

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Šárka Svobodníková

Prosociální chování a jeho rozvoj u dětí předškolního věku

Olomouc 2012

vedoucí práce: Mgr. Zdeňka Kozáková, Ph.D.

Chtěla bych poděkovat Mgr. Zdeňce Kozákové, Ph.D. za cenné rady a čas, který mi věnovala při zpracování bakalářské práce.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma: Prosociální chování a jeho rozvoj u dětí předškolního věku zpracovala sama a uvedla jsem všechny použité prameny.

V Olomouci dne 18.6.2012

.....

Obsah

Úvod	5
Teoretická část	
1 Prosociální chování.....	6
2 Dítě předškolního věku.....	8
2.1 Tělesný vývoj.....	8
2.2 Vývoj motoriky.....	8
2.3 Hra v životě dítěte.....	9
2.4 Psychický a rozumový vývoj.....	11
2.5 Emoční a sociální vývoj.....	12
3 Vliv okolního prostředí na rozvoj prosociálního chování dětí.....	14
3.1 Vliv rodiny na rozvoj prosociálního chování dětí	15
3.1.1 Styly výchovy.....	15
3.1.2 Výchova k prosociálnímu chování.....	17
3.2 Vliv mateřské školy na rozvoj prosociálního chování dětí.....	19
3.2.1 Rozvoj prosociálního chování z pohledu Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.....	19
3.2.2 Možnosti rozvoje prosociálního chování prostřednictvím aktivit v mateřské škole.....	22
Praktická část	
4 Metodologická východiska praktické části.....	26
4.1 Cíle a metody.....	26
4.2 Charakteristika průzkumného souboru.....	27
5 Analýza a interpretace výsledků průzkumu.....	29
5.1 Vyhodnocení první části dotazníku.....	29
5.2 Vyhodnocení druhé části dotazníku.....	40
5.3 Shrnutí výsledků anonymního dotazníku.....	51
Závěr.....	53
Seznam pramenů a literatury.....	55
Seznam příloh.....	57
Anotace	

Úvod

Je nechvalně známou skutečností, že v poslední době má nevhodné chování dětí vzrůstající tendenci. Rozvoj pozitivně sociálního chování - prosociálního chování je proto velmi aktuální téma, které je často zmiňované v příslušné odborné literatuře. Vzhledem k tomu, že mnoho dětí navštěvuje v tomto období mateřskou školu, zajímalo mne, jak k této problematice přistupují pedagogové mateřských škol a jakou roli v rozvoji prosociálního chování hrají samotní rodiče. Proto jsem si pro svoji bakalářskou práci zvolila téma prosociálního chování a jeho rozvoje u dětí předškolního věku.

Práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část práce se skládá ze tří kapitol, z nichž první se věnuje definování prosociálního chování a souvisejících pojmů, druhá kapitola v rámci komplexního pohledu na problematiku rozvoje prosociálního chování přibližuje dítě předškolního věku – popisuje jeho tělesný vývoj, vývoj hrubé i jemné motoriky, psychický a rozumový vývoj i emoční a sociální vývoj. Zaměřuje se také na hru a její důležité aspekty v rámci vývoje dítěte. Třetí kapitola mapuje vliv okolního prostředí na rozvoj prosociálního chování dětí - sleduje vliv rodiny i vliv mateřské školy.

Cílem praktické části práce je zjistit názory pedagogů na problematiku prosociálního chování dětí předškolního věku, zjistit didaktické postupy pedagogů při rozvoji prosociálního chování dětí v mateřské škole a míru, v jaké děti naplňují očekávané výstupy v intrapersonální oblasti na konci předškolního období. K tomuto účelu byl proveden průzkum mezi pedagogy mateřských škol. Praktická část je rozdělena na dvě kapitoly, z nichž první stanovuje metodologická východiska, druhá se pak zabývá analýzou a interpretací výsledků průzkumu.

Předškolní pedagogové jsou kvalifikovaní pracovníci a stále se dále odborně vzdělávají. Proto byl předpoklad, že výzkumem bude zjištěna vysoká úroveň rozvoje prosociálního chování dětí v mateřských školách. Domnívala jsem se také, že pedagogové budou vidět hlavní vliv na rozvoj prosociálního chování ve výchově v rodině a v působení nejbližších osob na dítě. Předpokladem také bylo, že mezi odpověďmi na otázku „Co si myslíte, že má největší negativní vliv na rozvoj prosociálního chování dětí?“ nebude chybět odpověď, že to jsou agresivní počítačové hry a nevhodné televizní pořady.

Teoretická část

Teoretická část práce se skládá ze tří kapitol, z nichž první je zaměřena na definování prosociálního chování a souvisejících pojmů.

Druhá kapitola v rámci komplexního pohledu na problematiku rozvoje prosociálního chování přibližuje dítě předškolního věku – popisuje jeho tělesný vývoj, vývoj hrubé i jemné motoriky, psychický a rozumový vývoj i emoční a sociální vývoj. Zaměřuje se také na hru a její důležité aspekty v rámci vývoje dítěte.

Třetí kapitola se zabývá vlivem okolního prostředí na rozvoj prosociálního chování dětí. Mapuje vliv rodiny a vliv mateřské školy.

1 Prosociální chování

Pedagogický slovník vysvětluje prosociální chování jako *„chování jednotlivce nebo skupiny, které je v souladu s normami dané společnosti.“* Dále toto chování popisuje jako *„chování a jednání, které je zaměřeno na dobro druhých, chování zdvořilé, empatické, kooperativní, pomáhající, ochraňující. Nácvik prosociálního chování bývá součástí moderních kurikul, někdy ve formě kompenzačních programů pro neadaptované jedince.“* (Průcha a kol., 2003, s. 185)

Pojem prosociálnost ve své publikaci vysvětluje Svobodová. *„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 obět.“* (Svobodová, 2007, s. 2)

Německý psycholog H. W. Bierhoff rozeznává tři pojmy: pomáhání, prosociální chování a altruismus. Přičemž termín „pomáhání“ považuje za nadřazený oběma dalším pojmům. Pomáhání podle něj obsahuje všechny druhy vzájemné lidské podpory. Prosociální chování vymezuje jako *„chování, jehož cílem je zlepšit situaci druhé osoby, přičemž pomáhající není povinen poskytnout pomoc na základě své profese a příjemce pomoci není organizace ani instituce, nýbrž jedinec“* (Bierhoff, 1999 in Zášková, Mlčák, 2009, s. 16). Bierhoff také rozlišuje dva druhy motivace prosociálního chování. První je egoisticky motivované chování. K tomuto chování vede lidi touha dosáhnout vlastního cíle. Druhá

motivace vychází ze snahy pomoci druhému, to je altruisticky motivované chování. (Bierhoff, 1999 in Zášková, Mlčák, 2009)

Z předchozích definic je zřejmé, že altruismus je druh prosociálního chování. Je to druh chování, který není motivován zájmy pomáhajícího, ale snahou druhému nezištně pomoci. Je potřeba poznamenat, že jednotliví autoři označují chování, které má za cíl dobro ostatních, různě. Někteří o něm píšou jen jako o „prosociálním chování“, jiní jako o „altruistickém“. Někteří autoři tyto dva pojmy zaměňují a jiní je berou za synonyma, protože rozdíl mezi nimi je těžké určit. (Zášková, Mlčák, 2009)

2 Dítě předškolního věku

Předškolní věk probíhá u dětí od třetího do šestého roku. Na začátku tohoto období dítě zpravidla začíná navštěvovat mateřskou školu a po dovršení šestého roku vstupuje do základní školy. (Říčan, 2004; Šimíčková-Čížková a kol., 2008)

„V tomto období dítě dále vyspívá po všech stránkách – tělesně, pohybově, intelektově, citově i společensky. Je velice aktivní, většinu podnětů si opatří už samo vlastním úsilím, a to diferencovaně podle svého zájmu.“ (Matějček, 2005, s. 139)

2.1 Tělesný vývoj

„Od začátku čtvrtého roku nastupuje pomalé, pravidelné a plynulé růstové tempo.“ (Machová, 2008, s. 208). Toto tempo pokračuje až do začátku puberty. Za rok děti průměrně vyrostou 6 cm a na váze přiberou 2 kg. V šesti letech děti měří průměrně 118 cm a váží kolem 22 kg. Chlapci jsou v tomto období mírně vyšší a těžší než dívky.

Na začátku předškolního věku je hlava dítěte stále relativně velká v porovnání s trupem, dítě má poměrně krátké končetiny. Tvar trupu mají děti válcovitý, svalstvo obklopuje tukový polštář. Mezi pátým a šestým rokem dochází u dětí ke změně proporcí těla. Postava dětí se zeštíhluje, děti ztrácejí svoji „baculatost“. Dětem rostou rychleji dolní končetiny, pomaleji trup a hlava. Dochází k úbytku podkožního tuku, přibývá svalové tkáně, hlavně u chlapců. Zda proporce těla odpovídají věku, můžeme zjistit tzv. filipínskou mírou. Děti mají dosáhnout konečky prstů pravé ruky přes vzprímenou hlavu na levý boltec ucha. Pětileté děti to nedokáží, šestileté už většinou ano. Pokud to děti zvládnou, mluvíme o pozitivním výsledku. (Říčan, 2004; Machová, 2008)

2.2 Vývoj motoriky

„V závislosti na intenzivním rozvoji mozkové kůry, který podmiňuje celý psychický vývoj, se mění pohybové funkce dítěte.“ (Šimíčková-Čížková a kol., 2008, s. 68). Dochází ke zdokonalování hrubé motoriky. V průběhu tohoto věku se zpřesňuje koordinace pohybů. Tříleté dítě by mělo umět dobře chodit, rozběhnout se, utíkat bez častých pádů, napodobit chůzi po špičkách. Čtyřleté dítě by mělo umět přeskakovat překážky, jezdit na tříkolce a při chůzi po schodech dolů střídat nohy. Na konci předškolního období se děti bez problémů samy obléknou a svléknou, obratně hází míčem, skáčou a dopadají na špičky. Některé děti se

naučí plavat, jezdit na kole a dokonce i lyžovat. (Machová, 2008; Šimíčková-Čížková a kol., 2008)

I jemná motorika se vyvíjí. Dítě postupně zvládne stříhat nůžkami, jíst příborem, zavázat si tkaničky, zapnout knoflík, manipulovat s jehlou, kreslit, psát apod. Po čtvrtém roce je u většiny dětí zřetelná dominance pravé nebo levé ruky. Kolem šestého roku jsou většinou děti v oblasti psychického a osobnostního rozvoje natolik zralé, že mohou jít do školy. (Kuric, 2001; Šimíčková-Čížková a kol., 2008)

2.3 Hra v životě dítěte

Hra je „forma činnosti, která se liší od práce i od 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.“ (Průcha a kol., 2003, s. 75)

Podle Kořátkové patří mezi základní znaky hry především zaujetí, radost, fantazie, přijetí role, opakování, tvořivost a spontánnost. Hra vychází z vnitřní potřeby dítěte, rozvíjí dítě nejen v oblasti tělesné a kognitivní, ale i sociální. Hra je důležitou součástí zdravého vývoje dítěte. V mateřské škole by měl být dodržován vyvážený poměr spontánních a řízených činností, dítěti by měl být dán dostatečný prostor pro spontánní hru. (Kořátková, 2008)

„Hra je i v předškolním stadiu nejpřirozenější dětskou činností, těsně spjatou s jeho somatickým a psychickým vývojem, zejména se silně se obohacujícím řečovým vývojem, poznávacími procesy a s postupnou socializací. Dítě si hrou osvojuje různé mravní návyky a rozmanité osobnostní vlastnosti.“ (Kuric, 2001, s. 62-63)

Mezi prvním a druhým rokem se dítě učí manipulovat s předměty kolem sebe, má rádo vodu a líbí se mu hračky, které se pohybují nebo vydávají zvuky. V tomto období jsou důležitá říkadla spojená s pohybem. Dítě pohybem při hře rozvíjí jak hrubou, tak i jemnou motoriku, dozrávají kognitivní procesy i senzomotorické schopnosti. Dítě si však stále hraje samo, přítomnost druhých dětí zatím nevyhledává. Mezi druhým a třetím rokem dítě stále miluje pohybové a manipulační hry, začíná napodobovat a hrát si „na něco“, objevuje se symbolická hra. V tomto období začíná převažovat hra paralelní, kdy dítěti přítomnost ostatních dětí většinou nevadí, děti si však zatím hrají převážně vedle sebe, nikoliv spolu.

Mezi třetím a čtvrtým rokem má dítě rádo pohybující se hračky, rádo si hraje hry „na někoho“ a „na práci“ - na doktora, na instalatéra, na kuchaře atd. V tomto období si již dítě začíná alespoň na chvíli hrát s ostatními dětmi. Mezi čtvrtým a pátým rokem má dítě rádo změnu a ke hře potřebuje dostatečný prostor – zkouší jezdit na kole či na tříkolce, má rádo prolézačky, hru s míčem apod. Čím dál častěji vyhledává společné hry s ostatními dětmi. Mezi pátým a šestým rokem dítě zpřesňuje pohybovou koordinaci a zkouší také lyžování, plavání nebo bruslení. Dítě stále vyhledává jak pohybové, tak konstruktivní a námětové hry, při nichž rozvíjí svoji fantazii a kreativitu. V tomto období si již hraje rádo s ostatními dětmi, půjčuje hračky, učí se kooperativní hře, je častěji schopné přijmout roli i podřídit se hrám s pravidly. V tomto období je také důležitá didaktická hra, při níž se hravou formou rozvíjejí nejen kognitivní schopnosti, ale i další dovednosti. Hra dítěte je také důležitou diagnostickou metodou, výchovným prostředkem a je možné ji využít i k terapeutickým účelům. (Bednářová, Šmardová, 2011; Šmelová, 2004)

Kern rozděluje hry na:

- funkční hry – nejprve si dítě hraje s vlastním tělem, později s různými předměty;
- pohybové hry – pomocí hry se dítě postupně učí ovládat vlastní pohyby;
- konstrukční hry – nejprve jsou to náhodně postavené objekty, teprve později jde o cílené výtvary;
- hraní rolí – dítě se vžívá do různých rolí, osvojuje si různé formy sociálního chování;
- hry s pravidly – dítě se učí respektovat určitá pravidla, ale až kolem osmého roku je schopno je dodržovat, i když se dospělý nedívá. Hry s pravidly se uplatňují nejen při společenských hrách, ale i při hrách sportovních;
- skupinové hry – jsou velmi důležité z důvodu sociálního učení. Děti se učí spolupráci, různým typům sociálního chování, navazují nové kontakty (Kern, 1999 in Šmelová, 2004)

Pro rozvoj prosociálního chování jsou důležité hry, které jsou založené na motivaci proměnou a nápodobou. To dítěti umožňuje, aby se stalo tím, kým chce – popelářem, doktorem, princem, princeznou, zvěrolékařkou nebo maminkou. Může si tak vyzkoušet různé životní role a různé typy chování a nálad. Dítě může prožít situaci nanečisto, může si zkusit, jaké by to bylo, kdyby... Dle Svobodové *„tento princip nabízí nespočet možností k učení prosociálnímu chování. V mateřské škole si děti hrají na rodinu, na lékaře, na obchod, na princezny atd. Mohou si vyzkoušet, jaké to je, když jim „jako“ někdo pomůže, všichni ho mají*

rádi atd. Obout se do bot někoho jiného, prožívat jeho životní příběh, stát se třeba dítětem, které prožívá opovržení ze strany ostatních, nebo naopak tím, který na sebe upozorňuje tím, že někomu ublíží. To může být zážitkem, který ovlivní postoj dítěte na celý budoucí život.“ (Svobodová, 2007, s. 82)

V předškolním věku si děti rády prohlíží obrázky, dívají se do kaleidoskopu, vytváří pěkné stavby z písku. Dívky si často hrají s panenkami, chlapci dávají přednost hračkám technického rázu. Někdy si děti vytvoří tzv. imaginárního společníka, se kterým mluví a hrají si. Není to nebezpečné, může to ale signalizovat, že by potřebovaly více kontaktů s dětmi. (Říčan, 2004; Kuric, 2001)

2.4 Psychický a rozumový vývoj

Rozvoj kognitivních procesů je v předškolním období velmi intenzivní. Vnímání dítěte je nadále převážně synkretické, dítě zatím neumí postihnout podstatné rysy, ale zaměří se především na nápadné předměty a výrazné barvy. V předškolním období začíná být schopné rozlišit doplňkové barvy. Rozvíjí se sluchová analýza a syntéza, dítě je schopno určit zdroj zvuku, zpřesňuje se ve vnímání figury a pozadí, zdokonaluje se záměrné naslouchání. Pro správný vývoj výslovnosti je také nezbytný rozvoj sluchové diferenciacce. V tomto období se také rozvíjí chuťová a čichová percepce, avšak velmi významným zdrojem podnětů je stále hmat. Vnímání dítěte je neanalytické a subjektivně zabarvené. Vnímání dítěte je úzce spjato s aktivitou experimentování a prožitkem. Vnímání času a prostoru je zatím nepřesné. Významným rysem paměti dítěte předškolního věku je převažující mimovolnost a konkrétnost, úmyslná paměť se objevuje až kolem šestého roku. Stále převažuje paměť mechanická, avšak můžeme již sledovat i rozvoj paměti slovně logické. Pozornost dítěte se v tomto období postupně mění – nestálost a přelétavost je střídána delší soustředěností a postupným rozvojem úmyslné pozornosti. Velmi důležitá je v tomto období představivost. U dítěte intenzivně probíhají fantazijní představy, které se uplatňují ve výtvarném projevu, v námětových hrách, pohádkách, ale i v reálných situacích. Představivost dítěte je natolik živá, že dítě často neodlišuje realitu od představ. K důležité vývojové změně dochází u dítěte v oblasti myšlení. Z fáze předpojmového myšlení přechází dítě do období názorného, intuitivního. Myšlení dítěte je však stále egocentrické, dítě se zatím nedokáže vcítit do názorů a pocitů druhého. U dítěte dominují zrakové vjemy. V tomto období je důležitý rozvoj zrakové analýzy a syntézy, zrakové paměti i vnímání figury a pozadí. Oslabení zrakového

vnímání na konci předškolního období se negativně projevuje v obtížích prvopočátečního čtení a psaní, ale i v matematice. V předškolním období dochází k výraznému rozvoji řeči a obohacení slovní zásoby. V tomto období probíhá u dítěte tzv. druhé ptací období, kdy se děti s oblibou ptají „proč“. Dítě si osvojí 2000 až 2500 nových slov, takže jeho slovní zásoba na konci předškolního období dosahuje 3000 až 4000 slov. Velké pokroky dítě dělá také v morfologicko-syntaktické rovině. Řeč začíná být nejdůležitějším dorozumívacím prostředkem. Mezi zvláštnosti dětské psychiky patří kongruence – soulad mezi prožíváním a chováním, zvýšená sugestibilita, labilita, egocentrismus a synkretismus, což je celostnost prožívání a jednání. Další specifičností dětského období je eidetismus a personifikace. Typickým znakem dětské psychiky je také konkretismus, prezentismus a topismus. (Plevová in Šimíčková-Čížková, 2008; Bednářová, Šmardová, 2011)

2.5 Emoční a sociální vývoj

Konkrétní činnosti jsou dítěti důležitým zdrojem citových zážitků. V tomto období se rozvíjí smysl pro humor, vztek se vyskytuje méně často, avšak stále se projevuje při neúspěchu či zklamání. Z vyšších citů se vyvíjí city sociální, estetické, etické i intelektuální. Sociální city se rozvíjejí jak ve vztahu k dospělým, tak ve vztahu k vrstevníkům. Na počátku předškolního období převládají vztahy k dospělým – k rodičům, známým či neznámým lidem. Postupně vzrůstá potřeba vztahů s vrstevníky, dítě vyhledává partnera pro hru. Vytváří se také sebecit, který je motivovaný egocentrismem. V tomto období se dítě postupně učí, co je dobré a co je špatné, co je správné a co je nesprávné, co může a co nesmí. Při pochvalě se dítě cítí uspokojeno, při pokárání může mít pocity viny. Velmi důležitý je vzor dospělého. Hra je hlavní činností, kdy probíhá proces socializace. Výrazně se projevuje temperament, neboť mechanismus sebeovládání ještě není u dítěte plně rozvinutý. Součástí identity dítěte jsou jednotlivé sociální role, které si dítě postupně osvojuje a identifikuje se s nimi. V mateřské škole se dítě učí nové roli žáka, spolužáka a kamaráda. Učí se respektovat další autoritu (učitelku), spolupracovat s ostatními dětmi, učí se prosadit, ale i podřídit. (Bednářová, Šmardová, 2011; Švingalová, 2003; Šimíčková-Čížková, 2008)

Podle Bednářové, Šmardové jsou lidské vztahy „pramenem, ze kterého dítě uspokojuje svoje citové a sociální potřeby (potřebu životní jistoty, potřebu pozitivní identity); zároveň jsou zdrojem sociálního učení (osvojování sociálních dovedností).“ (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 54).

Sociální učení může mít formu zpevňování, odezírání, očekávání či nápodoby a ztotožnění. Nápodoba a následné upevnění má v sociálním učení rozhodující roli. Rodiče i pedagogové by tedy měli být pro dítě modelem chování a měli by se chovat a jednat tak, jak by si přáli, aby se dítě chovalo. (Bednářová, Šmardová, 2011)

Podle Bednářové, Šmardové si na základě sociálního učení dítě osvojuje „*sociální dovednosti, mezi které patří:*

- *komunikace (verbální i neverbální)*
- *přiměřené reagování na nové situace*
- *adaptování se na nové prostředí*
- *porozumění vlastním pocitům a sebeovládání*
- *porozumění emocím a chování druhých lidí*
- *objektivní sebepojetí, sebehodnocení“* (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 55).

Podle Matějčka se v předškolním období vytvářejí tzv. prosociální vlastnosti, což je přátelství, souhra a spolupráce, společná zábava nebo soucit a soustrast. Dítě, které není schopno navázat kontakt s ostatními dětmi, je ochuzeno. Dnešní rodiny mají nejčastěji jedno nebo dvě děti, proto jsou děti v předškolním období ohroženy společenskou izolací. Pobytem dítěte v mateřské škole lze tomuto ohrožení účinně předcházet. (Matějček, 2005)

„*V mateřské škole dítě vstupuje v nejrůznější součinnost (neboli interakci) s druhými dětmi a je vystaveno i jejich konkurenci, nezájmu i přehlížení. Jeho identitu a životní jistotu povznáší, může-li v této součinnosti najít někoho, kdo s ním sou-zní a sou-hlasí, kdo s ním něco sdílí, ať hru, radost či bolest.*“ (Matějček, 2005, s. 166)

3 Vliv okolního prostředí na rozvoj prosociálního chování dětí

Vývoj prosociálního chování probíhá v několika na sebe navazujících etapách. Eisenbergová je rozdělila na etapy:

- hedonistická orientace – pomáháním jedinec sleduje hlavně svůj prospěch, pomáhá hlavně nejbližším lidem, které zná a k nimž ho pojí citové pouto, typické pro období předškolního a školního věku;
- etapa orientace na potřeby – v této etapě pomáhá jedinec druhým i na úkor vlastních potřeb;
- etapa stereotypní orientace – v tomto období je jedinec ovlivněn stereotypními představami o lidech dobrých a lidech zlých, při rozhodování se o pomoci však bere ohled na názor ostatních;
- etapa empatické orientace – hlavním motivem pomoci je empatie nebo pocity viny pomáhajícího;
- přechodný stupeň – rozhodnutí se o pomoci je ovlivněno normami, vnitřními hodnotami, pocitem povinnosti;
- etapa silné internalizace – tuto etapu charakterizuje zvnitřnělá touha nezištné pomoci.

První a druhá etapa se vyskytuje v předškolním a mladším školním věku – teprve v průběhu školní docházky se hedonistický přístup vytrácí a je nahrazován stále silnější touhou chovat se „správným“ způsobem. (Eisenbergová, 1986 in Zášková, Mlčák, 2009).

Prostředí má na tento vývoj významný vliv. Stěžejní roli při vytváření, rozvíjení a upevňování prosociální orientace má především rodinné prostředí. V rodině dítě získává základní dovednosti, vědomosti, postoje i návyky, které postupně dále rozvíjí. Osvojuje si také důležitá společenská pravidla a společenské normy chování a tím získává modely pro své pozdější chování v dospělosti. Prosociální chování tedy ovlivňuje rodina – její struktura, vztahy, hodnoty, výchovné postupy a metody, ale i její celkové klima. (Zášková, Mlčák, 2009).

V předškolním období vystupuje jako důležitý socializační činitel také mateřská škola. Pokud dítě vyrůstá v klinické rodině, může mateřská škola poskytnout dítěti odpočinek, správné vzory a vstřícné jednání tím, že mu na několik hodin denně zajistí příznivé prostředí. (Matějček, 2005)

3.1 Vliv rodiny na rozvoj prosociálního chování dětí

Nejdůležitější vzdělávací i výchovné prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, je prostředí rodinné. Vliv rodičů bývá trvalý a velmi výrazný. Přestože někteří rodiče nemají na výchovu svých dětí dostatečný čas nebo prochází životní krizí, či jsou právě unavení, jejich vliv na dítě je stále velmi značný. Jsou však období, kdy je pro některé dítě právě nejdůležitějším trenér, dědeček či paní učitelka – v tomto období může být vliv rodičů na dítě značně snížen, avšak z dlouhodobějšího hlediska je vliv rodičů nejušestřannější a nejsilnější. (Mertin, 2011)

Aby mohli rodiče optimálně plnit svoji roli, potřebují dítěti rozumět, chápat ho a respektovat nejen jeho potřeby, ale i jeho schopnosti a možnosti. Potřebují však porozumět i sami sobě – co od sebe mohou očekávat, jejich vlastnosti a přístupy, klady i nedostatky. Je důležité ujasnit si své životní cíle, i jakým způsobem chtějí své dítě vychovat, k čemu jej chtějí vést a jaká očekávání od něj mají. Rodiče by se měli dohodnout, jaký styl výchovy a prostředky si zvolí, co pokládají za důležité a čeho by se rádi vyvarovali. (Mertin, 2011)

3.1.1 Styly výchovy

Pedagogický slovník definuje výchovný styl jako „*souhrn záměrných i spontánních způsobů chování vychovatele k vychovávanému. Tradičně se uvádějí: autoritativní výchova, liberální výchova, demokratická výchova.*“ (Průcha a kol., 2003, s. 279).

Za liberální výchovu považujeme výchovu volnou, svobodnou, která na dítě neklade větší požadavky. Tato výchova dosáhla největšího rozkvětu hlavně ve Spojených státech amerických i v ostatních západních zemích. K propagování liberální výchovy vedly poznatky z psychoanalýzy a dalších odvětví hlubinné psychologie. Tyto poznatky ukázaly na nevhodné aspekty autoritativní a pokrytecky moralizující výchovy na přelomu minulého století. To vedlo k rozhodnutí dělat věci tak, aby děti netrpěly komplexy méněcennosti a jinými neurotickými obtížemi. V krajních mezích rodiče nechali dělat děti to, co ony samy chtějí. Považovalo se za nezdravé a nebezpečné potlačování dětských přání. Na liberální výchovu měl vliv i demokratizační vývoj v západní společnosti, demokratizace rodinného života a emancipace žen. V České republice *se tyto tendence samozřejmě také objevují, avšak výchova stále zůstává víceméně v tradiční uměřené poloze* (Matějček, Dytrych, 1997; Šmelová, 2004). V posledních letech západní a skandinávské země od liberální výchovy upouštějí. „*40 let liberální výchovy nesnížilo počet neurotických obtíží, psychických poruch, sebevražd, ani školního selhávání ani zločinnosti, nýbrž naopak po celou dobu byl*

zaznamenáván ve všech těchto ukazatelích trvalý vzestup, který nyní dosahuje nepřehlédnutelných rozměrů.“ (Matějček, Dytrych, 1997, s. 39–40)

Autoritativní výchova se vyznačuje nadměrným používání příkazů a trestů, překračuje optimální hranice převahy a nadřazenosti. Touto výchovou dítě ztrácí svoji iniciativu, jeho potřeby nejsou naplňovány. Každé dítě tyto výchovné situace snáší jinak. U některých dětí způsobují útlum, odevzdanost, pasivitu, neurotické potíže. U dalších vyprovokují vzpuru, schválnosti, pomstychtivost, agresivitu. Další děti se z takového vlivu vymaňují pomocí podvodů, úskoků, lží, tajnými plány, hrou na obě strany apod. To vede ke zločinnosti dětí. (Šmelová, 2004; Matějček, Dytrych, 1997)

Demokratický styl výchovy zdůrazňuje nutnost dobrého vzoru. Psychologické učebnice uvádějí, že v předškolním věku dítě „otiskuje své prostředí“. To znamená, že na dítěti je vidět, z jakého je kulturního prostředí, jaké zvyky a zásady tam lidé dodržují, styl jejich komunikace, jak tráví volný čas i jaké uznávají hodnoty. V demokratické výchově nepřevažují tresty. Důležité je pochopit individuální potřeby dětí, podporovat spontánnost a diskuse. Demokratický styl výchovy rozvíjí u dětí iniciativu, samostatnost, kázeň a respekt k právům ostatních. (Průcha a kol., 2003; Matějček, 2005)

Podle novějších klasifikací výchovných stylů, které se opírají o empirické výzkumy rodinné výchovy, existují i další výchovné styly. Tyto styly jsou nevhodné a pro dítě mohou být škodlivé. Helus také popisuje typy problémově zatížených rodin, jako jsou:

- nezralá rodina,
- přetížená rodina,
- ambiciózní rodina,
- perfekcionalistická rodina,
- disociovaná rodina,
- rozmazlující rodina,
- autoritářská rodina,
- rodina liberální a improvizující,
- rodina odkládající.

Tato výchovná prostředí nejsou pro dítě příliš ideální – při potížích a nesnázích by rodiče měli vyhledat odbornou pomoc – v dnešní době existuje řada institucí, jako jsou například manželské a rodinné poradny, pedagogicko-psychologické porady apod. (Helus, 2001 in Šmelová, 2004).

Pro dítě v předškolním věku, které navštěvuje mateřskou školu, je velmi důležitá spolupráce rodiny a pedagogů mateřské školy. „Chris Atheyová (1980, str. 7) vytvořila typologii rodičů podle míry jejich zapojení do práce ve škole. Je možné k ní případně připojit ještě další typy rodičů (jak naznačila Bruceová – viz níže).

- *Typ 1: Rodiče, kteří plně schvalují vše, čemu se dítě ve škole učí, případně se pokoušejí toto učivo ještě rozšířit (Atheyová).*
- *Typ 2: Rodiče, kteří se sice horlivě snaží spolupracovat s učitelem, avšak ne vždy vhodným způsobem (Bruceová).*
- *Typ 3: Rodiče, kteří jsou sice fyzicky v mateřské škole přítomní, ale nejsou aktivní.*
- *Typ 4: Rodiče, jejichž hlavní kontakt se školou spočívá v tom, že jen přivádějí a odvádějí děti, nanejvýš se ještě účastní třídních schůzek (Bruceová).*
- *Typ 5: Rodiče, kteří děti do školy ani nedoprovázejí, ani se školou nevyhledávají kontakt (Atheyová).“ (Bruceová, 1996, s. 104 – 105).*

Tato spolupráce by dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání měla probíhat v atmosféře oboustranné důvěry, vstřícnosti, otevřenosti, respektu a ochotě spolupracovat. Rodiče by měli mít možnost podílet se na dění v mateřské škole, stejně jako být dostatečně informovaní nejen o prospívání jejich dítěte. Pedagogové by se měli s rodiči domlouvat na společném postupu při výchově dítěte, nejen na jeho vzdělávání. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2006).

3.1.2 Výchova k prosociálnímu chování

Většina psychologů byla dříve toho názoru, že až do pěti či šesti let věku není dítě schopno opravdového altruistického chování. To znamená, že se neumí chovat a jednat s cílem pomoci druhému, když se mu něco stane. Avšak nejnovější šetření ukazují, že altruistického chování jsou schopny již malé děti. Je doloženo, že již roční či dvouleté děti mohou v určitých situacích jednat jako malí „samaritáni“. Rozvoj altruistického chování významně ovlivňují dva faktory. Prvním faktorem je důrazné a zřetelné upozornění dítěte na skutečnost, že nesmí ostatním ubližovat a že druzí mohou potřebovat pomoc. Druhým faktorem je model altruistického chování, které rodiče ukazují svými vlastními postoji k dítěti. Je větší pravděpodobnost, že toto chování si častěji osvojí děti, jejichž rodiče jim vštěpují důležitost neubližovat druhým a učí je vcítit se do pocitů druhého. Zákazy či tresty

bez náležitého vysvětlení mají velmi malý efekt. K vysvětlení je však nezbytný intenzivní citový doprovod. Děti, vyrůstající v láskyplném a pomáhajícím prostředí, si také snáze osvojují altruistické chování. Mohou také nastat situace, kdy je dítě svědkem (nikoliv viníkem) zármutku a bolesti někoho jiného. I když dítě za tuto situaci nemůže, rodiče by mu měli vysvětlit, jak se takový člověk cítí a jak mu můžeme pomoci. (Langmeier, Matějček, 1981).

Altruistické i egoistické chování má pravděpodobně svůj základ v genetických dispozicích. Podle Langmeiera a Matějčka vývoj těchto dispozic záleží na nejbližších dospělých. Vliv rodinného prostředí bude u dítěte rozvíjet a upevňovat buď altruismus nebo egoismus. (Langmeier, Matějček, 1981). *„Rodiče, kteří soudí, že ohledem na druhé lidi si člověk jen komplikuje vlastní život a že jedině postoj silných loktů vede k životním úspěchům, mají opět děti, které již v útlém věku sledují vlastní prospěch.“* (Langmeier, Matějček, 1981, s. 68). Podle Mertina se dítě od malička učí tím, že napodobuje pro něj důležité osoby, mezi něž rodiče bezpochyby patří. Proto altruistické chování rodičů vede k prvkům altruistickému chování dětí. (Mertin, 2011)

Jednou z osvědčených taktik, kterou lze uplatnit v rodinné výchově, je dle Matějčka taktika „něco s někým pro někoho“. Je to taktika, kdy *„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.“* (Matějček, 2005, s. 172). Když maminka s dcerkou uvaří tatínkovi obzvláště dobrou večeři, tatínek toto opravdu ocení. Táta se synkem mamince správně například pračku a maminka jim svoji radost dá náležitě najevo. Něco uděláme pro potěšení menšího brášky. Pro babičku vytvoříme hezký dárek a naplánujeme rybářský výlet pro dědu. Také pro paní učitelku v mateřské škole připravíme malé překvapení. Příležitostí je opravdu spousta. (Matějček, 2005)

Podle Matějčka *„nejde však o nějaké mechanické záslužnictví a sčítání dobrých skutků v nebi – jde o dvě zvlášť 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.“* (Matějček, 2005, s. 172). Druhým bodem je sdílení radosti. Prožívat štěstí a uspokojení z něčeho, co jsem udělal, patří mezi velké životní hodnoty. Děti trpící psychickou deprivací bývají o tuto hodnotu ošizeny. Jednání „něco s někým pro někoho“ mívá bezprostřední odezvu. Nejde tedy o princip „až někdy“, ale radostná odezva se projeví v bezprostřední návaznosti. Je prokázáno, že radost budí radost, proto je větší šance,

že dítě jednáni „něco s někým pro někoho“ převezme a ztotožní se s ním. Toto jednáni se dá výchovou obohacovat a stupňovat. Můžeme začít pomáhat nejen svým blízkým, ale i dětem či dospělým neznámým – dětem v dětských domovech, chudým dětem v Africe, či lidem s různým znevýhodněním. (Matějček, 2005)

3.2 Vliv mateřské školy na rozvoj prosociálního chování dětí

Dle Rámcového vzdělávacího programu je úkolem institucionálního předškolního vzdělávání „*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.*“ (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004, s. 7).

V současnosti je mateřská škola zaměřena na osobnostně orientovanou výchovu a na kultivaci vztahů mezi dětmi. Neexistuje však jednotná škola – každá mateřská škola má zpracovaný vlastní vzdělávací program, má jinou filosofii či motto. Snaží se naplňovat individuální potřeby dětí a s ohledem na tyto potřeby rozvíjet prosociální chování různými metodami a technikami. V období předškolního věku je vhodné dítě vést k toleranci, která souvisí s konformitou. Podle Matějčka je právě instituce mateřské školy pro tento rozvoj nejvhodnějším prostředím. (Kořátková, 2008; Matějček, 2005)

3.2.1 Rozvoj prosociálního chování z pohledu Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je kurikulární dokument na státní úrovni.

„Vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Tato pravidla se vztahují na pedagogické činnosti probíhající ve vzdělávacích institucích zařazených do sítě škol a školských zařízení. Jsou závazná pro předškolní vzdělávání v mateřských školách, v mateřských školách s programem upraveným podle speciálních potřeb dětí a v přípravných třídách základních škol.“ (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004, s. 6)

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání obsahuje:

- Rámcové cíle, což jsou obecné záměry pro etapu předškolního vzdělávání. Pedagog by měl usilovat o jejich naplňování při každodenní práci s dětmi. Jedním

z rámcových cílů je osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost.

- Klíčové kompetence – představují obecné výstupy, neboli obecnější způsobilosti, které jsou dosažitelné v předškolním vzdělávání. Jsou to „*soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince*“ (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004, s. 11). Klíčové kompetence pro etapu předškolního vzdělávání vymezuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání takto: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence činnostní a občanské.
- V úrovni oblastní definuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání v oblastech biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální dílčí cíle i dílčí výstupy. Prostředkem k naplňování vzdělávacích záměrů a k dosahování cílů slouží vzdělávací obsah, který je koncipován v podobě učiva a očekávaných výstupů. Vzdělávací obsah je rozdělen do pěti částí: biologické (Dítě a jeho tělo), psychologické (Dítě a jeho psychika), interpersonální (Dítě a ten druhý), sociálně-kulturní (Dítě a společnost) a environmentální (Dítě a svět). (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004)

Prosociální chování je nejvíce zahrnuto do oblasti interpersonální, která je pojmenovaná Dítě a ten druhý. V této oblasti je záměrem pedagoga podporovat vytváření vztahů dítěte k dalším dětem nebo dospělým. Pedagog by měl upevňovat, kultivovat a obohacovat vzájemnou komunikaci a vytvářet pohodu těchto vztahů. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004)

Dílčími vzdělávacími cíli 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 interaktivních a komunikativních dovedností verbálních i neverbálních*
- *rozvoj kooperativních dovedností*
- *ochrana osobního soukromí a bezpečí ve vztazích s druhými dětmi i dospělými.“*

(Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004, s. 24).

Vzdělávací nabídka, kterou pedagog zajišťuje, obsahuje například činnosti, podporující sbližování dětí; činnosti, podporující uvědomování si vztahů mezi lidmi (jako jsou kamarádství, přátelství, vztahy mezi pohlavími, respekt ke stáří apod.); hry a aktivity, které směřují děti k ohleduplnému chování k druhému, jeho ochotě podělit se, půjčit hračky, umět se střídat, nabídnout pomoc, ke schopnosti řešit vzájemné spory apod.; četba i poslech příběhů a pohádek s etickým obsahem i s morálním poučením. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004).

Očekávané výstupy, co by mělo dítě na konci předškolního období dokázat, jsou v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání definovány takto:

- *„navazovat kontakty s dospělým, kterému je svěřeno do péče, překonat stud, komunikovat s ním vhodným způsobem, respektovat ho*
- *porozumět běžným projevům vyjádření emocí a nálad*
- *přirozeně a bez zábran komunikovat s druhým dítětem, navazovat a udržovat dětská přátelství*
- *odmítnout komunikaci, která je mu nepříjemná*
- *uvědomovat si svá práva ve vztahu k druhému, přiznávat stejná práva druhým a respektovat je*
- *chápat, že všichni lidé (děti) mají stejnou hodnotu, přestože je každý jiný (jinak vypadá, jinak se chová, něco jiného umí či neumí apod.), že osobní, resp. osobnostní odlišnosti jsou přirozené*
- *uplatňovat své individuální potřeby, přání a práva s ohledem na druhého (obhajovat svůj postoj nebo názor, respektovat jiný postoj či názor), přijímat a uzavírat kompromisy, řešit konflikt dohodou*
- *spolupracovat s ostatními*
- *dodržovat dohodnutá a pochopená pravidla vzájemného soužití a chování doma,*

v mateřské škole, na veřejnosti, dodržovat herní pravidla

- *respektovat potřeby jiného dítěte, dělit se s ním o hračky, pomůcky, pamlsky, rozdělit si úkol s jiným dítětem apod.*
- *vnímat, co si druhý přeje či potřebuje, vycházet mu vstříc (chovat se citlivě a ohleduplně k slabšímu či postiženému dítěti, mít ohled na druhého a soucítit s ním, nabídnout mu pomoc apod.)*
- *bránit se projevům násilí jiného dítěte, ubližování, ponižování apod.*
- *chovat se obezřetně při setkání s neznámými dětmi, staršími i dospělými jedinci, v případě potřeby požádat druhého o pomoc (pro sebe i pro jiné dítě).“ (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004, s. 25)*

Mezi rizika, která mohou ohrozit vzdělávací záměr pedagoga, patří nedostatek empatie, nedostatek pozitivních příkladů a nedostatek vzorů prosociálního chování, nedostatečně vstřícné postoje pedagogů i dětí, autoritativní vedení, zesměšňování či ponižování, časté zařazování soutěživých aktivit a podpora nezdravé soutěživosti nebo nejasně formulovaná pravidla chování ve vztahu k druhým, nedodržování daných pravidel a další. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004).

Z výše uvedených informací je zřejmé, že v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání je rozvoj prosociálního chování hojně zastoupen. Na základě Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání si jednotlivé mateřské školy zpracovávají vlastní školní vzdělávací programy, podle kterých potom pedagogové zpracovávají jednotlivé třídní vzdělávací programy, které jsou vhodně přizpůsobeny pro daný věk dětí.

3.2.2 Možnosti rozvoje prosociálního chování prostřednictvím aktivit v mateřské škole

V mateřské škole je dítě ve stálé interakci s ostatními dětmi, pedagogy i ostatními pracovníky. Vzdělávání dětí probíhá po celou dobu, kdy je dítě v mateřské škole, ať už formou řízených či spontánních činností. Pokud pedagog vede děti správně, má dítě dostatek příležitostí k rozvíjení a upevňování prosociálního chování. Mezi vzdělávací formy, které se využívají v mateřské škole, patří frontální, skupinové, individuální i individualizované učení, rozšířené je kooperativní učení, projektové i situační. (Rámcový vzdělávací program pro

předškolní vzdělávání, 2004; Skalková, 2007; Svobodová, 2007).

Z pohledu prosociálního učení je nutné, aby pedagog při vzdělávání dětí využíval všech organizačních forem, neboť každá z nich umožňuje odlišné možnosti vzdělávání. Při individuální práci učitelky s dítětem, učitelka dítěti věnuje soustředěnou pozornost, dává mu tím najevo, že je pro ni důležité, že má o něj zájem. Tento způsob práce zohledňuje pracovní tempo dítěte a jeho schopnosti. Učitelka tak může pro dítě vybírat nejlepší metody a přesně navazovat na jeho dříve získané dovednosti. V dnešní době ale narůstá počet dětí ve třídách, což ztěžuje učitelce najít příležitost se dítěti individuálně věnovat. (Svobodová, 2007)

Skupinová práce s dětmi umožňuje zařazovat prvky kooperace - děti se vzájemně domlouvají na postupu práce, spolupracují, snaží se najít optimální řešení problému. Děti předškolního věku je nezbytné učit nejprve spolupráci ve dvojicích, teprve později práci ve trojici nebo ve větší skupince. Dítě se učí vnímat a obhajovat svoje potřeby, ale také vnímat a chápat potřeby druhého, učí se brát ohledy a spolupracovat. (Bednářová, Šmardová, 2011; Svobodová, 2007). Z prosociálního hlediska spočívá podle Svobodové význam frontálních činností *„především v pocitu sounáležitosti, který vzniká na základě společného prožitku. Za velmi významné považují především rituály, prosociální hry a dramatické metody, které posouvají sociální vztahy mezi dětmi, umožňují hlubší vzájemné poznání, trénují empatii a porozumění druhým. Bylo by nežádoucí, kdyby frontální práce z mateřských škol zmizela.“* (Svobodová, 2007)

Prostřednictvím volné hry dítě navazuje sociální kontakty se skupinou svých vrstevníků, postupně se učí rozumět jejich pocitům a přáním, seznamuje se s pravidly a normami. Spontánně se učí novým dovednostem, vědomostem, postojům a návykům, nabývá zkušenosti, které jsou zprostředkované ostatními dětmi z dané skupiny. Hra dítěti pomáhá s utvářením sociálních postojů. (Mišurcová, 1980; Svobodová, 2007)

V rámci řízených činností je dítěti kvalifikovaně zprostředkováno poznávání okolního světa, je mu vytvářen *„prostor pro získávání nových vědomostí, dovedností, návyků a názorů, a to vše v duchu demokratickém, prosociálním a humánním. Dítěti jsou nabízeny různorodé činnosti, které jsou obvykle tématicky propojené, a vytvářejí tak smysluplný integrovaný celek neodtržený od životní reality. Činnosti by měly vycházet ze zájmů a zkušeností dětí, navazovat na ně a doplňovat je tak, aby se naplňovaly jejich klíčové kompetence.“* (Svobodová, 2007, s. 67). Během řízených činností by pedagog měl vést děti k vnímání problémů nejen ze svého pohledu, ale i z pohledu druhých lidí, měl by vytvářet příležitosti pro trénink schopnosti

vcítění se a morálního úsudku a také by měl využívat vhodné příležitosti ke spoluvytváření pravidel. Je ovšem nezbytné, aby respektoval individuální potřeby a možnosti každého dítěte. (Bednářová, Šmardová, 2011; Svobodová, 2007)

Prosociální chování však lze rozvíjet nejen v řízených činnostech. Během např. každodenního pobytu venku, stravování, hygieně a odpočinku se naskýtá mnoho situací, které lze využít pro rozvoj a upevňování altruistického a empatického přístupu. Také je třeba zdůraznit, že děti se učí i nápodobou a proto vhodný vzor pedagoga je téměř nutností.

Další možností, kdy lze prosociální chování rozvíjet, jsou pravidelné rituály. V některých mateřských školách děti vítají den písničkou, slaví spolu svátek a narozeniny, komunikují o tom, co by chtěly dělat apod. V mateřských školách jsou také rozšířena pravidla společného soužití. Pedagog pravidla dětem vysvětlí, společně spolu o nich komunikují. Všechna pravidla jsou znázorněna obrázky, které jsou vystavené na vhodném místě tak, aby měl každý možnost na ně vidět. Pedagogové si mohou pravidla přizpůsobit podmínkám své třídy i úrovni žáků. Ukázka těchto pravidel je dobře zpracovaná v publikaci Přikrylové. Mimo jiné jsou zde uvedena tato pravidla: Chováme se k sobě pěkně a vycházíme si vstříc. Umíme požádat druhé dítě nebo paní učitelku o pomoc, když pomoc potřebujeme. Máme se rádi, jsme kamarádi. Svou práci vždy dokončíme, abychom se s ní mohli později ještě potěšit atd. Ke každé citaci patří příslušná ilustrace. Děti si většinou tyto pravidla spontánně během dne připomínají. (Přikrylová, 2010)

Pro rozvoj prosociálního chování lze využívat různých vyučovacích metod. Podle pedagogického slovníku je vyučovací metoda „*postup, cesta, způsob vyučování (řec. methodos)*“. *Charakterizuje činnost učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů.*“ (Průcha a kol., 2003, s. 287).

Skalková popisuje klasifikaci vyučovacích metod podle Maňáka, který dělí metody podle jednotlivých aspektů. Podle didaktického aspektu dělí metody na metody slovní, názorně demonstrační a metody praktické. Mezi metody slovní zahrnuje monologické metody, jako jsou vysvětlování nebo výklad, dialogické metody, jako jsou rozhovor, diskuse či dialog, metody písemných prací a metody práce s textovým materiálem. Mezi metody názorně demonstrační zařazuje pozorování předmětů a jevů, předvádění, demonstrace statických obrazů a projekci statickou a dynamickou. Do metod praktických potom řadí nácvik pohybových a pracovních dovedností, pracovní činnosti, grafické a výtvarné činnosti a laboratorní činnosti žáků. Skalková dále uvádí jako vyučovací metodu např. hru či

dramatizaci. (Maňák, 1995 in Skalková, 2007; Skalková 2007).

Prosociální chování lze rozvíjet nejen metodou rozhovoru či vysvětlování, ale i metodou vyprávění, hrou s pravidly, dramatizací nebo metodami názorně demonstračními. Metoda vyprávění je také vhodná pro pozitivní příběhy, příběhy a pohádky s pozitivním hrdinou i s prvky altruistického a empatického chování.

Jak uvádí Kořátková, *„bez vztahově kvalitní atmosféry, která je tvořena přijetím dětí bez výhrad a odmítání, s porozuměním a přirozeným reagováním, je i velmi dobře vypracovaný třídní program pouze formálním východiskem pro pedagogickou práci.“* (Kořátková, 2008, s. 108).

Praktická část

Praktická část bakalářské práce je rozdělena do dvou hlavních kapitol. První vymezuje cíl praktické části, použité metody a charakteristiku průzkumného souboru. K naplnění cíle praktické části byla použita metoda dotazníku. Byl vypracovaný anonymní dotazník pro pedagogy mateřských škol. Druhá kapitola se podrobně zabývá analýzou a interpretací výsledků průzkumu.

4 Metodologická východiska praktické části

Tato kapitola definuje cíl bakalářské práce. Cíl práce byl ovlivněn vzrůstajícím nevhodným chováním dětí ve školách. Dále je zde vysvětlena metoda dotazníku a uvedeny publikace, které byly k sestavení dotazníku použity. Dotazník je zaměřený na zjištění názorů předškolních pedagogů na problematiku prosociálního chování, ke zjištění didaktických postupů pedagogů při rozvoji prosociálního chování dětí a na míru, v jaké děti naplňují očekávané výstupy v intrapersonální oblasti na konci předškolního období.

4.1 Cíle a metody

Je nechvalně známou skutečností, že v poslední době má nevhodné chování dětí ve školách vzrůstající tendenci. Zajímalo nás proto, jak k tomuto jevu přistupují pedagogové v mateřských školách. Zjišťovali jsme, jak rozvíjí prosociální chování dětí a v čem vidí hlavní problémy v rozvoji tohoto chování. Zajímalo nás, jak se prosociální chování rozvíjí v předškolním věku a co děti v této oblasti nejvíce ovlivňuje. Z toho vyplynulo, že **cílem praktické části** práce je zjistit názory pedagogů na problematiku prosociálního chování dětí předškolního věku, zjistit didaktické postupy pedagogů při rozvoji prosociálního chování dětí v mateřské škole a míru, v jaké děti naplňují očekávané výstupy v intrapersonální oblasti na konci předškolního období.

Předškolní pedagogové jsou kvalifikovaní pracovníci a stále se dále odborně vzdělávají. Proto jsme předpokládali, že výzkumem zjistíme vysokou úroveň rozvoje prosociálního chování dětí v mateřských školách. Domnívali jsme se také, že pedagogové budou vidět hlavní vliv na rozvoj prosociálního chování ve výchově v rodině a v působení nejbližších osob na dítě. Také jsme předpokládali, že mezi odpověďmi na otázku „*Co si myslíte, že má největší negativní vliv na rozvoj prosociálního chování dětí?*“ nebude chybět

odpověď, že to jsou agresivní počítačové hry a nevhodné televizní pořady.

Existuje velké množství metod, které se dají použít k získávání dat. V rámci této bakalářské práce byla použita metoda dotazníku - byl vypracován anonymní dotazník pro učitele mateřských škol. Plné znění dotazníku je uvedeno v příloze číslo (dále jen č.) 1. Gavora uvádí, že dotazník je spojený s dotazováním. *„Je to způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Dotazník je nejfrekventovanější metodou zjišťování údajů.“* (Gavora, 2010, s. 121). Chráska uvádí, že *„samotný dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně.“* (Chráska, 2007, s. 163)

Samotnému sestavení dotazníku předcházelo studium odborné literatury. Byly použity tyto publikace, které nás inspirovaly k výběru otázek: Obecná didaktika (Skalková, 2007), Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání (Svobodová, 2007), Pravidla společného soužití v mateřské škole s obrázky a očekávanými výstupy dle RVP PV (Přikrylová, 2010), Jak a proč nás trápí děti (Matějček, Dytrych, 1997), Výchovné maličkosti (Mertin, 2011) a Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2006).

Dotazník je rozdělený na dvě části. První část se věnuje problematice prosociálního chování dětí v mateřské škole a je tvořena 14 položkami (12 otázek a 2 položky). Druhá část dotazníku obsahuje 30 otázek, které se věnují oblasti očekávaných výstupů dětí v intrapersonální oblasti na konci předškolního věku. Celkem má tedy dotazník 44 položek (42 otázek a 2 položky).

V první části dotazníku pedagogové vybírali odpověď z nabídnutých možností, odpovídali volnou odpovědí a nebo odpovídali na různých škálách. Ve druhé části dotazníku odpovídali pedagogové na škále *všechny děti to dokáží – většina dětí to dokáže – některé děti to dokáží – málo dětí to dokáže – žádné děti to nedokáží – nemohu posoudit*. Otázky (či položky) jsou vyhodnocovány tak, jak šly za sebou.

4. 2 Charakteristika průzkumného souboru

Anonymní dotazník byl určený pro pedagogy mateřských škol. Byl předaný k vyplnění výběrovému souboru pedagogů mateřských škol. Pro tento výběrový soubor byla použita metoda dostupného výběru ze základního souboru (Gavora, 2010). Základním souborem jsou v tomto případě pedagogové všech mateřských škol v České republice. Podle Chrásky lze dotazník předat třemi možnými způsoby – rozeslat ho poštou, předat ho osobně

a nebo prostřednictvím dalších osob (Chráska, 2007). Využili jsme tedy způsob osobního předání a předání prostřednictvím dalších osob. Distribuováno bylo 75 dotazníků.

- Osobně jsme předali 33 dotazníků do 8 mateřských škol (3 malých a 5 velkých mateřských škol) v Olomouci. 1 dotazník byl předán do rukou paní ředitelky, ostatní dotazníky si převzaly samy učitelky. Z těchto 8 mateřských škol vrátila 1 mateřská škola dotazníky nevyplněné s odůvodněním, že jim přichází spousta dotazníků a nemohou všechny vyplňovat. Ze zbývajících mateřských škol se vrátilo 22 vyplněných dotazníků.
- 42 dotazníků bylo distribuováno dvěma osobami do 7 velkých mateřských škol v Brně a do 3 malých mateřských škol v okolí Brna. Z tohoto počtu se vrátilo 35 dotazníků. Z důvodů anonymity nebyly školy vyjmenovány.

Celkem tedy bylo distribuováno 75 dotazníků do 18 mateřských škol a navraceno bylo 57 dotazníků – návratnost tedy byla 76 %. Všech 57 dotazníků bylo pro zpracování první části dotazníku použito, žádný dotazník nebyl vyřazen. Pro zpracování druhé části dotazníku bylo použito pouze 54 dotazníků. Zbývající 3 dotazníky zůstaly ve druhé části nevyplněny, proto byly ze zpracování druhé části vyřazeny.

5 Analýza a interpretace výsledků průzkumu

Tato kapitola se zabývá analýzou a interpretací výsledků průzkumu, který byl v rámci bakalářské práce realizován. Anonymní dotazník je rozdělen na dvě části. Vyhodnocení první části dotazníku se věnuje podkapitola první, vyhodnocení druhé části dotazníku se zabývá podkapitola druhá. Třetí podkapitola shrnuje výsledky anonymního dotazníku.

5.1 Vyhodnocení první části dotazníku

Anonymní dotazník je rozdělený na dvě části. První část se věnuje problematice prosociálního chování dětí v mateřské škole a je tvořena 14 položkami (12 otázek a 2 položky).

V této části dotazníku respondenti vybírali odpověď z nabídnutých možností, odpovídali volnou odpovědí a nebo odpovídali na různých škálách.

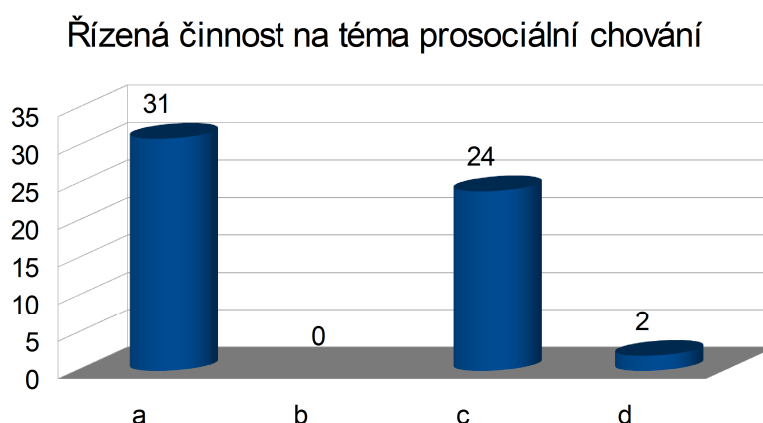
První otázkou jsme se respondentů dotazovali, **jak často si pro děti v mateřské škole připravují řízenou činnost na téma prosociálního chování.**

Na tuto otázku 31 respondentů (54 %) vyplnilo odpověď „a“, ve které mělo uvést, jak často si připravují řízenou činnost na téma prosociálního chování. Z těchto 31 respondentů 8 respondentů uvedlo, že si *řízenou činnost na toto téma připravují jednou týdně a víckrát*. Dalších 12 respondentů odpovědělo, že si *připravují řízenou činnost a zároveň prosociální chování podporují spontánně během dne při řešení různých situací s dětmi*. 8 respondentů odpovědělo, že si *řízenou činnost na toto téma připravují podle potřeby*. 1 respondent odpověděl, že si *řízenou činnost připravuje jedenkrát týdně a dle potřeby*. 1 respondent odpověděl: *„pokud je to v kompetencích daný měsíc, cca 1x týdně; komunitní kruh 1x týdně“*. 1 odpověď byla nesrozumitelná, není zde uvedena.

Nikdo z respondentů nezvolil možnost „b“, že si *řízenou činnost na toto téma nepřipravuje, že se na podporu prosociálního chování nezaměřuje*. Jeden z předpokladů byl, že výzkumem bude zjištěna vysoká úroveň rozvoje prosociálního chování dětí v mateřských školách, proto nás skutečnost, že žádný pedagog nezvolil možnost „b“, nepřekvapila.

24 respondentů (42 %) si *řízenou činnost na téma prosociálního chování nepřipravuje, prosociální chování podporuje spontánně během dne při řešení různých situací s dětmi*. 2 respondenti (4 %) uvedli různé odpovědi jako např. *„podporuji (prosociální chování) spontánně během dne i v řízené činnosti“*.

Graf č. 1: Otázka číslo 1



Vysvětlení: Čísla nad sloupci znázorňují počet odpovědí. Písmena dole znamenají: a – respondenti uváděli četnost řízené činnosti na téma prosociálního chování; b – respondenti si řízenou činnost na téma prosociálního chování nepřipravují, na podporu prosociálního chování se nezaměřují; c – respondenti si řízenou činnost na toto téma nepřipravují, prosociální chování podporují spontánně během dne; d – respondenti zvolili jinou odpověď, než byla v nabídce.

Druhá otázka se týkala pravidelných rituálů v mateřských školách. Respondenti odpovídali na otázku, **jestli mají v mateřské škole nějaké pravidelné rituály, které podporují rozvoj prosociálního chování, jako je například: ranní pozdravení; komunitní kruh; vítání dne písničkou; porada dětí s učitelkou o tom, co by děti chtěly dělat; společná oslava narozenin apod.**

Tato otázka byla do dotazníku vybrána z důvodu, že každý z těchto rituálů dítěti něco přináší. Může to být například pocit přijetí a sounáležitosti při oslavě narozenin, dobré naladění zazpíváním písničky, apod. Nesmělé a méně aktivní děti mají příležitost říci svůj názor v komunitním kruhu, kde také jeden druhému mohou popřát dobro, například, aby kamaráda nic nebolelo. (Svobodová, 2007)

Na tuto otázku zvolilo 55 respondentů (96 %) odpověď „a“ *ano máme*, pouze 1 respondent (2 %) uvedl odpověď „b“ *ne, nemáme* a 1 respondent (2 %) zvolil odpověď „c“ *jiná odpověď*. Pokud respondenti zvolili odpověď „a“, měli napsat jaké pravidelné rituály, kterými podporují rozvoj prosociálního chování, mají v mateřské škole. Pokud zvolili odpověď „c“, měli uvést jinou odpověď.

Respondenti, kteří zvolili odpověď „a“, nejčastěji uváděli: *oslava narozenin nebo svátků, komunitní kruh a ranní pozdravení*. Další častou odpovědí byla *porada dětí s učitelkou o tom, co by děti chtěly dělat* nebo *vítání dne písničkou*. Dále respondenti uváděli

společné řešení konfliktů mezi dětmi, diskusní a plánovací kruh, hodnotící kruh; čtení pohádky spolu s vyprávěním; oslava Velikonoc a Vánoc; společná pravidla; poprosit, poděkovat a omluvit se; plánovací mapy; plánovací kruh.

Pouze jednou se vyskytly odpovědi: *porada s dětmi, kam půjdeme na procházku; co si pustíme za pohádku; společné vyprávění; básnička před jídlem; uvítání dne básničkou; oslava dne matek; funkce „pomocník učitelky“; pozdravení a rozloučení s podáním ruky; rozloučení s předškoláky; akce s dětmi pořádané pro miminka, rodiče a důchodce; zpívání písniček před spaním; pravidla pro řešení problémů; zpěv; výtvarné činnosti.*

Z výše uvedených odpovědí je zřejmé, že pedagogové s dětmi dodržují mnoho pravidelných rituálů, kterými podporují prosociální chování dětí. Nejvíce je zastoupeno společné slavení narozenin a svátků. Zajímavé nám připadá zpívání písniček před spaním a recitace básničky před jídlem.

Třetí otázkou jsme zjišťovali, **jaké vyučovací metody pro rozvoj prosociálního chování pedagogové v mateřské škole používají.** Pedagogové mohli označit více vyučovacích metod, tedy zvolit více odpovědí.

Většina pedagogů této možnosti využila a dohromady označila 269 odpovědí. Procenta v závorkách za čísla v následujících odpovědích vyjadřují procentuální zastoupení odpovízené možnosti. 50x (což je 18,6 % z celkového počtu odpovědí) byla vybrána odpověď *rozhovor*, 48x (18 %) byla vybraná odpověď *vyprávění*, 35x (13 %) *vysvětlování*, 13x (5 %) *metody názorně demonstrační - za použití pomůcek dynamického charakteru (film a video)*, 30x (11 %) *metody názorně demonstrační - za použití pomůcek statického charakteru (obrazový materiál, fotografie)*, 44x (16,5 %) *hra s pravidly*, 40x (14,9 %) *dramatizace*. Volná odpověď byla zvolena 9x (3 %). Respondenti v ní doplnili: *osobní příklad, maňásci, příklad dospělých i dětí; píseň, báseň, komunitní kruh; situační učení, činnostní učení, aktivizační metody, využívání prožitku, každodenní situace.*

Ze získaných údajů jsme zjistili, že pedagogové nejvíce pro rozvoj prosociálního chování používají vyučovací metodu rozhovor a vyprávění.

Ve čtvrté otázce jsme se zajímali o to, **jaká aktivita se pedagogům nejvíce osvědčila v rozvoji prosociálního chování dětí.** Většina pedagogů uvedla několik aktivit. 57 pedagogů tedy uvedlo celkem 97 odpovědí.

Nejčastěji byla uváděná dramatizace. Pedagogové ji uvedli 17x (což je 17,5 %

z celkového počtu odpovědí). Překvapivý výsledek byl, že po dramatizaci respondenti nejvíce uváděli *pohádky, rozbor pohádek, pohádky s dovyprávěním nebo příběhy s dětským hrdinou a příklad kladného hrdiny* – tento druh odpovědi byl uveden 10x (10 %). Mezi více zastoupené odpovědi patřily také *společná pravidla ve třídě*, které byly uvedeny 9x (9,3 %). *Komunitní kruh* byl uvedený 6x (6,2 %) a 6x (6,2 %) byly také uvedeny *rozhovory s dětmi*. *Hra s pravidly* byla uvedena 4x (4,1 %), *prožitkové učení* 3x (3 %). *Spontánní hra* byla uvedena 6x (6,2 %).

Následující odpovědi byly uvedeny 2x (2,1 %): *společné hry; námětové hry; výtvarná výchova; hudební výchova; vyprávění*.

Dále zmíněné odpovědi byly uvedeny 1x (35,4 %): *vlastní příklad; učení dětí při běžných denních činnostech; hry; to, co si děti vymyslí samy; diskusní kruh, vysvětlování; maňásci; hry dětí; individuální přístup; společné řešení situací; seznámení – odsouhlasení – dodržování; empatie zaměstnanců mateřské školy; pomoc dítěti se strachem při ranním odloučení od matky, poskytnutí útěchy, intimity; poslech a následné vyprávění příběhů; pomáhání dětí - „Andělé“ - nezištná pomoc; přirozené situace během dne; motivace; vysvětlení; vžívání se do role druhého; příklad dítěte, vyprávění o vlastním zážitku plus rozhovor; každodenní činnosti během dne – obsluha u jídla – větší děti nosí polévku – nalévají menším, kooperativní práce, hry (psychomotorické, pohybové, dramatizace), napodobení starších dětí, skupinová práce – nutnost se domluvit (jedny barvy, málo štětců, lepidel – úmysl, aby se děti musely domluvit, pomáhat si); prosociální chování se nejlépe rozvíjí v přirozených situacích během dne, protože prolíná veškerými činnostmi. Další 5 odpovědí respondentů jsme zde neuváděli, protože jsou velice podobné těm již dříve zmíněným.*

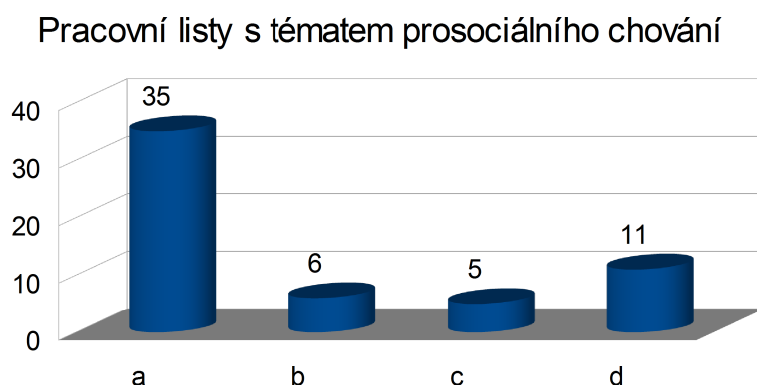
Velká škála odpovědí dokazuje, že prosociální chování dětí se dá rozvíjet v mnoha aktivitách. Pedagog má mnoho příležitostí během dne či týdne prosociální chování rozvíjet.

Pátou otázkou jsme zjišťovali, **jestli děti ve třídách respondentů pracují s pracovními listy s tématem prosociálního chování.**

Nejvíce respondentů - 35 (61 %) odpovědělo *ano*. 6 respondentů (11 %) odpovědělo *ne, protože nemají žádné k dispozici*. 5 respondentů (9 %) se vyjádřilo, že *s nimi nepracují, protože je nepovažují za vhodný způsob prosociálního chování*. 11 respondentů (19 %) zvolilo jinou odpověď. Do ní napsali: *vyhledáváme obrazový materiál v časopisech a knihách; ne*

(2x); *ano, ale nejdůležitější je vlastní příklad; jen zřídka, pracovních listů je nedostatek; méně, pracuji u nejmladších dětí; ano, ale preferuji přímý kontakt a osobní přístup; používám tabulky logico (2x); občas ano, nemáme na toto téma dostatek pracovních listů; děti jsou na pracovní listy příliš malé a nezralé, není vhodné pro tuto skupinu, cca 3 roky.*

Graf č. 2: otázka číslo 5



Vysvětlení: Čísla nad sloupci znázorňují počet odpovědí. Písmena dole znamenají: a - ano; b - ne, protože nemám žádné k dispozici; c - ne, protože to nepovažuji za vhodný způsob rozvoje prosociálního chování; d - jiná odpověď

V šesté otázce jsme se respondentů ptali, zda si myslí, že **nabídka učebních pomůcek pro rozvoj prosociálního chování u dětí v mateřské škole (jako jsou například pracovní listy, knihy, hry na rozvoj prosociálního chování) je dostatečná.**

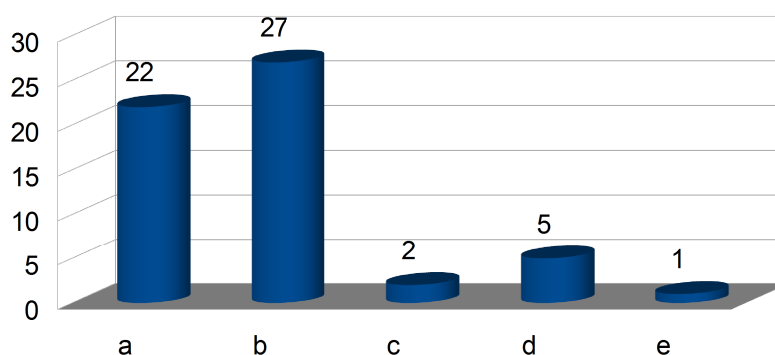
22 respondentů (38 %) odpovědělo *ano*. 2 respondenti (z těchto 22 respondentů) k tomu ještě připojili odpověď, že si *pomůcky k tomuto tématu chystají sami* a další respondent uvedl, že *ano, ale jako nejdůležitější vidí vlastní příklad.*

27 respondentů (47 %) uvedlo *ne, že by uvítali více pomůcek*. 2 respondenti (4 %) odpověděli *nevím*, 5 respondentů (9 %) odpovědělo, že si *pomůcky k tomuto tématu chystá samo* a 1 respondent (2 %) ve volné odpovědi uvedl: *Pomůcky užívám jen omezeně. V oblasti prosociálního chování je nejdůležitější vzor, názor a prožitkové učení. Pomůcky děti v prosociálním chování mohou ovlivnit jen okrajově.*

Je zajímavé, že 47 % respondentů uvedlo, že by uvítalo více pomůcek pro rozvoj prosociálního chování u dětí v mateřské škole. To by mohlo být podnětem k vytvoření více různých pomůcek a tím k obohacení stávající nabídky. Ne každý pedagog je však přesvědčen, že k rozvoji prosociálního chování jsou tyto pomůcky nezbytné – takový názor uvedl například jeden z respondentů (viz výše).

Graf č. 3: Otázka číslo 6

Nabídka pomůcek pro rozvoj prosociálního chování



Vysvětlení: Čísla nad sloupci znázorňují počet odpovědí. Písmena dole znamenají: a - ano; b – ne, uvítala bych více pomůcek; c – nevím; d – pomůcky si k tomuto tématu chystám sama; e - jiná odpověď

Sedmou otázkou jsme se respondentů dotazovali, **zda si spolu s dětmi dohodli společná pravidla ve třídě**. Naprostá většina respondentů - 54 (95 %) odpověděla *ano*. Pouze 3 respondenti (5 %) zvolili odpověď *ne*.

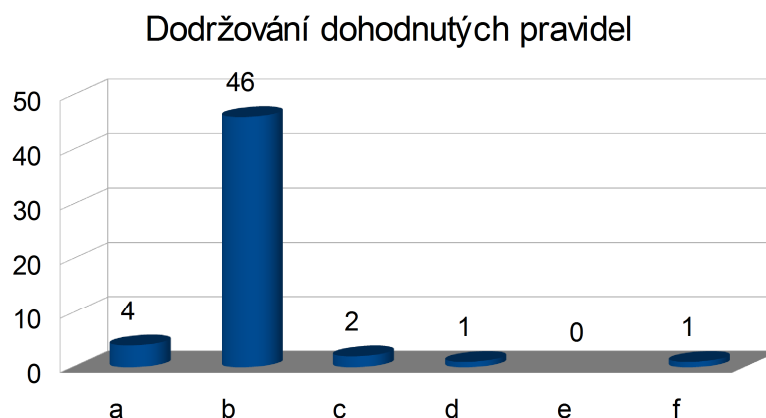
Osmou otázkou jsme se dotazovali: „**Pokud jste se domluvili s dětmi na společných pravidlech, hodnotíte je jako užitečné pro rozvoj prosociálního chování dětí?**“ 54 respondentů (95 %) si s dětmi domluvilo společná pravidla a tato pravidla *hodnotí jako užitečná*. 2 respondenti (4 %) zvolili odpověď „c“ *jiná odpověď*, kde uvedli, že nemají pravidla. Jeden respondent (1 %) nezvolil žádnou odpověď.

V deváté položce respondenti uváděli, **kolik dětí se dohodnutá pravidla snaží z vlastní iniciativy dodržovat**. 4 respondenti (7 %) uvedli, že *všechny* děti se je snaží dodržovat. Nejvíce respondentů 46 (80 %) uvedlo, že *většina* dětí se tyto pravidla snaží dodržovat. 2 respondenti (4 %) uvedli, že *některé* děti se je snaží dodržovat. 1 respondent (2 %) uvedl, že *málo* dětí se je snaží dodržovat. Nikdo neuvedl odpověď *žádné* dítě se je nesnaží dodržovat. 1 respondent (2 %) zvolil jinou možnost a odpověděl, že *záleží na věkovém složení skupiny, většina starších dětí se pravidla snaží dodržovat*. 3 respondenti (5 %) neuvedli žádnou odpověď.

Z odpovědí na sedmou a osmou otázku a devátou položku je zřejmé, že společná pravidla dětí

jsou v mateřských školách velice rozšířená. Na tom, že jsou užitečná, se shodli všichni respondenti, kteří si s dětmi pravidla domluvili. Jako velice pozitivní také vidíme, že 85 % respondentů uvedlo, že většina dětí se tato pravidla snaží dodržovat.

Graf č. 4: Otázka číslo 9



Vysvětlení: Čísla nad sloupci znázorňují počet odpovědí. Písmena dole znamenají: a - všechny; b – většina; c – některé; d – málo; e – žádné; f – jiná odpověď. 3 respondenti na tuto otázku ne zvolili žádnou odpověď.

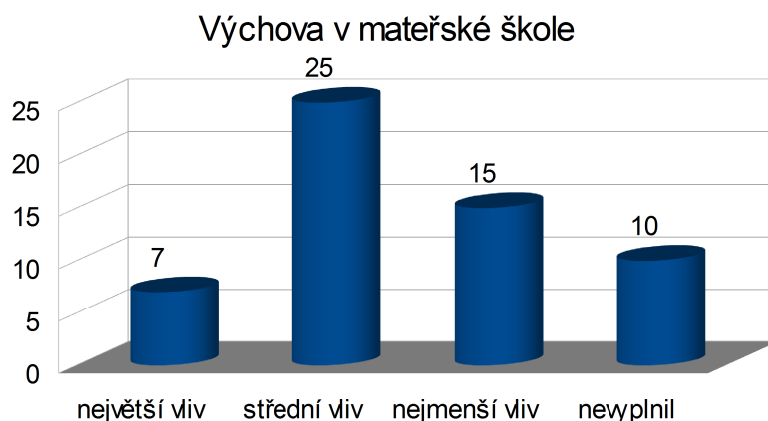
V desáté položce respondenti uváděli, **kolik rodičů spolupracuje na zlepšení chování svého dítěte, když má problém s prosociálním chováním v mateřské škole.**

4 respondenti (7 %) odpověděli *všichni*, 22 respondentů (39 %) odpovědělo *většina*, 27 respondentů (47 %) odpovědělo *někteří*, 4 respondenti odpověděli (7 %) *málo*. Nikdo neodpověděl, že *žádní* rodiče nespolupracují.

Jedenáctá otázka nám připadá velice důležitá. Respondentů jsme se v ní dotazovali na to, **co si myslí, že má z hlediska intenzity největší vliv na rozvoj prosociálního chování dětí.** Respondenti číslovali od 1 do 3 tyto možnosti: výchova v mateřské škole, výchova v rodině, vrozené dispozice dítěte. Přičemž číslo 1 označovalo největší vliv.

Z odpovědí vyplývá, že 7 respondentů (12 %) si myslí, že mateřská škola má největší vliv na rozvoj prosociálního chování. 25 respondentů (44 %) si myslí, že mateřská škola má střední vliv na rozvoj tohoto chování. 15 respondentů (26 %) si myslí, že má nejmenší vliv z těchto tří možností, které jsme uvedli na začátku. 10 respondentů (18 %) ne zvolilo žádnou možnost.

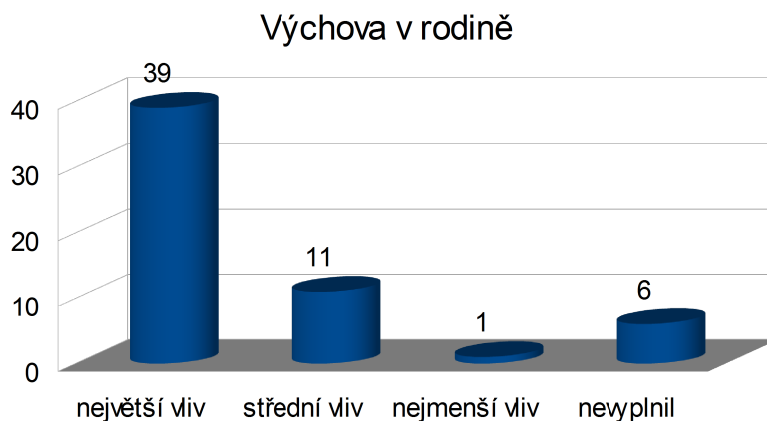
Graf č. 5: Otázka číslo 11 (1. část)



Vysvětlení: Čísla nad sloupci znázorňují počet odpovědí. Popisy pod grafem označují velikost vlivu výchovy v mateřské škole na rozvoj prosociálního chování.

Výchovu v rodině vidí jako nejdůležitější 39 respondentů (68 %). 11 respondentů (19 %) si myslí, že výchova v rodině má střední vliv na rozvoj prosociálního chování. 1 respondent (2 %) uvedl, že rodina má nejmenší vliv. 6 respondentů (11 %) ne zvolilo žádnou možnost.

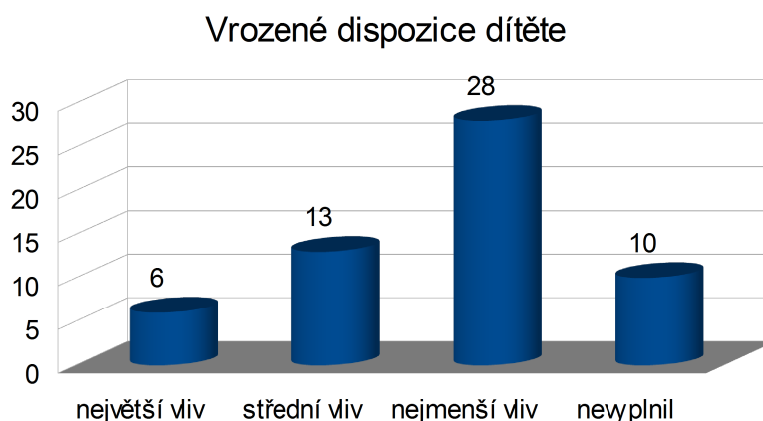
Graf č. 6: Otázka číslo 11 (2. část)



Vysvětlení: Čísla nad sloupci znázorňují počet odpovědí. Popisy pod grafem označují velikost vlivu výchovy v rodině na rozvoj prosociálního chování.

Vrozené dispozice dítěte vidí jako nejdůležitější pouze 6 respondentů (10 %). 13 respondentů (23 %) si myslí, že vrozené dispozice mají střední vliv na rozvoj prosociálního chování a 28 respondentů (49 %) si zvolili odpověď, že má nejmenší vliv. 10 respondentů (18 %) ne zvolilo žádnou možnost.

Graf č. 7: Otázka číslo 11 (3. část)



Vysvětlení: Čísla nad sloupci znázorňují počet odpovědí. Popisy pod grafem označují velikost vlivu vrozených dispozic dítěte na rozvoj prosociálního chování.

Z výše uvedených odpovědí respondentů je zřetelné, že pedagogové vidí největší vliv na rozvoj prosociálního chování ve výchově v rodině. Střední vliv vidí ve výchově v mateřské škole a nejmenší ve vrozených dispozicích dítěte. Z toho vyplývá, že rodiče by měli výchovu svých dětí brát velice zodpovědně a dětem se dostatečně věnovat.

Ve dvanácté otázce jsme se zajímali, **co si respondenti myslí, že má největší pozitivní vliv na rozvoj prosociálního chování dětí. Například: důsledná výchova v rodině, přítomnost dalších sourozenců v rodině, výchova v mateřské škole apod.**

Většina respondentů uvedla více odpovědí. 57 respondentů tedy uvedlo 105 odpovědí. Procenta v závorkách za čísla v následujících odpovědích vyjadřují procentuální zastoupení dané odpovědi. Nejčastější odpovědi na tuto otázku jsme rozdělili do 2 skupin. Do první skupiny jsme zařadili odpovědi týkající se výchovy. Odpovědí s tímto tématem bylo 40 (což je 38,1 % z celkového počtu odpovědí). Respondenti si myslí, že největší pozitivní vliv na rozvoj prosociálního chování dětí má: *demokratický styl výchovy; citlivá a demokratická výchova v rodině; důsledná výchova; výchova v rodině i institucích; výchova a dobrý mravní vzor ; výchova v mateřské škole; důsledná výchova v rodině a v mateřské škole; výchova v rodině; důsledná výchova v rodině; empatická výchova rodičů.*

Do druhé skupiny jsme zařadili odpovědi týkající se správného výchovného vzoru. Těchto odpovědí bylo 19 (18 %). Respondenti v nich uváděli: *správný výchovný vzor; příklad v rodině a nejbližším okolí dětí; příklad chování, které dítě vidí kolem sebe; příklady dospělých; příklad rodičů; soužití v kolektivu a vzory dospělých; dobrý příklad učitele.*

Odpověď *přítomnost dalších sourozenců v rodině a jejich chování* byla uvedena 7x (6,7 %). Odpověď *jasně vymezená pravidla a jejich dodržování v rodině i v mateřské škole* byla uvedena 3x (2,9 %). Následující odpovědi byly v dotazníku uvedené také 3x (8,6 %): *vliv mateřské školy; kamarádi; propojení možností uvedených ve znění dvanácté otázky*; 2x (1,9 %) byla uvedena odpověď *média*.

Dále napsané odpovědi byly uvedeny 1x (23,8 %): *spolupráce rodiny a mateřské školy; kolektiv v mateřské škole; zkušenosti z kolektivu; učitelé; rodina; vzájemné vztahy v rodině a vztahy, které má rodina s okolím; temperament; sociální skupiny; efektivní komunikace, pozitivní přístup; vliv rodiny a příbuzných; setkání se s vrstevníky; přístup rodiny - tzn. míra spolupráce, podoba výchovy, péče o dítě, ale i okolí; sjednocení priorit ve výchově rodiny a mateřské školy – spolupráce a dobrá komunikace; sourozenci; setkávání se s lidmi různých generací (miminka, děti, pubescenti, dospělí, důchodci...); komunikace v rodině a v mateřské škole; vedení k prosociálnímu chování doma; odměny; důslednost.*

Z celkového shrnutí odpovědí na 12. otázku vyplývá, že respondenti vidí největší vliv na rozvoj prosociálního chování ve vlivu a výchově rodiny, mateřské školy a nejbližšího okolí dětí. Za důležité také považují důslednost ve výchově, dobrou komunikaci a setkávání se s vrstevníky.

Ve třinácté otázce jsme se respondentů dotazovali na to, **co si myslí, že má největší negativní vliv na rozvoj prosociálního chování dětí. Například: příliš liberální výchova v rodině, hraní agresivních počítačových her, sledování nevhodných televizních pořadů už od předškolního věku dítěte, velká zaměstnanost rodičů apod.**

Většina respondentů opět uvedla několik odpovědí. 57 respondentů uvedlo celkem 103 odpovědí.

Nejčastější odpovědi na tuto otázku jsme opět rozdělili do dvou skupin. Do první skupiny jsme zařadili odpovědi týkající se nedostatku času rodičů na dítě. Těchto odpovědí bylo 21 (20,4 %). Respondenti v nich uváděli, že si myslí, že největší negativní vliv na rozvoj prosociálního chování má: *velká zaměstnanost rodičů, nezáměr rodičů věnovat dítěti více času, málo času se dítěti věnovat; spěch, nervozita rodičů, posadit dítě k DVD, poslat ho samotné ven; nedostatečné trávení společného volného času v rodině.*

Další oblast, kterou respondenti často zmiňovali, je rodina a výchova v rodině. Odpovědí na toto téma bylo uvedeno 26 (25,3 %). V těchto odpovědích respondenti uváděli:

přílišná volnost ve výchově; výchova bez pravidel, agresivní prostředí, pasivní prostředí bez zájmu; příliš liberální výchova v rodině; rodinná výchova – vulgarismy, agresivní rodiče, sourozenci; výchova v rodině, přístup přílišná volnost ve výchově – žádné požadavky na dítě, žádné určení hranic; autoritářská a agresivní výchova příliš liberální a příliš autoritativní výchova špatná nebo nedostatečná výchova v rodině, nesjednocení výchovy v rodině, nepřiměřená hierarchie v rodině.

6x (5,8 %) byla uvedena nedůslednost, 6x (5,8 %) špatný výchovný vzor, 13x (12,6 %) hraní agresivních počítačových her a 15x (14,6 %) sledování nevhodných televizních pořadů. 4x (3,9 %) byl uveden malý zájem rodičů o dítě a 3x (2,9 %) malá nebo nevhodná komunikace.

Další odpovědi byly uvedeny jen 1x (8,7 %): absence tradic, anonymita ve společenském soužití; nesprávně stanovené hranice možností; nedodržování předem určených pravidel; pasivita; nestanovení pravidel v rodině a ve škole; většina dětí tráví více času u počítače a televize než venku s ostatními dětmi; tresty; málo podnětné prostředí (sociálně patologické jevy); provázanost více vlivů.

Ve čtrnácté otázce jsme zjišťovali, **jak respondenti hodnotí efekt jejich práce v oblasti rozvíjení prosociálního chování.**

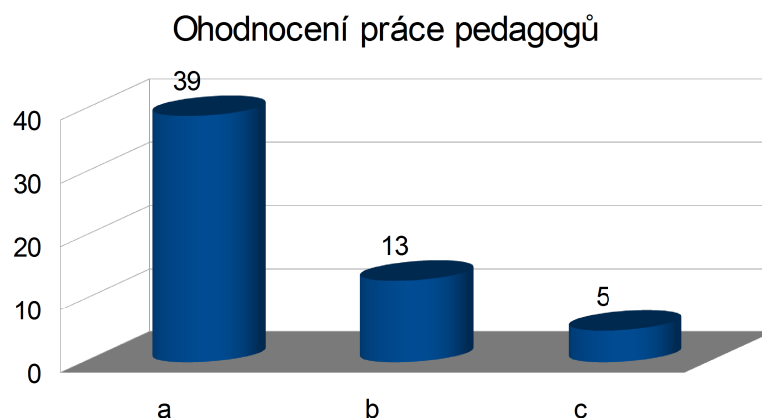
39 respondentů (68 %) uvedlo, že je spokojených s výsledky jejich práce, vidí u dětí pokroky v oblasti prosociálního chování. 13 respondentů (23 %) uvedlo, že by si výsledky jejich práce představovalo lepší. Uvedlo, že jejich práci jim komplikuje: velký počet dětí ve třídách; nedůslednost ve výchově a spolupráce s rodinou; neochota ze strany rodičů, opačný názor než mám já; nedůslednost ze strany rodičů v potlačení negativních projevů; neochota rodičů navazovat na práci učitelky apod.

Další respondent uvedl: Moji práci mi často komplikuje špatná spolupráce s rodiči - „To by moje dítě neudělalo“, „Takový on/ona není“, „Však běž a bouchni ho, nejsme v politice, aby ses s ním vybavoval“ apod.

5 respondentů (9 %) zvolilo jinou odpověď. Z těchto 5 respondentů by 1 respondent výsledek své práce ohodnotil „těžko – výsledek je viditelný, ale moje představa je náročnější (mám malé děti – výsledky se dostávají pomalu).“

Další respondent napsal: “Není to spokojenost, ale dobrý pocit, když jsou děti slušné a empatické k ostatním.”

Graf č. 8: Otázka číslo 14



Vysvětlení: Čísla nad sloupci znázorňují počet odpovědí. Písmena dole znamenají: a - ano; b – ne, uvítala bych více pomůcek; c – nevím; d – pomůcky si k tomuto tématu chystám sama; e - jiná odpověď

Z uvedeného šetření tedy vyplývá, že pedagogům komplikuje práci např. velký počet dětí ve třídách, nedůslednost ve výchově v rodině, nedůslednost ze strany rodičů v potlačení negativních projevů nebo neochota rodičů navazovat na práci učitelky.

5.2 Vyhodnocení druhé části dotazníku

V druhé části dotazníku, která se týká očekávaných výstupů dětí v intrapersonální oblasti, jsme zjišťovali názory pedagogů na to, co děti na konci předškolního období dokáží. Pedagogové hodnotili schopnosti dětí na škále od jedné do šesti:

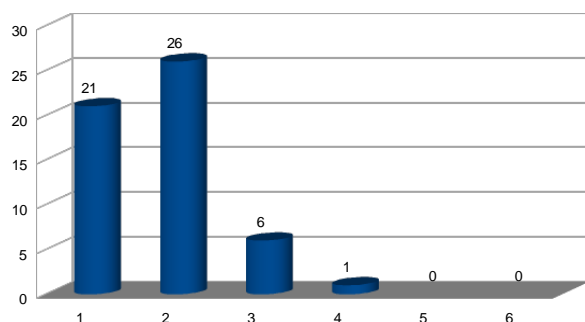
- 1 - všechny děti to dokáží
- 2 - většina dětí to dokáže
- 3 - některé děti to dokáží
- 4 - málo dětí to dokáže
- 5 - žádné děti to nedokáží
- 6 - nemohu posoudit

Tuto část dotazníku vyplnilo pouze 54 z 57 respondentů, proto byly pro tuto část tyto tři dotazníky vyřazeny a nebyly dále zpracovávány. Zpracovávaných dotazníků v této části bylo tedy 54 (100 %).

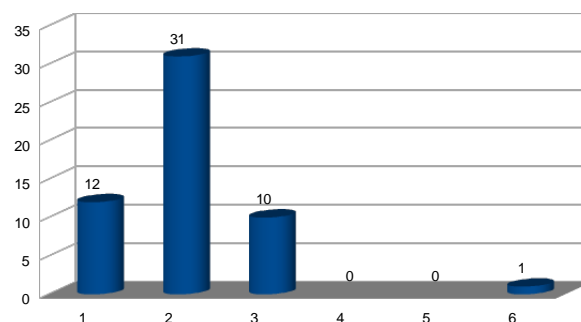
První otázkou jsme zjišťovali, zda děti dokáží překonat stud a navazovat kontakty s dospělým, kterému jsou svěřeny do péče. 21 z dotázaných respondentů (39 %) odpovědělo, že *všechny děti to dokáží*. 26 respondentů (48 %) odpovědělo, že *většina dětí to dokáže*. 6 respondentů (11 %) odpovědělo, že *některé děti to dokáží*. 1 respondent (2 %) odpověděl, že *málo dětí to dokáže*. Žádný respondent (0 %) neodpověděl, že *žádné děti to nedokáží* nebo *nemohu posoudit*.

Druhou otázkou jsme zjišťovali, zda děti dokáží komunikovat s dospělým vhodným způsobem, kterým mu dávají najevo, že ho respektují. 12 respondentů (22 %) uvedlo, že *všechny děti to dokáží*. 31 respondentů (57 %) uvedlo, že *většina dětí to dokáže*. 10 respondentů (19 %) uvedlo, že *některé děti to dokáží*. Nikdo z respondentů neuvedl, že to *dokáže málo dětí* nebo že *žádné děti to nedokáží*. 1 (2 %) respondent to *nemohl posoudit*.

Graf č. 9: Otázka číslo 1 (II. část)



Graf č. 10: Otázka číslo 2 (II. část)



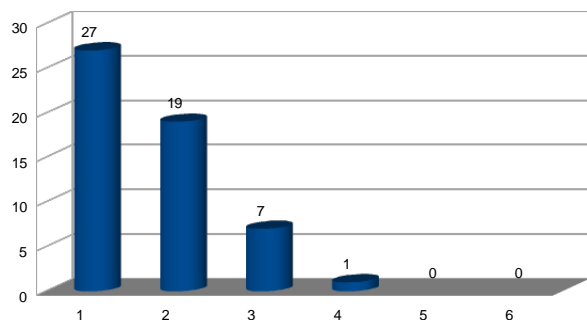
Vysvětlení: vertikální čísla označují počet odpovědí, horizontální zvolenou odpověď (1 - všechny děti to dokáží, 2 - většina dětí to dokáže, 3 - některé děti to dokáží, 4 - málo dětí to dokáže, 5 - žádné děti to nedokáží, 6 - nemohu posoudit).

Třetí otázkou jsme se respondentů dotazovali, zda si myslí, že děti dokáží porozumět běžným projevům vyjádření emocí a nálad (jako je např. pláč a smích). 27 respondentů (50 %) se vyjádřilo, že *všechny děti to dokáží*, 19 respondentů (35 %) uvedlo, že *většina dětí to dokáže*, 7 (13 %) napsalo, že *některé děti to dokáží*. 1 respondent (2 %) uvedl, že *málo dětí to dokáže*. Žádný respondent neuvedl, že *žádné děti to nedokáží* nebo že by to *nemohl posoudit*.

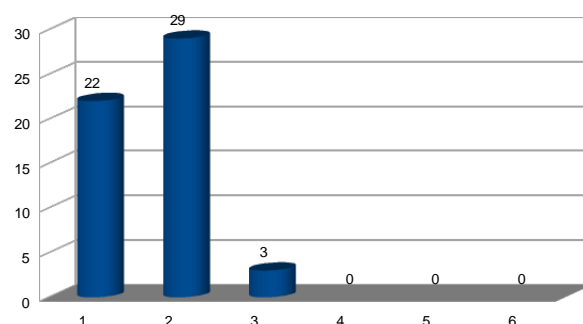
Čtvrtou otázkou jsme zjišťovali, zda děti dokáží přirozeně a bez zábran komunikovat s druhým dítětem. 22 respondentů (41 %) odpovědělo, že *všechny děti to dokáží*.

29 respondentů (54 %) odpovědělo, že *většina dětí to dokáže* a 3 respondenti (6 %) odpověděli, že *některé děti to dokáží*. Odpovědi: *málo dětí to dokáže*, *žádné děti to nedokáží* a *nemohu posoudit* žádný respondent nezvolil.

Graf č. 11: Otázka číslo 3 (II. část)



Graf č. 12: Otázka číslo 4 (II. část)



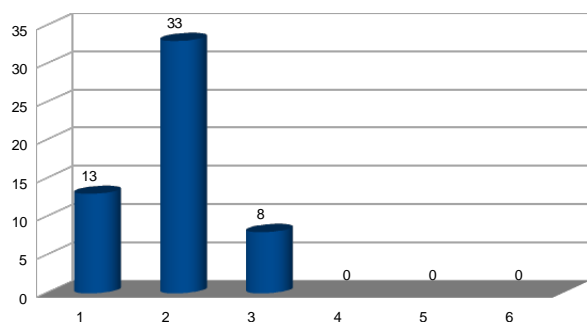
Vysvětlení: vertikální čísla označují počet odpovědí, horizontální zvolenou odpověď (1 - všechny děti to dokáží, 2 - většina dětí to dokáže, 3 - některé děti to dokáží, 4 - málo dětí to dokáže, 5 - žádné děti to nedokáží, 6 - nemohu posoudit).

Pátou otázkou jsme se respondentů dotazovali na jejich názor, jestli děti dokáží navazovat a udržovat dětská přátelství. 13 respondentů (24 %) uvedlo, že *všechny děti to dokáží*. 33 respondentů (61 %) odpovědělo, že *většina dětí to dokáže*, 8 respondentů (15 %) uvedlo, že *některé děti to dokáží*. Odpovědi: *málo dětí to dokáže*, *žádné děti to nedokáží* a *nemohu posoudit* žádný respondent neuvedl.

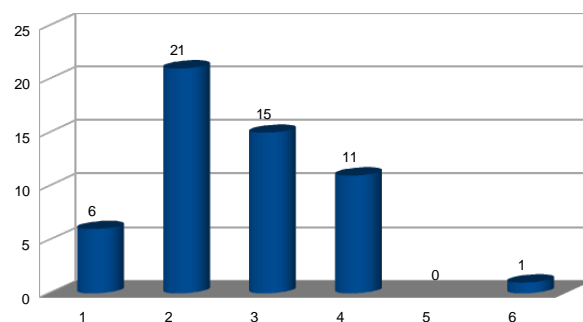
Z výše uvedených odpovědí je zřejmé, že podle respondentů více než polovina dětí dokáže navazovat a udržovat dětská přátelství, což je z hlediska rozvoje prosociálního chování velmi důležité.

Šestá otázka byla zaměřená na to, zda děti dokáží odmítnout komunikaci, která je jim nepříjemná. 6 respondentů (11 %) se domnívá, že všechny děti dokáží odmítnout komunikaci, která je jim nepříjemná. 21 respondentů (39 %) odpovědělo, že *většina dětí dokáže odmítnout komunikaci, která je jim nepříjemná*, 15 respondentů (28 %) uvedlo, že *některé děti to dokáží* a 11 respondentů (20 %) uvedlo, že *málo dětí dokáže odmítnout komunikaci, která je jim nepříjemná*. 1 respondent (2 %) to *nemohl posoudit*.

Graf č. 13: Otázka číslo 5 (II. část)



Graf č. 14: Otázka číslo 6 (II. část)

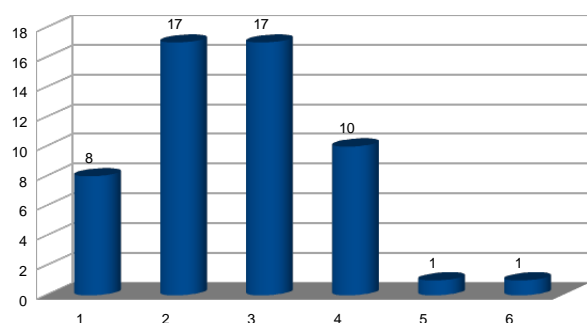


Vysvětlení: vertikální čísla označují počet odpovědí, horizontální zvolenou odpověď (1 - všechny děti to dokáží, 2 - většina dětí to dokáže, 3 - některé děti to dokáží, 4 - málo dětí to dokáže, 5 - žádné děti to nedokáží, 6 - nemohu posoudit).

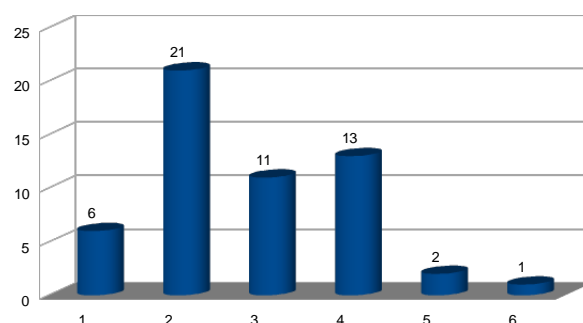
Sedmou otázkou jsme se respondentů dotazovali, jestli si děti dokáží uvědomovat svá práva ve vztahu k ostatním. 8 respondentů (11 %) uvedlo, že *všechny děti to dokáží*. 17 respondentů (31 %) uvedlo, že *většina dětí to dokáže*. 17 respondentů (31 %) *některé děti to dokáží*, 10 (19 %) respondentů *málo dětí to dokáže* a 1 (2 %) že *žádné děti to nedokáží*. 1 respondent (2 %) *to nemohl posoudit*.

V osmé otázce nás zajímalo, zda si respondenti myslí, že děti na konci předškolního období dokáží přiznávat práva druhým. Pouze 6 respondentů (11 %) uvedlo, že *všechny děti to dokáží*. 21 respondentů (39 %) uvedlo, že *většina dětí to dokáže*, 11 respondentů (20 %) uvedlo, že *některé děti to dokáží*, 13 (24 %) uvedlo, že *málo dětí to dokáže*. 2 respondenti (4 %) uvedli *žádné děti to nedokáží* a 1 respondent (2 %) *to nemohl posoudit*.

Graf č. 15: Otázka číslo 7 (II. část)



Graf č. 16: Otázka číslo 8 (II. část)

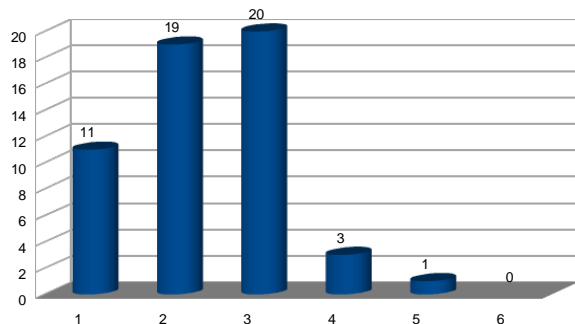


Vysvětlení: vertikální čísla označují počet odpovědí, horizontální zvolenou odpověď (1 - všechny děti to dokáží, 2 - většina dětí to dokáže, 3 - některé děti to dokáží, 4 - málo dětí to dokáže, 5 - žádné děti to nedokáží, 6 - nemohu posoudit)

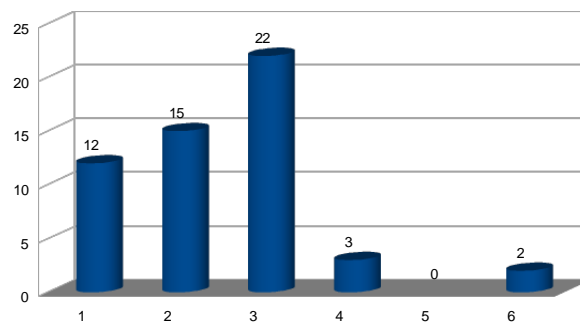
Devátou otázkou jsme se dotazovali, zda děti dokáží respektovat druhé. 11 respondentů (20 %) se vyjádřilo, že *všechny děti to dokáží*, 19 respondentů (35 %) uvedlo, že *většina dětí to dokáže*, 20 respondentů (37 %) uvedlo, že *některé děti to dokáží*. 3 respondenti (6 %) uvedli, že *málo dětí to dokáže*. 1 respondent (2 %) uvedl, že *žádné děti to nedokáží*. Žádný respondent neuvedl, že to *nemůže posoudit*.

Desátou otázkou jsme se dotazovali na to, zda děti chápou že všichni lidé (děti) mají stejnou hodnotu, přestože je každý jiný (jinak vypadá, jinak se chová, něco jiného umí či neumí apod.), že osobní, resp. osobnostní odlišnosti jsou přirozené. 12 respondentů (22 %) uvedlo odpověď *všechny děti to dokáží*, 15 respondentů (28 %) *většina dětí to dokáže*, 22 respondentů (41 %) *některé děti to dokáží*, 3 respondenti (6 %) *málo dětí to dokáže*. Žádný respondent neuvedl odpověď *žádné děti to nedokáží* a 2 respondenti (4 %) to nemohli posoudit.

Graf č. 17: Otázka číslo 9 (II. část)



Graf č. 18: Otázka číslo 10 (II. část)



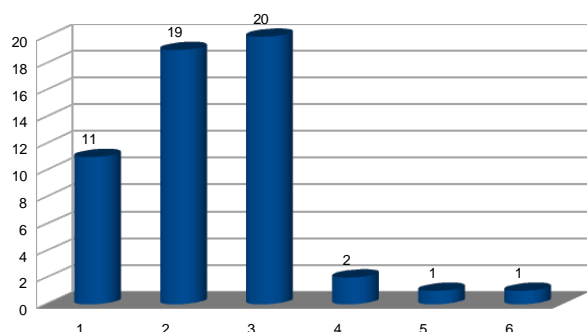
Vysvětlení: vertikální čísla označují počet odpovědí, horizontální zvolenou odpověď (1 - *všechny děti to dokáží*, 2 - *většina dětí to dokáže*, 3 - *některé děti to dokáží*, 4 - *málo dětí to dokáže*, 5 - *žádné děti to nedokáží*, 6 - *nemohu posoudit*)

Jedenáctou otázkou jsme zjišťovali, zda jsou děti schopny obhajovat svůj postoj nebo názor. 11 respondentů (20 %) odpovědělo, že *všechny děti to dokáží*, 19 respondentů (35 %) uvedlo, že *většina dětí to dokáže*, 20 respondentů (37 %) uvedlo, že *některé děti to dokáží*, 2 respondenti (4 %) odpověděli, že *málo dětí to dokáže*, 1 respondent (2 %) uvedl, že *žádné děti to nedokáží* a 1 respondent (2 %) to *nemohl posoudit*.

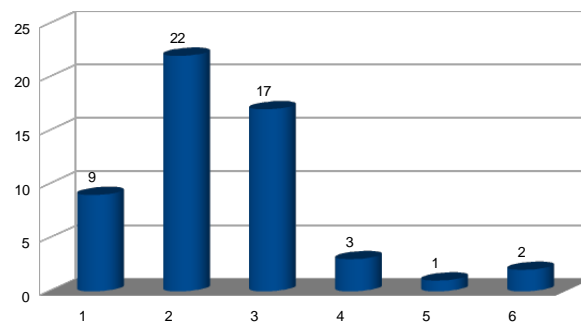
Dvanáctá otázka se týkala toho, jestli děti dokáží respektovat jiný postoj či názor. 9 respondentů (17 %) uvedlo, že *všechny děti to dokáží*, 22 respondentů (41 %) uvedlo, že *většina dětí to dokáže*, 17 respondentů (31 %) si myslí, že *některé děti to dokáží*, 3 respondenti

(6 %) uvedli, že *málo dětí to dokáže*, 1 respondent (2 %) uvedl, že *žádné děti to nedokáží* a 2 respondenti (4 %) to *nemohli posoudit*.

Graf č. 19: Otázka číslo 11 (II. část)



Graf č. 20: Otázka číslo 12 (II. část)

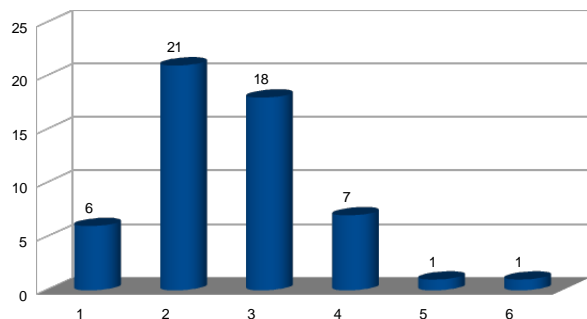


Vysvětlení: vertikální čísla označují počet odpovědí, horizontální zvolenou odpověď (1 - všechny děti to dokáží, 2 - většina dětí to dokáže, 3 - některé děti to dokáží, 4 - málo dětí to dokáže, 5 - žádné děti to nedokáží, 6 - nemohu posoudit)

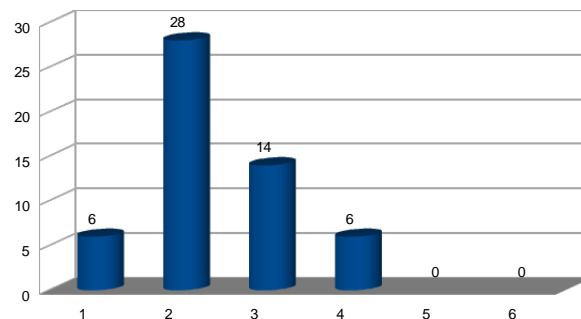
Třináctou otázkou jsme se respondentů dotazovali, zda děti dokáží vyjednávat, přijímat a uzavírat kompromisy. 6 respondentů (11 %) zvolilo odpověď *všechny děti to dokáží*, 21 respondentů (39 %) uvedlo, že *většina dětí to dokáže*, 18 respondentů (33 %) si myslí, že *některé děti to dokáží*, 7 respondentů (13 %) uvedlo, že *málo dětí to dokáže*, 1 respondent (2 %) uvedl, že *žádné děti to nedokáží* a 1 respondent (2 %) to *nemohl posoudit*.

Čtrnáctá otázka se týkala řešení konfliktů dohodou. 6 respondentů (11 %) odpovědělo, že *všechny děti dokáží* řešit konflikt dohodou, 28 respondentů (52 %) uvedlo, že *většina dětí to dokáže*, 14 respondentů (26 %) si myslí, že *některé děti to dokáží*, 6 respondentů (11 %), že *málo dětí to dokáže*. Nikdo neodpověděl, že *žádné děti to nedokáží* nebo *nemohu posoudit*.

Graf č. 21: Otázka číslo 13 (II. část)



Graf č. 22: Otázka číslo 14 (II. část)

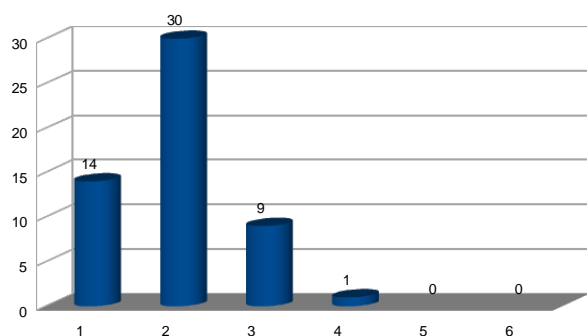


Vysvětlení: vertikální čísla označují počet odpovědí, horizontální zvolenou odpověď (1 - všechny děti to dokáží, 2 - většina dětí to dokáže, 3 - některé děti to dokáží, 4 - málo dětí to dokáže, 5 - žádné děti to nedokáží, 6 - nemohu posoudit)

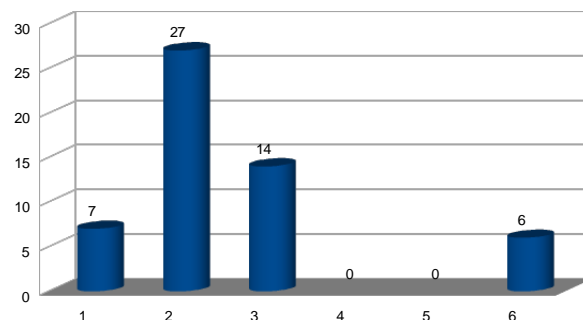
Patnáctou otázkou jsme se respondentů dotazovali, zda děti dokáží spolupracovat s ostatními. 14 respondentů (26 %) odpovědělo, že *všechny děti to dokáží*. 30 respondentů (56 %) odpovědělo, že *většina dětí to dokáže*. 9 respondentů (17 %) odpovědělo, že *některé děti to dokáží*. 1 respondent (2 %) odpověděl, že málo dětí to dokáže. Žádný respondent neodpověděl, že *žádné děti to nedokáží* a nebo, že *to nemohl posoudit*.

Šestnáctou otázkou jsme zjišťovali, kolik dětí je schopno dodržovat dohodnutá a pochopená pravidla vzájemného soužití a chování i doma. 7 respondentů (13 %) uvedlo, že *všechny děti to dokáží*. 27 respondentů (50 %) uvedlo, že *většina dětí to dokáže*. 14 respondentů (26 %) si myslí, že *některé děti to dokáží*. Nikdo z respondentů nevedl, že *to dokáže málo dětí* nebo že *žádné děti to nedokáží*. 6 respondentů (11 %) *to nemohlo posoudit*.

Graf č. 23: Otázka číslo 15 (II. část)



Graf č. 24: Otázka číslo 16 (II. část)

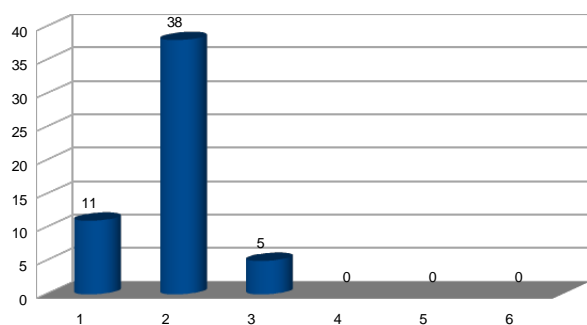


Vysvětlení: vertikální čísla označují počet odpovědí, horizontální zvolenou odpověď (1 - *všechny děti to dokáží*, 2 - *většina dětí to dokáže*, 3 - *některé děti to dokáží*, 4 - *málo dětí to dokáže*, 5 - *žádné děti to nedokáží*, 6 - *nemohu posoudit*)

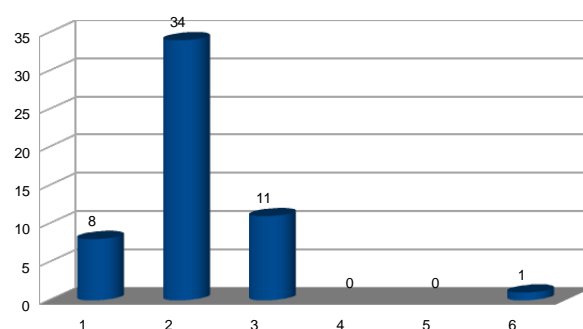
Sedmnáctou otázkou jsme zjišťovali, kolik dětí je schopno dodržovat dohodnutá a pochopená pravidla vzájemného soužití a chování v mateřské škole. 11 respondentů (20 %) odpovědělo, že *všechny děti to dokáží*. 38 respondentů (70 %) si myslí, že *většina dětí to dokáže*. 5 respondentů (9 %) odpovědělo, že *některé děti to dokáží*. Nikdo nezvolil odpovědi: *dokáže to málo dětí*, *žádné děti to nedokáží*, *nemohu posoudit*.

Osmnáctou otázkou jsme se respondentů dotazovali, zda děti dokáží dodržovat dohodnutá a pochopená pravidla vzájemného soužití a chování na veřejnosti. 8 respondentů (15 %) uvedlo, že *všechny děti to dokáží*. 34 respondentů (63 %) si myslí, že *většina dětí to dokáže*. 11 respondentů (20 %) uvedlo, že *některé děti to dokáží*. Nikdo z respondentů nevedl, že *to dokáže málo dětí* nebo že *žádné děti to nedokáží*. 1 respondent (2 %) *to nemohl posoudit*.

Graf č. 25: Otázka číslo 17 (II. část)



Graf č. 26: Otázka číslo 18 (II. část)

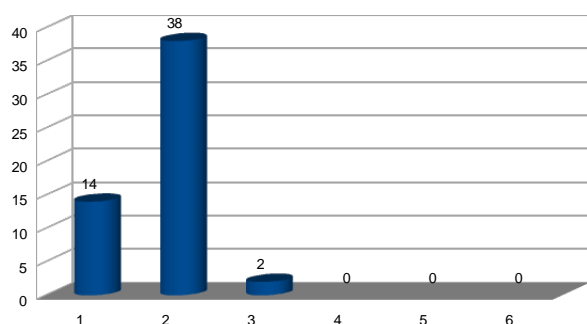


Vysvětlení: vertikální čísla označují počet odpovědí, horizontální zvolenou odpověď (1 - všechny děti to dokáží, 2 - většina dětí to dokáže, 3 - některé děti to dokáží, 4 - málo dětí to dokáže, 5 - žádné děti to nedokáží, 6 - nemohu posoudit)

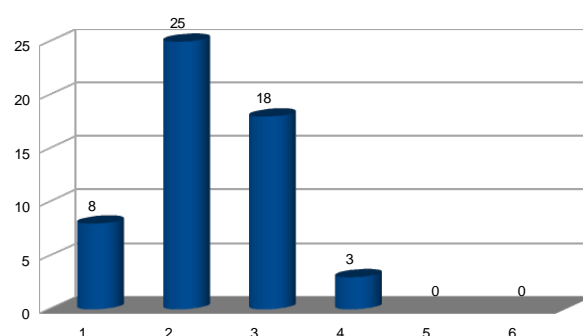
V devatenácté otázce jsme se zajímali, jestli jsou děti schopny dodržovat dohodnutá pravidla. 14 respondentů (26 %) zvolilo odpověď *všechny děti to dokáží*. 38 respondentů (70 %) uvedlo, že *většina dětí to dokáže*. 2 respondenti (4 %) si myslí, že *některé děti to dokáží*. Nikdo nezvolil odpovědi: *dokáže to málo dětí*, *žádné děti to nedokáží*, *nemohu posoudit*.

Dvacátá otázka se týkala respektování potřeb jiného dítěte. 8 respondentů (15 %) odpovědělo, že *všechny děti to dokáží*. 25 respondentů (46 %) uvedlo, že *většina dětí to dokáže*. 18 respondentů (33 %) si myslí, že *některé děti to dokáží*. 3 respondenti (6 %) uvedli, že *to dokáže málo dětí*. Nikdo nezvolil odpovědi: *žádné děti to nedokáží* a *nemohu posoudit*.

Graf č. 27: Otázka číslo 19 (II. část)



Graf č. 28: Otázka číslo 20 (II. část)



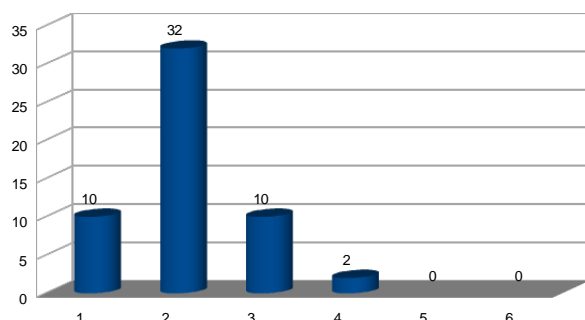
Vysvětlení: vertikální čísla označují počet odpovědí, horizontální zvolenou odpověď (1 - všechny děti to dokáží, 2 - většina dětí to dokáže, 3 - některé děti to dokáží, 4 - málo dětí to dokáže, 5 - žádné děti to nedokáží, 6 - nemohu posoudit)

Dvacátou první otázkou jsme zjišťovali, zda se děti dokáží rozdělit s jiným dítětem

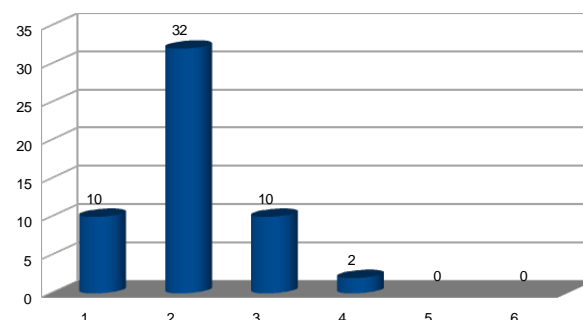
o hračky. 10 respondentů (19 %) zvolilo odpověď *všechny děti to dokáží*. 32 respondentů (59 %) uvedlo, že *většina dětí to dokáže*. 10 respondentů (19 %) si myslí, že *některé děti to dokáží*. 2 respondenti (4 %) odpověděli *dokáže to málo dětí*. Nikdo nezvolil odpovědi: *žádné děti to nedokáží* nebo *nemohu posoudit*.

Dvacátou druhou otázkou jsme se dotazovali, jestli se děti dokáží rozdělit s jiným dítětem o pomůcky. 14 respondentů (26 %) odpovědělo, že *všechny děti to dokáží*, 31 respondentů (57 %) uvedlo, že *většina dětí to dokáže*, 8 respondentů (15 %) si myslí, že *některé děti to dokáží*, 1 respondent (2 %) uvedl, že *málo dětí to dokáže*. Nikdo neodpověděl, že *žádné děti to nedokáží* nebo *nemohu posoudit*.

Graf č. 29: Otázka číslo 21 (II. část)



Graf č. 30: Otázka číslo 22 (II. část)

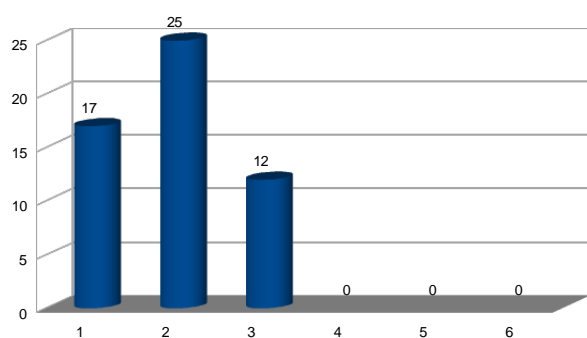


Vysvětlení: vertikální čísla označují počet odpovědí, horizontální zvolenou odpověď (1 - všechny děti to dokáží, 2 - většina dětí to dokáže, 3 - některé děti to dokáží, 4 - málo dětí to dokáže, 5 - žádné děti to nedokáží, 6 - nemohu posoudit)

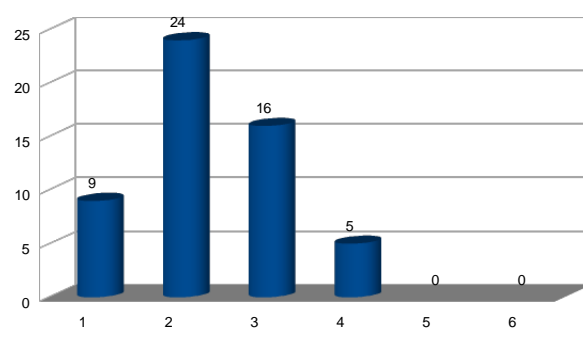
Ve dvacáté třetí otázce jsme zjišťovali, jestli se děti dokáží rozdělit s jiným dítětem o pamlsky. 17 respondentů (31 %) odpovědělo, že *všechny děti to dokáží*. 25 respondentů (46 %) si myslí, že *většina dětí to dokáže*. 12 respondentů (22 %) odpovědělo, že *některé děti to dokáží*. Nikdo nezvolil odpovědi: *dokáže to málo dětí*, *žádné děti to nedokáží*, *nemohu posoudit*.

Dvacátou čtvrtou otázkou jsme zjišťovali, zda si děti rozdělí úkol s jiným dítětem. 9 respondentů (17 %) odpovědělo, že *všechny děti to dokáží*, 24 respondentů (44 %) uvedlo, že *většina dětí to dokáže*, 16 respondentů (30 %) si myslí, že *některé děti to dokáží*, 5 respondentů (9 %) uvedlo, že *málo dětí to dokáže*. Nikdo neodpověděl, že *žádné děti to nedokáží* nebo *nemohu posoudit*.

Graf č. 31: Otázka číslo 23 (II. část)



Graf č. 32: Otázka číslo 24 (II. část)

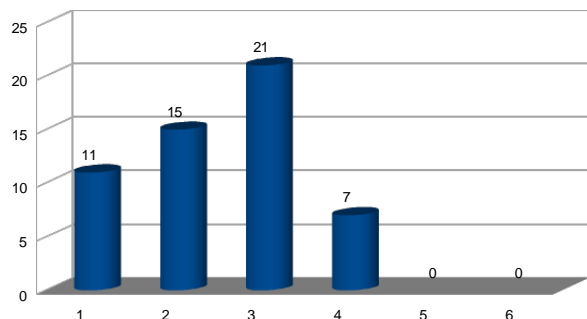


Vysvětlení: vertikální čísla označují počet odpovědí, horizontální zvolenou odpověď (1 - všechny děti to dokáží, 2 - většina dětí to dokáže, 3 - některé děti to dokáží, 4 - málo dětí to dokáže, 5 - žádné děti to nedokáží, 6 - nemohu posoudit)

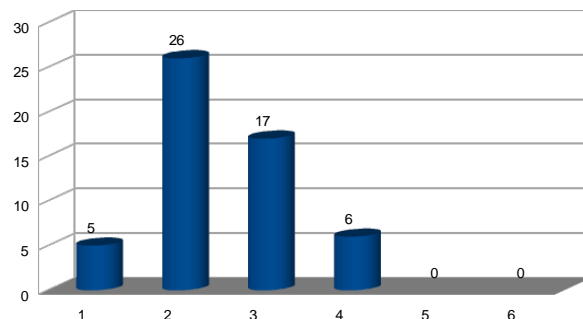
Ve dvacáté páté otázce jsme se zajímali o to, zda jsou děti schopny vnímat, co si druhý přeje či potřebuje, vycházet mu vstříc (chovat se citlivě a ohleduplně k slabšímu či postiženému dítěti, mít ohled na druhého a soucítit s ním, nabídnout mu pomoc apod.). 11 respondentů (20 %) odpovědělo, že *všechny děti to dokáží*. 15 respondentů (28 %) odpovědělo, že *většina dětí to dokáže*. 21 respondentů (39 %) odpovědělo, že *některé děti to dokáží*. 7 respondentů (13 %) odpovědělo, že *málo dětí to dokáže*. Žádný respondent neodpověděl, že *žádné děti to nedokáží* a nebo že *to nemohl posoudit*.

Dvacátou šestou otázkou jsme se dotazovali, zda se děti dokáží bránit projevům násilí jiného dítěte, ubližování, ponižování apod. 5 respondentů (9 %) odpovědělo, že *všechny děti to dokáží*. 26 respondentů (48 %) uvedlo, že *většina dětí to dokáže*. 17 respondentů (31 %) si myslí, že *některé děti to dokáží*. 6 respondentů (11 %) uvedlo, že *to dokáže málo dětí*. Nikdo nezvolil odpovědi: *žádné děti to nedokáží* a *nemohu posoudit*.

Graf č. 33: Otázka číslo 25 (II. Část)



Graf č. 34: Otázka číslo 26 (II. část)

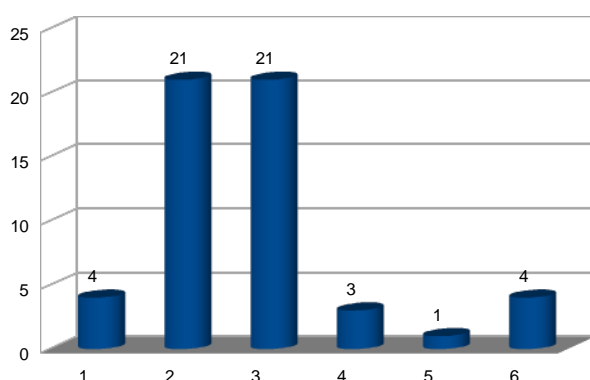


Vysvětlení: vertikální čísla označují počet odpovědí, horizontální zvolenou odpověď (1 - všechny děti to dokáží, 2 - většina dětí to dokáže, 3 - některé děti to dokáží, 4 - málo dětí to dokáže, 5 - žádné děti to nedokáží, 6 - nemohu posoudit)

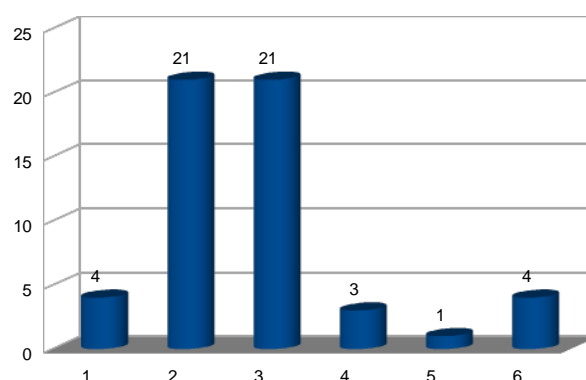
Dvacátá sedmá otázka se týkala obezřetného chování dětí při setkání s jinými neznámými dětmi. 4 respondenti (7 %) uvedli, že *všechny děti to dokáží*, 21 respondentů (39 %) uvedlo, že *většina dětí to dokáže*, 21 respondentů (39 %) si myslí, že *některé děti to dokáží*, 3 respondenti (6 %) uvedli, že *málo dětí to dokáže*, 1 respondent (2 %) uvedl, že *žádné děti to nedokáží* a 4 respondenti (7 %) *to nemohli posoudit*.

Dvacátou osmou otázkou jsme se dotazovali, zda jsou děti schopné se chovat obezřetně při setkání se staršími dětmi i dospělými, neznámými jedinci. 3 respondenti (6 %) uvedli odpověď *všechny děti to dokáží*, 26 respondentů (48 %) si myslí, že *většina dětí to dokáže*, 18 respondentů (33 %) uvedlo, že *některé děti to dokáží*, 1 respondent (2 %) uvedl, že *málo dětí to dokáže*. Žádný respondent neuvedl odpověď *žádné děti to nedokáží*. 6 respondentů (11 %) *to nemohlo posoudit*.

Graf č. 35: Otázka číslo 27 (II. část)



Graf č. 36: Otázka číslo 28 (II. část)



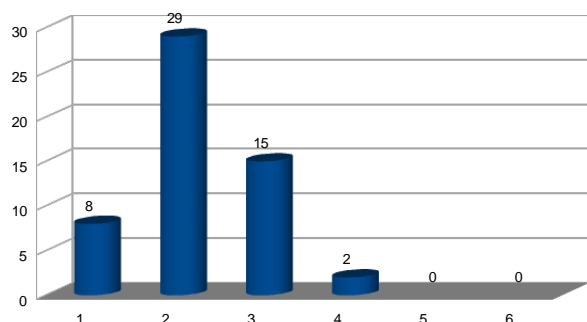
Vysvětlení: vertikální čísla označují počet odpovědí, horizontální zvolenou odpověď (1 - všechny děti to dokáží, 2 - většina dětí to dokáže, 3 - některé děti to dokáží, 4 - málo dětí to dokáže, 5 - žádné děti to nedokáží, 6 - nemohu posoudit)

Dvacátou devátou otázkou jsme zjišťovali, zda děti dokáží v případě potřeby požádat druhého o pomoc pro sebe. 8 respondentů (15 %) zvolilo odpověď *všechny děti to dokáží*. 29 respondentů (54 %) uvedlo, že *většina dětí to dokáže*. 15 respondentů (28 %) si myslí, že *některé děti to dokáží*. 2 respondenti (4 %) odpověděli *dokáže to málo dětí*. Nikdo nezvolil odpovědi: *žádné děti to nedokáží* nebo *nemohu posoudit*.

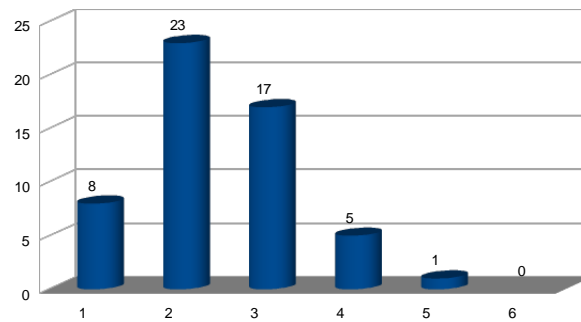
Třicátou otázkou jsme se dotazovali, zda děti dokáží v případě potřeby požádat druhého o pomoc pro jiné dítě. 8 respondentů (15 %) se vyjádřilo, že *všechny děti to dokáží*,

23 respondentů (43 %) uvedlo, že *většina dětí to dokáže*, 17 respondentů (31 %) uvedlo, že *některé děti to dokáží*. 5 respondentů (9 %) uvedlo, že *málo dětí to dokáže*. 1 respondent (2 %) uvedl, že *žádné děti to nedokáží*. Žádný respondent neuvedl, že *to nemůže posoudit*.

Graf č. 37: Otázka číslo 29 (II. část)



Graf č. 38: Otázka číslo 30 (II. část)



Vysvětlení: vertikální čísla označují počet odpovědí, horizontální zvolenou odpověď (1 - všechny děti to dokáží, 2 - většina dětí to dokáže, 3 - některé děti to dokáží, 4 - málo dětí to dokáže, 5 - žádné děti to nedokáží, 6 - nemohu posoudit)

Z uvedených odpovědí je zřejmé, že si respondenti myslí, že většina dětí či alespoň některé děti dokáží v případě potřeby požádat druhého o pomoc pro sebe i pro jiné dítě.

5.3 Shrnutí výsledků anonymního dotazníku

Anonymní dotazník byl rozdělený na dvě části. První část se věnovala problematice prosociálního chování dětí v mateřské škole a byla tvořena 14 položkami (12 otázek a 2 položky). V této části dotazníku respondenti vybírali odpověď z nabídnutých možností, odpovídali volnou odpovědí a nebo odpovídali na různých škálách.

Z uvedených odpovědí vyplynulo, že 54 % respondentů si připravuje řízenou činnost na téma prosociálního chování a 42 % respondentů si sice řízenou činnost na téma prosociálního chování nepřipravuje, avšak prosociální chování podporuje spontánně během dne při řešení různých situací s dětmi. 96 % pedagogů má v mateřské škole nějaké pravidelné rituály, které podporují rozvoj prosociálního chování. Nejčastěji uváděli oslavu narozenin nebo svátků, komunitní kruh a ranní pozdravení. Další častou odpovědí byla porada dětí s učitelkou o tom, co by děti chtěly dělat nebo vítání dne písničkou.

Ze získaných údajů jsme také zjistili, že pedagogové nejvíce pro rozvoj prosociálního chování používají vyučovací metodu rozhovor a vyprávění. Pedagogové tedy prosociální

chování v mateřské škole rozvíjejí různými formami.

Nejčastější aktivitou, která se pedagogům nejvíce osvědčila v rozvoji prosociálního chování dětí, byla uváděná dramatizace. Dále pedagogové využívají pohádky, příběhy s dětským hrdinou, společná pravidla ve třídě či komunitní kruh. 61 % pedagogů využívá pracovní listy s tématem prosociálního chování. 38 % pedagogů si myslí, že nabídka učebních pomůcek pro rozvoj prosociálního chování je dostatečná, 47 % pedagogů si myslí, že nikoli. Téměř všichni pedagogové (95 %) si s dětmi domluvili společná pravidla, která hodnotí jako užitečná pro rozvoj prosociálního chování dětí. Jako velice pozitivní také vidíme, že 85 % respondentů uvedlo, že většina dětí se tato pravidla snaží dodržovat.

Největší vliv na rozvoj prosociálního chování dětí spatřuje 68 % pedagogů ve výchově v rodině. Respondenti si také myslí, že největší pozitivní vliv na rozvoj prosociálního chování dětí má např. demokratický styl výchovy, dobrý mravní a výchovný vzor, důsledná výchova v rodině a v mateřské škole či empatická výchova rodičů. Jako největší negativní vliv na rozvoj prosociálního chování dětí uváděli pedagogové nedostatek času rodičů na dítě, nevhodné výchovné prostředí, nedůslednost či špatný výchovný vzor. Ze zjištěných údajů také vyplývá, že 68 % pedagogů je spokojeno s výsledky své práce a u dětí vidí v oblasti prosociálního chování pokroky.

V druhé části dotazníku, která se týká očekávaných výstupů dětí v intrapersonální oblasti, jsme zjišťovali názory pedagogů na to, co děti na konci předškolního období dokáží.

Z celkových výsledků z druhé části dotazníku vyplývá, že většina dětí (odpovědi *všechny děti to dokáží* a *většina dětí to dokáže*) na konci předškolního věku dosahuje očekávaných výstupů v intrapersonální oblasti. Tyto výstupy jsou zakotveny v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.

Závěr

Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část práce se skládá ze tří kapitol, z nichž první je zaměřena na definování prosociálního chování a souvisejících pojmů. Druhá kapitola v rámci komplexního pohledu na problematiku rozvoje prosociálního chování přibližuje dítě předškolního věku – popisuje jeho tělesný vývoj, vývoj hrubé i jemné motoriky, psychický a rozumový vývoj i emoční a sociální vývoj. Zaměřuje se také na hru a její důležité aspekty v rámci vývoje dítěte. Třetí kapitola se zabývá vlivem okolního prostředí na rozvoj prosociálního chování dětí. Mapuje vliv rodiny a vliv mateřské školy.

Cílem praktické části práce bylo zjistit názory pedagogů na problematiku prosociálního chování v mateřské škole, jejich didaktické uplatnění v praxi a problematiku očekávaných výstupů dětí v intrapersonální oblasti na konci předškolního období. K naplnění cíle praktické části práce byla použita metoda dotazníku. Byl vypracován anonymní dotazník, který je zaměřen na prosociální chování dětí v mateřské škole a na očekávané výstupy dětí v intrapersonální oblasti na konci předškolního období. Anonymní dotazník byl určený pro učitele mateřských škol.

Předškolní pedagogové jsou kvalifikovaní pracovníci a stále se dále odborně vzdělávají. Proto byl předpoklad, že výzkumem bude zjištěna vysoká úroveň rozvoje prosociálního chování dětí v mateřských školách. Výsledky provedeného šetření ukázaly, že více než polovina (54 %) respondentů si připravuje řízenou činnost na téma prosociálního chování a téměř polovina (42 %) respondentů prosociální chování podporuje spontánně během dne při řešení různých situací s dětmi. Téměř všichni (96 %) pedagogové mají v mateřské škole nějaké pravidelné rituály, kterými podporují rozvoj prosociálního chování.

Domnívala jsem se také, že pedagogové budou vidět hlavní vliv na rozvoj prosociálního chování ve výchově v rodině a v působení nejbližších osob na dítě. Vzhledem ke skutečnosti, že největší vliv na rozvoj prosociálního chování dětí spatřuje většina (68 %) respondentů ve výchově v rodině, se tento předpoklad naplnil.

Dalším předpokladem také bylo, že mezi odpověďmi na otázku „Co si myslíte, že má největší negativní vliv na rozvoj prosociálního chování dětí?“ nebude chybět odpověď, že to jsou

agresivní počítačové hry a nevhodné televizní pořady. Odpověď *hraní agresivních počítačových her* se objevila 13x a odpověď *sledování nevhodných televizních pořadů se* vyskytla 15x. Tento předpoklad byl tedy rovněž potvrzen.

V druhé části dotazníku, která se týkala očekávaných výstupů dětí v intrapersonální oblasti, byly zjišťovány názory pedagogů na to, co děti na konci předškolního období dokáží. Z celkových výsledků z druhé části dotazníku vyplývá, že většina dětí (odpovědi *všechny děti to dokáží* a *většina dětí to dokáže*) na konci předškolního věku dosahuje v intrapersonální oblasti očekávaných výstupů. Tyto výstupy jsou zakotveny v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.

Dotazníkové šetření tedy ukázalo, že pedagogové se tématu rozvoje prosociálního chování v mateřské škole věnují. Prosociální chování rozvíjí během řízených činností nebo toto chování rozvíjí spontánně při řešení různých situací s dětmi. Téměř všichni (96 %) pedagogové mají v mateřské škole nějaké pravidelné rituály, které podporují rozvoj prosociálního chování. Nejčastější aktivitou, která se pedagogům nejvíce osvědčila v rozvoji prosociálního chování dětí, byla uváděná dramatizace. Dále pedagogové využívají pohádky, příběhy s dětským hrdinou, společná pravidla ve třídě či komunitní kruh. Ze získaných údajů jsme také zjistili, že pedagogové nejvíce pro rozvoj prosociálního chování používají vyučovací metodu rozhovor a vyprávění.

Vzhledem k tomu, že v odborných publikacích je pro rozvoj prosociálního chování uváděn zásadní vliv výchovy v rodině a tento názor je také dominantním názorem respondentů, domnívám se, že je potřeba více osvěty mezi rodiči. Další šetření by se tedy mohlo zaměřit na rozvoj prosociálního chování dětí v rodině. Například zjištění názorů rodičů na výchovu dětí, odkud čerpají výchovné postupy a metody, jakým způsobem rozvíjí prosociální chování dětí a jak se jim toto chování daří u dětí upevňovat.

Seznam pramenů a literatury

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2011. ISBN 978-80-251-1829-0.

BRUCEOVÁ, Tina. *Předškolní výchova*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-068-5.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

HELUS, Zdeněk. *Úvod do sociální psychologie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-054-4.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3.

KOUKOLÍK, František a DRTILOVÁ, Jana. *Vzpouora deprivantů*. Praha: Makropulos, 1996. ISBN 80-901776-8-9.

KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie*. 1. vyd. Brno: CERM, 2001. ISBN 80-214-1844-3

LANGMEIER, Josef a MATĚJČEK, Zdeněk. *Výpravy za člověkem*. 1. vyd. Praha: Odeon, 1981.

MACHOVÁ, Jitka. *Biologie člověka pro učitele*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-7184-867-7.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0870-1.

MATĚJČEK, Zdeněk a DYTRYCH, Zdeněk. *Jak a proč nás trápí děti*. 1. vyd. Praha: Grada, 1997. ISBN 80-7169-587-4.

MERTIN Václav. *Výchovné maličkosti*. 1 vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-73-67-857-9.

MIŠURCOVÁ, Věra, FIŠER, Jiří a Fixl, Viktor. *Hra a hračka v životě dítěte*. Praha: SPN, 1980.

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

PŘIKRYLOVÁ, Milada. *Pravidla společného soužití v mateřské škole s obrázky a očekávanými výstupy dle RVP PV*. Kroměříž: Přikrylová Milada PLUS s.r.o., 2010. ISBN 978-80-87165-41-6.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2006. ISBN 80-87000-00-5.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.

SAGI, Alexander. *Problémové děti v mateřské škole*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-067-7.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

SVOBODOVÁ, Eva. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Dr. Josef Raabe, 2007. ISBN 80-86307-39-5.

ŠIMÍČKOVÁ, Jitka a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: UP, 2008. ISBN 978-80-244-2141-4.

ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola – Teorie a praxe I*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN 80-244-0945-8.

ŠVINGALOVÁ, Dana. *Kapitoly z vývojové psychologie pro učitelství mateřských škol*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2003. ISBN 80-7083-697-0.

ZÁŠKODNÁ, Helena, MLCÁK, Zdeněk. *Osobnostní aspekty prosociálního chování a empatie*. 1. vyd. Praha: Triton, 2009. ISBN 978-80-7387-306-6.

Seznam příloh

Příloha číslo 1: Anonymní dotazník pro učitele mateřských škol

Příloha číslo 1: Anonymní dotazník pro učitele mateřských škol

DOTAZNÍK

Vážené učitelky mateřských škol,
jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a chtěla bych Vás poprosit o vyplnění tohoto dotazníku, který bude součástí mé bakalářské práce. Bakalářskou práci píší na téma *Prosociální chování a jeho rozvoj u dětí předškolního věku*.

Prosociálnost se vyznačuje pozitivním sociálním chováním, které vede k pomoci druhému či lidem. Tímto chováním člověk nepřináší užitek pouze sobě samému, ale i jiným. Prosociální chování je chování jednotlivce nebo skupiny, které je v souladu s normami dané společnosti. Je to chování zdvořilé, empatické, kooperativní, pomáhající, ochranné a podporující.

Dotazník je anonymní. **Zvolenou odpověď, případně odpovědi, prosím, zakroužkujte.** Budu Vám velice vděčná, když na otázky odpovíte upřímně.

Děkuji Vám za spolupráci a za Váš čas.

Šárka Svobodníková

I. Prosociální chování dětí v mateřské škole

1. Jak často si v mateřské škole pro děti připravujete řízenou činnost na téma prosociálního chování?
 - a) Zde uveďte, jak často:.....
 - b) Řízenou činnost na toto téma si nepřipravuji, na podporu prosociálního chování se nezaměřuji.
 - c) Řízenou činnost na toto téma si nepřipravuji, prosociální chování podporuji spontánně během dne při řešení různých situací s dětmi.
 - d) Jiná odpověď:.....

Poznámka: Pokud jste zakroužkovaly odpověď b, dále vyplňte už jen otázky číslo 11. – 13.

2. Máte v mateřské škole nějaké pravidelné rituály, které podporují rozvoj prosociálního chování? Například: ranní pozdravení; komunitní kruh; vítání dne písničkou; porada dětí s učitelkou o tom, co by děti chtěly dělat; společná oslava narozenin apod.
 - a) Ano, máme – prosím, napište jaké.....
 - b) Ne, nemáme.
 - c) Jiná odpověď:.....
3. Jaké vyučovací metody používáte v mateřské škole při rozvoji prosociálního chování dětí?
 - a) Rozhovor
 - b) Vyprávění
 - c) Vysvětlování
 - d) Metody názorně demonstrační – za použití pomůcek dynamického charakteru (film a video)
 - e) Metody názorně demonstrační – za použití pomůcek statického charakteru (obrazový materiál, fotografie)
 - f) Hru s pravidly
 - g) Dramatizaci
 - h) Používám jinou metodu - prosím, uveďte jakou.....

4. Jaká aktivita se Vám nejvíce osvědčila v rozvoji prosociálního chování dětí?
.....
.....

5. Pracují děti ve Vaší třídě v mateřské škole s pracovními listy s tématem prosociálního chování?
a) Ano
b) Ne, protože nemám žádné k dispozici.
c) Ne, protože to nepovažuji za vhodný způsob rozvoje prosociálního chování.
d) Jiná odpověď:.....
6. Myslíte si, že nabídka učebních pomůcek pro rozvoj prosociálního chování u dětí v mateřské škole (jako jsou například pracovní listy, knihy, hry na rozvoj prosociálního chování) je dostatečná?
a) Ano b) Ne, uvítala bych více pomůcek. c) Nevím
d) Pomůcky si k tomuto tématu chystám sama.
e) Jiná odpověď:.....
7. Dohodly jste si spolu s dětmi společná pravidla ve třídě? a) Ano b) Ne
8. Pokud jste se domluvily s dětmi na společných pravidlech, hodnotíte je jako užitečné pro rozvoj prosociálního chování dětí?
a) Ano b) Ne c) Jiná odpověď:.....
9. Pokud jste se domluvily s dětmi na společných pravidlech, uveďte, kolik dětí se dohodnutá pravidla snaží z vlastní iniciativy dodržovat.
a) Všechny b) Většina c) Některé d) Málo e) Žádné
f) Jiná odpověď:.....
.....
10. Když mají některé děti problémy s prosociálním chováním v mateřské škole, uveďte, kolik rodičů spolupracuje na zlepšení chování svého dítěte:
a) Všichni b) Většina c) Někteří d) Málo e) Žádní
11. Co si myslíte, že má z hlediska intenzity největší vliv na rozvoj prosociálního chování dětí?
Očíslujte, prosím, uvedené možnosti, číslo 1 označuje největší vliv.
a) Výchova v mateřské škole b) Výchova v rodině c) Vrozené dispozice dítěte
d) Jiné možnosti:.....
12. Co si myslíte, že má největší pozitivní vliv na rozvoj prosociálního chování dětí? Například: důsledná výchova v rodině, přítomnost dalších sourozenců v rodině, výchova v mateřské škole apod.
.....
13. Co si myslíte, že má největší negativní vliv na rozvoj prosociálního chování dětí? Například: příliš liberální výchova v rodině, hraní agresivních počítačových her, sledování nevhodných televizních pořadů už od předškolního věku dítěte, velká zaměstnanost rodičů apod.
.....
14. Jak byste ohodnotily efekt Vaší práce v oblasti rozvíjení prosociálního chování?
a) Jsem spokojená s výsledky mé práce, vidím u dětí pokroky v oblasti prosociálního chování.
b) Výsledky mé práce bych si představovala lepší, moji práci mi komplikuje (napište co):
.....
c) Jiná odpověď:.....

II. Očekávané výstupy dětí v intrapersonální oblasti na konci předškolního období

Ohodnoťte, prosím, na škále od 1 – 6

- 1 - všechny děti to dokáží
- 2 - většina dětí to dokáže
- 3 - některé děti to dokáží
- 4 - málo dětí to dokáže
- 5 - žádné děti to nedokáží
- 6 - nemohu posoudit

Dokáží děti, podle Vás, na konci předškolního období:

1. Překonat stud a navazovat kontakty s dospělým, kterému jsou svěřeny do péče?	1 2 3 4 5 6
2. Komunikovat s ním vhodným způsobem, kterým dávají najevo, že ho respektují?	1 2 3 4 5 6
3. Porozumět běžným projevům vyjádření emocí a nálad (jako je např. pláč a smích)?	1 2 3 4 5 6
4. Přirozeně a bez zábran komunikovat s druhým dítětem?	1 2 3 4 5 6
5. Navazovat a udržovat dětská přátelství?	1 2 3 4 5 6
6. Odmítnout komunikaci, která je jim nepříjemná?	1 2 3 4 5 6
7. Uvědomovat si svá práva ve vztahu k ostatním?	1 2 3 4 5 6
8. Přiznávat práva druhým?	1 2 3 4 5 6
9. Respektovat druhé?	1 2 3 4 5 6
10. Chápat, že všichni lidé (děti) mají stejnou hodnotu, přestože je každý jiný (jinak vypadá, jinak se chová, něco jiného umí či neumí apod.), že osobní, resp. osobnostní odlišnosti jsou přirozené?	1 2 3 4 5 6
11. Obhajovat svůj postoj nebo názor?	1 2 3 4 5 6
12. Respektovat jiný postoj či názor?	1 2 3 4 5 6
13. Vyjednávat, přijímat a uzavírat kompromisy?	1 2 3 4 5 6
14. Řešit konflikt dohodou?	1 2 3 4 5 6
15. Spolupracovat s ostatními?	1 2 3 4 5 6
16. Dodržovat dohodnutá a pochopená pravidla vzájemného soužití a chování i doma?	1 2 3 4 5 6
17. Dodržovat dohodnutá a pochopená pravidla vzájemného soužití a chování v mateřské škole?	1 2 3 4 5 6
18. Dodržovat dohodnutá a pochopená pravidla vzájemného soužití a chování na veřejnosti?	1 2 3 4 5 6
19. Dodržovat herní pravidla?	1 2 3 4 5 6
20. Respektovat potřeby jiného dítěte?	1 2 3 4 5 6
21. Rozdělit se s jiným dítětem o hračky?	1 2 3 4 5 6
22. Rozdělit se s jiným dítětem o pomůcky?	1 2 3 4 5 6
23. Rozdělit se s jiným dítětem o pamlsky?	1 2 3 4 5 6
24. Rozdělit si úkol s jiným dítětem?	1 2 3 4 5 6
25. Vnímat, co si druhý přeje či potřebuje, vycházet mu vstříc (chovat se citlivě a ohleduplně k slabšímu či postiženému dítěti, mít ohled na druhého a soucítit s ním, nabídnout mu pomoc apod.)?	1 2 3 4 5 6
26. Bránit projevům násilí jiného dítěte, ubližování, ponižování apod.?	1 2 3 4 5 6
27. Chovat se obezřetně při setkání s neznámými dětmi?	1 2 3 4 5 6
28. Chovat se obezřetně při setkání se staršími dětmi i dospělými, neznámými jedinci?	1 2 3 4 5 6
29. V případě potřeby požádat druhého o pomoc pro sebe?	1 2 3 4 5 6
30. V případě potřeby požádat druhého o pomoc pro jiné dítě?	1 2 3 4 5 6

Pokud byste se chtěly k této problematice dále vyjádřit, budu ráda za Vaše názory:

Pokud byste měly nějaké poznámky k dotazníku a nebo chtěly vědět výsledky dotazníku, můžete mě kontaktovat na e-mailové adrese sarka@svobodnik.cz.

Děkuji Vám za vyplnění dotazníku.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Šárka Svobodníková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Zdeňka Kozáková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2012

Název práce:	Prosociální chování a jeho rozvoj u dětí předškolního věku
Název v angličtině:	Prosocial behavior and its development in preschool children
Anotace práce:	Bakalářská práce je zaměřena na rozvoj prosociálního chování dětí předškolního věku. Teoretická část se zabývá definováním prosociálního chování a souvisejících pojmů, vývojem dítěte předškolního věku, hrou, vlivem rodiny a mateřské školy na rozvoj prosociálního chování. Cílem praktické části práce je zjistit názory pedagogů na problematiku prosociálního chování dětí předškolního věku, zjistit didaktické postupy pedagogů při jeho rozvoji a míru, v jaké děti naplňují očekávané výstupy v intrapersonální oblasti na konci předškolního období. K tomuto zjištění byla použita metoda dotazníku.
Klíčová slova:	prosociální chování, dítě, předškolní věk, vývoj dítěte, hra, rodina, výchova, mateřská škola
Anotace v angličtině:	The thesis is focused on the development of prosocial behaviour of preschool children. The theoretical part deals with the definition of prosocial behaviour and related concepts, development of a child of preschool age, the game, the influence of the family and education on the development of prosocial behaviour. The goal of the practical part is to find out teachers opinions on the issue of prosocial behaviour of preschool children, identify teaching practices of the teachers in its development and the extent to which children meet the expected outcomes in intrapersonal area at the end of pre-school period. For this finding was used the method of questionnaire.
Klíčová slova v angličtině:	prosocial behaviour, child, preschool age child development, game, family, upbringing, kindergarten
Přílohy vázané v práci:	1
Rozsah práce:	57 s.
Jazyk práce:	český