami i prosociální chování dětí. Předškolní dítě je vhodné vést i k toleranci, konformitě, která s ní souvisí. Mateřská škola je pro tento rozvoj nejpříznivějším prostředím.¹⁸⁰

¹⁸⁰ Kořátková, 2008; Matějček, 2005; Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2006

10 Praktická část diplomové práce

V předchozích kapitolách byly nastíněny poznatky týkající se prosociálního chování u dětí, a tyto základy, čerpané z odborné literatury, vytvořily zázemí pro praktickou část diplomové práce. Kerlinger uvádí, že „Vědecký výzkum je systematické, kontrolované, empirické a kritické zkoumání hypotetických výroků o předpokládaných vztazích mezi přirozenými jevy.“ Tato definice je univerzálně použitelná pro vědecký výzkum ve kterékoli oblasti vědy.¹⁸¹

Praktická část je rozdělena do osmi kapitol. První kapitola vymezuje cíle vlastního výzkumu, v druhé kapitole jsou stanoveny hypotézy, užití metody popisuje třetí kapitola. Následná čtvrtá kapitola se zabývá samotným výzkumným postupem a popisuje průběh výzkumu. V páté kapitole se věnuji dokumentaci výsledků. Vyhodnocení dotazníků je obsaženo v šesté kapitole. Interpretace výsledků výzkumu a jejich vyhodnocení jsem shrnula v sedmé kapitole. Osmá kapitola je pojata jako závěrečná část, kde získaná data shrnuji a popisuji, co vše jsem výzkumem zjistila.

Připomeňme si na tomto místě krátce fáze klasického pedagogického výzkumu. Ve výzkumu se řeší buď jeden, nebo více (zpravidla spolu souvisejících) problémů. Základní schéma postupu bývá následující:

- 1) **stanovení problému**
- 2) **formulace hypotézy**
- 3) **testování (ověřování) hypotézy**
- 4) **vyvození závěrů a jejich prezentace**

Stanovení problému začíná tzv. předběžnou teoretickou analýzou, v níž jde o co největší množství získání informací z oblasti, kterou chceme zkoumat, seznámení se se současným stavem poznání v této oblasti. Nejdůležitějším zdrojem informací je studium odborné literatury (knihy, časopisy, encyklopedie, odborné slovníky, informační databáze na internetu, konzultace s odborníky, studiem výzkumných zpráv a přímé pozorování pedagogické reality – rozhovor s učiteli, žáky, apod.).¹⁸²

Formulace problému – jedná se o definování jednotlivých pojmů (konstruktů), kterými se bude výzkum zabývat, tak, aby byly uchopitelné. Je třeba jednoznačně vymežit projevy prosociálního chování, přesně definovat věk dětí, které hodláme zkoumat.

¹⁸¹ Chráska, 2007, str. 12

¹⁸² Chráska, 2007

Proměnné – jsou jevy nebo vlastnosti vystupující ve výzkumu a mezi nimiž hledáme (ověřujeme) existenci vztahů. Je to pedagogický jev, který se ve výzkumu mění, nabývá různých hodnot.¹⁸³

Hypotézami by se nemělo dokazovat, ale hledat fakta svědčící o její neplatnosti.¹⁸⁴ Při ověřování hypotézy jde o rozhodování, zda můžeme vyslovenou hypotézu přijmout.¹⁸⁵

10.1 Cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem našeho výzkumného záměru bylo zjistit, jaké mají předškolní děti a žáci na 1. stupni ZŠ povědomí o prosociálním chování, neboli do jaké míry se u předškoláků a mladších školáků objevuje prosociální chování. A také, zda se liší v prosociálních projevech děti podle typu školy, kterou navštěvují, tedy děti z křesťanských nebo běžných škol.

10.2 Hypotézy empirické části

Výše uvedené výzkumné otázky se staly podkladem pro formulaci pracovních hypotéz. Tyto jsou formulovány vzhledem k převažujícímu kvalitativnímu charakteru zkoumání jako empirické výzkumné předpoklady. Na základě zjišťovaných skutečností pak tyto byly následně přijaty nebo odmítnuty.

- 1) Již děti předškolního věku dokáží projevovat k sobě navzájem prosociální chování, dokáží pomáhat druhým.**
- 2) Míra prosociálního chování se bude zvyšovat s věkem, tedy žáci na prvním stupni ZŠ projeví vyšší míru prosociálního chování ve srovnání s dětmi předškolního věku.**
- 3) Děti a žáci křesťanských škol projeví k sobě navzájem více prosociálního citění v podobě chování a názorů než děti z běžných škol.**

¹⁸³ Chráska, 2007, str. 16

¹⁸⁴ Chráska, 2007

¹⁸⁵ Chráska, 2007, str. 19

10.3 Popis užitých metod

Charakter realizovaného výzkumu je možno označit jako kvantitativní, avšak doplněný kvalitativními analýzami. Ke sběru dat byla v souladu se stanoveným cílem zkoumání zvolena metoda projektivního rozhovoru a metoda dotazníku.

Projektivní rozhovor využívá principu projekce, tedy zkoumaná osoba projikuje do svých odpovědí své pocity, přání, názory, postoje apod., a to bez vědomé kontroly. Projektivní rozhovor je zaměřený na zjištění míry prosociálního chování u dětí předškolního věku a žáků na 1. stupni.

Dotazník patří k nejméně používaným metodám zjišťování údajů.¹⁸⁶ Dotazník tvoří dopředu připravené otázky v písemné podobě, na které dotazovaná osoba odpovídá také písemně. Gavora uvádí, že „je to způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí.“¹⁸⁷ Chráska definuje dotazník, jako „soustavu předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně“¹⁸⁸

V rámci výzkumného šetření byl aplikován dotazník vlastní konstrukce. Cílem tohoto dotazníku s 9 otázkami bylo zjistit, jak hodnotí učitelé úroveň projevů prosociálního chování svěřených dětí a žáků. Jednalo se o děti, které se účastnily projektivního rozhovoru. Dotazník byl aplikován anonymní formou.

V úvodu dotazníku učitelka označí, zda hodnotí děti z MŠ nebo žáky 1. stupně ZŠ. Následuje nabídnutá škála odpovědí, podle kterých učitelé hodnotili projevy dětí v předložených položkách prostřednictvím následující škály:

- 1) Všechny děti to dokážou
- 2) Většina dětí to dokáže
- 3) Jen některé děti to dokážou
- 4) Jen málo dětí to dokáže
- 5) Žádné z dětí to nedokáže

¹⁸⁶ Gavora, 2010

¹⁸⁷ Gavora, 2010, str. 121

¹⁸⁸ Chráska, 2007, str. 163

Pod otázkami měli učitelé uvést počet hodnocených dětí a mohli případně připsat poznámku nebo sdělení.

Otázky v rámci rozhovoru jsme formulovali tak, aby se v nich mohly díky uplatnění principu projekce spontánně projevit charakteristiky osobnosti dětí – jejich pocity, přání, zkušenosti, jejich názory či postoje. Projektivní rozhovor byl formulován pro předškolní děti a žáky na 1.stupni ZŠ. Otázky v rozhovoru měly následující podobu: (plné znění v příloze č. 1)

- 1) Co myslíš, z čeho by děti mohly mít radost, co si děti asi přejí nejvíce?
- 2) Kdyby při hře s pravidly někdo z dětí zašvindloval a tak vyhrál, nikdo si toho nevšiml, měl by z výhry radost? Co by si v duchu asi myslel?
- 3) Podle čeho poznáš, kdo z dětí je dobrý kamarád? A co myslíš, jsi ty dobrý kamarád?
- 4) Poznal bys, že je kamarád smutný? Podle čeho? Dalo by se s tím něco udělat?

Rozhovory s dětmi probíhaly individuálně, nerušeně, v klidné místnosti, tedy za relativně stejných podmínek. Odpovědi dětí byly doslovně zaznamenávány v průběhu šetření.

Pro zajištění doplňujících informací bylo aplikováno dotazníkové šetření učitelů dětí. Námí zformulovaný dotazník byl zaměřen na prosociální chování u dětí, a to z pohledů učitelů, tedy jak je hodnotí jejich učitelé.

Pro ilustraci uvádíme příklad dotazníkových položek: (plné znění je v příloze č. 2)

1. Dodržuje dohodnutá pravidla?

Ohodnoťte, prosím, na škále 1 – 5 níže uvedené projevy dětí ve Vaší třídě

- 1) Všechny děti to dokážou
- 2) Většina dětí to dokáže
- 3) Jen některé děti to dokážou
- 4) Jen málo dětí to dokáže
- 5) Žádné z dětí to nedokáže

2. Respektuje potřeby jiného dítěte?

Ohodnoťte, prosím, na škále 1 – 5 níže uvedené projevy dětí ve Vaší třídě

- 1) Všechny děti to dokážou
- 2) Většina dětí to dokáže
- 3) Jen některé děti to dokážou
- 4) Jen málo dětí to dokáže
- 5) Žádné z dětí to nedokáže

3. Dokáže vnímat, co si druhý přeje či potřebuje, vychází mu vstříc?

Ohodnoťte, prosím, na škále 1 – 5 níže uvedené projevy dětí ve Vaší třídě

- 1) Všechny děti to dokážou
- 2) Většina dětí to dokáže
- 3) Jen některé děti to dokážou
- 4) Jen málo dětí to dokáže
- 5) Žádné z dětí to nedokáže

4. Snaží se ovládat – odloží splnění svých přání?

Ohodnoťte, prosím, na škále 1 – 5 níže uvedené projevy dětí ve Vaší třídě

- 1) Všechny děti to dokážou
- 2) Většina dětí to dokáže
- 3) Jen některé děti to dokážou
- 4) Jen málo dětí to dokáže
- 5) Žádné z dětí to nedokáže

10.4 Průběh výzkumu

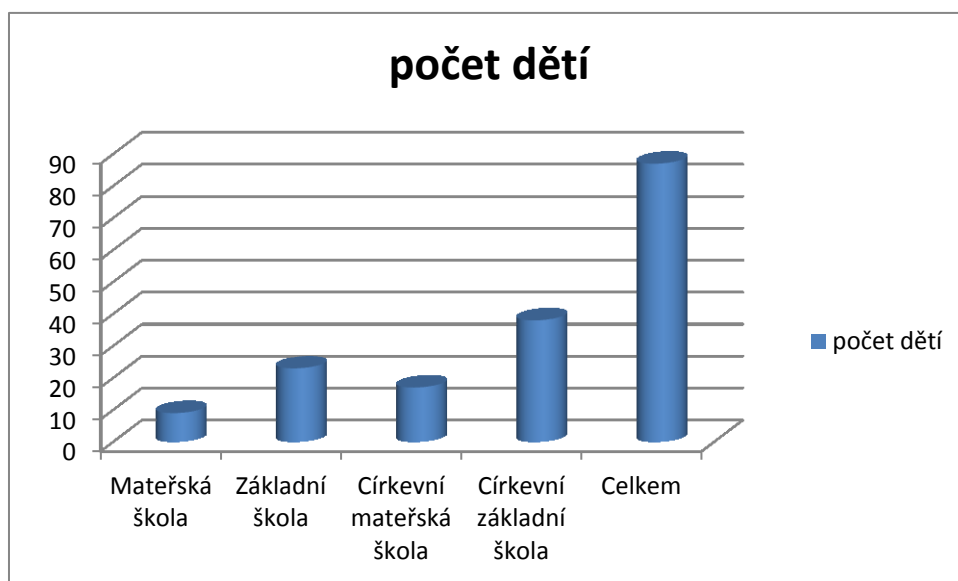
Data prezentovaná v této práci byla shromážděna výše uvedenými metodami, tedy prostřednictvím otázek kladeným v individuálním rozhovoru předškolním dětem a žákům na 1. stupni a také prostřednictvím otázek pro učitele v předloženém dotazníku. Na základě zaměření výzkumu byl dotazník předložen pouze předškolním pedagogům a učitelům na 1. stupni základní školy.

Cílem projektivního rozhovoru s dětmi mateřských škol a žáky 1. stupně základních škol bylo zjistit, jaké povědomí mají o prosociálním chování, zda umí myslet na druhé a

pomáhat druhým kolem sebe, zda umí být zdvořilí a empatičtí, zda jejich chování je pomáhající i ochranné. Tedy pokusili jsme se zjistit, Zda děti mají k druhým pozitivní sociální citění a chování.

Výzkumné šetření probíhalo v Mateřské škole a na Základní škole v Úsobrně, v Cyrilometodějské církevní základní škole v Brně a v Církevní mateřské škole v Olomouci, také u 2 dětí ze Základní školy v Brně a 1 dítěti ze Základní školy v Novém Veselí. Údaje byly shromážděny celkem od 87 dětí a žáků. Sběr dat probíhal intenzivně od 4. 6. do 27. 6. 2014

Přehled typů škol	počet dětí
Mateřská škola	9
Základní škola	23
Církevní mateřská škola	17
Církevní základní škola	38
Celkem	87

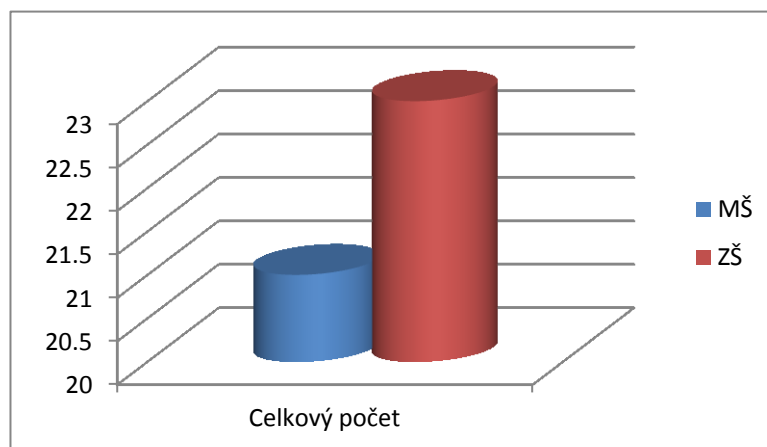


Cílem dotazníků pro učitele MŠ a ZŠ bylo zjistit, jak hodnotí učitelé úroveň (projevy) prosociálního chování u dětí a žáků.

Sběr dat probíhal osobní distribucí dotazníků na školy v okolí bydliště autorky práce, na vzdálenější školy pak elektronickou formou, a to od 2. 6. 2014 do 31. 1. 2015

Dotazníky byly vyhodnocovány pomocí průměrů škálových hodnot u jednotlivých položek – cílem bylo srovnání mezi školami církevními a státními, dále pak mezi MŠ – ZŠ.

Dotazník pro učitelky	MŠ	ZŠ
Celkový počet	21	23



10.5 Dokumentace výsledků

10.5.1 Přehled a vyhodnocení projektivního rozhovoru pro děti mateřských škol a pro žáky základních škol na 1. stupni

Rozhovor byl zaměřen na projevy souvisejícími s prosociálním chováním dětí v mateřské škole a základní škole na 1. stupni. Je tvořen 8 hlavními položkami, z nichž některé jsou ještě doplněny konkrétnějšími podotázkami (viz příloha č. 1).

V následujícím textu předkládáme analýzu konkrétních odpovědí dětí se snahou o jejich porovnání z hlediska návštěvnosti MŠ nebo ZŠ, a poté také z hlediska typu školy (státní-církevní). Rozhovor proběhl individuálně s celkem s 87 dětmi.

1. otázka: Představ si, že umíš čarovat jako v pohádce. Co bys vyčaroval, odčaroval sobě, doma, kamarádům, u babičky...

A) Nejprve uvádíme srovnání odpovědí dětí podle věku, čili předškoláky s mladšími školáky, konkrétní odpovědi jsme si pro účely srovnání rozdělili do následujících kategorií:

- 1) věci
- 2) kamarád, dobrá nálada
- 3) sportovní a pracovní úspěchy
- 4) těžkosti v rodině
- 5) pomoc druhým
- 6) jiné – pozitivní reakce
- 7) nevím

Do **kategorie č. 1** byly zařazeny materiální odpovědi, jako např.:

- váza s kytičkou, sníh, nový dům, auto
- tatínkovi nůž, aby mohl vyřezávat postavičky do betléma (**Tomášek, 5 let**)
- vyčarovala bych mamince velkou kytici, dort, kdyby měla narozeniny (**Anička, 8 let**)

Kategorie č. 2 se týkala odpovědí zaměřených na vrstevníky, zahrnovala např.:

- vyčaroval bych kamarádovi, co by si přál (Davídek, 10 let)
- vyčaroval – abychom byli všichni spolu, aby všichni byli kamarádi; odčaroval – abychom se neprali, nebouchali (**Jan, 9 let**)

Do **kategorie č. 3** jsme zařadili sportovní a pracovní úspěchy

Do **kategorie č. 4** jsme zařadili odpovědi řešící těžkosti v rodině:

- např. **Toniček, 5 let**, řekl: kamarádovi bych vyčaroval hračku, doma – aby mně bylo dobře
- odčaroval dům, abychom mohli bydlet zase zpátky (**Honzík, 4 roky**)
- mamince bych přičarovala nějaké peníze, protože ona se rozvedla; tatínkovi – dnes má svatbu, tak bych mu na ní pomohla (**Hanička, 8 let**)

Kategorie č. 5 zahrnuje pomoc druhým:

- vyčarovala – myčku pro mamku; odčarovala – umývadlo (**Renatka, 8 let**)
- vyčarovala bych nějakýho robota, co by mámě pomáhal uklízet a tak; a abych měla hotový úkoly (**Anetka, 8 let**)
- vyčarovat dost věcí, hlavně pro babičku, dědu, aby můj děda v Holandsku nebyl na vozičku; pro babičku v Holandsku, je hodně nemocná (**Tom, 8 let**)

- vyčarovala – máma doma hodně uklízí, aby nemusela tak uklízet a mámě, co má ráda, růže do vázy (**Eliška, 9 let**)
- vyčaroval – mamince pomocníka; taťkovi (je po nehodě), aby měl normální kosti, než ty železné; babičce – aby měla víc peněz; dědovi – aby lépe viděl (**Kája, 9 let**)
- vyčarovala – peníze pro chudé, asi, aby někdo nemohl být nemocný (**Barborka, 8 let**)

Do kategorie č. 6 s názvem „jiné“ jsou zařazeny různé pozitivní reakce v podobě přání dobra či odstranění zla, např.:

- odčarovala – zlý lidi (**Klárka, 9 let**)
- vyčarovat doma hezký štěstí; odčarovat všechnu zlobu (**Anička, 10 let**)
- odčaroval – zlobu, aby se na sebe lidi nezlobili (**Adam, 9 let**)
- vyčarovat – aby byli na sebe všichni hodní; aby na sebe nebyli všichni zlí (**Patrik, 10 let**)
- odčaroval třeba zlo (**David, 9 let**)
- odčarovala – smůlu (**Anetka, 7 let**)
- vyčarovat bych dobro; odčarovala zlo (**Linda, 7 let**)
- odčarovat – zlost (**Lucinka, 9 let**)
- odčarovala – aby Jonáš z naší třídy nezlobil (**Maruška, 8 let**)
- vyčarovat – byli všichni lidi hodní, aby se jim všechno povedlo a dařilo a tak vše dařilo; odčarovat – zlo, aby nebyla smůla, všechnu nepohodu a všechny špatný známky (**Štěpán, 9 let**)
- vyčarovala bych, aby si maminka a tatínek dali spolu pusinku; odčarovala – d'ábla (**Kristýnka, 5 let**)
- odčaroval by špatný vzpomínky (**Jonáš, 8 let**)
- odčarovala bych čerty (**Natálka, 8 let**)
- odčaroval bych různé nemoci; aby nebyly na sebe lidé zlí (**Vojta, 8 let**)

V kategorii č. 7 jsou pak zahrnuty odpovědi typu „nevím“

Tabulka č. 1 k otázce č. 1 Projektivního rozhovoru

	MŠ státní	MŠ církevní	Celkem %	ZŠ státní	ZŠ církevní	Celkem %
1.	66,7 %	29,4 %	42,31 %	39,1 %	10,5 %	21,31 %
2.	0 %	0 %	0 %	0 %	2,6 %	1,64 %
3.	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
4.	11,1%	5,9 %	7,69 %	0 %	2,6 %	1,64 %
5.	0 %	23,5 %	15,38 %	21,7 %	52,6 %	40,98 %
6.	0 %	17,6 %	11,54 %	34,8 %	23,7 %	27,87 %
7.	22,2 %	23,5 %	23,08 %	4,3 %	7,9 %	6,56 %

Děti z MŠ odpovídaly krátce a jednodušeji, ve srovnání s dětmi ze ZŠ, jejichž odpovědi byly bohatší. Z tabulky č. 1 je dále patrné, že děti mladší (obě MŠ) mají na prvním místě materiální věci, děti starší (obě ZŠ) pak na prvním místě je kategorie 5, tzn. pomoc druhým. Mladší děti také častěji uváděly nejistou odpověď v podobě „nevím“, kdežto starší si více vědí rady a jejich odpovědi typu nevím se vyskytly jen zřídka.

B) Nyní dokumentujeme kategorie odpovědí tříděných **podle typu školy** bez ohledu na věk dětí: Opět jsou využity stejné kategorie odpovědí:

- 1) věci
- 2) kamarád, dobrá nálada
- 3) sportovní a pracovní úspěchy
- 4) těžkosti v rodině
- 5) pomoc druhým
- 6) jiné – pozitivní reakce
- 7) nevím

Tabulka č. 2 Odpovědi všech dětí na otázku č. 1 Projektivního rozhovoru

	MŠ a ZŠ církevní v %	MŠ a ZŠ státní v %
1.	16,36 %	46,88%
2.	1,82 %	0%
3.	0%	0%
4.	3,64%	3, 13%
5.	43,64%	15,63%
6.	21,82%	25%
7.	12,73%	9,38%

Při porovnání odpovědí dětí podle typu školy lze konstatovat, že děti z církevních škol upřednostňují odpovědi v kategorii 5 – pomoc druhým, druhá nejsilnější kategorie je pak kategorie „jiné“. Na třetí pozici se objevují věcná obdarování. Děti ze státních škol uvádějí nejfrekventovaněji věcné obdarování. Na druhé pozici se u nich také ocitá kategorie „jiné“, pomoc druhým zaujímá až třetí místo.

Žáci ze státní ZŠ odpovídali spíše rozvinutými větami a dokázali vidět potřeby druhého. Dokázali přát druhým i nemateriální věci, dobro, štěstí, aby se lidé měli rádi, odčarovat všechno zlé, zlo, zlobu, zlost, smůlu, zlé lidi – což bylo zařazeno do položky „jiné“.

Děti z církevní mateřské školy: V odpovědích se objevily „věci“ také na 1. pozici, avšak sotva v poloviční míře ve srovnání se státní MŠ, více se u nich objevuje dobro a odstranění zla; nové slovo – „hodnost“; v jednom případě touha vrátit se zpátky do domu, kde dříve bydleli.

Žáci z církevní školy: Málo odpovědí bylo o hmotných věcech, některé se týkaly problémů dětí v rodině.

První otázkou jsme se pokusili zjistit, čím by děti mohly sobě a druhým udělat radost, jak by mohly druhému pomoci, zda dokáží myslet i na druhé, co jim přejí. Druhá otázka v našem rozhovoru byla zaměřena na situaci dělení či nedělení výhry ve hře.

2. otázka: Kluci hráli nějakou hru – jeden z nich vyhrál, měl by rozdělit výhru mezi ostatní, co myslíš?

Tabulka č. 3 k otázce č. 2 Projektivního rozhovoru

	MŠ státní	MŠ církevní	Celkem%	ZŠ státní	ZŠ církevní	Celkem %
1. Rozdělilo by se	55,6 %	94,1 %	80,77 %	82,6 %	86,8 %	85,25 %
2. Nerozdělilo by se	22,2 %	5,9 %	11,54 %	4,3 %	5,3 %	4,92 %
3. Váhalo	0 %	0 %	0 %	0 %	7,9 %	4,92 %
4. Nevědělo	22,2 %	0 %	7,69 %	13 %	0 %	4,92 %

Z tabulky č. 3 je patrné, že všechny děti by se rozdělily o svou výhru, přičemž mladší děti by se, ve srovnání se staršími, častěji nerozdělily. Také trend v kategorii „nevím“ byl o něco silnější u mladších dětí z MŠ.

Tabulka č. 4 odpovědi na otázku č. 2 Projektivního rozhovoru podle typu školy

	MŠ a ZŠ církevní v %	MŠ a ZŠ státní v %
1. Rozdělilo by se	89,09 %	75,00 %
2. Nerozdělilo by se	5,45 %	9,38 %
3. Váhalo	5,45 %	0 %
4. Nevědělo	0 %	15,63 %

Podíváme-li se na odpovědi dětí tentokrát z hlediska typu školy (církevní versus státní) bez ohledu na věk, pak lze uzavřít, že děti z církevních škol uvádějí častěji názor, že by se měla výhra rozdělit a také si vždy vědí rady s odpovědí na rozdíl od dětí ze státních škol.

3. otázka: Co myslíš, z čeho by děti mohly mít radost, co si děti asi přejí nejvíce?

V této otázce mohly děti projikovat své tužby a přání. Jejich odpovědi jsme si tentokrát rozdělili do osmi kategorií.

- 1) věci, dárky, hračky, hry
- 2) kamarád, hrát si, dobrá nálada
- 3) zvířata
- 4) pohádky
- 5) rodina
- 6) sladkosti
- 7) jiné – pozitivní reakce
- 8) nevím

Do kategorie č. 1 jsme zahrnuly odpovědi jako např.:

- z hraček, hrání si, z malého auta,
- hraček, bonbóny; z her; nějakou hračku by si mohli v obchodě vybrat, která by se jim líbila; - sladkosti; dárky
- bonbóny a všechno, co „maj“ rádi, z hraček

V kategorii č. 2 jsme uvedli:

- aby chodili do školky, kamarády;
- když mají kamarády;
- aby měli dobré kamarády
- aby všichni spolu kamarádili a měli se rádi (**Krisýnka, 5 let**)
- a těm, co nemají co jíst a pít, jídlo a pití (**Jonášek, 5 let**)
- víc kamarádů, hodně kamarádů; třeba, že by se měli všichni rádi a nehledali a neodháněli (zlýho kluka bouchají, aby odešel) (**Jonáš, 8 let**)
- když někteří kamarádi se hádají, aby se nehádali, aby se měli rádi ti kamarádi (**Jonáš, 8 let**)
- aby byli všichni kamarádi (**Tom, 8 let**)

Do kategorie č. 3 jsme zařadili zvířata:

- zvířátka nějaké
- z Bena (pes); z koně
- já – z koníků
- přeju si koně
- má radost, že jezdí na koni

Kategorie č. 4 zahrnuje pohádky:

- z pohádek
- čtení – básničky
- Natálie ze třídy možná by si víc přála učení, ona se strašně nudí, chce učení, ale nevím to jistě, asi jo

Kategorie č. 5 obsahuje odpovědi dětí o rodině:

- já si přeju „mět“ rodinu (žije v početné rodině)
- dobrou výchovu, dobrý rodiče a učitelky (**Jonáš, 8 let**)
- z toho, že je maminka bude mít moc ráda; kdyby si pomáhali (**Jan, 9 let**)
- sourozence (**Barborka, 8 let**)
- aby měli hodné rodiče a aby je vůbec měli (**Tereza, 7 let**)
- rodiče, kteří jsou na mě hodní, bratra, sestru, kdyby neměl (**Adam, 9 let**)
- **být s rodinou (Hanička, 8 roků, rodiče rozvedeni)**

V kategorii č. 6 jsme shrnuli odpovědi dětí o sladkostech

- bonbón;
- bonbóny, sladkosti;
- kokyna

Kategorii č. 7 jsme nazvali „jiné“, obsahuje přání dobra

- těší se na Ježíška
- zdraví, štěstí a spokojenost
- aby všichni spolu kamarádili a měli se rádi (**Kristýnka, 5 let**)
- dobrou výchovu, dobrý rodiče a učitelky (**Jonáš, 8 let**)
- aby byla hodná
- aby byli všichni šťastní (**Kuba, 7 let, má zlomenou ruku**)
- aby to bylo na světě, tak jak to má být (**Jirka, 8 let**)
- **kdyby Pán Ježíš sestoupil z nebes (Maruška, 8 let)**
- kdyby si pomáhali (**Jan, 9 let**)

Do kategorie č. 8 jsme zahrnuli odpovědi typu „nevím“

Tabulka č. 5 k položce č. 3 Projektivního rozhovoru

	MŠ státní	MŠ církevní	Celkem %	ZŠ státní	ZŠ církevní	Celkem %
1.	33,3 %	47,1 %	42,31 %	47,8 %	23,7 %	32,79 %
2.	33,3 %	11,8 %	19,23 %	21,7 %	21,1 %	21,31 %
3.	33,3 %	5,9 %	15,38 %	8,7 %	2,6 %	4,92 %
4.	0 %	0 %	0 %	4,4 %	0 %	1,64 %
5.	0 %	0 %	0 %	4,4 %	18,4 %	13,11 %
6.	0 %	5,9 %	3,85 %	4,4 %	2,6 %	3,28 %
7.	0 %	11,8 %	7,69 %	4,4 %	23,7 %	16,39 %
8.	0 %	17,7 %	11,54 %	4,4 %	7,9 %	6,45 %

Z tabulky č. 5 můžeme vyvodit, že nejvíce by si děti i žáci přály věci materiální. Druhé nejpočetnější odpovědi se týkaly kategorie 2 (kamarádi). Další přáním dětí, a to hlavně předškolních, byla zvířata, která jsou uvedena v kategorii č. 3. Naopak o rodině, v kategorii 5, mluvili pouze školní děti, a ve větší míře tak mluvili žáci církevní školy. Do kategorie 7 (jiné), které zahrnovalo přání dobra, jsou zahrnuty více odpovědi žáků. Kategorie 8 ukazuje, kolik procent dětí na tuto otázku neuměly odpovědět, nejen předškolní děti si s touto otázkou nevěděly rady, ale i dokonce i někteří školáci, těch bylo o něco méně, než dětí z MŠ.

Tabulka č. 6 odpovědi na otázku č. 3 Projektivního rozhovoru podle typu školy

	MŠ a ZŠ církevní v %	MŠ a ZŠ státní v %
1.	30,91 %	43,75 %
2.	18,18 %	25 %
3.	3,64 %	15,63 %
4.	0 %	3,13 %
5.	12,73 %	3,13 %
6.	3,64 %	3,13 %
7.	20 %	3,13 %
8.	10,91 %	3,13 %

Srovnáme-li odpovědi dětí z hlediska typu školy, nejvíce odpovědi se týkalo materiálních věcí, a to jak v církevních, tak i ve státních školách, kde jich bylo zaznamenáno o něco více, což ukazuje první položka v tabulce č. 6. Druhým, poměrně více procentuelně zastoupeným přáním v tabulce byla kategorie 2 - kamarádi, ve větším počtu se o kamarádech vyjadřovaly děti a žáci ze státních škol. V kategorii 5 (rodina) a kategorii 7 (jiné, což ve většině jsou pozitivní reakce) jsem zaznamenala více odpovědí u dětí a žáků z církevních škol.

4. otázka: Chlapec našel peníze spadlé na zemi – co s nimi asi udělá?

Tabulka č. 7 k otázce č. 4 Projektivního rozhovoru

	MŠ státní	MŠ církevní	Celkem %	ZŠ státní	ZŠ církevní	Celkem %
1. Odevzdalo by je	0 %	0 %	0 %	34,8 %	60,5 %	50,82 %
2. Nechalo by si je	44,4 %	23,5 %	30,77 %	43,5 %	21,1 %	29,51 %
3. Jiná možnost	22,2 %	64,7 %	50 %	13 %	15,8 %	14,75 %
4. Nevědělo	33,3 %	11,8 %	19,23 %	8,7 %	2,6 %	4,92 %

V této otázce se děti měly vyjádřit k situaci nalezení cizích peněz, co by udělaly. Tab. č. 7 ukazuje, jak děti různého věku reagují na nalezené peníze. Starší, školní děti, by nalezené peníze odevzdaly. Předškolní děti nejsou v tomto věku ještě schopné posoudit, co je správné, což i tabulka velmi dobře ukazuje, předškolní děti by peníze neodevzdaly. Peníze by si ponechala asi třetina dětí, a to skoro ve stejné míře obě věkové kategorie dětí, předškolní i školní. Jinou možnost by volily předškolní děti, hlavně z církevní MŠ. A nevědělo si s touto situací poradit více dětí z MŠ, což souvisí i s odpovědí č.1, kdy předškolní děti ještě neumí zhodnotit tuto situaci z morálního hlediska.

Tabulka č. 8 odpovědi na otázku č. 4 Projektivního rozhovoru podle typu školy

	MŠ a ZŠ církevní v %	MŠ a ZŠ státní v %
1. Odevzdalo by je	41,82 %	25 %
2. Nechalo by si je	21,82 %	43,75 %
3. Jiná možnost	30,91 %	15,63 %
4. Nevědělo	5,45 %	15,63 %

Srovnáme-li odpovědi dětí z hlediska typu školy, nejčastěji by peníze odevzdali děti a žáci z církevních škol. A jak je v tabulce vidět, nechalo by si je více dětí a žáků ze státních škol. Jinou možnost, která představuje ve většině pozitivní reakce, by volily o polovinu více děti a žáci z církevních škol, než děti a žáci ze státních škol

5. otázka: Kdyby při hře s pravidly (např. ...) někdo z dětí zašvindloval a tak vyhrál, nikdo si toho nevšiml, měl by z výhry radost? Co by si v duchu asi myslel?

Tabulka č. 9 k otázce č. 5 Projektivního rozhovoru

	MŠ státní	MŠ církevní	Celkem %	ZŠ státní	ZŠ církevní	Celkem %
1. Neměl by radost	33,3 %	70,6 %	57,69 %	78,3 %	81,6 %	80,33 %
2. Měl by radost	55,6 %	29,4 %	38,46 %	21,7 %	10,5 %	14,75 %
3. Nevím	11,1 %	0 %	3,85 %	0 %	2,6 %	1,64 %
4. Jiná odpověď	0 %	0 %	0 %	0 %	5,3 %	3,28 %
5. Z toho si protiřečili	22,2 %	29,4 %	26,92 %	21,7 %	10,5 %	14,75 %

Je možné radovat se z výhry, i po zašvindlování?, na tuto otázku odpovídaly děti v otázce č. 5. Tabulka č. 9 ukazuje, že ze švindlování by radost neměly jak některé předškolní děti, tak i žáci, procentuelně převažuje tato odpověď u dětí ZŠ. Radost z nepoctivé výhry by měly více předškolní děti. U této otázky se objevuje taková zajímavost, že některé děti i žáci reagovali v odpovědích ambivalentně, protiřečili si. Např. na otázku, zda by z nepoctivé výhry měl radost, odpověděl „jo“, ale v zápětí dodává „je to špatně.“

V následující tabulce č. 10 srovnáváme odpovědi podle typu školy.

Tabulka č. 10 odpovědi na otázku č. 5 Projektivního rozhovoru podle typu školy

	MŠ a ZŠ církevní v %	MŠ a ZŠ státní v %
1. Neměl by radost	78,18 %	65,63 %
2. Měl by radost	16,36 %	31,25 %
3. Nevím	1,81 %	3,13 %
4. Jiná odpověď	3,64 %	0 %
5. Z toho si protirečili	16,36 %	21,88 %

Z tabulky č. 10 vyplývá, že děti i žáci obou typů škol odpovídaly ve velkém počtu, že by radost z nepoctivé výhry neměly, procentově více dětí takto odpovídalo v církevních školách. Radost z nepoctivé výhry byla zaznamenána více u předškolních dětí a žáků státních škol, dokonce procentuelně 2x více. I v této tabulce jsem srovnávala, jak velké procento dětí si protirečilo, více jich bylo ze státních škol.

Nyní následuje otázka, zda se může dítě vcítit do situace jiného dítěte, zda je nastaveno nějak druhým dětem pomoci a jak. Kladné odpovědi jsme rozdělili do dvou položek – v první položce dítě šlo samo druhému pomáhat – (např. *skamarádil bych se se s ním, začala bych si s ní hrát a povídat*), dítě ve druhé položce v odpovědi bylo o pomoci druhému dítěti také přesvědčeno, ale nechávalo pomoc spíše na druhých. (např. - *hmm, někdo by se s něma mohl skamarádit*)

6. otázka: Představ si, že s některým chlapcem nebo holčičkou se nikdo nekamarádí. Dalo by se s tím něco udělat?

Tabulka č. 11 k otázce č. 6 Projektivního rozhovoru

	MŠ státní	MŠ církevní	Celkem %	ZŠ státní	ZŠ církevní	Celkem %
1. Dalo, děti samy pomáhaly	33,3 %	23,5 %	26,92 %	52,2 %	47,4 %	49,18 %
2. Dalo, děti nechaly pomoc na druhých	33,3 %	41,2 %	38,46 %	39,1 %	42,1 %	40,98 %
3. Nedalo	33,3 %	23,5 %	26,92 %	4,3 %	2,6 %	3,28 %
4. Nevím	0 %	11,8 %	7,69 %	4,3 %	7,9 %	6,56 %

V tabulce č. 11 je znázorněno, že děti i žáci obou typů škol souhlasí, že by se dalo dětem pomoci. Sami by pomoc, ve větší míře, nabídli žáci obou ZŠ, tedy děti starší, svou pomoc by však nabídlo i velké procento předškolních dětí. U starších dětí je více žáků, kteří by sami šli pomoci, u předškolních dětí je více těch, kteří nechají pomoc na druhých, dokonce hodně předškolních dětí tvrdilo, že by se pomoci druhým nedalo.

Tabulka č. 12 odpovědi na otázku č. 6 Projektivního rozhovoru podle typu školy

	MŠ a ZŠ církevní v %	MŠ a ZŠ státní v %
1. Dalo, děti samy pomáhaly	40 %	46,88 %
2. Dalo, děti nechaly pomoc na druhých	41,82 %	37,5 %
3. Nedalo	9,09 %	12,5 %
4. Nevím	9,09 %	3,13 %

Velké procento dětí i žáků by druhým šlo pomoci samo, více spíše ze státních škol. Pomoc na druhých by nechaly spíše děti a žáci církevních škol. Nedalo by se pomoci, tvrdili o něco více děti a žáci ze státních škol.

7. otázka: Podle čeho poznáš, kdo z dětí je dobrý kamarád? A co myslíš, jsi ty dobrý kamarád?

7. otázka se skládá ze dvou otázek, proto i tabulky jsou rozděleny vždy do dvou tabulek.

Tabulka č. 13 k otázce č. 7 Projektivního rozhovoru

	MŠ státní	MŠ církevní	Celkem %	ZŠ státní	ZŠ církevní	Celkem %
1. Ano, poznám	55,6 %	82,4 %	73,08 %	87 %	97,4 %	93,44 %
2. Ne	0 %	5,9 %	3,85 %	0 %	0 %	0 %
2. Nevím	44,4 %	11,8 %	23,08 %	13 %	2,6 %	6,56 %

Nejvíce kladných odpovědí, zda děti poznají dobrého kamaráda, bylo zaznamenáno u žáků obou ZŠ, tedy u dětí starších. Avšak překvapivé je i vysoké procento dětí předškolního věku. Nevěděly si rady s touto otázkou spíše děti z MŠ.

Tabulka č. 14 k otázce č. 7 Projektivního rozhovoru

	MŠ státní	MŠ církevní	Celkem %	ZŠ státní	ZŠ církevní	Celkem %
1. Jsem dobrý kamarád	100 %	100 %	100 %	56,5 %	60,5 %	59,02 %
2. Váhá	0 %	0 %	0 %	0 %	21,1 %	12,9 %
3. Nevím	0 %	0 %	0 %	43,5 %	18,4 %	27,87 %

„Jsem dobrý kamarád“ tvrdily všechny předškolní děti. U žáků ZŠ odpovědět větší procento nevědělo nebo i váhalo, což ukazuje, že o tom, zda jsem dobrý kamarád, mnohem více přemýšleli. U dětí předškolního věku mohla sehrát svou roli i známá charakteristika předškolní psychiky – egocentrismus.

Tabulka č. 15 odpovědi na otázku č. 7 Projektivního rozhovoru podle typu školy

	MŠ a ZŠ církevní v %	MŠ a ZŠ státní v %
1. Ano, poznám	92,73 %	78,13 %
2. Ne	1,82 %	0 %
3. Nevím	5,45 %	21,88 %

Nejvíce kladných odpovědí, na otázku, zda poznají dobrého kamaráda, uvedly děti a žáci církevních škol. Naopak nevědělo si s touto otázkou rady více dětí a žáků státních škol.

Tabulka č. 16 odpovědi na otázku č. 7 Projektivního rozhovoru podle typu školy

	MŠ a ZŠ církevní v %	MŠ a ZŠ státní v %
1. Jsem dobrý kamarád	72,73 %	68,75 %
2. Váhá	14,55 %	0 %
3. Nevím	12,73 %	31,25 %

Tabulka č. 16 ukazuje, že nejvíce kladných odpovědí, na otázku, zda samy jsou dobrým kamarádem, uvedli děti a žáci církevních škol, také jich více váhalo. U dětí a žáků státních škol bylo více odpovědí „nevím“.

8. otázka: Poznal bys, že je kamarád smutný? Podle čeho? Dalo by se s tím něco udělat?

Tabulka č. 17 k otázce č. 8 Projektivního rozhovoru

	MŠ státní	MŠ církevní	Celkem %	ZŠ státní	ZŠ církevní	Celkem %
1. Ano, poznal	77,8 %	76,5 %	76,92 %	100 %	97,4 %	98,36 %
2. Nepoznal	11,1 %	23,5 %	19,23 %	0 %	0 %	0 %
3. Nevím	11,1 %	0 %	3,85 %	0 %	2,6 %	1,64 %

Tabulka č. 17 dokumentuje velký počet žáků ZŠ, kteří by poznali, že je kamarád smutný. Předškolní děti uvedly toto poznání v menší míře a také více uváděly, že by to nepoznaly. Další část otázky se vztahovala k názoru dětí, zda by se s tím něco dalo dělat, když je kamarád smutný. Výsledky vidíme v tabulce č. 18.

Tabulka č. 18 k otázce č. 8 Projektivního rozhovoru

	MŠ státní	MŠ církevní	Celkem %	ZŠ státní	ZŠ církevní	Celkem %
1. Dalo	77,8 %	76,5 %	76,92 %	91,3 %	100 %	96,72 %
2. Nedalo	22,2 %	11,8 %	15,38 %	4,3 %	0 %	1,64 %
3. Nevím	0 %	11,8 %	7,69 %	4,3 %	0 %	1,64 %

V této tabulce č. 18 opět starší děti – žáci – uváděli ve větší míře, že by se s tím dalo něco dělat, když je kamarád smutný, než předškolní děti. Odpovědi logicky souvisejí s odpověďmi v předešlé tabulce. Rozdílné je v tomto srovnávání také procento předškolních dětí, které tvrdily, že by se s tím nic dělat nedalo, nebo nevěděly.

Porovnáme-li opět odpovědi dětí podle typu školy, pak lze shrnout následující skutečnosti.

Tabulka č. 19 k otázce č. 8 Projektivního rozhovoru

	MŠ a ZŠ církevní v %	MŠ a ZŠ státní v %
1. Ano, poznal	90,91 %	93,75 %
2. Nepoznal	7,27 %	3,13 %
3. Nevím	1,82 %	3,13 %

Značně vysoké procento dětí i žáků tvrdilo, že by poznali smutného kamaráda, přičemž je patrné, že se jednalo o málo více dětí a žáků ze státních škol. V církevních školách pak byli o něco více zastoupeni děti a žáci, kteří by to nepoznali. Malé procento odpovědí těch, kteří nevěděli, bylo u obou typů škol.

Tabulka č. 20 odpovědi na otázku č. 8 Projektivního rozhovoru podle typu školy

	MŠ a ZŠ církevní v %	MŠ a ZŠ státní v %
1. Dalo	92,73 %	87,5 %
2. Nedalo	3,64 %	9,38 %
3. Nevím	3,64 %	3,13 %

V církevních školách děti a žáci více, než ve státních, odpovídali, že by se s tím něco udělat dalo (aby kamarád přestal být smutný). Ve státních školách o něco větší procento dětí odpovědělo, že by se s tím nedalo nic dělat. Skoro stejné procento dětí a žáků z obou typů škol nevědělo.

Uvedené poznatky získané prostřednictvím rozhovoru s dětmi považujeme v souladu s cílem empirické části práce za stěžejní. Pro orientační zjištění názorů samotných pedagogů mateřských a základních škol jsme realizovali také dotazníkové šetření, které mělo za cíl zmapovat alespoň v orientační míře pohled samotných učitelů. V následujícím textu uvádíme zjištěné skutečnosti z tohoto dotazníkového šetření. návratnost dotazníků byla 33,3%, tedy jsou zpracovány údaje celkem od 44 učitelů.

10.5.2 Vyhodnocení dotazníků pro učitelky mateřských škol a základních škol 1. stupně

Dotazník je tvořen otázkami týkající se prosociálního chování u dětí a žáků pohledem jejich učitelek. Byl předkládán anonymní formou. (plné znění je k nahlédnutí v příloze č. 2). Dotazník vlastní konstrukce byl tvořen 9 otázkami. Každou otázku lze zodpovědět nabízenými možnostmi 1-5, kde 1 je nejlepším hodnocením (všichni dokážou...) a 5 nejhorším (viz příloha č. 2):

- 1) Všechny děti to dokážou
- 2) Většina dětí to dokáže
- 3) Jen některé děti to dokážou
- 4) Jen málo dětí to dokáže
- 5) Žádné z dětí to nedokáže

Tabulka č. 21 Vyhodnocení odpovědí z dotazníku pro učitele

	MŠ	ZŠ
Otázka č. 1	Ø = 2,52	Ø = 1,87
Otázka č. 2	Ø = 2,10	Ø = 1,74
Otázka č. 3	Ø = 2,33	Ø = 2,00
Otázka č. 4	Ø = 2,76	Ø = 2,09
Otázka č. 5	Ø = 2,71	Ø = 2,30
Otázka č. 6	Ø = 2,90	Ø = 2,17
Otázka č. 7	Ø = 3,43	Ø = 2,65
Otázka č. 8	Ø = 3,43	Ø = 2,70
Otázka č. 9	Ø = 2,00	Ø = 2,48

Vyhodnocení otázky č. 1 v dotazníku pro učitele (viz tabulka č. 21):

Navazuje bez obtíží přiměřené kontakty s učitelem či jiným dospělým.

Z průměru škálových hodnot vyplývá, že věkově starší žáci ze ZŠ patrně dokáží lépe navazovat kontakty s dospělými či s učitelem. Je tedy zřejmé, že vývojové pokroky dětí se

s věkem obecně prosazují. Sociální zralost v kontaktu s dospělými i vrstevníky je také součástí posuzování připravenosti dětí pro vstup do školy.

Vyhodnocení otázky č. 2 v dotazníku pro učitele (viz tabulka č. 21):

Komunikuje přirozeně (spontánně) s druhým dítětem?

Obdobně se vyspělost dítěte tedy prosazuje i v kontaktu s vrstevníky. V tabulce č. 21 je zachycena skutečnost, že učitelé ohodnotili přirozenou komunikaci s dítětem lépe opět u starších dětí, tedy u žáků ZŠ.

Vyhodnocení otázky č. 3 v dotazníku pro učitele (viz tabulka č. 21):

Navazuje a udržuje dětská přátelství?

Na otázku č. 3 odpovídali učitelé, že obě věkové kategorie skoro ve stejné míře navazují a udržují dětská přátelství, nepatrně lépe se daří opět starším dětem.

Vyhodnocení otázky č. 4 v dotazníku pro učitele (viz tabulka č. 21):

Spolupracuje s ostatními?

V hodnocení odpovědí učitelů týkající se spolupráce mezi dětmi, lépe umí spolupracovat mezi sebou žáci ZŠ, dokumentovaný průměr ukazuje, že i v MŠ dokáží děti spolu spolupracovat, ta spolupráce je však o něco nižší, než u žáků ZŠ.

Vyhodnocení otázky č. 5 v dotazníku pro učitele (viz tabulka č. 21):

Dodržuje dohodnutá pravidla?

V odpovědích učitelů se ukázalo, že dohodnutá pravidla lépe dodržují žáci ZŠ, mateřská škola však podle našich údajů dobře připravuje předškolní děti na budoucí školní režim, i když samozřejmě starší děti dopadly lépe. Opět jde o vývojový trend, což potvrzuje i fakt, že učitelé MŠ v poznámkách psali, že hodnotí smíšené třídy dětí, kdy samozřejmě malé děti se pravidlům teprve učí a zvykají si na ně.

Vyhodnocení otázky č. 6 v dotazníku pro učitele (viz tabulka č. 21):

Respektuje potřeby jiného dítěte? (dělí se s ním o hračky, pomůcky, pamlsky, rozdělí si úkol s jiným dítětem, apod.)

Tabulka s odpověďmi učitelů k otázce č. 6 ukazuje větší respektování potřeb jiného dítěte spíše u starších školáků. Je potěšující, že ani předškolní děti v tomto ohledu nedopadly špatně.

Vyhodnocení otázky č. 7 v dotazníku pro učitele (viz tabulka č. 21):

Dokáže vnímat, co si druhý přeje či potřebuje, vychází mu vstříc?

V odpovědích učitelů se ukazuje, že jen některé děti z MŠ dokáží vnímat potřeby a přání druhých, spíše se to lépe daří, podle pedagogů, dětem starším. U dětí v předškolním věku je běžným znakem jejich psychiky již dříve zmíněný egocentrismus, který je po vstupu do základní školy obecně na ústupu.

Vyhodnocení otázky č. 8 v dotazníku pro učitele (viz tabulka č. 21):

Snaží se ovládat – odloží splnění svých přání?

Z tabulky vyplývá, že žáci v ZŠ jsou v odložení svých přání ochotnější, než děti mladší z MŠ. U předškolních dětí záleží na věku a motivaci a také na vysvětlení důvodu učitelkou, proč odložit nějaké jejich přání. Hlavní roli sehraává teprve se rozvíjející seberegulace.

Vyhodnocení otázky č. 9 v dotazníku pro učitele (viz tabulka č. 21):

V případě potřeby umí požádat o radu či pomoc?

Z tabulky vyplývá, že děti z MŠ jsou odvážnější v umění žádat o radu či pomoc, překvapivě i když jsou mladší, než žáci ZŠ. Zde může být jedním možným vysvětlením silnější spontaneita mladších dětí.

Vyhodnocení projevů předškoláků a mladších školáků učiteli plně prokázalo žádoucí vývojové pokroky dětí, Kromě poslední otázky si vedly, podle pedagogů, vždy lépe školní děti. Myslím také, že z velké části ovlivnila odpovědi učitelů skutečnost smíšených tříd, kdy malé děti se teprve učí žít v kolektivu a mnohé ještě neumí. V poznámkách dotazníků na toto

učitelé MŠ poukazovali. V základních školách učitelé hodnotili žáky stejného věku, v MŠ skupinku dětí od 3 -6 let, mnohdy i od 2 let, což se v dotaznících jistě hodně projevilo.

10.6 Shrnutí výsledků zkoumání a diskuse

Shrnutím všech uváděných poznatků a skutečností se nyní pokusíme vyhodnotit dříve uvedené pracovní hypotézy a dospět tak k celkové odpovědi vztažené na výzkumný záměr.

Hypotéza č. 1 předpokládala, že již děti předškolního věku dokáží projevovat k sobě navzájem prosociální chování, dokáží pomáhat druhým.

Na základě zjišťovaných skutečností **hypotézu č. 1 přijímáme.**

Z četností odpovědí dětí i učitelů vyplývá, že předškolní děti k sobě navzájem projevují prosociální chování, pomáhají si.

Hypotéza č. 2 předpokládala, že míra prosociálního chování se bude zvyšovat s věkem, tedy žáci na prvním stupni ZŠ projeví vyšší míru prosociálního chování ve srovnání s dětmi předškolního věku.

Na základě zjišťovaných skutečností **hypotézu č. 2 přijímáme.**

Zjistili jsme, že žáci na prvním stupni ZŠ projeví vyšší míru prosociálního chování, než předškolní děti.

Hypotéza č. 3 předpokládala, že děti a žáci křesťanských škol projeví k sobě navzájem více prosociálního citění v podobě chování a názorů než děti z běžných škol.

Na základě zjišťovaných skutečností **hypotézu č. 3 přijímáme, i když její platnost není jednoznačná.** Z četností odpovědí dětí i učitelů vyplývá, že děti a žáci křesťanských škol ve výrazné většině projevují k sobě navzájem více prosociálního citění než děti a žáci státních škol.

Všechny hypotézy jsme vyhodnocovali s poukazováním na příslušné tabulky vztažené jak k rozhovoru, tak k dotazníku. Pro ilustraci lze uvést následující skutečnosti.

Hypotéza č. 1 – Předškolní děti v projektivním rozhovoru ukázaly, že dokáží pomoci druhým, rozdělí se, pomohou kamarádovi, který je smutný. Učitelky v dotaznících uváděly ze

škály odpovědí: škálu č. 2 – *většina dětí to dokáže* a v menší míře i škálu č. 3 – *jen některé děti to dokážou*. Učitelky v poznámkách poukazovaly na skutečnost smíšených tříd, ve kterých se nachází i děti 3 leté, které se mnohemu teprve učí, což do jisté míry ovlivnilo odpovědi učitelek. Přesto odpovědi dětí i učitelek ukazují, že předškolní děti dokáží k sobě projevovat prosociální chování.

Hypotéza č. 2 – Tato hypotéza byla potvrzena rozbořem položek projektivního rozhovoru dětí a mladších žáků ZŠ, tak i mnohem více v odpovědích učitelů MŠ i ZŠ 1. stupně.

Hypotéza č. 3 – V projektivním rozhovoru se ukázalo, že děti i žáci z církevních škol více než děti ze státních škol dokáží pomáhat druhým, převažuje to i v situaci případného rozdělení se s druhými, neměli by radost z výhry ze švindlování.

Závěr

V diplomové práci jsem se zabývala prosociální výchovou a chováním u dětí předškolního věku. Jejím hlavním cílem bylo zjistit, jaké mají předškolní děti a žáci na 1. stupni, s kterými jsem je srovnávala, povědomí o prosociálním chování, do jaké míry se toto chování projevuje a také jak prosociální projevy dětí hodnotí jejich učitelé. K tomuto zjištění jsem použila metodu projektivního rozhovoru s dětmi a metodu dotazníku.

Úvodní kapitola teoretické části charakterizuje vývojové období předškolního dítěte, oblast biologickou, psychickou, sociální, morální, emocionální a vývojová stádia podle E. H. Eriksona. Učitelkám v mateřských školách jsou tyto poznatky o vývoji dítěte velmi užitečné. V dalších částech jsem se věnovala rozdílům u dětí, jejich temperamentu a základním potřebám dítěte. V následné kapitole se zabývám hrou, jejím pojmovému vymezení a jejím druhům. V páté kapitole pojednávám o prosociálním chování u dětí. Dále rozebírám oblast výchovy a hodnot. V následné části připomínám předškolní výchovu, v kapitolách Informatoria Komenského jsou obsaženy prvky prosociálního chování, které následně uvádím. V Rámcově vzdělávacím programu pro předškolní výchovu je prosociální výchova hojně zastoupena. Předposlední část pojednává o tom, jak a čím může učitelka v mateřské škole děti získat, akceptováním dítěte, svou autenticitou a empatií, aby v nich následně mohla rozvíjet prosociální chování a pravé hodnoty. Teoretickou část uzavírají kapitoly o vlivu okolního prostředí na rozvoj prosociálního chování u dítěte, vlivem rodiny a mateřské školy.

Hlavním cílem našeho výzkumného záměru bylo zjistit, jaké mají předškolní děti a žáci na 1. stupni ZŠ povědomí o prosociálním chování, jak se toto chování u nich frekventovaně vyskytuje. Do jaké míry se prosociální chování objevuje již v předškolním věku. A také jsem chtěla zjistit, zda se liší v prosociálních projevech děti podle typu školy, kterou navštěvují, tedy děti z křesťanských nebo běžných škol.

K nejpodstatnějším skutečnostem vyplývajícím z realizovaného výzkumného šetření 87 dětí lze uvést, že prosociální chování lze nalézt již v mateřských školách, ve větší míře v církevních MŠ. Zajímavé bylo zjištění, že se děti umí vcítit do situace druhého dítěte, že umí druhému dítěti pomoci. Některé děti by šly např. samy druhému pomáhat, navrhovaly, jak by přímo pomohly – (např. *skamarádil bych se s ním, začala bych si s ní hrát a povídat*), tuto pomoc by nabídlo velké procento předškolních dětí, další děti o pomoci druhému dítěti

také byly přesvědčeny, pomoc ale nechávaly spíše na druhých (např. – *hmm, někdo by se s něma mohl skamarádit*). V některých situacích by si předškolní děti nevěděly rady, jak situaci správně morálně vyřešit, tak odpovídaly častěji nevim. Situaci, zda se mají vracet nalezené peníze předškolní děti ještě nebyly schopné posoudit, co je správné a peníze by si ponechaly. Radost z nepoctivé výhry byla zaznamenána více u předškolních dětí ze státních MŠ, v církevní MŠ by procentově více dětí radost z nepoctivé výhry nemělo. Podle odpovědí dětí a žáků lze říci, že se prosociální chování s věkem zvyšuje.

Z odpovědí učitelů vyplývá, že věkově starší žáci dokáží lépe navazovat kontakty s dospělými či s učitelem než předškolní děti, vývojové pokroky se věkem zvyšují a to i v kontaktu s vrstevníky. Přirozenou komunikaci dítěte ohodnotili učitelé lépe opět u starších dětí. V MŠ dokáží děti spolu spolupracovat, spolupráce je však o něco nižší, než u žáků ZŠ. Odpovědi učitelů ukazují také větší respektování potřeb jiného dítěte spíše u starších školáků. Je potěšující, že předškolní děti v tomto ohledu nedopadly špatně. V odpovědích učitelů se také ukazuje, že jen některé děti z MŠ dokáží vnímat potřeby a přání druhých, spíše se to lépe daří dětem starším. Děti z MŠ jsou odvážnější v umění žádat o radu či pomoc, překvapivě, i když jsou mladší, než žáci ZŠ. Zde může být jedním možným vysvětlením silnější spontaneita mladších dětí. Vyhodnocení projevů předškoláků a mladších školáků učiteli plně prokázalo žádané vývojové pokroky dětí, kromě poslední otázky si vedly vždy lépe školní děti. Myslím také, že z velké části ovlivnila odpovědi učitelů skutečnost smíšených tříd, kdy se malé děti teprve učí žít v kolektivu a mnohé to ještě neumí, což se v dotaznících jistě hodně projevilo.

Přínosem pro práci učitele MŠ je pak zjištění, že veškeré vysvětlování, vedení k prosociálnímu chování má i v MŠ své místo. Ukazuje, že výchova k prosociálnosti je již v tomto věku velmi důležitá. V předškolním věku dáváme dítěti do života základy prosociálního chování. Výzkum ukázal, že výchovou lze mnohému v prosociálnosti naučit i v MŠ. Také je možné říci, že v církevních školách, kde více zdůrazňují správné, dobré chování, lze vidět mnohem lepší výsledky v prosociálním chování, než u dětí ze státních MŠ.

Seznam použitých zkratk

apod. – a podobně

atd. – a tak dále

kol. – kolektiv

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

např. – například

str., s. – strana

tzv. – takzvaný

Seznam pramenů a literatury

- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. 1. vydání. Brno: Computer Press, 2007. 212s. ISBN 978-80-251-1829-0
- CAMPBELL, R. *Potřebuji tvou lásku*. 1. vydání. Praha: Návrat, 1992. 124 s. ISBN 80-85495-11-2
- ČÍŽKOVÁ, J., a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vydání. Olomouc: UP Olomouc, 2008. 175 s. ISBN 978-80-244-2141-4
- EYEROVI, L., R. *Jak naučit děti hodnotám*. 1. vydání. Praha: Portál, 2000. 156s. ISBN 80-7178-360-9
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. vydání. Brno: Paido, 2010. 261s. ISBN 978-80-7315-185-0
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 1. vydání. Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-788071-303-X
- HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. 2. vydání. Praha: Portál, 2007. 174 s. ISBN 978-80-7367-327-7
- HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3
- HLAVÁČOVÁ, M. *Školní zralost a její dimenze*. Bakalářská práce. Olomouc, 2011. Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta.
- HRONEK, J. *Na klíně mateřském*. Praha: Nakladatelství Bohuslav Rupp, 1946. 83 s.
- http://www.ado.cz/system/files/pastyrsky_list_na_zahajeni_skolního_roku_2014_0.pdf - arcibiskup Graubner Jan
- <http://www.teologicketexty.cz/casopis/2009-4/Hledani-dobra-Odkazy-a-vyzvy-filosoficke-axiologie.html?co=hled%E1n%ED%20dobra>
- <http://tisk.cirkev.cz/res/data/182/020522.pdf?seek=2> - pracovní dokument pro nadcházející generální shromáždění biskupské synody o rodině - kard. Baldisseri
- <http://www.radiovaticana.cz/clanek.php4?id=19582>
- <http://www.sdkabo.cz/eunika-karvina-denni-stacionar>
- CHAPMAN G., CAMPBELL R. *Děti a pět jazyků lásky*. 2. vydání. Praha: Návrat domů, 2010. 164 s. ISBN 978-80-7255-1
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

- JAN PAVELII. *Dopis rodinám: 2.2.1994*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 1994. 39 s.
- KLENKOVÁ, J. *Kapitoly z logopedie I. 2. přepracované vydání*. Brno: Paido, 2000. 94 s. ISBN 80-85931-88-5
- KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské. 2. vydání*. Praha: Academia, 2007. 132 s. ISBN 978-80-200-1451-1
- KOPECKÁ, I. *Psychologie 1. díl. Učebnice pro obor sociální činnost. 1. vydání*. Praha: Grada, 2011. 200 s. ISBN 978-80-247-3875-8
- KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola. 1. vydání*. Praha: Grada, 2008. 200 s. ISBN 978-80-247-1568-1
- KUČEROVÁ, S. *Člověk. Hodnoty. Výchova. 1. vydání*. Prešov: Grafotlač, 1996. 232 s. ISBN 80-85668-34-3
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie. 3. vydání*. Praha: Grada, 1998. 344 s. ISBN 80-7169-195-X
- LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z. *Výpravy za člověkem. 1. vydání*. Praha: Odeon, 1981. 218 s.
- MACHOVÁ, J. *Biologie člověka pro učitele. 2. dotisk 1. vydání*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2008. 269 s. ISBN 978-80-7184-867-7
- MATEJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují. 1. vydání*. Praha: Portál, 1994. 108 s. ISBN 80-7178-853-8
- MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte. 1. vydání*. Praha: Grada, 2005. 182 s. ISBN 80-247-0870-1
- MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z. *Jak a proč nás trápí děti. 1. vydání*. Praha: Grada, 1997. 187 s. ISBN 80-7169-587-4
- MERTIN, V. *Výchovné maličkosti: průvodce výchovou dítěte do 12 let. 1. vydání*. Praha: Portál, 2011. 212 s. ISBN 978-80-73-67-857-9
- MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy. 2. vydání*. Praha: Portál, 2010. 248 s. ISBN 978-80-7367-627-8
- MIŠURCOVÁ, V. a kol. *Hra a hračka v životě dítěte. 1. vydání*. Praha: SPN, 1980. 144 s.
- MLČÁK, Z. *Prosociální chování v kontextu dispozičních aspektů osobnosti. 1. vydání*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2010. 236 s. ISBN 978-80-7368-857-8

- NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. 1. vydání. Praha: Academia, 1995. 336 s. ISBN 80-200-0525-0
- PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vydání. Praha: Portál, 2003. 395 s. ISBN 80-7178-772-8.
- Přednáška doc. Šmelové v předmětu Kurikulum, ze dne 1.3.2014
- *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. 1. vydání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 48 s. ISBN 80-87000-00-5
- REJMAN, L. *Kapesní slovník cizích slov*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n.p., 1971. 195 s. 501/21,855
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem: vývojová psychologie*. 2. vydání. Praha: Portál, 2006. 390 s. ISBN 80-7367-124-7
- ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti, obor v pohybu*. 6. vydání. Praha: Nakladatelství Grada Publishing, 2010. 204 s. ISBN 978-80-247-3133-9
- SMAHEL, R. *Rozhlasové přednášky o výchově dětí*. 2. vydání. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 2010. 126 s. ISBN 978-80-7266-346-0
- SVOBODOVÁ, E. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. 1. vydání. Praha: Raabe, 2007. 134 s. ISBN 80-86307-39-5
- ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, J., BINAROVÁ, I., HOLÁSKOVÁ, K., PETROVÁ, A., PLEVOVÁ, I., PUGNEROVÁ, M. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. 175 s. ISBN 80-244-0629-2
- ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola – Teorie a praxe I*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. 168 s. ISBN 80-244-0945-8
- ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 159 s. ISBN 80-244-1373-6
- ŠULOVÁ, L., a kol. *Předškolní dítě a jeho svět*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 2003. 471 s. ISBN 80-246-0752-2
- TOMÁŠEK, F. K. *Pedagogika. Úvod do pedagogické praxe pro vychovatele a rodiče*. 1. vydání. Brno: nakladatelství Nibowaka, 1992. 350 s. ISBN 80-901294-0-4
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie osobnosti*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 2010. 467 s. ISBN 97-880-246-1832-6
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 2005. 468 s. ISBN 80-246-0956-8

- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. 1. vydání. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie pro obor penitenciární péče*. 1. vydání. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008. 124 s. ISBN 978-80-7372-307-1
- VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie pro obor Speciální pedagogika předškolního věku*. 1. vydání. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007. 122 s. ISBN 978-80-7372-213-5
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika – vychovatelství*. 1. vydání. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008. 127 s. ISBN 978-80-7372-306-4
- VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. 1. vydání. Praha: UK, 2005. 356 s. ISBN 978-80-246-0841-9
- VAŠUTOVÁ, M. *Pedagogické a psychologické problémy v dětství a dospívání*. 1. vydání. Ostrava: Ostravská univerzita, 2005. 278 s. ISBN 80-7042-691-8
- VAŠUTOVÁ, M. *Základy biodromální psychologie*. 1. vydání. Ostrava: Ostravská univerzita, 2010. 376 s. ISBN 978-80-7368-934-6
- Výbor pro lidská práva. *Úmluva o právech dítěte*. Brno: Teofakt, 1991.
- VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. 2. přepracované a rozšířené vydání. Praha: Grada, dotisk 1., 2009. 408 s. ISBN 978-80-247-1428-8
- ZÁŠKODNÁ, H., MLČÁK, Z. *Osobnostní aspekty prosociálního chování a empatie*. 1. vydání. Praha: Triton, 2009. 391 s. ISBN 978-80-7387-306-6

Seznam příloh

- Příloha č. 1 **DOTAZNÍK – PROJEKTIVNÍ ROZHOVOR PRO DĚTI
MATEŘSKÝCH ŠKOL A ŽÁKY NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL**
- Příloha č. 2 **DOTAZNÍK PRO UČITELKY MATEŘSKÝCH ŠKOL A UČITELKY
NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL**
- Příloha č. 3 **ODPOVĚDI DĚTÍ MŠ A ŽÁKŮ ZŠ 1. STUPNĚ NA 1. OTÁZKU
PROJEKTIVNÍHO ROZHOVORU**
- Příloha č. 4 **ODPOVĚDI DĚTÍ MŠ A ŽÁKŮ ZŠ 1. STUPNĚ NA 2. OTÁZKU
PROJEKTIVNÍHO ROZHOVORU**
- Příloha č. 5 **ODPOVĚDI DĚTÍ MŠ A ŽÁKŮ ZŠ 1. STUPNĚ NA 3. OTÁZKU
PROJEKTIVNÍHO ROZHOVORU**
- Příloha č. 6 **ODPOVĚDI DĚTÍ MŠ A ŽÁKŮ ZŠ 1. STUPNĚ NA 4. OTÁZKU
PROJEKTIVNÍHO ROZHOVORU**
- Příloha č. 7 **ODPOVĚDI DĚTÍ MŠ A ŽÁKŮ ZŠ 1. STUPNĚ NA 5. OTÁZKU
PROJEKTIVNÍHO ROZHOVORU**
- Příloha č. 8 **ODPOVĚDI DĚTÍ MŠ A ŽÁKŮ ZŠ 1. STUPNĚ NA 6. OTÁZKU
PROJEKTIVNÍHO ROZHOVORU**
- Příloha č. 9 **ODPOVĚDI DĚTÍ MŠ A ŽÁKŮ ZŠ 1. STUPNĚ NA 7. OTÁZKU
PROJEKTIVNÍHO ROZHOVORU**
- Příloha č. 10 **ODPOVĚDI DĚTÍ MŠ A ŽÁKŮ ZŠ 1. STUPNĚ NA 8. OTÁZKU
PROJEKTIVNÍHO ROZHOVORU**

Příloha č. 1

Projektivní rozhovor – MŠ, ZŠ - 1. stupeň

JMÉNO:	VĚK:	Hodnotím děti z: - MŠ - ZŠ -1. stupeň
1.	Představ si, že umíš čarovat jako v pohádce. Co bys vyčaroval, odčaroval sobě, doma, kamarádům, u babičky...:	
2.	Kluci hráli nějakou hru – jeden z nich vyhrál, měl by rozdělit výhru mezi ostatní, co myslíš?	
3.	Co myslíš, z čeho by děti mohly mít radost, co si děti asi přejí nejvíce?	
4.	Chlapec našel peníze spadlé na zemi – co s nimi asi udělá?	
5.	Kdyby při hře s pravidly (např. ...) někdo z dětí zašvindloval a tak vyhrál, nikdo si toho nevšiml, měl by z výhry radost? Co by si v duchu asi myslel?	
6.	Představ si, že s některým chlapcem nebo holčičkou se nikdo nekamarádí. Dalo by se s tím něco udělat?	
7.	Podle čeho poznáš, kdo z dětí je dobrý kamarád? A co myslíš, jsi ty dobrý kamarád?	
8.	Poznal bys, že je kamarád smutný? Podle čeho? Dalo by se s tím něco udělat?	

Příloha č. 2

Dotazník pro učitelky MŠ, ZŠ – 1. stupeň

Hodnotím: (prosím, zakroužkujte)

- **děti z MŠ**
- **děti ze ZŠ - 1. stupeň**

Ohodnoťte, prosím, na škále 1 – 5 níže uvedené projevy dětí ve Vaší třídě

1. Všechny děti to dokážou
2. Většina dětí to dokáže
3. Jen některé děti to dokážou
4. Jen málo dětí to dokáže
5. Žádné z dětí to nedokáže

1. Navazuje bez obtíží přiměřené kontakty s učitelem či jiným dospělým.	1 2 3 4 5
2. Komunikuje přirozeně (spontánně) s druhým dítětem.	1 2 3 4 5
3. Navazuje a udržuje dětská přátelství.	1 2 3 4 5
4. Spolupracuje s ostatními.	1 2 3 4 5
5. Dodržuje dohodnutá pravidla.	1 2 3 4 5
6. Respektuje potřeby jiného dítěte. (dělí se s ním o hračky, pomůcky, pamlsky, rozdělí si úkol s jiným dítětem, apod.)	1 2 3 4 5
7. Dokáže vnímat, co si druhý přeje či potřebuje, vychází mu vstříc.	1 2 3 4 5
8. Snaží se ovládat – odloží splnění svých přání.	1 2 3 4 5
9. V případě potřeby umí požádat o radu či pomoc.	1 2 3 4 5

Počet dětí, které hodnotíte:

Vaše případná poznámka či sdělení:

Velice Vám děkuji za čas věnovaný vyplnění dotazníku.

Bc. Martina Hlaváčová

Příloha č. 3

Odpovědi dětí MŠ a žáků ZŠ 1. stupně na 1. otázku Projektivního rozhovoru

Představ si, že umíš čarovat jako v pohádce.

Co bys vyčaroval, odčaroval sobě, doma, kamarádům, u babičky.

A) Děti ze státní MŠ

si většinou přáli materiální dary, např.: vázu s kytičkou, sníh, nový dům, koně, auto. Objevili se tu i těžkosti v rodině (Toniček, 5 let, řekl – *kamarádovi hračku, babičce hrnek, doma – aby mně bylo dobře.*)

B) Žáci ze státní ZŠ odpovídali:

- přičaroval bych peníze; odčaroval hodně zlé lidi, zlý zbraně (Tomáš, 10 let)
- vyčaroval – co by měli rádi a tak; odčaroval všechno zlé (Tomáš, 11 let)
- vyčarovat doma, nevím, hezký štěstí; odčarovat všechnu zlobu (Anička, 10 let)
- vyčaroval léto; odčaroval třeba zlo (David, 9 let)
- vyčarovala by něco na ozdobu; odčarovala – smůlu (Anetka, 7 let)
- vyčaroval větší bazén; odčaroval- ráno vstávat tak brzo do školy (Jiří, 6 let)
- vyčarovat – nevím, dobro; odčarovat – zlo (Linda, 7 let)
- vyčarovat – nevím; odčarovat – zlost (Lucinka, 9 let)
- vyčarovala – brýle pro děti; odčarovala – nevím (Viktorka, 9 let)
- vyčarovat – neví; odčarovat – zlo (Adámek, 6 let)
- vyčarovat koně; odčarovat koně (Magdalenka, 9 let)
- vyčarovat koně, gauč; odčarovat neví (Eliška, 8 let)
- vyčaroval – babičce kytici, u kamaráda- co by si přál; odčaroval – auto, co smrdí (Davídek, 10 let)
- vyčarovala – myčku pro mamku; odčarovala – umývadlo (Renatka, 8 let)

C) Děti z církevní MŠ odpovídali:

- vyčaroval – kytku, knížku; odčaroval – neví (Vojta, 5 let)

- vyčaroval – panenku a kytičku a auto (**Honzík, 4 roky**)
- vyčaroval – to červený auto, třeba houkačku – autíčko, třeba policajta nebo sanitku; (Tomášek, 5 let)
- vyčaroval – letadlo (má s sebou malé letadýlko (Lukášek, 5 let)
- **těžkosti** -odčaroval **dům, abychom mohli bydlet zase zpátky (Honzík, 4 roky)**
- vyčarovala – hodnost – aby byli hodní- kývá; odčarovala – zlo (Terezka, 5let)
- vyčarovat – doma ledničku, protože se nám rozbila;Kyliánek by chtěl hračku – takovýho plyšáka, taky by ho vyčarovala; odčarovala – starou ledničku (Klárka, 6 let)
- tatínkovi nůž, aby mohl vyřezávat postavičky o betléma, i dřevěný věci umí; odčaroval kuchyň, protože u babičky je rozbouřená kuchyň, protože je stará a vyčaroval kuchyň babičce (Tomášek, 5 let)
- vyčarovala – aby si maminka a tatínek dali spolu pusinku; odčarovala – d'ábla (Kristýnka, 5 let)
- odčaroval – bacily, červy (Lukášek, 5 let)
- vyčarovat – kytičku; odčarovat – zlo (Emička, 4 roky)
- vyčarovat – ufo pro sebe, pro maminku kytičku, kamarádům kytičku; odčarovat – zlo (Damiánek, 6 let)
- neumím čarovat, nevím; odčaroval – neví (Kylián, 7 let)

D) Žáci z církevní ZŠ odpovídali:

- vyčarovat – takový stromy doma, a pak bych ještě hřiště, kde by jsme si mohli hrát; odčarovat – 2 skříně, který máme doma (**Petr, 8 let**)
- vyčaroval - angr birds (sám mi to napsal)- počítačová hra, i se tam střílí, i v autě, všech 12 bych vyčaroval; odčaroval – špatný vzpomínky (**Jonáš, 8 let**)
- vyčarovat – neví; odčarovat – čerty (**Natálka, 8 let**)
- vyčarovala – nějakýho robota, co by mámě pomáhal uklízet a tak; abych měla hotový úkoly; odčarovala – školu nebo učení (**Anetka, 8 let**)
- vyčaroval – pro ségru nový mobil (nebere sim kartu), i pro sebe; odčaroval – ségru, protože mě pořád zlobí, něco dělá (**Kuba, 7 let**)
- vyčarovala – aby se všichni měli dobře; odčarovala – aby Jonáš z naší třídy nezlobil (**Maruška, 8let**)
- vyčarovala – mamince velkou kytici, dort, kdyby měla narozeniny; odčarovala – všechny možný zloděje, lupiče (**Anička, 8 let**)

- vyčaroval – abychom měli dovolenou, byli všichni spolu, aby všichni byli kamarádi; odčaroval – abychom se neprali, nebouchali, to skoro stejný; počítač, mobily, elektroniku – pořád na to nekoukali (**Jan, 9 let**)
- vyčarovala – celé rodině kočičku, kamarádům asi taky; odčarovala – zlo (**Markétka, 7 let**)
- vyčarovat – trampolínu, koupaliště; odčarovat – bazén (**Sára, 8 let**)
- vyčarovat – mamce – pořád jezdí, potřebuje na nákupy, aby měla více času pro sebe; kamarádům – co si hrají spolu, aby poznali i ty druhý; odčarovat – třeba Tom je o přestávce pořád na mobilu, aby si hrál, ne pořád byl na mobilu (**Jonáš, 8 let**)
- vyčarovat dost věcí, hlavně pro babičku, dědu, aby můj děda v Holansku nebyl na vozičku; pro babičku v Holansku, je hodně nemocná, aby jí nebylo špatně a neumřela; aby se taťka nezlobil na dědečka; aby byl všude mír; odčarovat – aby Jonáš byl zdravý, který tu byl (**Tom, 8 let**)
- vyčaroval – aby všude byl mír, všude bylo dobře a dál by už to bylo jedno; odčaroval – nevím asi (**Marek, 8 let**)
- vyčarovat – byli všichni lidi hodní, aby se jim všechno povedlo a dařilo a tak vše dařilo; odčarovat – zlo, aby nebyla smůla, všechnu nepohodu a všechny špatný známky (**Štěpán, 9 let**)
- přičarovala – radost mámě; odčarovala – zlost mámě (**Tereza, 7 let**)
- vyčarovat – pro sebe velikánský dům se zahradou a s bazénem; kamarádům nejlepším peníze a oni by si koupili, co chtěou; naší rodině – hodně zdraví, aby dožili hodně roků (**Filip, 8 let**)
- odčaroval – zlobu, aby se na sebe lidi nezlobili; přičaroval – novou planetu, kde jsou nějací hodní ufoři (**Adam, 9 let**)
- vyčarovala – perníkový srdce; odčarovala – lesy změnila na růže (**Hanička, 9 let**)
- vyčarovala – aby bylo hezký počasí; odčarovala – zlý lidi (**Klárka, 9 let**)
- vyčarovat – aby byli na sebe všichni hodní; aby na sebe nebyli všichni zlí (**Patrik, 10 let**)
- vyčarovala – využívala na úklid, máma doma hodně uklízí, aby nemusela tak uklízet a mámě, co má ráda, růže do vázy; odčarovat – domy světlejší, nebyli tmavé (**Eliška, 9 let**)
- **těžkosti – mamince nějaké peníze, protože ona se rozvedla; tatínkovi – dnes má svatbu, tak bych mu na ní pomohla (Hanička, 8 let)**
- **pomoc druhým** - vyčaroval – mamince pomocníka; taťkovi (je po nehodě), aby měl normální kosti, než ty železné; babičce – aby měla víc peněz; dědovi – aby lépe viděl, aby

neměl kuří oko; tetě Mají – aby dařilo v práci; kamarádům, Vojtovi a Jardovi hračku legochima; odčaroval – mamce, aby se už neštvala; tatínkovi – aby neměl takový nepořádek v pracovně; babičce – povinnosti; dědečkovi – aby nemusel tak brzo vstávat; kamarádům – Vojtovi a Jardovi smutek (**Kája, 9 let**)

- odčarovala – zlé věci; přičarovala – mé nejlepší kamarádce panenku, mamince kytičku (**Sára, 8 let**)
- vyčarovat – mamince krásnou kytičku, babičce encyklopedie, kamarádům nějaký lego; odčarovat – různé nemoci; aby nebyly na sebe lidé zlí (**Vojta, 8 let**)
- vyčarovala - nějakýho robota, co by mámě pomáhal uklízet a tak; abych měla hotový úkoly; (**Anetka, 8 let**)
- vyčarovala – **babičce uzdravit nohu**, kamarádům dala nějakou hračku, dědovi novou zahrádku; odčarovat – Aničce, kamarádce pomohla uzdravit kočku, má hrozný očičko; **tetě odčarovala nemoc; mamce pomohla v práci nebo práci usnadnila;** (**Hanička, 8 let**)
- přičaroval - nějakýho robota, který by dělal za rodiče všechny věci, práci(**Pavel, 9 let**) - vyčarovat – auto, něco pro kamarády, co by chtěli, květ, aby voněl; odčarovat – zlý sny (**Honza, 9 let**)
- přičarovala – peníze, cokoliv by si přáli; odčarovali - problémy (**Jolana, 9 let**)
- vyčarovala – peníze pro chudé, asi, aby někdo nemohl být nemocný; odčarovala – zlo (**Barborka, 8 let**)
- odčarovala – školu nebo učení (**Anetka, 8 let**)
- -odčaroval – celý svět, aby to vypadalo jako v pohádce (**Pavel, 9 let**)
- vyčaroval – asi něco hezkého; odčaroval – nevím (Hynek, 8 let);

Příloha č. 4

Odpovědi dětí MŠ a žáků ZŠ 1. stupně na 2. otázku Projektivního rozhovoru

Kluci hráli nějakou hru – jeden z nich vyhrál, měl by rozdělit výhru mezi ostatní, co myslíš?

A) Děti ze státní MŠ:

Rozdělilo by se 5 dětí, nerozdělily by se 2 děti, neví 2 děti. Celkem 9 dětí.

B) Žáci ze státní ZŠ:

- to je na něm, ať se rozhodne, pokud hodně – ať se rozdělí, pokud kokyno – ne nejde rozdělit
- jestli hodnej, tak jo

Rozdělilo by se 19 žáků, nerozdělilo by se 1 žák, neví 3 žáci. Celkem 23 žáků.

C) Děti z církevní MŠ:

Rozdělilo by se 16 dětí. Nerozdělilo 1 dítě. Celkem 17 dětí.

D) Žáci z církevní ZŠ odpovídali:

- asi radši by se měl rozdělit; ostatní by s ním nemluvili
- jestli chce
- může, jestli chce
- váhá; jo, já nevím
- no, to by se asi nedalo rozdělit
- může, ale nemusí

Rozdělilo by se 33 žáků, váhali 3 žáci, nerozdělilo by se 2 žáci. Celkem 38 žáků.

Příloha č. 5

Odovědi dětí MŠ a žáků ZŠ 1. stupně na 3. otázku Projektivního rozhovoru

Co myslíš, z čeho by děti mohly mít radost, co si děti asi přejí nejvíce?

A) Děti ze státní MŠ odpovídali:

- aby chodili do školky; nejvíce hračky, zvířátka nějaké; těší se na Ježíška; hrát - z Bena (pes); z koně; někoho zeptat, dětí tady ve školce; já – z koníků; auto (malý), hračky, auta tyto – ukazuje nákladní a jinačí, která se musí postavit; moje kamarádky

B) Žáci ze státní ZŠ odovídali:

- z hraček, pohádek; těžko říct, každý by si přál něco jinýho; já si přeju mět rodinu (žije v početné rodině); nevím, já si přeju koně; nevím, má radost, že jezdí na koni; kamarády; z hraček; třeba hračky, bonbón; třeba hračky, bonbóny; z her; nějakou hračku by si mohli v obchodě vybrat, která by se jim líbila; sladkosti; dárky; když mají kamarády; hračky; čtení – básničky; třeba hračky; z nějakého dárku nebo z něčeho aby měli dobré kamarády; kamaráda; zdraví, štěstí a spokojenost; kamarády; hračky; nevím, hračky

C) Děti z církevní MŠ odpovídali:

- někteří nevěděli, Jonášek mě překvapil, že takto odpověděl – viz níže;
- třeba nějaká hračka; abyste byli hodní; bonbóny a všechno, co maj rádi; z hraček; třeba, když mu dáš nějakou hračku nebo kokyna; to mě říkali – Jeník chodí do školy, Zituška je malá, chodí do Klubíčka – panenku, princeznu ; koťátko; **aby všichni spolu kamarádili a měli se rádi (Kristýnka, 5 let); hračky a těm, co nemají co jíst a pít, jídlo a pití (Jonášek, 5 let);** princezny mají rádi holky; hračky dát; aby byla hodná; z Terezky; letadlo nebo auto

D) Žáci z církevní ZŠ odpovídali:

- Vojta s Jardou si přejí legochimu, holky – poníky; asi, aby se měli rády; víc kamarádů, hodně kamarádů; třeba, že by se měli všichni rádi a nehledali a neodháněli (zlýho kluka bouchají, aby odešel); když jedou k moři, na výlet když někdy jedou; **dobrou výchovu, dobrý rodiče a učitelky (Jonáš, 8 let);** z hraček, z nových kamarádů; nějaký hračky, telefony (setra si přeje telefon); aby byly prázdniny, anebo Natálie ze třídy možná by si

víc přála učení, ona se strašně nudí, chce učení, ale nevím to jistě, asi jo; **aby byli všichni šťastní (Kuba, 7 let, má zlomenou ruku)**; neměl školu; **aby to bylo na světě, tak jak to má být (Jirka, 8 let)**; **kdyby Pán Ježíš sestoupil z nebes (Maruška, 8 let)**; z toho, že je maminka bude mít moc ráda; **kdyby si pomáhali (Jan, 9 let)**; **abychom se měli rádi, dobré kamarády (Sára, 8 let)**; **víc kamarádů; když někteří kamarádi se hádají, aby se nehádali, aby se měli rádi ti kamarádi (Jonáš, 8 let)**; **aby byli všichni kamarádi (Tom, 8 let)**; z toho, že se účastnili té hry, že si vůbec zahráli a že je to bavilo; aby je ten vítěz pozval za odměnu na jeden den v hospodě, podle toho, co by to bylo za odměnu, pokud by to šlo rozdělit, pohár prohlídli všichni; **sourozence (Barborka, 8 let)**; **aby měli hodné rodiče a aby je vůbec měli (Tereza, 7 let)**; aby na svačinu měli nějaký bonbóny a taky na vysvědčení samé jedničky; **rodiče, kteří jsou na mě hodní, bratra, sestru, kdyby neměl (Adam, 9 let)**; kamarády; mít hodně kamarádů; aby se bavili všichni; nové hračky, rádi sportují, hračky, které by si přáli; kluci – sport, holky – panenky nebo něco takovýho; někdo kolo, tříkolku; obří hřiště nebo hodně kamarádů; když něco dostanou k narozeninám; **být s rodinou (Hanička, 8 roků, rodiče rozvedeni)**

Příloha č. 6

Odovědi dětí MŠ a žáků ZŠ 1. stupně na 4. otázku Projektivního rozhovoru

Chlapec našel peníze spadlé na zemi – co s nimi asi udělá?

A) Děti ze státní MŠ:

- vezme si je do peněženky a posbírá; nechá si je; rozdělí se; koupí je; nevím; hodil je do kašny nebo ne?; zaplatí pak zmrzlinu

Odevzdalo by je 0, nechalo by si je 4, neví 3, jiná možnost 2. Celkem 9 dětí.

B) Žáci ze státní ZŠ:

- někomu je dát nemůže, není, komu by je dal, 50 Kč bych si vzal, dál nevím
- no, já bych udělal tak – my jednou našli peníze, řekli paní učitelce, aby to dala na úřad, tak udělal
- ve škole našel – dát paní učitelce
- dala bych to na OÚ, ať to vyhlásí
- nechá je tam
- je nahlásí
- nevím
- dá je policii
- hledal by, komu patří
- zvedne, dá do peněženky
- najde toho, komu spadli
- asi bych šla za mamkou se poradit
- utratí
- vezmeme je
- dám rodičům – aby to někam dali a vyhlásili
- zkusí najít toho, komu vypadli
- odnesla panu ředitelovi nebo na poštu
- nebere si je, nechá je tam
- dá je na policii, protože kdyby si je vzal domů, to by byla jako krádež

Odevzdalo by je 8, nechalo by si je 10, neví 2, jiná možnost 3. Celkem 23 žáků.

C) Děti z církevní MŠ:

- nechá je na zemi
- rozdají je dětem, ať si mohou koupit, co budou chtít
- zeptal bych se, jestli to někoho je
- vrátil by je
- buď si ji nechá, anebo začne někoho hledat, komu by patřili
- **kdyby neplatila – tak bych s něma neplatil, ale dal bych je nějak – kdo má hrníček a má plno peněz, my taky máme takový hrníček, když najdeme peníze, tak dáváme, dá platit – dá do hrníčku, nedá platit – třeba taky dá do hrníčku**
- neví
- musí je zvednout a dát mamince
- **rozdělí se**
- **dá je nějakému kamarádovi**
- schová je
- dá je do vody, aby uplavali
- zvedne, dá do peněženky nebo pokladničky

Odevzdalo by je 0, nechalo by si je 4, neví 2, jiná možnost 11 (rozdělení s druhými – také kladné varianty...). **Celkem 17 dětí.**

D) Žáci z církevní ZŠ:

- vezmeme je a dáme na policii
- asi si něco za to koupí
- dá to někomu dospělýmu, o kterém ví, že by to schoval a zeptal by se, zda to někoho není
- nechal si je
- měl by se zeptat lidí okolo, co jdou, a neměl by si je nechávat
- dal je někomu dospělému
- zlý by vzal a koupil zmrzlinu, dobrý by je vzal a dal na policii
- šel by na policii
- nechal by si je, ale bylo by to nesprávné
- buď by zavolal do banky, nebo nevím komu, anebo třeba dal do banky
- měl by je vrátit, i když neví, komu patří, měl by zvonit na každý byt, jestli to nejsou jejich peníze
- někam je dá, neví kam

- nechá je na zemi, protože můžou být nějak nakažené
- kdyby ve škole, dala bych je na vrátnici
- někteří si za to něco koupí, někteří nechají – bůhví, kdo na to sahal
- dá je do ztracených věcí
- asi by je někam dal
- ve škole jít za paní učitelkou a nahlásit to, venku – plná peněženka – jít na policii
- zeptal bych se, jestli to někoho není a vrátil bych to
- **když najdu peníze, dáme je do kostela, nevím, či jsou a v kostele je využijí na dobrý skutky (Marek, 8 let)**
- dá na policii nebo mámě a tátovi a ti by mu řekli, zda nechat, vrátit, že velký peníze
- šel by za rodičema
- pokud ví komu, tak mu je zpátky dá
- **dá někomu, kdo to potřebuje – bezdomovcům, nemají moc peněz, do banky (Filip, 8 let)**
- zeptá se někoho, zda to není jeho, a když ne, zeptá jiného, nenajde – rozdělí nebo když by nikdo nechtěl...
- zeptal by se maminky, kam je má dát
- ve škole – zeptá někoho, zda nejsou jeho
- měl donést domů
- asi si je nechal?
- může si je nechat?
- odnese je třeba do blízkyho obchodu nebo na poštu, oni to tam pohlídají
- na policii dal
- nechá si je nebo je zanese někam do banky, spravedlivé někam zanést, kde by je hledali

Odevzdalo by je 23, nechalo by si je 8, neví 1, jiná možnost 6. Celkem 38 žáků.

Příloha č. 7

Odpovědi dětí MŠ a žáků ZŠ 1. stupně na 5. otázku Projektivního rozhovoru

Kdyby při hře s pravidly (např. ...) někdo z dětí zašvindloval a tak vyhrál, nikdo si toho nevšiml, měl by z výhry radost? Co by si v duchu asi myslel?

A) Děti ze státní MŠ:

- nene; že vyhrál
- nene; má mu to být líto, já někdy ze srandy zašvindluju, ale ze srandy
- ano; nevím, pokrčil rameny
- měl, kývá, no, že by vyhrál

Neměl radost 3 děti. Nevím 1 dítě. Měl radost 5 dětí. 2 děti si protirečily. Celkem 9 dětí.

B) Žáci ze státní ZŠ:

- moc ne, předstíral by, že jo; osobně by radost neměl, má se přiznat nebo ne
- spíš ne, že měl hrát spravedlivě
- jo, že je to špatně
- ne, je to nespravedlivý
- **myslím si, že ne, podvedl kamarády a je mu to líto (Davídek, 10 let)**
- ne, že švindloval a nemůže lhát
- ne, že zašvindloval a lže
- ne, byl by smutný
- ne, že něco udělal špatně
- hmm, že to asi neměl dělat
- ne, nemyslel nic
- ne, v duchu myslel, že má radost
- ano, nemůže tak dělat
- hmm, kývá, že to je asi dobrý, (i když zašvindloval) – jo, třeba, on by byl zlý
- ne, že by byl smutný, že švindloval
- ne, je jda, proč jsem to asi udělal
- ne, že to udělal špatně
- ne, že podváděl

- neměl, že lže, neměl radost, měl by to říct, že švindloval nebo by to bylo nefér

Neměl by z výhry radost 18 žáků. Měl 5 žáků. 5 žáků si protiřečilo. Celkem 23 žáků.

C) Děti z církevní MŠ:

Zvláštní, i když děti odpovídali ne, někteří v duchu z toho měli radost, protiřečili si.

- ne, asi by byl šťastný
- ne, že je to dobře
- ano, že to musí smazat a udělat, jak maminka to řekla
- neměl, že podvádí
- kývá, pak neví, neměl radost, bylo by mu to pak líto a měl by se přiznat
- ne, špatně, že udělal...
- jo, že hraje nespravedlivě
- ne, že je škaredý
- ne, není to dobrý
- měl, dostal by medaili – to by si říkal
- kývá, nemůže švindlovat
- ne, že lhal

Nemělo 12 dětí. Mělo 5 dětí. Protiřečilo si 5 dětí. Celkem 17 dětí.

D) Žáci z církevní ZŠ:

- ne, že podváděl, že hrál špatně, výhru si nezaslouží
- asi ne, že švindloval a podváděl
- ne, měl by špatný pocit, protože by druhý podvedl
- asi moc ne, neví
- nee, že není dobré švindlovat, hlavní je, že si zahraje
- ne, neměl by dobré svědomí
- ne, že by tu výhru vrátil zpátky
- neměl, myslel by si, že je mu špatně, toto nesl by na zádech – těžké břemeno, jak se říká
- přemýšlí - ne, že je podvodník
- nevím, že nehrál poctivě
- ne, myslel, že je lakomý nebo něco
- měl by radost, konečně jsem třeba vyhrál
- ne, že udělal špatně, že neměl podvádět

- podle toho, zda je zlý nebo hodný, zlý měl, hodný tak by nedělal
- měl asi, ostatní rádi, že by neviděli, že zašvindloval, časem přiznal, přišlo by mu to líto; rozdíl, zda to hodný kluk a udělal tak, aby se pobavil nebo zlý, nechal by to být
- ne, hřích
- ne
- že to udělal špatně, že to není spravedlivé, že by se měl omluvit
- ne, neumí prohrávat
- tak napůl, radost ale nemůže z toho mít, dobrý pocit
- asi jo, že to udělal špatně
- neměl by z toho radost, že to není hezký, že to příště neudělá, že jim to řekne
- střední, že je to od něho trošku škaredý, že podváděl
- ne, že podváděl a že nehrál férově
- ne, že se mu to zdálo nějaký podezřelý
- ne? proč jsem to udělal

Nemělo 31 žáků, mělo 4 žáci, nevím 1 žák, jiná odpověď 2 žáci, 4 žáci si protiřekli.

Celkem 38 žáků.

Příloha č. 8

Odpovědi dětí MŠ a žáků ZŠ 1. stupně na 6. otázku Projektivního rozhovoru

Představ si, že s některým chlapcem nebo holčičkou se nikdo nekamarádí.

Dalo by se s tím něco udělat?

A) Děti ze státní MŠ:

- že by se skamarádili
- že by mu něco půjčili a tak se skamarádili;
- ano, najít ji kamarády
- ne

Dalo 6 dětí (3 děti samy pomáhali, 3 nechali na druhých), nedalo 3 děti. Celkem 9 dětí.

B) Žáci ze státní ZŠ:

- buď je to na nich, ať si najdou kamarády nebo (přemýšlí), zeptali samotné holčičky, zda si s námi nechce hrát
- aby si začali nějak spolu hrát, skamarádit
- třeba kamarádit já
- jo, kamarádit se s ním
- jo, co neví
- jo, začal s ním kamarádit
- jo, (přemýšlí dlouho), skamarádila bych se
- našla by si kamaráda
- dalo, šla bych si s ním hrát
- jo, řekli by jsme mu, ať si jde s námi hrát
- budu s ním kamarádit
- jo, najít si někoho
- dalo, třeba s ním někdo hrál, viděl někdo, že je hrozně sám
- ano, skamarádil by se s druhým kamarádem, kdyby ten první se nechtěl kamarádit
- hmm, kývá, že by někdo řekl, aby si dali ruku a spravili se a omluvili se - skamarádili

Dalo 21 žáků(12 dětí by samo pomáhalo druhému, 9 dětí na druhých nechal), nedalo 1 žák, nevím 1 žák. Celkem 23 žáků.

C) Děti z církevní MŠ:

- jo, poprosila, jestli by si někdo z nás mohl s ním hrát
- ano, že by si našli kamarády
- chlapec by dal někomu pusinku a už by se s ním někdo kamarádil
- dalo, nevím
- kývá, mě se to někdy stalo, sám je (byl prý sám u babičky), poprosit, aby si s ním hráli
- že by zavolali paní učitelce a řekli a paní učitelka by to vyřešila
- aby se někdo začal kamarádit
- jo, omluvit, nevím
- s maminkou kamarádit
- říct to paní učitelce

Dalo 11 dětí (4 děti samy aktivní v pomáhání, 7 mluví o druhých), nedalo 4 děti, nevím 2 děti. Celkem 17 dětí.

D) Žáci z církevní ZŠ:

Někdo nebo samy sebe – skamarádit. Žáci viděli v bytí sám, i trest – změnit se. Hodně nabízeli svou pomoc, sebe. Odpovědi jsou moc pěkné. Vážím si těch dětí, a když to nyní zpracovávám, znovu mám ten pocit.

- dalo, je přesvědčit, aby si s ní hráli na začátku kamarádění aspoň trochu a dál by se to rozrůstalo
- hmm, někdo s nima skamarádit
- dalo, že druhý nemusí být tak špatný
- asi jo, že by si někdo uvědomil, že ta holčička je sama
- dalo, já nevím, třeba se stydí; aby nestyděla – nechceš se se mnou kamarádit?
- začala shánět nové kamarády a dočasně s ní byla nejlepší kamarádka
- že by to řekl paní učitelce
- skamarádil by jsem se
- říct někomu, že to není fér, že někdo je o samotě a ostatní jsou spolu
- někdo k nim jít z cizí třídy a pomoci jim, hrát si s něma a tak – že by se změnil, ten chlapeček, co je sám
- našel by si nové kamarády

- ano, že by ho poprosili, aby si s ním hrál a skamarádili se
- měli by si s ním hrát, neměli nechávat a tak, protože je pak nešťastný
- že by se s někým skamarádil, spojil dohromady s někým
- asi jo, aby nebyl sám, aby s někým kamarádil
- že bych si s ním víc já hrála
- zkusil bych, aby se kluci, holky spolu usmířili a byli kamarádi
- **asi dalo, najít kamaráda; záleží, zda někde poprvé**
- **jo, že by se někoho zeptal, jestli se chce s ním kamarádit**
- **přišla a zeptala bych se, zda si chce se mnou hrát, ano – budu, ne – ne**
- jo, třeba by se mohli zeptat, zda se nebudou kamarádit
- já bych se s ním skamarádil
- začala bych si s ní hrát a povídat
- začala bavit, začala hrátky, byl šťastný, nějak ho potěšila
- podle mě jo, zkusit skamarádit s ním
- za ním přišla, zeptala, co se stalo; kdyby řekla, šla bych si s ním hrát
- jo, řekli, že umí nějakou hru a že ho něco naučí a tak by se mohli s někým skamarádit
- zeptala bych se jich, zda by si se mnou něco nezahráli
- sehnali kamarády, aby kamarádili

Dalo 34 dětí (18 z nich sami pomohli – moc pěkný, překvapili mě, 16 mluvili o pomoci druhých), nedalo 1 dítě, neví 3 děti. Celkem 37 dětí.

Příloha č. 9

Odpovědi dětí MŠ a žáků ZŠ 1. stupně na 7. otázku Projektivního rozhovoru

Podle čeho poznáš, kdo z dětí je dobrý kamarád? A co myslíš, jsi ty dobrý kamarád?

A) Děti ze státní MŠ:

- Staníček, že si hodně maluje; že si s náma hraje, s Jarečkem a se mnou, jo
- podle toho, jak je hodný, jo
- nevím, ano
- že pomáhá a půjčuje hračky, kývá
- nevím, ano
- kdo mi pomáhá, jo
- nevím, kývá
- že si se mnou hrají, kývá

Poznáš dobrého kamaráda 5 ano, 4 neví. Jsem dobrý kamarád 9 ano. Celkem 9 dětí.

B) Žáci ze státní ZŠ:

V odpovědích, zda jsou dobrými kamarády, již nejsou tak úplně jistí, jak děti v MŠ. Vyjadřují kladnou odpověď popisem kladného chování kamaráda.

- že se chová hezky, chodí se mnou ven a hraje si se mnou; nejlepší asi nejsem, tak normálně
- že si s tebou hraje, povídá; záleží, jak koho
- že je na mě hodný a ...; nevím, pro někoho jo, pro někoho ne
- že se mnou bude chtít si hrát nějakou hru; nevím
- nepodvádí; hmm, jo
- že pomáhá; jo
- nevím; neví
- že jim dá bonbóny, že si s něma bude hrát; ano
- že dá dětem kokynko nebo jen něco povídá; jo (nejistě) a na spolužáka – a ty taky nejseš
- Linda a Natálka – jsou moc dobrý kamarádky se mnou, jsou hodně hodný; jo
- že něco umí, že ho mám rád; myslím si, že jo, hlavně když chodím k Adamovi

- že si spolu hrajeme; váhá, kývne
- Áďa, že si se mnou hraje; hmm
- že se usmívají; hmm, kývá
- Renču, hezky maluje; jo
- že si spolu hrají; jo, s Anetkou, Anetka mě skoro pořád objímá
- že je hodný; asi jo
- kvůli tomu, že se mnou dobře kamarádí, pomáhá ve všem a tak; (váhá) asi tak napůl
- nevím; nevím (Adámka jmenovali za kamaráda, sám si netroufl říct)
- že se chová hodně a je ke mně milý; nevím
- že se nemlátí, že se mají rádi; hmm, jo
- že půjčujou věci; kývá
- nevím; pokrčí rameny

**Poznáš dobrého kamaráda 20 ano, 3 neví. Jsem dobrý kamarád – 13 ano, 10- neví, váhá
Celkem 23 žáků.**

C) Děti z církevní MŠ:

Zda poznají dobrého kamaráda, vyjadřují kladnou odpověď popisem kladného chování kamaráda

- že si chce s tebou hrát, že si spolu hrajeme; docela i jo
- že si se mnou hraje; jo
- Pěťa, podle síly; kdo ho zlobí, tak ho bouchne a kdo ho nebouchne, tak s ním kamarádí; hmm; kývá; ale někdy zlobí
- že si hrajou pěkně; jo
- ne; jo
- je na tebe hodný, kývá, že si se mnou...; kývá
- jsou hodní; jo, kývá
- neví; jo, protože mám plno kamarádů, jeden jede k moři
- rozdělí se; kývá
- že se nehádá, že mi něco půjčí; kývá
- jak se říká- v nouzi pozná nepřítele (přítele? – nepřítele), přijde medvěd, jeden vyleze na strom, druhý je dole; hraje si s ním, povídá, rozdělí se; hmm, kývá
- hraje si a musí mít klid, aby mu bylo dobře; jo
- chová se hezky; kývá, Kristýnku... (jmenuje asi ještě pět dětí)

- dávají bonbóny, že půjčí někomu hračky; kývá
- nevím, hrajou si; kývá
- chytanou se za ruky; ano
- Pavlík, že je můj kámoš, že nebouchá děti; kývá

Poznáš dobrého kamaráda 14 ano, 1 ne, 2 neví. Jsem dobrý kamarád 17 ano.

Celkem 17 dětí.

D) Žáci z církevní ZŠ:

- je přátelský, hodný, úžasný; ano
- že má rád, že si s tebou rád hraje
- že ti pomůže, že se s tebou rozdělí, pomůže ti, když potřebuješ, holky říkávají, že jo
- že se k tobě chová pěkně; nevím, snad jo
- když pomáhá ostatním
- podle toho, že má dobré srdce; váhá; jak kdy
- já to poznám, že se k sobě dobře chováme; mám kamaráda, je hodnej, nebije – Jarda; jak pro koho
- že se ke mně chová hezky
- s někým pomáhá, má dobré srdce; když má někdo zranění, je smutný, tak pomůže, pozve k sobě domů a může si s ním hrát; já myslím, že jsem normální, ani dobrá, ani špatná
- že pomůže; neví
- že o přestávce za tebou chodí a povídá si s tebou; jo (váhavě)
- že si se mnou hezky hraje, není na mě zlý a nešvindluje, umí prohrávat i vyhrávat; ano, jsem, nešvindluju
- protože se s dětma hodně kamarádí

Poznáš dobrého kamaráda 37 ano, 1 neví. Jsem dobrý kamarád 23 ano; 8 váhá; 7 neví

Celkem 38 dětí.

Příloha č. 10

Odpovědi dětí MŠ a žáků ZŠ 1. stupně na 8. otázku Projektivního rozhovoru

Poznal bys, že je kamarád smutný? Podle čeho? Dalo by se s tím něco udělat?

A) Děti ze státní MŠ:

- kývá (protože mu někdo nepůjčil hračku, na otázku „jak to poznáš?“ – že ho bijou); ne
- jo, (podle tváře); dalo – že by jsme ho rozesmáli
- a) ano; b) že brečí; c) ano, skamarádit
- že brečí; utišit ho
- ne; ano, nevím
- ano (nevím); ano
- ano (Podle toho, že brečí); Hmm, že by ho kamarádi nějak potěšili

Poznalo by, že je kamarád smutný – 7 ano, 1 ne, 1 neví

Dalo by se s tím něco udělat – 7 ano, 2 ne

Celkem 9 dětí.

B) Žáci ze státní ZŠ:

Odpovídali i přímo slovem-skutkem, co by udělali

- u některých jo, **zeptal bych se ho, kvůli čemu je smutný, dá-li se s tím něco udělat**, zkusili by jsme s tím něco udělat
- to jo (že by byl nazlobenej, brečel a podobně); nějak mu udělat radost
- kdybych zeptala, zda ho něco trápí, asi jo; možná jo, nevím
- váhá), jo (podle toho, že by chodil smutně); **mít ho s sebou a zahrát si s ním nějakou hru**
- jo (že se neusmívá); **jo, řekla bych mu něco hezkého**
- jo (že by asi brečel, byl trošku smutný); jo, hrát si něco s ním
- Ano (že by brečel); **a já bych mu pomohl**
- Jo (že tečou slzy); jo, uklidní
- Jo (třeba když spadne a odře si něco); rozveselit
- Hmm(že by se mračil); hmm, hrát si s ním
- Kývá (že by si se mnou nehrál); ne, otáčí hlavou
- Jo (že mu někdo něco sebral); **řekla bych to paní učitelce**

- Jo (že plakal, naříkal); hmm, že by jsme mu něco koupili
- Jo (že třeba brečí); **sedla bych k němu a zeptala, co mu je**
- Jo (podle toho, že furt někde sedí, říká, že si s ním nikdo nechce hrát a je smutný); **jo, šel by jsem za ním a hrál by si s ním a říkal vtipné vtipy**
- Jo (že je zamračenější a nic nechce dělat, nechce si s nikým hrát);(kývá) rozveselit ho
- Jo (tváří se smutně a moc nemluví); nějak rozveselit
- hmm(byl by zklamanejší); **hmm, že by jsem si s ním začala hrát**
- Kývá (že sedí někde a byl by smutný); ano, že by někdo k němu přišel a zeptal se ho, jestli by si s ním nechtěl něco zahrát
- kývá (že třeba brečí); kývá, že by třeba nějaký kamarád mu pomohl

Poznalo by, že je kamarád smutný – 23 ano,

Dalo by se s tím něco udělat – 21 ano, 1 ne, 1 neví; 8 žáků by samo pomohlo

Celkem 23 dětí.

C) Děti z církevní MŠ:

Děti i nabízeli přímo svou pomoc, co by udělali- „toto“ já udělám...

- jo (neusmívá se); jo, že se s ním někdo třeba může hrát
- poznám (protože se s nikým nehraje); jo, dalo, že si najde kamarády
- Kývá (že mu někdo řekl – já s ním nekamarádím); jo, dal mu někdo pusinku, už s ním někdo bude kamarádit
- kývá (že mu tečou slzičky); hmm, ano; nevím
- kývá (že by stál jen tak v rohu nebo že by plakal); jo, **pohládl a dám mu kokyna** (můj kamarád plakal, že ztratil autíčko – **nebo že by jsem mu pomohl**)
- asi ne; jo, **omluvit, že si s ním nehraju**
- asi ne; jo, omluvit, že si s ním nehraju
- kývá (protože pláče); **že bych mu něco půjčila**
- kývá (podle pláče, mračení); skamarádit se nebo napravil to, co udělal
- jo, poznala (že plakal); že by přišel kamarád a dal by mu něco
- jo (že se tváří smutně); jo, utěšit ho
- ano (tručuje); napustit bazén
- ano (protože ho bouchá Pét'a, když mě, tak to jdu říct a mě pak říká žalovníček žaloval...); říct to paní učitelce

Poznalo by, že je kamarád smutný – 13 ano, 4 ne

**Dalo by se s tím něco udělat – 13 ano, 2 ne, 2 neví, 3 děti by přímo samy pomohly.
Celkem 17 dětí.**

D) Žáci z církevní ZŠ:

Nabízeli přímo svou pomoc

- hmm, podle začátku (nemocný jakoby byl, nechce to nikomu říkat); dalo, vzít na procházku, do kina
- hmm, (podle toho, že to dá najevo); hmm, třeba rozveselit
- ano (že třeba brečí nebo mu není dobře); **že bych se ho zeptala, co mu je a pomohla bych mu, kdybych mohla**
- asi trochu jo (pořád sedí na lavici a nic nedělá); třeba ho nějak rozveselit
- Jo (když brečí); hmm, říkat něco, aby on měl radost
- možná, asi jo (hlavu má dole, dívá se do země, protírá oči, smutný výraz – ukazuje); jo, aby prostě řekli, co se stalo; odpovídáte; rozveselit vtipkem nebo dát něco hezkého
- hm (koukal do země, byl pořád na jednom místě nebo jenom seděl); zeptat se ho, co ho trápí a pomoc mu s tím
- hmm (poznaly tehdy, když by třeba plakal); šli říct paní učitelce a on by jí řekl, co mu je
- hmm (podle toho, že má smutný výraz, jen tak pochoduje, ruce za zády); třeba nějak pomoci, zeptat se ho, co mu je a nějak mu tím pomoci
- Jo (kvůli tomu, že se zrovna neusmívá, nemá dobrou náladu, neřekne, že chce věci, které má rád, dělat); dalo, ráno smutný, potom na to zapomeneš; kdyby kluk – kdyby se bránil, **tak bych se mu snažil pomoci, ale nechtěl bych mu přitížit**
- no (podle toho, že si s ním nechce hrát; třeba mu někdo něco udělal – bouchl ho, kopl, špatného řekl; má takto hlavu dolů, brečí, nemá v obličeji smajlíka); **přišla bych k němu, mohla bych ho utěšit, pozvat (kdyby velcí) na kafe, koupit něco a hrát si s ním**
- jo (pořád sedí ve třídě na svém místě); jo, utěšit
- poznal (sedí a netváří se šťastně); dalo, že by tě vysvětlil, co se mu stalo
- kývá (že by s nimi nebavil); **zeptala bych se ho**
- ano (nemluví se mnou, má smutný obličej); **snažila bych se ji rozesmát, hrát si s ní**
- poznala (že s nikým není, chodí sám, má smutný obličej); **hmm, že by mu pomohl najít kamarádku, kamaráda**
- ano (Štěpa dnes – zachmuřený oči, moc se s nikým nebaví, ptal jsem se, co je, našťvaný je); **mohl bych mu pomoci, nějak pomoci**
- jo (mračí se, stydí se, oči dolů a vypadá smutně); **jo, pomohl bych mu**

- nevím, někdy to poznám, někdy ne (podle úsměvů, jak se tváří; vypadá smutně a nic moc se nedívá); **někomu bych řekl, aby mu pomohl**
- hmm (že je rozrušený, není docela klidná); **jo, zeptala ho, co ho trápí; řekla bych mu podle toho, zda bych mu mohla pomoc, tak bych mu pomohla**
- jo (mračil, brečel); **no, utěšil, dal bonbón a tak by to šlo**
- jo (smutný výraz v obličeji, brečel by); **zeptal, co se děje, zkusil udělat, aby nebyl tak smutný**
- ano (smutný, sedí v lavici, nemá náladu); **přišla k němu a povídala si s ním a povídala, co se mu stalo**
- ano (nebaví s nikým); **jo, zeptala, co se stalo a snažila nějak pomoct**
- jo (že by se tvářil trochu tak smutně, neměl by dobrou náladu); **podle mě jo, snažil by jsem se ho nějak rozveselit**
- ano (sám někde, s nikým nehraje, vypadá smutně); **snažila utěšit**
- jo (že je hodně od děcek daleko, že se od nich drží dál); **začala bych si s ním hrát**

Poznalo by, že je kamarád smutný – 37 ano, 1 neví

Dalo by se s tím něco udělat – 38 ano; 17 dětí by přímo samo šlo pomáhat.

Celkem 38 dětí.

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Martina Hlaváčová
Katedra:	Katedra psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	Doc. PhDr. Alena Petrová, PhD.
Rok obhajoby:	2015

Název práce:	Prosociální chování u dětí předškolního věku
Název v angličtině:	Prosocial behavior of preschool children
Anotace práce:	<p>Teoretická část pojednává o prosociálním chování u dětí předškolního věku. Zabývá se definováním prosociálního chování, vlivem rodiny a mateřské školy na její rozvoj. V praktické části zjišťuji, jaké mají předškolní děti a žáci na 1. stupni povědomí o prosociálním chování a také jak tyto projevy dětí hodnotí jejich učitelé. K tomuto zjištění jsem použila metodu projektivního rozhovoru a dotazníku.</p>
Klíčová slova:	Prosociální chování, dítě, předškolní věk, rodina, výchova, mateřská škola
Anotace v angličtině:	<p>The theoretical part deals about prosocial behavior of preschool children. It deals with the definition of prosocial behavior, the influence of family and kindergarten on its development. In the practical part I find out what tendencies and awareness about prosocial behavior have preschool children and pupils and how these children expressions are evaluated by their teachers. I used for this detection the method of projective interview and questionnaire.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Prosocial behavior, child, preschool age, family, upbringing, kindergarten
Přílohy vázané v práci:	<ol style="list-style-type: none">1. Dotazník - Projektivní rozhovor – pro děti mateřských škol a žáky 1. stupně základních škol2. Dotazník pro učitelky mateřských a základních škol 1. stupně3. Odpovědi dětí MŠ a žáků ZŠ 1. stupně na 1. otázku Projektivního rozhovoru4. Odpovědi dětí MŠ a žáků ZŠ 1. stupně na 2. otázku Projektivního rozhovoru

	<p>5. Odpovědi dětí MŠ a žáků ZŠ 1. stupně na 3. otázku Projektivního rozhovoru</p> <p>6. Odpovědi dětí MŠ a žáků ZŠ 1. stupně na 4. otázku Projektivního rozhovoru</p> <p>7. Odpovědi dětí MŠ a žáků ZŠ 1. stupně na 5. otázku Projektivního rozhovoru</p> <p>8. Odpovědi dětí MŠ a žáků ZŠ 1. stupně na 6. otázku Projektivního rozhovoru</p> <p>9. Odpovědi dětí MŠ a žáků ZŠ 1. stupně na 7. otázku Projektivního rozhovoru</p> <p>10. Odpovědi dětí MŠ a žáků ZŠ 1. stupně na 8. otázku Projektivního rozhovoru</p>
Rozsah práce:	90 stran
Jazyk práce:	Český jazyk