

Univerzita Palackého v Olomouci  
Katedra psychologie Filozofické fakulty

**PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ A HRA U DĚTÍ  
PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU**

**PROSOCIAL BEHAVIOR AND PLAY IN PRESCHOOL CHILDREN**



**Diplomová práce**

Autor: Petra Čornaničová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Irena Sobotková, CSc.

Olomouc

**2008**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen prameny uvedené v seznamu literatury.

V Olomouci 28.3. 2008 .....

Děkuji paní doc. PhDr. Ireně Sobotkové, CSc. za čas, cenné rady i připomínky, které mi pomohly při zpracování mé diplomové práce.

Děkuji dětem z mateřské školy, jejich rodičům a paní ředitelce za spolupráci. Bez nich by praktická část nevznikla.

Děkuji Mgr. Ivě Maráškové za konstruktivní kritiku a čas, který mi věnovala v průběhu přípravy této práce.

Také děkuji své rodině za trpělivost.

## Obsah

	<b>Úvod</b> .....	5
<b>1</b>	<b>Hra</b> .....	7
1.1	Pojem hra.....	7
1.2	Základy teorie hry.....	8
1.3	Klasifikace her.....	10
<b>2</b>	<b>Předškolní období</b> .....	14
2.1	Charakteristika předškolního období.....	14
2.2	Hra u dětí předškolního věku.....	21
<b>3</b>	<b>Prosociální chování</b> .....	24
3.1	Vymezení pojmů souvisejících s pomáhajícím chováním.....	24
3.2	Pojem prosociálního chování.....	25
3.3	Složky prosociálního chování.....	27
3.4	Rozhodnutí předcházející pomoci.....	28
3.5	Faktory ovlivňující pomoc.....	30
3.5.1	Proč pomáháme.....	30
3.5.2	Kdy pomáháme.....	35
3.5.3	Komu pomáháme.....	37
3.6	Prosociální chování u dětí předškolního věku.....	38
3.7	Programy na rozvoj prosociálního chování.....	40
3.7.1	Programy na rozvoj prosociálního chování u dětí předškolního věku	41
<b>4</b>	<b>Předmět a cíl výzkumu</b> .....	43
<b>5</b>	<b>Metody výzkumu</b> .....	44
5.1	Polostrukturovaný rozhovor.....	44
5.2	Hry zaměřené na prosociální chování.....	46

5.3	Dokončování příběhů.....	49
<b>6</b>	<b>Charakteristika výzkumného souboru.....</b>	<b>51</b>
<b>7</b>	<b>Organizace a průběh výzkumu.....</b>	<b>55</b>
<b>8</b>	<b>Výsledky výzkumu.....</b>	<b>57</b>
<b>9</b>	<b>Další hry pro rozvoj prosociálního chování.....</b>	<b>75</b>
<b>10</b>	<b>Diskuze.....</b>	<b>79</b>
<b>11</b>	<b>Závěr.....</b>	<b>84</b>
<b>12</b>	<b>Souhrn.....</b>	<b>86</b>
	<b>Literatura.....</b>	<b>90</b>

## **Seznam příloh**

### **Přílohy**

## Úvod

Lidé, kteří pomáhají ostatním nebo vykonají nějaký záslužný čin (od záchrany lidského života, přes podporu někoho v krizové situaci, k sehnání pomoci) mají ve společnosti velký morální kredit. Prostřednictvím médií se setkáváme s tvářemi a jmény lidí, kteří ve správný čas mnohokrát poskytl vhodnou pomoc na úkor vlastního zisku či bezpečí. Tyto činy, chování a jednání nejsou omezeny věkem, barvou pleti, sociálním statutem, vzděláním nebo pohlavím. Nabídnutí pomoci a její uskutečnění, často i na úkor vlastního blaha, se nazývá prosociální chování. Jak už skladba slova napovídá je to chování pro společnost. Mimo tyto oceněné existuje také mnoho lidí, kteří pomáhají v každodenním životě a jsou známi jen hrstce lidí. Ve většině případů zůstávají anonymní pro majoritní společnost. Prosociální jednání může být prospěšné (a také často bylo, je a bude) každému z nás. Je to tedy chování, které by mělo být součástí všedního dne. Nemusí se jednat jen o skok do vody a záchranu tonoucích nebo masáž srdce.

Jako prosociální chování se označuje darování financí či věcných darů na dobročinné účely, porozumění tíživé situaci jiné osoby, pomoc k dosažení určitého cíle, nabídka spolupráce, ale také podpora ke splnění určitého cíle (Hewstone, Stroebe, 2006). Na tuto problematiku existují různé úhly pohledu. Ne každému je vlastní nabídnout někomu pomoc či zachovat se prosociálně. Je ale dokázáno, že prosociální chování se dá naučit či rozvinout.

Domnívám se, že v současném světě, ve kterém se na každém kroku můžeme setkat s násilím, šikanou a agresivitou, je důležité umět se chovat prosociálně vůči ostatním a toto chování cíleně rozvíjet. Včasným seznámením s prosociálním chováním možná můžeme napomoci ke snížení nebo omezení negativních projevů chování a lhostejnosti k neštěstí či nehodě druhého člověka.

Z pohledu vývojové psychologie je nejvhodnějším obdobím k podpoře tohoto chování předškolní období.

Cílený rozvoj prosociálního chování by měl být zmíněn ve školním vzdělávacím plánu (ŠVP), který vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.

Přesto se domnívám, že tomuto fenoménu není věnována náležitá péče. Z tohoto důvodu jsem se rozvoji prosociálního chování rozhodla věnovat ve své diplomové práci.

Teoretická část této diplomové práce navazuje na mou ročníkovou práci o hře a prosociálním chování. V teoretické části jsem se pokusila stručně a přehledně shrnout poznatky o hře, předškolním období a o prosociálním chování, kterému je věnován největší prostor.

Praktická část zkoumá, zda lze zlepšit prosociální chování u dětí předškolního věku pomocí her zaměřených na prosociální chování. Také přináší další interakční hry, které by se daly použít na cílený rozvoj prosociálního chování.

# 1. Hra

## 1.1 Pojem hra

Definovat hru je složité. Jedním z vymezení by mohla být charakteristika Langmeiera a Krejčířové (1998), kteří pojmají hru jako fyzickou nebo psychickou činnost, kterou člověk vykonává, protože je libá a přináší dítěti, ale i dospělému (umí-li si hrát) uspokojení sama o sobě, bez uloženého cíle. Severová (1982) hru chápe jako specifickou formu činnosti prováděnou lidmi různého věku v nejrůznějších kulturních podmínkách i vyššími druhy zvířat, hlavně mláďaty.

Sillamy (2001, str. 73) definuje hru jako: „Tělesnou nebo duševní činnost bez užitečného cíle, jíž se oddáváme pouze pro zábavu, kterou poskytuje“.

Dětská hra je všeobecně uznávána jako hlavní a nejvýznamnější forma činnosti v raném období ontogeneze jedince. Kdy se však užívá termín „hra“ ve vztahu k dospělým? Jak jsme již zmínili, hry samotné označují nebo se k nim přirovnávají různé činnosti. Nejčastěji jsou to činnosti, které provádějí lidé jako určitou formu rekreace (společenské hry, rekreační provozování sportovních her), zájmové činnosti. K hrám také přiřazujeme některé druhy pracovních činností. U těchto činností musí být znám osobní zájem jedince a při jejich provádění převládá motivace ke konání umělecké, výzkumné, technické či jiné činnosti. Za hru jsou považovány i závodně provozované sporty a sportovní hry (k nim zařazujeme vrcholové sporty). Obě předchozí kategorie se liší od rekreačních her, protože nejsou prováděny v první řadě jen pro potěšení jedince, ale je nutné dosáhnout pevně stanovených výkonových norem (Severová, 1982). Hra tedy není brána jako jednotná činnost. Může být hlučná i tichá, expanzivní i koncentrovaná, individuální nebo kolektivní. Ve hře můžeme nalézt objevování, prvky sexuálního chování, ale i agresi (Millarová, 1978).

Hra má výsadní postavení v lidské kultuře. Důležitost her není dána jen tradicí náboženských slavností, rituálů, karnevalů, ale i sportovními soutěžemi (olympijské hry) nebo uměleckým dílem jako je drama, opera, balet i velké koncerty. Obecně má hra velký



význam pro psychické zrání a integraci osobnosti, pozitivní důsledky pro relaxaci a rekreaci duševního zdraví (Borecký, 2005, Hartl, Hartlová, 2000).

## 1.2 Základy teorie hry

V minulosti bylo na teorii hry pohlíženo různě. V druhé polovině 19. století vznikaly první teorie hry pod vlivem evoluční teorie. K čemu slouží hra, platí-li, že hlavní aktivita živých tvorů je zaměřena na zachování života a druhu? Německý myslitel Schaller se domníval, že hra obnovuje vyčerpané tělesné síly a má zotavit tělo po práci. Jeho kolega Lazarus také obhajoval pozitivní účinky aktivního odpočinku. Tato hypotéza neplatí u mláďat. Jejich dovádění není prováděno za nějakým účelem.

Jiné vysvětlení přinesl Herbert Spencer. Zjednodušeně se dá říci, že děti si hrají jednoduše proto, aby „vypustily páru“ jako stroj. Je velmi pravděpodobné, že tento názor Spencer převzal ze spisů Friedricha Schillera.

Zajímavou teorii hry přinesl „otec“ dětské psychologie G. S. Hall. Jeho *rekapitulační teorie hry* předpokládá, že děti jsou součástí evolučního řetězce od zvířete k člověku a v embryonálním stavu procházejí všemi stádii od prvoka až po člověka. Je to dokladem toho, že ontogeneze (vývoj jedince) opakuje fylogenezi (vývoj druhu). Později Hall myšlenku rekapitulace rozšířil na celé dětství. Předpokladem této teorie je, že genetickou cestou mohou být předány dovednosti a kulturní zkušenosti dalším generacím. Poznatky o funkci genů, tento názor však nepotvrdily.

Hra také může být chápána jako obecný impuls k procvičování instinktů nejrůznějších živočichů. Takto hru chápal Karl Groos. Jeho teorie hry ukázala, že činnosti považované za neúčelné a bezúčelné mohou mít důležitý biologický smysl (Millerová, 1978).

Zakladatel psychoanalýzy, Sigmund Freud, nejdříve tvrdil, že dítě pozměňuje události ve hře tak, aby ve shodě s jeho přáním byly považované za uspokojivé. Později se domníval, že organismus má snahu udržet co nejnižší úroveň nervového napětí. Každý vzrůst vzrušení je považován za nepříjemný. Pokles je vnímán jako něco příjemného. Díky hře tedy dítě může zpracovat a zvládnout rušivou událost nebo situaci aktivní reprodukcí a ne

jen pasivníma bezmocným díváním. Účelem opakování již dříve prožitých těžkých situací je redukce nepříjemného rozrušení. Jak tvrdí Millarová (1978, str. 31): „Podle tohoto pojetí pohnutka znovu reprodukovat, opakovat prožité, a tedy i hrát si, je součástí obecné tendence obnovit původní, stabilnější stav organismu.“ Freudovy názory na hru měly největší vliv na pojetí hry jako součásti terapie.

Od začátku předškolního věku je hra základním prostředkem psychoterapeutické práce s dětmi a jejich problémy, ale také součástí diagnostiky. Na dětské hře je postaven **Scéno-test**, jehož autorkou je Gerhilda von Staabs (Říčan, Krejčířová et al., 1997). Test byl vytvořen v roce 1951. Dítě má k dispozici figurky znázorňující dospělé a děti různého věku, nábytek, zvířata, dopravní prostředky, rostliny atd. Těmito figurkami znázorňuje dítě nebo dospělý nějakou volnou scénku nebo scénku tématickou (vlastní rodinu). Čas při sestavování nehraje žádnou roli. Scény znázorňují vztahy mezi lidmi, sociální prostředí, ve kterém se proband pohybuje. Interpretace a vyhodnocení vychází hlavně z psychoanalytické koncepce her podle Freudové a Kleinové. Se scéno-testem lze samozřejmě pracovat nejen z pohledu psychoanalýzy. Výsledky vycházejí z hodnocení formální i obsahové analýzy scének a verbálních komentářů dítěte.

Další scénickou technikou je **Test světa** od M. Lowenfeldové, který v roce 1929 revidovala Charlotta Bühlerová. Test byl určen dětem od dvou let, je možné ho použít i u dospívajících (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001). Dítě dostane miniaturní hračky (domky, stromy, ploty, auta, domácí i divoká zvířata, figurky lidí) a má postavit cokoliv bude chtít. Hodnotí se obsahové i formální charakteristiky sestavy, ale také chování dítěte (aktivita, kvalita motoriky, postup stavby) a specifické znaky (organizace materiálu, bohatost světa, ohrazování pomocí ohrádek, rigidita, útočnost světa, rozložení v ploše a obsah) (Říčan, Krejčířová et al., 1997).

**Doll-play technika** Moorové vytvořená v roce 1960 je zaměřena na zjišťování konfliktů a možnostech jejich řešení. Hlavní význam doll-play techniky je zkoumání fantazijního života předškoláků (chápáno děti čtyřleté až šestileté). Hodnocení tohoto testu je kvalitativní (Svoboda, Krejčířová a Vágnerová, 2001).

## 1.3 Klasifikace her

V literatuře je možno najít nejrůznější klasifikace her. Každý z autorů dělí hry podle jiných kritérií.

### Klasifikace dle Kurice

Kuric (1986) rozděluje dětské hry takto:

- **funkční hry**
  - pohyby rukou a nohou, hlavy; natahování se za předměty a jejich uchopování; hry s vlastním tělem; vydávání určitých zvuků. Velmi jednoduché hry, které nejvíce můžeme vidět v kojeneckém věku. Jejich výskyt v ranném dětství prudce klesá a postupně jsou vytlačeny ostatními typy her.
- **manipulační hry**
  - manipulace s různými předměty od jednoduché činnosti po složitější. Děti se učí postupnému zacházení s předměty (např. překládání kostek, čmárání tužkou po papíře, modelování plastelíny). Tyto hry jsou nejvíce uplatněny koncem kojeneckého období a v první polovině ranného věku.
- **napodobovací hry**
  - jejich podstata spočívá v napodobování určitých činností dospělých a zvířat (např. napodobování mňoukání kočky). Napodobovací hry se objevují v druhém roce života. Stimulují rozvoj řeči. Od třetího roku se hry stávají složitějšími (např. krmení panenky, různé cviky apod.). Tyto jednotlivé činnosti ze začátku netvoří souvislé děje. Když začínají být hry složitější a zapojuje se do nich větší počet dětí, přecházejí v úlohové hry (viz dále).
- **receptivní hry**
  - pohybová složka je v nich uplatňována již méně, základem receptivních her je přijímání podnětů z vnějšku (např. prohlížení obrázků v knížkách, poslech pohádek, hudby, básniček, sledování dětských pořadů v televizi, sledování divadla). Výjimečně se tyto hry objevují už v prvním roce dítěte, jejich počet výrazně narůstá v druhém roce a po čtvrtém roce jejich výskyt klesá.

- **úlohové hry**
  - jak jsem zmínila, vycházejí z her napodobovacích. Nejvíce se objevují v předškolním věku (začínají ve třetím roce a rozvíjejí se ve čtvrtém a pátém roce věku dítěte). Někteří autoři tyto hry nazývají hry fiktivní, protože dítě v nich jedná pod vlivem fantazijních obrazů a přebírá různé úlohy ze života dospělých. Hlavní soustředění je na vlastní „já“ dítěte, ne na vnější objekty, a díky tomu tato hra přispívá k rozvoji osobnosti dítěte. Hry jsou většinou kolektivní (např. na lékaře, na školu, na maminku, na tatínka atd.) a rozvíjejí sociální cítění dítěte i psychické procesy.
- **konstruktivní hry**
  - jejich základem jsou hry manipulační. Začínají v druhém roce a jejich výskyt postupně narůstá až do školního věku. Dítě je při hře s různými materiály a předměty zaměřeno na výsledek své činnosti (stavebnice, modelování, puzzle). Formy her se postupně mění. Tyto změny jsou dost podstatné. Konstruktivní hry rozvíjejí poznávací procesy a vedou k vyšším vývojovým stupňům myšlenkových výkonů.

Znovu je zde brán důraz na dětství a dělení je podle vývoje dítěte. Od pohybů rukou v ranném dětství, přes manipulaci s předměty v kojeneckém věku, nasávání informací z vnějšku v batolecím období až po úlohové a konstruktivní hry v předškolním věku.

#### Klasifikace dle Bühlerové

Bühlerová dle Fontany (1997) dělí hry do čtyř hlavních kategorií:

- **funkční** – objevuje se nejdříve, primitivní funkce jako např. kopání, tleskání, ale i jemnější pohyby ruky.
- **fiktivní** – následuje po funkční kolem druhého roku. Patří sem fantazie nebo předstírání, při kterém má dítě samo nebo určitý předmět (př. panenka) určitou roli. Od tohoto období se hra postupně stává symboličtější a to dovoluje uplatňovat více představivosti, ale i napomáhá rozvoji řeči.
- **receptivní** – může nastoupit po fiktivní hře, někdy však i současně. Dítě naslouchá příběhu nebo sleduje děj na obrázku.
- **konstruktivní** – objevuje se koncem druhého roku, zahrnuje kreslení, hraní s kostkami, s pískem a dalšími materiály

- **hra s pravidly** – lze ji připojit k předchozím čtyřem a její součástí jsou pevně dané „herní postupy“. Tento typ se ustaluje ve věku mateřské školy (Fontana, 1997).

Bühlerová, jako někteří autoři před ní, rozdělila svoje kategorie podle vývoje dítěte od narození po mateřskou školu.

#### Klasifikace dle Piageta

Piaget a Inhelderová (1997) rozlišili tři hlavní kategorie hry. Čtvrtá tvoří přechod mezi symbolickou hrou a neherními činnostmi.

- **Hra cvičení** – Vyskytuje se již na senzomotorické úrovni a její podstata je za prvé v opakování činností, které se dítě naučilo již dříve. Za druhé, aby uplatnilo nově získané vědomosti a za třetí jen dělat něco z radosti.
- **Symbolická hra** – se uplatňuje mezi druhým a šestým rokem a je vrcholem dětské hry. Zjednodušeně můžeme říci, že je to vykonávání činností, které nebyly motivovány nátlakem. Realitu přeměňuje k obrazu svému (asimuluje ji).
- **Hra s pravidly** – při ní se děti učí jedno od druhého.
- **Konstruktivní hra** – čtvrtý typ, sice obsahuje něco z herní symboliky, ale dle Piageta a Inhelderové (1997, str. 58) tyto hry: „Směřují k opravdovým adaptacím (mechanické konstrukce atd.) nebo k řešení problémů a k tvorbě.“

Klasifikace Piageta a Inhelderové zahrnuje ve svém rozdělení i vývoj dítěte, který částečně odpovídá vývoji myšlení podle Piageta.

Mišurcová a Severová (1997) uvádí jako nejčastěji používanou klasifikaci dětských her následující kritéria:

- Kritérium subjektu hry – rozlišení podle toho, kdo si hraje. Rozlišují se tedy hry zvířat a lidí, hry dospělých a mláďat, hry individuální a skupinové (mezi ně se řadí hry úkolové a hry s pravidly)
- Kritérium objektu hry – zařazeny jsou zde hry s různými objekty (u dětí hry s hračkami, rostlinami, zvířaty, s vlastním tělem, s druhými lidmi, s kulturními výtvoři)
- Kritérium způsobu zacházení s objektem hry – při hře se pozoruje, co dítě dělá. Na základě tohoto vymezení se hry dělí na:
  - Praktické (stavění z kostek, hra s autíčky atd.)

- Poznávací (různé zjišťovací otázky, rozlišování barev, vkládací hry apod.)
- Označovací či symbolické (prohlížení knih, hra na něco)
- Kritérium motivace a životního významu hry – v této skupině se hry rozlišují na:
  - Hry motivované vývojovými potřebami (sahání po hračkách, jejich uchopování, běhání, kreslení aj.
  - Hry uspokojující hlavně sociální potřeby dětí (slovně-pohybové hříčky, žertování, mazlení atd.)
  - Hry umožňující náhradí uspokojení potřeb dětí (symbolické hry s panenkami, kreslení apod.)
  - Hry rekreační (běhání, houpání, hra s míčem atd.)

Mišurcová a Severová předkládají klasifikaci, která se zaměřuje na subjekt i objekt hry a motivaci hry.

## 2. Předškolní období

### 2.1 Charakteristika předškolního období

V širokém slova smyslu se období od narození (někdy i vývoj prenatální) do vstupu do školy označuje jako předškolní věk. Toto velké zobecnění prvních šesti až sedmi let života dítěte svádí ke srovnávání schopností a dovedností např. tříletých dětí a šestiletých, ale hlavně k ignoraci podstatných rozdílů mezi prvními šesti roky života (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Pro účely této práce budu předškolní období chápat v užším slova smyslu tedy přibližně od **tří do šesti let**. Konec této fáze neurčuje jen fyzický věk, ale i sociální faktor – nástup do školy. Zahájení školní docházky sice souvisí s věkem, ale může být o jeden či dva roky prodlouženo (tj. odklad školní docházky) (Vágnerová, 2000).

Předškolní období je ohraničeno „zralostí“. Na jeho počátku je dítě zralé pro vstup do mateřské školy, na jeho konci je dítě zralé pro vstup do školy (Matějček, Pokorná, 1998). V souvislosti s mateřskou školou můžeme mluvit o předškolním období jako o „věku mateřské školy“. Mnoho dětí mateřskou školu nenavštěvuje, proto toto období nemůžeme chápat pouze z tohoto hlediska. Rozhodujícím faktorem ovlivňujícím další vývoj dítěte je rodinná výchova, na kterou může mateřská škola navazovat a přispívat k dalšímu rozvoji dítěte (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Mezi třemi a šesti roky se dítě převážně zajímá o hru, proto je některými autory předškolní období označováno jako období hry (Šulová, 2005).

Matějček (in Matějček, Pokorná, 1998) nazývá předškolní období jako „kouzelný věk dětství“. Důvodem pro pojmenování „kouzelný“ je to, že obzvláště na počátku předškolního období pro dítě neplatí zákony logiky. Dítě směšuje příčinu s účelem. Ke „kouzelnosti“ přispívá i fantazie, která zažívá mezi třetím a šestým rokem mohutný rozvoj.

V průběhu pátého roku si dítě začíná osvojovat speciální dovednosti (př. základy některých sportů nebo uměleckých činností – hra na hudební nástroj, kreslení, malování, modelování apod.) (Mišurcová, Severová, 1997).

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

Nyní si uvedeme jednotlivé oblasti vývoje a vyjmenujeme základní charakteristiky dítěte předškolního věku v oblasti tělesného a pohybového vývoje, poznávacích procesů, emočního vývoje, socializace a dětské identity.

### **Tělesný a pohybový vývoj**

V předškolním období se mění celá tělesná konstituce dítěte. V tomto věku dítě vyroste v průměru o 5-7cm ročně a přibere průměrně 2-3kg. Ztrácí se typická baculatost batolecího období, tělo je štíhlejší, končetiny se protahují a souměrně se vyvíjí proporce mezi tělem a hlavou. Svalstvo je tvořené více tukem než svalovinou, díky tomu je měkké a oblé. Dále pokračuje osifikace, i když kosti nejsou ještě dost pevné a tvrdé. V tomto období díky křehkosti a pružnosti kostry je zvýšené riziko různých ortopedických poruch. Z hlediska vývoje jemné motoriky je důležitý fakt, že před vstupem do školy se dovršuje osifikace zápěstních kůstek a zlepšuje se koordinace drobných prstových svalů. Výkonnost různých vnitřních orgánů se zvyšuje (hlavně plíce srdce). Z toho vyplývá, že předškolák je více náchylný k chorobám dýchacích cest. Nervová soustava se vyvíjí relativně pomaleji než v předchozím – batolecím období, zdokonaluje se její stavba a funkce, pracovní schopnost nervových buněk se zvyšuje a vzrůstá i vliv mozkové kůry.

Mění se i pohybové funkce. Pohyby jsou dokonalejší, účelnější, plynulejší, v rámci společných činností s dospělými dokáže na základě pozorování dobře napodobit sportovní aktivity. Chůze přechází, z našlapování na celé chodidlo, k individuálnímu stylu chůze, což je dáno zautomatizovanou chůzí. Většina předškoláků již dovede dobře skákat, běhat, jezdit na trojkolce i na kole, lézt po žebříku, házet a kopat do míče. Dítě už stále více a více umí kontrolovat své pohyby vědomím. Rozvíjí a zdokonaluje se dynamická rovnováha



(skok po jedné noze). Samostatnost dítěte je vidět i na samostatnosti v sebeobsluze (oblékání, svlékání, zavazování tkaniček, hygiena). (Kuric et al., 1986, Šulová, 2005, Matějček, 2005).

### **Poznávací procesy**

Čačka (2000, str. 69) charakterizuje úroveň poznávacích procesů následovně: „Úroveň racionálně-kognitivních procesů závisí na zrání centrální soustavy a narůstající zásobě zkušeností, ale i na kvalitách imaginativně-emozivních funkcí osobnosti“.

#### *Vnímání*

Vnímání je u dětí předškolního věku globální (celek vnímán jako souhrn jednotlivostí), neanalytické, převážně zaměřené na to, co dítě subjektivně a bezprostředně upoutá. Je zde tedy patrná vazba na osobní prožitek, egocentričnost (Čačka, 2000, Šulová, 2005). Na druhou stranu, pokud dítě upoutá nějaký hodně nápadný detail, další vlastnosti předmětu ho už nezajímají. Pojem trvalosti objektu v čase a prostoru je sice u předškolního dítěte vytvořen, ale není přítomen pojem trvalosti množiny předmětů (tzn. změna tvaru vede ke změně množství). Aktuálně vnímaný obraz světa, představuje subjektivní jistotu. Tzn. je to tak, protože to tak vidí. O nepřesnostech, které tímto pohledem na svět vznikají, dítě neuvažuje. Ztrátě subjektivní jistoty (uvažováním o nepřesnostech) by se dítě jistě bránilo (Vágnerová, 2000). Jak uvádějí Bednářová a Šmardová (2007, str. 14): „Pro zrakové vnímání v předškolním věku je charakteristický konkrétní obsah.“ Když se zaměříme na vnímání prostoru mimo okolí domova, zjistíme, že je dosud nepřesné. Stejně tak, je i vnímán čas, který je předškolák schopen posoudit jev ve vztahu ke konkrétní činnosti (př. kolikrát se vyspí než pojedou na výlet) (Šulová, 2004). Největší problém působí pojmy dnes, zítra, včera, jinými slovy stálá proměnlivost časových vztahů. Po celý předškolní věk působí problém i vpravo a vlevo (Čačka, 2000).

U sluchového vnímání se zdokonaluje a zpřesňuje vnímání intenzity, směru nebo umístění a výšky tónu (Kuric et. al., 1986).

#### *Fantazie a představy*

Představy jsou barvitě, bohaté a přesnější zejména u věcí, se kterými přicházejí více do styku. Typickým znakem představivosti u předškolního dítěte je **konfabulace**. Při konfabulaci dítě kombinuje fantazijní představy s reálnými vzpomínkami. Většinou je

přesvědčeno o pravdivosti svých tvrzení. Z toho vyplývá, že fantazie zaplňuje mezery a nedostatky v paměti a v rozumových možnostech. Při hře není výjimečná identifikace s fantazijními představami, které mnohdy mají i relaxační účinek. Neživé předměty jsou ožívovány, zvířata mají lidské vlastnosti (tj. animismus a antropomorfismus). V tomto období má fantazie nezbytný harmonizující význam, je nepostradatelná pro citovou a rozumovou rovnováhu dítěte (Vágnerová, 2000, Šulová, 2005). Při vyprávění nějaké události (slovem nebo kresbou) se dítě nechá lehce strhnout fantazií a výsledný projev je velmi volný a přibližný popis děje s upravenými nebo vymyšlenými i pasážemi (Čačka, 2000). Představy jsou pro dítě předškolního věku nutné. Dítě si může v představách zkoušet určitou činnost a díky tomu si přizpůsobí někdy hůře přijatelnou nebo obtížně pochopitelnou realitu. Významnou roli také hraje vytváření procesu decentrace, kdy se předškolák učí, že existence časového, prostorového a příčinného světa jeví nezávisí na něm (Šulová, 2005). Fantazie proniká do všech oblastí života dítěte, tvoří nedílnou součást hry.

#### *Paměť*

Paměť je spíše bezděčná, mechanická a konkrétní (konkrétní události si dítě zapamatuje snáz než slovní popis.) Záměrná paměť se vyvíjí kolem pátého roku. Mezi třetím a čtvrtým rokem převažuje krátkodobá paměť, poté (mezi pátým a šestým rokem) nastupuje paměť dlouhodobá (Šulová, 2005).

#### *Pozornost*

Pozornost je přelétavá a krátkodobá, protože slabé nervové buňky neumožňují její delší zaměření. Ke konci tohoto období je již zřejmá její zaměřenost a dítě se od činnosti hůře odpoutává (Čačka, 2000).

#### *Myšlení*

Piaget dle Vágnerové (2000) pojmenoval uvažování v předškolním věku jako **názorné, intuitivní myšlení**. Znaky tohoto myšlení jsou:

- *Egocentrismus* - je tendence dítěte zkreslovat úsudky a ulpívat na subjektivních preferencích.
- *Fenomenismus* - důraz na určitou představu světa, na obraz reality, také vazba na přítomnost – prezentismus.

- *Magičnost* - díky fantazii je zkreslována interpretace reálného světa. Předškoláci nedělají velký rozdíl mezi skutečností a fantazií.
- *Absolutismus* - přesvědčení, že každé poznání musí mít jednoznačnou a konečnou platnost.

Dítě chápe vztahy mezi různými ději, pokud se týkají jeho činností, také se začíná zajímat o příčinné souvislosti okolního světa. Pro toto poznávání jsou velmi důležití dospělí, aby zvědavost dítěte uspokojili. To znamená, že myšlení je vázáno na aktivitu a činnost dítěte. Myšlení v tomto věku je prelogické mezi čtvrtým a sedmým rokem se stává intuitivním. Dalšími znaky myšlení jsou antropomorfismus (snaha polidšřovat předměty), fantazijní přístup (fantazie převládá nad respektem logických příležitostí) a synkretismus (spřahování nelogických znaků). Mentální pochody nepostupují podle logických operací a jsou ireverzibilní, vázané na nazírání. Mezi psychologickou realitou a objektivním světem chybí odlišení. Omezené myšlení dětí je zčásti důsledkem jejich sklonu zaměřovat na jeden aspekt problému v každém okamžiku – zásada soustředění (Šulová, 2005, West, 2002).

### *Řeč*

Řečové dovednosti jsou postupně zkvalitňovány. Z gramatických pravidel si dítě osvojuje jednoduché stupňování, časování, skloňování (Šulová, 2005).

Předškolák mimo komunikace s okolím, používá také *egocentrickou řeč* pro formulování vlastních myšlenek, *expresivní řeč* pro vyjádření pocitů a *regulační řeč* k seberegulaci. Slovní zásoba se rozšiřuje, i když z větší části je tvořena konkrétními pojmy, které jsou definovány účelem. Ve čtyřech letech dítě tvoří jednoduché věty, v pěti už používá minulý a budoucí čas, šestileté dítě mluví v pěti až šesti slovných větách. Postupně si dítě osvojuje gramatická pravidla. Charakteristický je i výskyt neologismů – vytváření slov podle známých vzorců (př. podle buben-bubnovat je vytvořeno sekera-sekerovat) (Kuric et. al., 1986, Čačka, 2000).

### **Emoční vývoj**

Základní citové projevy se formují v tomto věku. Citové prožívání dítěte je velmi intenzivní, ale krátkodobé a proměnlivé. Citové projevy už dítě začíná ovládat, umí se ohodnotit, zkritizovat, ale zároveň se politovat nebo se na sebe zlobit. Mezi vrstevníky se rozvíjí schopnost spolupracovat, empaticky vnímat druhého, také soupeřit s kamarády.

V tomto období je dítě schopno pomoci slabšímu, vést druhého, přizpůsobit se nebo podřídit zájmům a cílům ostatních, někdy řešit konflikt dohodou. V oblasti vůle je viditelná výrazná nestabilita. Motivací pro dítě jsou jasné cíle spojené s konkrétním uspokojením nějaké činnosti nebo potřeby (Šulová, 2005).

### **Dětská identita**

Vývoj a rozvoj poznávacích procesů ovlivňuje i sebepojetí. Součástí identity se stává i osobní teritorium zahrnující lidi, ke kterým má dítě vztah, věci, jenž mu patří a prostředí, ve kterém se nachází. Sebehodnocení je závislé na názoru jiných, většinou rodičů. Nedílnou součástí jsou i veškeré sociální role. Předškolní dítě si už uvědomuje rozdíl mezi pohlavími a rozlišuje chlapecké a dívčí role (Vágnerová, 2000).

### **Socializace a sociální dovednosti**

Úspěšně zvládnout proces socializace je pro dítě důležitou podmínkou pro další začlenění do společnosti, ve které se narodilo. Velmi pravděpodobně bude ve stejné společnosti žít i v dospělosti. Náročnost procesu socializace (ale i délka doby dětství a mládí potřebná k dospělosti členů společnosti) souvisí s se stupněm vývoje společnosti. Čím vyšší je tento stupeň, tím delší je doba potřebná pro socializaci (Mišurcová, Severová, 1997).

V rámci morálního vývoje dítě nemá vlastní názor a za správné považuje to, co určují dospělí (heteronomní fáze). Dospělí, hlavně rodiče pro předškoláka představují ideál, se kterým se identifikují a chtějí se mu podobat. Normám a žádoucím vzorcům chování, které jsou ve společnosti platné, se dítě tedy učí především ve vlastní rodině. V určitých situacích už také začíná pociťovat pocit viny za nežádoucí chování. Sourozenecké vztahy mají často ambivalentní charakter a závisejí na věkovém rozdílu i postoji rodičů. Vrstevnické vztahy jsou v tomto období důležité, protože vázanost na rodinu se postupně uvolňuje. Vztahy s vrstevníky jsou symetrické, ale poskytují méně jistoty než vztahy s dospělými. Předškolák volí kamaráda tak, aby mu byl podobný, měl stejné zájmy i potřeby. Nadále se také rozvíjí prosociální chování (podrobněji rozvedeno v kapitole 3.6 Prosociální chování u dětí předškolního věku) (Vágnerová, 2000).

Bednářová a Šmardová (2007) mluví o tzv. **sociálním učení**. Díky kontaktu s lidmi se dítě učí orientovat ve vztazích, situacích, v komunikaci, osvojuje si také způsoby chování. Sociální učení má následující formy:

- Zpevňování – formou odměny (např. pochvala, povzbuzení, uznání, vyjádření náklonnosti atd.) i trestu (např. nesouhlas, zamítnutí, pohrůžka, odepření projevu sympatie atd.)
- Odezírání – dítě si osvojí způsoby chování, za které je jeho vzor (kamarád, sourozenec, filmová nebo literární postava) odměněn
- Očekávání – způsob chování dítěte je ovlivněn pozitivním i negativním očekáváním. Pozitivní očekávání („dokážeš to“, „věřím ti“) na rozdíl do negativního („to nezvládneš“, „z tebe nic nebude“) posiluje dítě kladně.
- Nápodoba a ztotožnění – dítě na podkladě identifikace, napodobuje člověka, ke kterému má kladnou citovou vazbu.

Na základě sociálního učení si dítě osvojuje níže uvedené **sociální dovednosti**:

- Verbální i neverbální komunikaci
- Přiměřené reakce na nové situace
- Adaptaci na nové prostředí
- Porozumění vlastním pocitům a sebeovládání
- Porozumění emocím a chování druhých lidí
- Objektivní sebepojetí, sebehodnocení

Bednářová a Šmardová (2007, str. 55) tvrdí: „Sociální dovednosti velmi ovlivňují to, jak ostatní dítě přijímají, jak se k němu chovají, jak ho respektují“.

## 2.2 Hra u dětí předškolního věku

Hra je hlavní forma aktivity dětí předškolního věku a také je přípravou pro školu a práci v dalším životě. Jinak řečeno předškolní období je „zlatým věkem hry“. Hra je v tomto věku prožívána intenzivně, vášnivě a s velkou vážností. Dítě se dovede do hry zabrat tak, že úplně zapomene včas jít na toaletu nebo na jídlo. Umí se do hry vžít natolik, že se při ní směje, křičí i pláče (Příhoda, 2004). Dětské hraní, z hlediska dítěte, je práce, která má navíc výchovnou a vývojovou hodnotu. Dítě tvoří a pracuje hrou ve hře Matějček (1986). Kořátková (2005) je přesvědčena, že hra je základní aktivitou dětské seberealizace.

Na rozdíl od batolecího období je hra předškoláka obsahově bohatší, propracovanější a organizačně složitější. V následujícím školním období se hra střídá s učením a prací a v dospělosti je díky práci hra v pozadí. Podle Kurice (1986, str.134): „Hra vyplývá z vnitřních potřeb dítěte, proto se v ní mnohem častěji uplatňuje vnitřní motivace než vnější podněty.“

Základní charakteristikou hry je **spontánnost**. Dítě nechce být při své činnosti omezováno a chce mít pocit volnosti, hrát si jak samo chce, dobrovolně se rozhodnout kdy, kde, proč a jak si bude hrát. Radost a citové zaujetí se nucením do určité herní činnosti ztrácí. Dalším charakteristickým rysem je **samoučelnost**. Hra má pouze osobní význam, nejvíce pro intelektuální a citový vývoj dítěte především jako hra samotná. Rozhodující není cíl, ale obsah hry. **Symboličnost** se uplatňuje ve hře předškoláka, tím, že dává předmětům i hračkám určitý význam. Rozsah symbolizace je velmi široký. Obsah hrové činnosti dítě vyvozuje z reálného světa. Jsou to poznatky, které jsou realizovány na základě skutečnosti.

Batole si hraje samo, manipuluje s hračkami a okolí ho moc nezajímá. Předškolák si hraje v mnoha případech také sám, ale většinou dává přednost hře ve společnosti jiných dětí a hra na rozdíl od individuální, paralelní hry batolete je jeho hra skupinová, kooperativní. Děti si už nehrají „jedno vedle druhého“, ale hrají si „jedno s druhým“. Pětileté děti při hře tvoří nejčastěji dvojčlenné a trojčlenné skupiny, šestileté děti si hrají ve větších skupinách a je vidět, jak si mezi sebou rozdělují úkoly a funkce (Kuric et. al., 1986, Mišurcová, Fišer a Fixl, 1980). S vrstevníky si dítě zkusí různé role, formy chování, které odpozorovalo

v rodině i okolí a pozoruje reakce na toto chování, které podle potřeby modifikuje (Šulová, 2005).

U předškoláků můžeme vidět následující typy her: receptivní, tematické, konstruktivní, námětové, sensorické, hry s pravidly, mezi něž patří didaktické hry, pohybové hry a symbolické. Nyní se budeme věnovat jednotlivým typům her podrobněji. Při **receptivních** hrách je hlavním tématem prohlížení obrázků, knih, sledování filmů, návštěvy divadel atd. **Tematické** hry jsou tzv. hry úlohové – na někoho nebo na něco (na učitele, řidiče, koně, čaroděje). **Konstruktivní** hry se dostávají do popředí koncem tohoto období jako hry s různými druhy stavebnic, ale i s přírodním materiálem. Dále jsou oblíbené hry s pravidly až **didaktické** (hádanky...) rozvíjející intelekt nebo pohybové. **Hry pohybové** souvisí s rozvojem koordinace, motoriky, obratnosti a síly (chůze, běh, poskoky, hry s náčiním venku i v místnosti atd. Největší zájem je o **hry námětové** – dítě napodobuje děje a činnosti, která zná ze svého okolí. Oproti batoletě jsou tyto hry více složitější, obsahově bohatší, zaměřeny na detail. **Senzorické hry** přispívají k rozvoji smyslů. Mezi ně se zařazují hry na doprovodné hudební nástroje, hry se slovy – básničky, jazykolamy, slovní hříčky (Mišurcová, Fišer & Fixl, 1980, Kuric et. al., 1986). Po celé předškolní období se vyskytuje také **symbolická hra** vyjadřující vlastní interpretace reality a postoje ke světu. Je-li okolní realita dítěte problematická, tato hra slouží jako prostředek k vyrovnání se s ní. Pomáhá bojovat se zmatky, strachy, smutky a konflikty. Symbolicky uspokojuje různá přání, která jinak uspokojit nelze. Často si dítě ve hře přehrává situaci, která se ho emocionálně dotkla nebo ji neporozumělo. Někdy najde na této úrovni přijatelné řešení. V tomto období je hra hlavním prostředkem psychoterapie (Vágnerová, 2000, Říčan, 2004).

Zajímavostí vyskytující se u předškoláků je *imaginární společník*, které ho si dítě vymyslí a pojmenuje. S tímto přítelem komunikuje, hraje si. Rodiče se často bojí, že jev je příznakem duševní choroby. Tento strach je u dětí předškolního věku zbytečný, v nejhorším případě může přítomnost imaginárního kamaráda signalizovat, že dítě se cítí osamocené, s nedostatkem dětské společnosti (Říčan, 2004).

### Hračka u dětí předškolního věku

Správná hračka pro správný věk - každá hračka má svou podnětovou, ale i vývojovou hodnotu. Dítě v určitém věku má zájem o určitou hračku, nejvíce si s ní pohraje, má z ní

největší výchovný a vzdělávací užitek. Je tedy důležité uplatňovat vývojový věk dítěte a k němu přiřadit odpovídající hračku. Hračka, která je příliš vysoko vývojově nadsazená může dítě spíše ve vývoji brzdit než stimulovat (Matějček, 1996).



### 3. Prosociální chování

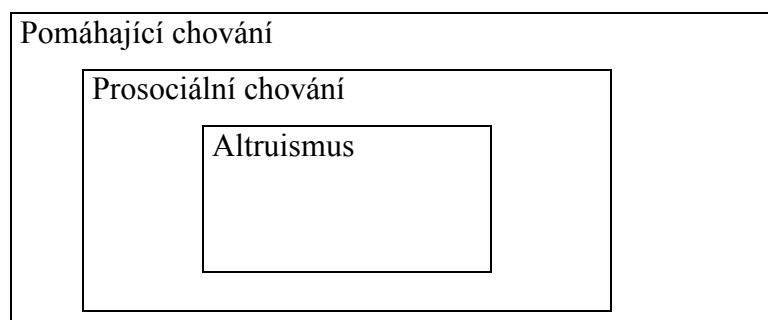
Prosociální chování je důležitým aspektem osobnosti, protože se v něm uplatňují nadosobní cíle (Nakonečný, 1995). Toto pomáhající chování by se pro každého člověka mělo stát praktickou životní hodnotou.

#### 3.1 Vymezení pojmů souvisejících s pomáhajícím chováním

V oblasti pomáhající chování se používají termíny *prosociální chování* (které budeme používat v této práci) a *altruismus*. Většina autorů tyto pojmy používá jako synonyma, jiní autoři (např. Macaulay, Berkowitz) altruismus vidí jako samostatnou formu prosociálního chování. Jako altruistické chování by mohlo být označeno ryzí prosociální chování, které vědomě nepočítá s žádným ziskem, ale přináší pouze vnitřní uspokojení. Samotný termín altruismus se spíše používá při charakterizování osobnosti (altruistická osobnost) (Výrost, Slaměnik, 1997). Termín altruismus použil v roce 1853 A. Comte (Hartl, Hartlová, 2000).

Bierhoff (in Hewstone, Stroebe, 2006) vysvětluje rozdíl mezi pomáháním, prosociálním chováním a altruismem.

**Pomáhání** je obecný termín. **Prosociální chování** označuje chování, které má za cíl zlepšit situaci druhé osoby. Pomáhající není povinen poskytnout pomoc na základě své profese. Příjemce pomoci je jedinec, ne organizace nebo instituce. **Altruismus** je specifikován ještě více – jednání pomáhajícího je motivované empatií a vcítěním se do situace druhého.



Obr. 1. - Souvislost mezi pojmy pomáhajícím chováním, prosociálním chováním a altruismem dle Bierhoffa (in Hewstone, Stroebe, 2006).

## 3.2 Pojem prosociální chování

Termín *prosociální chování* nezávisle na sobě poprvé použili D. Rosenhan, G.H. White a J.H. Bryan, M. Test v roce 1967 (Výrost, Slaměnik, 1997).

**Hartl a Hartlová** (2000) vidí prosociální chování jako chování charakteristické tendencí pomáhat druhému člověku. Podle těchto autorů je prosociální chování vyvrcholení chování sociálního, kde je jedinec v sociálním kontextu ovlivněn přítomností, jednáním a postoji druhých lidí nebo je sám ovlivňuje. Sociální chování je základní činnost, která umožňuje tvorbu, chod a udržování skupin.

Prosociální chování se dle **Výrosta a Slaměníka** (1997) charakterizuje činy a skutky, jenž jsou vykonávány ve prospěch druhého, bez očekávání materiální či finanční odměny nebo sociálního souhlasu. Obecně je to poskytnutí nezištné pomoci, kdy odměna nebo opěťování pomoci není očekáváno ani v budoucnu.

**Swap** podle Reichlové a Baranové (1994) vymezuje prosociální chování jako chování, které přináší užitek.

**Byrne** (1997) prosociální chování charakterizuje jako akci, která přináší ostatním užitek či výhodu. Pro „poskytovatele“ prosociálního chování výhody nejsou zřejmé. Dalo by se říci, že součástí prosociálního chování je i riskování pro druhou osobu.

**Staub** in Páleník (1991) definuje prosociální chování jako chování, které prospěje jiným lidem. K tomu, aby se jednotlivec choval pozitivně sociálně, je třeba, aby chápal potřeby, touhy nebo cíle jiného člověka a jednal tak, aby se tyto cíle splnily.

**Reykowski** vymezil prosociální chování jako činnost jednotlivce zaměřenou na podporu, ochranu, nebo zlepšení stavu jednotlivce, skupiny, společnosti a sociální instituce (celkově zaměřené na zlepšení vnějšího sociálního objektu) (Páleník, 1991).

Prosociální chování podle **Museena a Eisenberg-Berga** (in Páleník, 1991) je chování s úmyslem pomoci či přispět jiné osobě nebo skupině osob bez toho, že by aktér chtěl být

odměněn za své chování. Chování pomáhající někomu jinému, jedince něco stojí. V některých případech je dokonce vystaven riziku nebo je od něj vyžadována oběť.

Vymezení prosociálního chování podle **Stauba, Reykowského a Mussena s Eisenberger** připouštějí ve vertikálním rozměru odměnu jen pro příjemce, objekt prosociálního chování – aktér zůstává bez odměny nebo dokonce něco ztrácí. Takové jednostranné jednání v chování nachází svoje uplatnění na úrovni morálně-etických až charitativních vztahů mezi lidmi (Páleník, 1991).

Swap (in Reichlová, Baranová, 1994) určil 5 dimenzí, které podmiňují, že chování je vnímané jako altruistické či prosociální

- chování přináší aktérovi prospěch
- chování překračuje obyčejné jednání
- chování přináší prospěch příjemci
- pomoc je záměrná
- chování musí být spontánní, ne plánované.

Kdybychom vytvořili definici prosociálního chování zahrnující všechny předešlé, zněla by takto: ***Prosociální chování přináší užitek jiné osobě ve formě vědomé, záměrné a spontánní pomoci druhému člověku, v případě, že pomáhající pochopí potřeby, touhy a cíle jiné osoby. Zároveň se chování zaměřuje na podporu, ochranu a zlepšení stavu druhé osoby. Za prosociální chování není očekávána odměna, některé situace jsou dokonce pro pomáhajícího riskantní nebo vyžadují osobní oběť či ztrátu.***

### Formy prosociálního chování

Wispe (Výrost, Slaměník, 1997) popisuje různé formy prosociálního chování:

- Darování (hlavně finančních částek nebo darů pro dobročinné účely).
- Sympatie a porozumění (pro tíživou situaci jiné osoby).
- Pomoc (k dosažení určitého cíle, např. odstranění poruchy auta na silnici).
- Nabídka ke spolupráci (vyjádření ochoty spolupracovat ve prospěch lidí, které pomoc potřebují).
- Podpora (je poskytována k dosažení nějakého cíle nebo k zabránění ztráty).

### 3.3 Složky prosociálního chování

Jaké složky se tedy podílejí na tvorbě prosociálního chování? Brown a Solomon (in Páleník, 1991) rozlišují 3 činitele podmiňující vznik a vývoj prosociálního chování – **kognitivní, motivační a situační**. Každá z těchto složek se v určité míře podílí na prosociálním chování.

- Kognitivní složka

Člověk by měl vlastnit určitou *kognitivní kapacitu*, díky které může vnímat potřebu nějakého činu a poznat, jaký by ten čin měl být. Mezi kognitivní faktory patří schopnost vnímat a chápat situaci, tak jak ji chápe druhá osoba, dále kvalita morálního usuzování a schopnost rozpoznat, která situace je vhodná na sledování vlastních důležitých cílů a která situace je vhodná na dosažení cílů jiných osob.

- Motivace

Dalším důležitým činitelem k uskutečnění altruistického činu je *motivace*. K motivačním faktorům řadíme zájem jednotlivce o potřeby a dobro druhých, všeobecnou zaměřenost pomáhat jiným, hodnoty přisuzované aktům kooperace, darování, štedrosti apod. Schopnost empatie se považuje za rozhodující determinantu většiny druhů prosociálního chování. Empatická reakce je schopnost vnímat a chápat situaci jiného (o tom již byla řeč u kognitivních faktorů), obohacená afektivní zkušeností. Rozdíl mezi pochopením situace druhého a předpovídá jak budou jiní reagovat, zatímco empatická reakce zahrnuje i emocionální zangažovanost, vcítění do neštěstí druhého. Situační podmínky jsou důležité a přímo souvisí s motivací.

- Situační složka

*Situační faktory* prosociálního chování zahrnují vhodné podmínky pro pozitivní sociální chování, které posilují nebo zeslabují chování. Jedním z nich jsou sociální normy a pravidla. Jejich význam vzrůstá s věkem dítětem, starší děti si více uvědomují a osvojují sociální „předepsané“ chování. S věkem se děti stávají citlivější a více reagují na sociální normy. Vztah mezi poznáním těchto norem a prosociálním chováním se s věkem stává pevnější. Konkrétní zacházení s dětmi ze strany jeho blízkých předchází situačnímu faktoru více než osvojení si abstraktních norem. Rodiče hrají při formování prosociálního chování dětí rozhodující roli. Jejich pozitivní reakce na prosociální chování dětí posilují

prosociální tendenci. Rodiče přirozeně nejsou jediným socializačním činitelem, viditelný je také vliv ostatních dospělých, ale i dětí.

### 3.4 Rozhodnutí předcházející pomoci

*„Dnešní altruista se zítra může proměnit v pasivního kolemjdoucího.“ (Hewstone, Stroebe, 2006, str. 332).*

**Latané a Darley** (in Baron, Byrne, 1997) popisují sérii rozhodnutí, které musí přihlížející udělat předtím než pomůže. Rozhodnutí je často na nevědomé úrovni a zahrnuje 5 otázek, na které je nutné odpovědět ano:

#### 1) Je situace vyžadující pomoc zaznamenána?

Přihlížející si musí uvědomit nebo pochopit stav nouze. Zjednodušeně řečeno, pokud si nevšimnete problému, nepomůžete. Málokdo z nás, skoro nikdo, netráví svůj život zbytečným stáním okolo a čekáním na okamžik nouze. Místo toho, když nastane výjimečný stav, jsme většinou zaneprázdnění přemýšlením o vlastních záležitostech. Abychom udělali první krok směrem k pomoci, musíme posunout naši pozornost pryč od osobních věcí směrem k neočekávaným událostem. Velké množství času trávíme tím, že vylučujeme různé pohledy a zvuky, protože pro nás osobně jsou nepodstatné. Je tedy velmi jednoduché ignorovat nebo nevěnovat pozornost nouzi.

#### 2) Je situace definována jako stav nouze?

Správná interpretace naléhavosti určité situace. Každý den míváme množství cizích lidí a obvykle nevíme co a proč dělají. Přemýšlíme-li, o tom, proč člověk, který nás právě v běhu míjí na chodníku běží, je pro nás lehčí představit si jednoduché pravděpodobné vysvětlení (př. muž spěchá na autobus) než neobvyklou příčinu chování (př. okolo utíká zloděj, který nás před chvílí vykradl). Pokud nerozhodnete, že jste opravdu svědkem nouze, nepomůžete, protože tam podle Vás není žádný důvod pomoci a vy se chcete vyhnout tomu, aby jste udělali hloupou chybu. Když se objevuje nějaká nejednoznačnost v tom, co udělat, potencionální pomocníci se drží zpátky a čekají na více informací. Pokud jsou signály nejednoznačné (část ukazuje, že vše je OK a ostatní signály poukazují na existenci vážného problému) lidé inklinují k tomu, že dávají větší váhu informacím signalizujícím, že není potřeba něco dělat, tzn. neposkytnout pomoc.

### 3) Přejímá potencionální pomáhající odpovědnost?

V tomto případě jsou dvě možnosti. Přihlízející buď přijmou svoji odpovědnost nebo nepřijmou. V mnoha situacích je odpovědnost jasná (např. když hoří dům, hasiči jsou odpovědní za pomoc). Pokud je odpovědnost nejasná, máme sklon domnívat se, že odpovědný je ten, kdo jedná (např. dospělí předpokládají, že mají odpovědnost mezi dětmi, řidič autobusu má jednat, pokud je v nouzi jeho vůz). Odpovědnost je rozptýlena, pokud se situace účastní více přihlízejících. Při větším počtu lidí není jasné, kdo je přímo odpovědný za pomoc. Je-li svědkem nouzové situace jen jeden člověk, je více pravděpodobné, že převezme odpovědnost a nějakým způsobem pomůže. Nemůže se spoléhat na ostatní a čekat až někdo zareaguje.

### 4) Rozhoduje se potenciální pomáhající, jak pomoci?

Zjednodušeně řečeno, vědět, co udělat. Přihlízející uvažují, zda vědí jak být nápomocný. Některé mimořádné okolnosti jsou jednoduché (např. když uvidíte někoho uklouznout na chodníku na ledě, pomůžete tomu člověku vstát). Jiné mimořádné okolnosti vyžadují speciální znalosti a dovednosti. Pokud neumíte plavat, jste nezpůsobilý poskytnout okamžitou pomoc někomu, kdo se topí. Nezbytné znalosti, zkušenosti nebo dovednost přihlízející předpokládají odpovědnost a poskytnutí pomoc i v případě, že nikdo další není přítomen (např. zdravotníci vědí, co mají dělat v případě epileptického záchvatu nebo zlomeniny).

### 5) Jedná potencionální pomáhající podle zvoleného způsobu pomoci?

Tento bod obsahuje výsledné rozhodnutí pomoci. I kdyby si přihlízející na všechny předcházející body odpověděl ano, altruistické chování stále ještě nastat nemusí. Jedním z důvodů proti pomoci může být strach z negativních důsledků (např. jestliže zkusíte pomoc osobě, která uklouzla na ledu, možná spadnete sami. Jestli pomůžete člověku, který kašle a škytá na chodníku, možná sami chytíte nějakou nemoc). Z médií je známo mnoho příkladů, kdy se prosociální chování nevyplatilo (např. televizní střihač, který v parku bránil dívku před násilníkem, byl sám zastřelen). Lidé, kteří chtějí pomoci musí strach z důsledku potlačit. Pokud není člověk motivován poskytnout prosociální pomoc a potencionální výdaje se jeví velké a důležité, pomoc nenabídne.

## 3.5 Faktory ovlivňující pomoc

### 3.5.1 Proč pomáháme?

Nejdříve si na tuto otázku odpovíme z pohledu jednotlivých přístupů k prosociálnímu chování. Poté budeme na tuto problematiku nahlížet z hlediska teorie sociální výměny, norem sociálního chování a empatie. K jednotlivým bodům jsou pro ilustraci přidány výzkumy, které byly na toto téma realizované především v Americe.

#### A) Jednotlivé přístupy

##### ➤ *Biologický přístup*

Evoluční psychologie vysvětluje prosociální chování z hlediska genetických predispozic a vrozených tendencí. Dalo by se říci, že prosociální chování je výsledek přirozeného výběru, pokud chování zvyšovalo naději jedince, a jeho příbuzných, na reprodukci. Na vlastním vývoji prosociálního chování se podílelo upřednostňování příbuzných jedinců a vzájemnost (Hewstone, Stroebe, 2006).

##### ➤ *Individualistický přístup*

Individualistický přístup vysvětluje vznik tendencí k prosociálnímu chování jako součást procesu sociálního učení a je rozdělen na dva směry. První se dívá na prosociální chování skrze síta nálad. Druhý předpokládá, že prosociální rysy jsou podmíněny vlastnostmi osobnosti (Hewstone, Stroebe, 2006).

- **Nálada**

Pozitivní naladění podporuje pomáhání. Bower a Forgas podle modelu podněcování emocí vysvětlovali náladu jako výběrovou aktivaci. Pozitivní myšlenky nebo dobrá nálada vyvolávají pozitivní činnosti, mezi které patří prosociální chování.

#### *Výzkum:*

*Experiment v reálných podmínkách realizovali Isen, Clark a Schwarz v Lancasteru v Pensylvánii. Obyvatelé Lancasteru dostali poštou dárkový balíček s psacími potřebami. Chvilí poté, zazvonil telefon. Volající (experimentátor) si spletl číslo a požádal majitele telefonu o laskavost – majitel měl za úkol někam zavolat. Důležitým faktorem experimentu*

bylo načasování telefonátu po doručení dárkového balíčku. Časový interval by jedna, čtyři, sedm, deset, třináct, šestnáct a dvacet minut po doručení. Výsledek byl, že ochota na základě dobré nálady (z obdržení pozornosti), trvá jen chvíli. Žádost o laskavost byla totiž vyslyšena v průměru u 83% osob, pokud přišel telefon jednu, čtyři nebo sedm minut po přijetí dárku. Míra ochoty pomoci výrazně poklesla (na 50%) při telefonátu po deseti, třinácti nebo šestnácti minutách. Po dvaceti minutách volajícímu pomohlo 12%. V experimentu byla samozřejmě přítomna i kontrolní skupina - její členové nedostali žádný dárek (Hewstone, Stroebe, 2006).

- Osobnostní rysy

### 5 složek altruistické osobnosti

- **Empatie.** Důležitou složkou sebepojetí je empatie. Pomáhající popisují sami sebe jako zodpovědné, tolerantní osoby se sebekontrolou, které chtějí udělat dobrý dojem (Baron, Byrne, 1997).

Empatie je definována jako schopnost vcítit se do pocitů a jednání druhé osoby. Je brána jako složka emoční inteligence. Vyvíjí se od nejtělejšího věku a lze jí cíleně rozvíjet (Hartl, Hartlová, 2000). Mezi složky sociální inteligence patří mimo empatie také sociální vnímavost, sociální komunikace, sociální vhled, prosociální postoj, sociální dovednosti, emocionalita, sociální úzkost, porozumění lidem, vřelost, zájem, schopnost nadhledu, znalost sociálních norem, sociální přizpůsobivost jednání s lidmi (Schulze, Roberts, 2007). Z výzkumů je známé, že osoby s vysokou schopností empatie jednají více prosociálně. Je však pravdou, že ne vždy musí vést k pozitivnímu chování. Prožívání tíživé situace jiného člověka vyvolává dvě reakce. První, egoistická reakce, je zaměřena na odstranění vlastního nepříjemného stavu, druhá reakce je zaměřena na pomoc druhému - tedy prosociálně (Výrost, Slaměnik, 1997).

*Výzkum:*

*Batson se svými kolegy realizoval experiment, jenž dokázal, že člověk, který je motivovaný empatií neopustí oběť v obtížné situaci. Experiment byl tradičně dělán na studentech. Ti sledovali tajnou pomocnici experimentátora, která dostávala elektrické šoky. Ve druhém kole se tajná kolegyně experimentátora chovali jako by jí šoky velmi bolely. Poté se*



*experimentátor zeptal jedné ze studentek, zda by si s ní nevyměnila místo. Jinak řečeno, zda by místo ní pokračovala v přijímání šoků. Batson provedl dva experimenty. V jednom se studentky domnívaly, že mají s tajnou pomocnicí něco společného, ve druhém si myslely, že se od nich výrazně liší. Autoři předpokládali, že podobnost v postojích aktivuje nebo zvyšuje prosociální motivaci a naopak. Součástí výzkumu byla také práce s mírou obtížnosti úniku. Jedny studentky věděly, že po druhém kole mohou odejít (nebudou muset pozorovat, tak žena trpí). Další studenty musely zůstat až do konce. Výsledkem bylo, že v situaci snadného úniku a odlišnosti postoje byla míra ochoty pomoci 18%. V ostatních situacích byla mnohem vyšší. Předpoklad o aktivaci či deaktivaci související s podobností nebo odlišností postojů se tedy potvrdil (Hewstone, Stroebe, 2006).*

- **Důvěra ve svět** – pomáhající vyjadřují důvěru ve svět. Svět vidí jako spravedlivý – dobré chování je odměněno a špatné potrestáno. Člověk tedy má, co si zaslouží. Jsou si jisti, že poskytnutí první pomoci je správná věc.
- **Sociální odpovědnost** je dalším faktorem, který tvoří předěl mezi pomáhajícími a těmi, kdo nepomohou. Lidé, kteří mají vysokou sociální odpovědnost věří, že bychom se k ostatním měli chovat, jak nejlépe umíme.
- **Vnitřní místo kontroly** – chovat se tak, abychom maximalizovali dobré výsledky a minimalizovali špatné.
- Ti, co pomáhají jsou na škále egocentrismu na nižší úrovni. To znamená, **nižší skóre egocentrismu** (Baron, Byrne, 1997).

### ➤ **Interpersonální přístup**

Interpersonální přístup vychází z faktu, že lidé jsou na sobě vzájemně závislí.

Prosociální transformace

Jedinec nejedná ve vlastním zájmu podle egoistických pravidel, ale podle nejlepšího zájmu druhého člověka. Prosociální transformaci ovlivňuje mnoho faktorů, které se nemusejí

vyskytovat společně. Transformace se dá rozvíjet dlouhodobým přátelstvím díky, jemuž získáváme dlouhodobou perspektivu vzájemné závislosti (Hewstone, Stroebe, 2006).

➤ ***Přístup zaměřený na sociální systémy***

Prosociální chování je zabudované do motivační struktury osobnosti v průběhu procesu socializace nebo je vrozené (Výrost, Slaměník, 1997).

Sociální odpovědnost

Je všeobecně známé, že lidé by měli pomáhat dalším lidem, kteří jsou na jejich pomoci závislí (Hewstone, Stroebe, 2006).

B) Teorie sociální výměny, normy sociálního chování, empatie

Druhý pohled na prosociální chování se nejčastěji vysvětluje z hlediska teorie sociální výměny, norem sociálního chování a empatie.

• Sociální výměna

Lidé si v sociální interakci vyměňují služby, sympatie, lásku, informace, ale také pomoc (na základě zvážení nákladů a zisků) (Výrost, Slaměník, 1997).

*Výzkum:*

*Jako příklad si uvedeme série experimentů Piliavina, Rodina a Piliavinové. Jako cíl experimentů v reálných podmínkách si stanovili zkoumat účinky typu oběti, rasy oběti, přítomnosti vzorů pomáhání (přítomen, nepřítomen) a velikosti skupiny na četnost, rychlost pomoci a rasu pomáhajícího. Autoři vytvořili modelové situace, v nichž v metru upadl „opilý“ mladík (motající se s alkoholem v ruce) nebo seriózně vypadající muž s holí, který působil střízlivě. Více pomoci se dostalo nemocnému člověku (s holí) než „opilému mladíkovi“. Zajímavá byla četnost pomoci – 93% lidí pomohlo spontánně (dříve než vzor) a v 60 % případů pomohl více než jeden pomáhající. Častěji lidé pomáhali oběti stejné rasy (Výrost, Slaměník, 1997, Hill, 2004).*

• Normy sociálního chování

Hartl a Hartlová (2000) definují *etickou normu* jako směrnici či soubor pravidel, jak bychom se měli chovat v určité sociální situaci.

S etickou normou souvisí termín *morálka* zahrnující soubor principů posuzovaných z hlediska dobra a zla. V každé lidské společnosti morálka či mravní kodex řídí chování a jednání lidí. Morálku můžeme chápat jako vnitřní víru, přesvědčení nebo jako vnější principy, které vyžaduje společnost, v níž jedinec žije (Hartl, Hartlová, 2000).

„V průběhu socializace si osvojujeme mnoho norem (máme se chovat slušně, poctivě, čestně, máme pomáhat jiným atd.), přičemž víme, že jejich dodržování je spojeno se sociálním souhlasem, zatímco nedodržování je spojeno se sociálním nesouhlasem až trestem“ (Výrost, Slaměník, 1997, str. 343). Pokud člověk jedná v souladu s vlastní normou, cítí pozitivní emoce a naopak.

#### Morální vývoj dle Kohlberga

Kohlberg rozlišuje tři vývojová stádia morálního vývoje na základě empirického výzkumu. Jednotlivci je zvládají odlišným tempem, u někoho může dojít k fixaci na určité stádium nebo se mohou překrývat. Obecně jsou chápána celkový způsob myšlení.

- 1) **předkonvenční stádium** – dítě se snaží chovat tak, aby získalo nějakou odměnu nebo se vyhnulo trestu.
- 2) **Konvenční stádium** – na dítě jsou kladeny rodiči a společností různé nároky a požadavky, kterým se snaží přizpůsobit.
- 3) **Postkonvenční stádium** (nebo-li autonomní stádium) – normy chování dané společnosti jsou již internalizované. Toto stádium probíhá v dospívání a dospělosti, někteří lidé ho nikdy nedosáhnou a setrvávají na nižším stádiu. Ideálně by člověk po dosažení tohoto stádia měla být schopen se samostatně rozhodovat a jednat podle osvojených morálních zásad a principů (Výrost, Slaměník, 1997, Hartl, Hartlová, 2000).

#### Morální vývoj dle Piageta

Piaget popsal dvě stádia morálního vývoje dítěte.

- 1) Heteronomní stádium, při kterém je jednání určeno normami přejatými od druhých lidí (hlavně rodičů)
- 2) Autonomní stádium. Dítě jedná podle zvnitřněných norem (Nakonečný, 1995)

- Empatie

Podrobnější pohled na empatii je popsán výše – u složek altruistické osobnosti

### 3.5.2 Kdy pomáháme?

Situace dovede velmi ovlivnit prosociální chování. Pravděpodobnost prosociálního jednání v určité situaci je podmíněna sociálními podmínkami a prostředím.

*Výzkum:*

*Darley a Batson popsali svůj výzkum, jehož probandy byli studenti teologické fakulty. Studenti byli rozděleni do dvou skupin, Jedni měli přemýšlet nad konkrétním problémem. Druzí dostali za úkol zamyslet se nad průměrem dobrého samaritána. Při příchodu do laboratoře reagoval experimentátor třemi způsoby. Jedny chválil za včasný příchod, druhé lehce káral za pozdní příchod a poslední skupině studentů bylo řečeno, že přišli s předstihem. Když dále pokračovali do laboratoře potkali člověka, který „spadl. Obecně řečeno probandi méně pomáhali, když spěchali, i když důvod spěchu nebyl vážný. Počáteční instrukce (nad čím se zamyslet) měla na míru pomoci minimální vliv. Z experimentu tedy vyplývá, že zdánlivě jednoduché situační proměnné mohou mít velký vliv na pomáhající chování (Hewstone, Stroebe, 2006)*

#### Efekt přihlížejících

Latané a Darley podle Výrosta a Slaměníka (1997) potvrdili skutečnost, že se vzrůstajícím počtem přítomných osob se pravděpodobnost zaznamenání události snižuje. Také vyhodnocení určité situace jako nebezpečné je při větším počtu lidí nižší. Zároveň se snižuje míra přijímané odpovědnosti k zásahu do situace. Tento poznatek se nazývá efekt přihlížejících (bystander efekt).

Latané se domnívá, že s nárůstem vzdálenosti mezi přihlížejícím a obětí klesá pocit přímé odpovědnosti přihlížejícího. Osobně žádající o dar v tváři v tvář se dostane pomoci s větší pravděpodobností než osobě žádající po telefonu (Hill, 2004).

*Výzkum:*

*Latané a Darley v roce 1968 provedli následující výzkum. V čekárně na rozhovor čekali studenti sami nebo ve skupinkách po třech. Během jejich čekání začal z ventilačního*

*průduchu ve zdi vycházet kouř, v následujících šesti minutách byli studenti tajně pozorováni. A výsledek tohoto experimentu? 75 % studentů, kteří čekali o samotě, oznámili za dvě minuty, že zpozorovali kouř. Z druhé skupiny, ve které čekali studenti ve skupině po třech, se takto zachovalo pouze 13 % studentů, a to přesto, že místnost nakonec byla zcela zaplněna kouřem. S každým studentem byl po experimentu veden rozhovor. Ukázalo se, že studenti čekající ve skupině situaci nechápali jako nouzovou. Kouř považovali za mlhu, páru nebo jinou neškodnou látku. Na základě dešifrování této situace zůstali studenti pasivní (možná také proto, že nechtěli ukázat svůj strach před ostatními). Rok poté, v roce 1969, publikovali Latané a Rodin podobný výzkum. Pokusné osoby slyšely pád experimentátorky a její volání o pomoc z vedlejší místnosti. Ženě na pomoc přispěchalo 70 % studentů, kteří čekali sami a 40 % studentů čekajících ve skupině. Studenti z druhé skupiny se znovu domnívaly, že situace není vážná. Očividně byli ovlivněni i klidem ostatních. Jev byl nazván pluralistickou ignorancí (Hayesová, 1998).*

### Rozptýlená pozornost

Rozptýlená pozornost (či rozložená odpovědnost) je proces, při kterém se povinnost pomoci v nouzové situaci a potenciální vina za neposkytnutí pomoci, rozloží mezi přihlížející. Podnětem pro podrobnější zkoumání tohoto problému byl případ Kitty Genovese. Mladá žena byla v roce 1964 v USA zavražděna na ulici. Jejímu přepadení (trvajícím asi 30 minut) přihlíželo z oken 38 lidí. Svědci viděli násilný čin, ale také světla v oknech a postavy sousedů. Ani jeden z nich však nezasáhl ani nezavolal policii (Slaměník, Výrost, 1997, Hartl, Hartlová, 2000). Vědci Latané a Darley přišli s odpovědí, proč ani jeden z 38 svědků přihlížející vraždě Kitty Genovese nepomohl. Přihlížející si přítomnost dalších lidí vykládali mylně a došlo k rozložení odpovědnosti. V důsledku se odpovědnost jednotlivých přihlížejících snížila (Hogg, Cooper, 2003).

### *Výzkum:*

*Darley a Latané vytvořili experiment, při kterém pokusné osoby diskutovaly s ostatními účastníky o sociálních problémech pomocí komunikačního systému v oddělených kabinách. Jako důvod tohoto zvláštního důvodu experimentátoři uvedli předejití ostychu při diskuzi. Jeden účastník popisoval, jak ve stresových situacích má sklon k záchvatům a po chvíli skutečně záchvat dostal. Ve skutečnosti byl pohled psychologů zaměřen pouze na jednoho člověka a žádní další účastníci diskuze tam nebyli. Hlas člověka, který mluvil o sklonu k záchvatům byl nahrán na pásce. Latané a Darley měřili procento osob, které zasáhli do*

čtyř minut. Velkou roli hrál fakt, počtu lidí ve skupině (každý účastník věděl, kolik lidí se „diskuze“ účastní). Když se pokusné osoby domnívali, že jsou ve skupině 2, zasáhlo 85 %, pokud věřili, že jsou 3, zasáhlo 62 %. Pouze 31 % osob opustilo své místo a oznámilo, co se stalo, když se domnívali, že jsou součástí 5ti členné skupiny (Hill, 2004).

Odovědnost se rozptýlí na celou skupinu, v případě, že je události přítomno více osob.

*Výzkum:*

T. Moriarty prováděl v roce 1975 svůj experiment na pláži. Na pláž, kde už nějakí lidé byly, přišly další osoby (experimentátoři) a navázaly s někým z přítomných kontakt prostřednictvím prosby (př. o zápalku). Po chvíli odešly a nechaly na pláži všechny své věci včetně rádia. Experimentátoři byly rozděleni do dvou skupin. První skupina požádala své sousedy na pláži o pohlídání věcí, druhá skupina odešla beze slova. Při pokusu o krádež rádia zasáhlo 95% lidí, kteří byli o dohled nad věcmi požádáni a 20% osob, které nikdo o dohlédnutí na věci nepožádal (Výrost, Slaměnik, 1997).

Moriarty tímto experimentem zjistil, že stačí navázat i malý kontakt s cizími lidmi, aby se později zachovali prosociálně.

### **3.5.3 Komu pomáháme**

Při rozhodování o pomoci přemýšlíme, komu pomoc poskytneme, také posuzujeme příčiny potíží (viz. Rozhodnutí předcházející pomoci). Výjimečně při rozhodování také zvažujeme, zda si konkrétní člověk pomoc zaslouží a zda poskytneme pomoc někomu, kdo nám ublížil (Výrost, Slaměnik, 1997).

Literatura uvádí existenci rozdílů prosociálního chování v závislosti na pohlaví. Muži poskytují více pomoci ženám a ženy pomáhají mužům i ženám stejně (Výrost, Slaměnik, 1997).

#### Prosociální jednání z pohledu osoby, která potřebuje pomoc

V předešlých stránkách jsme se věnovali těm, kteří pomoc poskytují. Nyní se budeme věnovat druhé straně. V chování osob potřebující pomoc hraje roli také interakce.

#### *Žádání o pomoc*

Výzkumy a experimenty zaměřené na tuto oblast, přinesly následující výsledky. Ostýchaví lidé se zdráhají vyhledat pomoc u opačného pohlaví. Ve srovnání s muži je pro ženy lehčí

požádat o pomoc. Mladší dospělí si snáze řeknou o pomoc než starší lidé. Jednou z nejčastějších příčin, proč lidé nepožádají o pomoc či podporu je názor, že ostatní pochopí jejich žádost jako znamení jejich neschopnosti. Požádat o pomoc člověka, který se od vás výrazně liší ( je starší, mladší, bohatší, chudší atd.) je v pořádku, protože někdo „jiný“ má schopnosti nebo možnosti, které vy nemáte. Poprosit o pomoc osobu stejnou jako vy naznačí, že ji považujete za chytřejší, silnější nebo jinak kvalifikovanější než sami sebe (Baron, Byrne, 1997).

### **3.6 Prosociální chování u dětí předškolního věku**

Předškolní věk není jen přípravou na školu, ale má specifický význam pro některé důležité funkce v dospělosti. Již u předškoláka se vytvářejí vlastnosti, nejen prosociální, které v budoucnu budou rozhodovat o životní spokojenosti daného jedince. V předškolním věku rozvíjí dítě své sociální dovednosti. Učí se vzorcům žádoucího chování, uvolňuje se z vázanosti na rodinu a svůj zájem směřuje k jiným dětem. Vhodným prostředím pro rozvoj prosociálních vlastností je kontakt s jinými lidmi (Matějček in Šulová, Zaouche-Gaudron, 2003).

Schopnost prosociálního chování, jako přechod od egocentrismu se podle některých vývojových psychologů objevuje až u dítěte staršího předškolního věku (Nakonečný, 1995). Na druhou stranu dle Langmeiera a Krejčířové (1998) je rozhodující období pro osvojení prosociálního chování batolecí období.

Učí se dítě prosociálnímu chování již v průběhu ontogeneze nebo se prvky tohoto chování objevují u dítěte až od narození? Vědci, kteří se pokoušeli odpovědět na tu otázku, hledali projevy prosociálního chování u dětí do tří let. Většinou šlo u těchto dětí o projevy chování, které se vyskytují v běžném sociálním styku bez primárního posilování (např. náklonnost a přátelství). Pokud se budou tyto prvky v budoucnu náležitě rozvíjet, mohou vést k zlepšení chování jedince v prosociálních situacích. S rostoucím věkem se zvětšuje schopnost rozeznávat lidi a chování k určitým lidem se specifikuje. Náklonnost a přátelství děti opětvují i cizím lidem, když se k nim přibližují s vlídným slovem a úsměvem. Na těchto základech se buduje pozdější prosociální chování. Z výzkumu vyplývá, že prosociální chování je součástí lidské podstaty a postupem času se vyvíjí (Páleník, 1991).

*Pozitivní chování*, respektující ostatní je hlavní charakteristikou prosociálního chování v tomto věku. Předpokladem rozvoje tohoto typu chování je určitá úroveň empatie, schopnost ovládat agresivitu a vlastní aktuální potřeby (Matějček in Šulová, Zaouche-Gaudron, 2003). Prosociální chování u dětí je také značně ovlivněno chováním rodičovského modemu v určitých sociálních situacích. Děti mají sklon učit se pomáhajícím a spolupracujícím chováním prostřednictvím dospělého vedení, pozitivního posílení, interakcí mezi dětmi a pozorování dospělých, ale i jiných dětí v sociálních situacích (Turney, Helms, 1995).

Jako *prosociální vlastnosti* v předškolním věku Matějček (in Šulová, Zaouche-Gaudron, 2003) označuje *souhru, spolupráci, soucit, soustrast, solidaritu, ale i prožívání společné radosti, legrace, dovádění a předvádění se před druhými, počáteční city vzájemné sympatie a kamarádství*. Jsou to vlastnosti, kdy se děje něco „spolu“. Proč jsou tyto vlastnosti důležité?

Matějček (in Šulová, Zaouche-Gaudron, 2003, str. 459) k tomu uvádí: „V mateřské škole dítě vstupuje v nejrůznější součinnosti 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.“

Předpokladem rozvoje prosociálního chování je uspokojení potřeby jistoty a bezpečí, dosažení určité úrovně kognitivní kompetence a sociální učení. **Uspokojení potřeby bezpečí a jistoty** je důležité, protože dítě, které získá pocit důvěry, bere okolní svět jako bezpečný. Věří, že lze změnit svět jeho vlastními silami. Dalším předpokladem je úroveň **kognitivní kompetence**. Dítě koncem předškolního věku už dokáže uvažovat z pohledu jiného člověka (sice omezeně, ale dokáže) a chápat jeho potřeby. Posledním předpokladem je **sociální učení**. Dítě se učí nápodobou, podmiňováním i vysvětlováním. Pokud má dítě v rodině vhodný model, jeho chování je také žádoucí.

Nakonečný (1997) tvrdí, že v průběhu předškolního věku je dítě ještě přirozeně sobecké. Obětavost a altruistické sklony (resp. prosociální chování) se u něj vyvíjejí nebo se jim učí až později. Na druhou stranu, ve stejném díle říká, že dítě mezi čtvrtým a pátým rokem je ochotné vzdát se ve prospěch jiné osoby, kterou lituje nebo má rádo, něčeho příjemného.



Přechod od egoismu k altruismu, od sebelásky k nezištné lásce k bližnímu dítěti umožňují emoce – láska a lítost.

Předškoláci dovedou jednat empaticky, i když tato schopnost je v tomto věku trochu omezena ze dvou důvodů. Dítě je citlivé jen k některým emočním projevům (hlavně k projevům navenek). Druhým důvodem je, že dítě se nedovede odvrátit od příliš intenzivních emočních projevů, takže emoci podlehne, sdílí ji a není schopné nic jiného dělat (Vágnerová, 2000, Matějček in Šulová, Zaouche-Gaudron, 2003).

### **3.7 Programy na rozvoj prosociálního chování**

Programy na rozvoj prosociálního chování začínají už v 70. letech 20. století. V roce 1974 Spivack a Shure navrhli program sociálního přizpůsobení u malých dětí. Cílem bylo přesně vyjádřit sociální problémy, nalézt alternativní řešení problému a vnímat možné důsledky vlastního chování.

Diešková tento program částečně přeměnila a zjistila u dětí předškolního věku zvýšení pozitivního řešení problémových situací.

Salomon, Brown a Battistich v roce 1982 v severní Kalifornii začali longitudinální experiment zaměřený na zvyšování morálního a sociálního vývoje dětí. Program byl orientován na děti ve věku 3 až 9 – 10 let a uskutečňován ve školských zařízeních i v rodině.

Na tento projekt navazuje program Rochea-Olivara z Barcelony. Ten předpokládá, že výchova k prosociálnímu chování je nutná k osvojení a pochopení etických zásad. Výchovný program zaměřil na rozvoj morálních povinností žáka, podporu zdravého sebevědomí a sociální zručnosti, které rozvíjejí v dítěti prvky prosociálního chování. Zajímavé je, že program zahrnuje věkové skupiny od mateřské školy až po střední školu. Existují také aplikace na výchovu dospělých (Páleník, 1991).

### 3.7.1 Programy u dětí předškolního věku

Reichelová a Baranová (1994) zmiňují výcvikové programy Kalliopuskové a Tiitinenova zaměřené na rozvoj prosociálního chování a empatie u šestiletých a sedmiletých dětí. První program je zaměřen na hudbu. Děti při hudbě malovaly a cvičily. V druhém programu děti hrály role a vyprávěly příběhy. Výcvik trval 4 měsíce a schopnost prosociálního chování a empatie se podařilo zvýšit. Zároveň autoři zjistili, že nejúčinnější metoda na rozvoj empatie je hraní rolí. Dalším z úspěšných programů je program Kalliopuskové a Ruokona, kteří uskutečnili tříměsíční program na rozvoj empatie s dvaatřiceti šestiletými dětmi. V tomto programu zjistili nárůst empatie vlivem hudebních cvičení. Post-test provedený po 9 měsících potvrdil pozitivní efekt.

Další výcvikový program - Hudsona a kolektivu (in Reichlová, Baranová, 1994) obsahuje následující kategorie: pomoc, dělení se, přátelství, řešení sociálních problémů.

Reichelová a Baranová (1994) v roce 1992 uskutečnily výzkum u 12 dětí ve věku 6-7 let vychovávaných v dětském domově v průměru po dobu jednoho roku. Součástí výzkumu byl tříměsíční výcvikový program. Děti byly rozděleny na experimentální a kontrolní skupinu. Autorky použily následující metody: hraní rolí, hru ve dvojicích, hru ve skupině a metoda posilňování (tj. pochvala a povzbuzení). Úroveň prosociálního chování byla měřena dvojím způsobem. Pozorovatelé před i po skončení programu pozorovali děti v situacích, které byly uměle vytvořené a chování se posuzovalo na 5. stupňové škále s 10 položkami (např. dítě půjčí hračku jinému, používá odmítavá slova vůči jinému dítěti atd.). Druhého způsobu měření se účastnily učitelky mateřské školy, které hodnotily úroveň prosociálního chování na škále (např. hledání partnera při volné hře, pomoc při uklízení hraček, násilné brání hraček kamarádovi...). Některé položky v obou dotaznících byly stejné. Podle výsledků výzkumu došlo k signifikantnímu zlepšení u dětí z experimentální skupiny, v kontrolní skupině ke zlepšení nedošlo. Z výsledků uvedených programů vyplývá, že prosociální chování se lze naučit a programy rozvíjející toto chování jsou účinné.

Možnosti rozvoje prosociálního chování u dětí předškolního věku s rizikovým vývojem zkoumali Kopasová a Obložinská (1999). Cílem výzkumu bylo zmapovat sociální chování předškoláků s rizikovým vývoje v kontextu jejich rodinné výchovy a ověřit program rozvoje prosociálního chování Mačišákové modifikovaný pro tuto skupinu dětí. Výzkumným souborem bylo 12 dětí ve věku 3-7 let navštěvující 1 třídu denního sanatoria pro děti s rizikovým vývojem. Obtíže těchto dětí se týkaly emoční poruchy, hyperkinetického syndromu, poruch chování, separační úzkosti, LMD, onanie atd. Výzkum byl realizován v průběhu třech týdnů pozorováním projevů prosociálního chování dětí ve třídě. Autorky zpracovaly vstupní a výstupní pedagogickou diagnostiku a na jejím výsledku, po realizaci programu na rozvoj prosociálního chování, zjistily, že 50 % dětí se začalo vůči sobě i druhým dětem chovat prosociálněji.

## 4. Předmět a cíl výzkumu

Velmi důležitou součástí světa předškolních dětí je hra. Hra převládá ve většině činností předškoláka a má různé podoby a formy. Je dokázáno, že prostřednictvím hry se děti mohou učit novým poznatkům, procvičovat již získané dovednosti a rozvíjet své schopnosti.

Hra může být zaměřena na různé oblasti vývoje dítěte (oblast senzomotorická, řečová, emocionální, etická). Díky hře se mohou cíleně rozvíjet psychosociální dovednosti (např. prosociální chování). Efektivními vývojovými postupy, kterými mohou dospělí působit na prožívání, chování dítěte, ale také na rozvoj dovedností a rysů osobnosti, jsou interakční hry (Mertin, Gillernová, 2003).

Prosociální chování je důležitou součástí lidského bytí. Je nesmírně důležité ho podporovat a správně rozvíjet. Vhodnou dobou pro rozvoj prosociálního chování je z hlediska vývojové psychologie předškolní období.

**Cílem** mého výzkumu je zjistit, zda interakční hry zaměřené na prosociální chování skutečně toto chování u dětí předškolního věku, které navštěvují mateřskou školu, zlepší nebo rozvinou. Na základě výsledků výzkumu navrhnu postup stimulace prosociálního chování u předškoláků prostřednictvím vhodně zaměřených her.

## 5. Metody výzkumu

Data získaná výzkumem budou hodnocena *kvalitativním přístupem*.

Miovský uvádí (2006, str. 17): „Kvalitativní přístup v psychologických vědách je přístupem, který pro popis, analýzu a interpretaci nekvantifikovaných či nekvantifikovatelných vlastností zkoumaných fenoménu naší vnitřní a vnější reality využívá kvalitativních metod“.

Kvalitativním výzkum se snaží porozumět jevům, které zkoumá. Na rozdíl od kvantitativního výzkumu, který testuje validitu nebo stupeň porozumění realitě, kvalitativní výzkum pomáhá porozumět pozorované realitě (Hendl, 1999). Nejen z tohoto důvodu jsem se rozhodla zpracovat problematiku rozvoje prosociálního chování skrze hry, kvalitativním výzkumem, při kterém je výzkumník uvnitř situace a povaha získaných dat je bohatá a hloubková. Situace, jež zajímají tento typ výzkumu jsou často zcela banální a týkají se každodenního života jedince, skupiny, společnosti nebo organizace (Hendl, 1999). Kvalitativní přístup se nevyhýbá výzkumu fenoménů, které jsou neopakovatelné a jedinečné a které mohou být lidmi vnímány zcela odlišně z různých pohledů. Důležitými pojmy v kvalitativním výzkumu jsou jedinečnost, neopakovatelnost, kontextuálnost, procesualnost, dynamika, historičnost a reflexivita (Miovský, 2006).

### 5.1 Polostrukturovaný rozhovor

**Rozhovor** představuje zprostředkovaný a vysoce interaktivní proces získávání dat (Ferjenčík, 2000). **Polostrukturovaný rozhovor** je nejrozšířenější metodou rozhovorů. Při jeho přípravě si vytváříme určité schéma, které je pro tazatele závazné. Otázky jsou specifikované, je však možné měnit jejich pořadí (Miovský, 2006, str. 159).

Ve výzkumu byly převážně použité *otevřené otázky*. Otevřené otázky jsou formulované tak, aby neohraničovaly možnosti odpovědi respondenta. Zároveň obvykle „navádí“ účastníka k podrobnějšímu vysvětlování vlastních nápadů. Současně umožňují větší vhled do způsobu zpravování nebo pochopení určité skutečnosti (Ferjenčík, 2000).

Příklady otevřených otázek použitých ve výzkumu:

- Jak by mohl příběh dopadnout?
- Napadá tě ještě něco?
- Co myslíš, jak bude příběh pokračovat?
- Co se stane dál?

Výzkum dále zahrnoval tzv. *sekundární otázky*. Ze sekundárních otázek, které jsou následné či podněcující, byly použity krátké projevy porozumění a zájmu typu „mhm, mhm, ano“ atd, aby účastník pochopil, že se zajímáme o jeho odpovědi. U některých účastníků bylo nutné zopakovat primární otázky nebo parafrázovat odpovědi (Ferjenčík, 2000).

### **Rozhovor s dítětem**

Rozhovorem s dítětem získáváme nejen diagnostické informace, ale také jím navazujeme kontakt s dítětem. Rozhovor s dítětem se v mnohém liší od rozhovoru s dospělým. S dětmi můžeme hovořit buď za přítomnosti rodičů nebo o samotě.

Rozhovor je interakcí mezi dítětem a psychologem a dítěti by měl být vysvětlen jeho účel. Výzkumník by měl jednat s dítětem taktně, respektovat jeho postoje, vše chápat, nesoudit, neodpouštět. Je nezbytné, aby psycholog dítě přijímal takové jaké a vytvořil lidsky vřelý, chápající vztah plný trpělivosti, vynalézavosti, přizpůsobivosti. Předškolákovi můžeme v rozhovorové situaci tykat, starším dětem (nad 15 let) vykáme. Verbální projevy psychologa by se měli přizpůsobit jazykové a řečové úrovni dítěte (vhodně zvolit slovník i témata). Při práci s dětmi se může projevit zvýšená sugestibilita dítěte a tendence k ulpívavým odpovědím. Na odpověď je potřeba dát dítěti větší prostor, někdy je potřeba na reakci chvíli počkat a neukončovat práci předčasně.

Speciálně při komunikaci s předškolákem lze používat nejrůznější „magické“ techniky – kouzlení, začarovaná rodina, pohádkový ostrov atd.

Vedení rozhovoru, z hlediska pružnosti nebo vázanosti, bylo řízené. Děti neměli volnost si vybírat téma sami. Polostrukturovaný rozhovor měl svůj předem určený záměr a cíl rozhovoru. Vedení rozhovoru bylo však volné (Svoboda, Krejčířová a Vágnerová, 2001).

Součástí rozhovoru je i motivační práce během níž je potřeba upevnit motivaci účastníků k dalšímu pokračování rozhovoru (Miovský, 2006).

## 5.2 Interakční hry

Dílejší sociální dovednosti, ale také prožitky dětí, se dají rozvíjet prostřednictvím interakčních her.

**Interakční hry**, z hlediska cíle, mohou být zaměřeny poměrně široce. Jejich cíl je nejen výchovný, ale také rozvojový. Děti si rády hrají, své hry často opakují – tyto výhody mohou být prostředkem jednotlivých výchovných efektů her. Upevňování dovedností probíhá skrze opakování. Významnou vlastností interakčních her je, že nemají vítěze ani poražené. Hlavní důraz je kladen na proces, na to, co se v průběhu hry děje, ne na výsledek (např. nezajímá nás kvalita skupinové kresby, ale způsob spolupráce při jejím tvoření). S dětmi musíme po každé hře mluvit - povídat si, jak se při realizaci hry cítily, co to pro ně znamenalo. Vedoucí hry nehodnotí, snaží se dětskému chování a dětem samotným porozumět a akceptovat je.

Pro **úspěšnou realizaci interakčních her** by se vedoucí hry měl opírat o své prožitky a zkušenosti z rozvíjení vlastních sociálních dovedností, měl by umět reflektovat sebe a hlavně své působení na děti (tzn. znát své možnosti). Nedílnou součástí práce je respektovat poznatky vztahující se k vývojovým charakteristikám předškolního věku, také znát či postupně poznávat jednotlivé dítě nebo skupinu, se kterou se pracuje. Vedoucí hry by měl vytvářet a rozvíjet příznivou emoční atmosféru. Atmosféra by měla být „psychologicky bezpečná“, děti by se měly při hře cítit bezpečně, jistě, sounáležitě, měly by mít možnost upřímně vyslovit svůj názor, vylíčit svůj prožitek. Je důležité, aby se děti cítily dobře. Součástí úspěšné realizace her je i důkladná obsahová příprava (vedoucí hry by se měl s každou hrou podrobně seznámit, promyslet si její cíl, ale také možná úskalí. V rámci organizační přípravy je nezbytné vzít v úvahu počet dětí, délku hry, složení skupiny a pomůcky).

**U dětí předškolního věku** se osvědčilo vytvořit ucelený program her a postupně a pravidelně ho naplňovat. Vhodné je pracovat s menším počtem dětí (12-15 dětí). Vedoucí hry by společně s dětmi měl stanovit pravidla hry a sám být dětem příkladem při jejich dodržování. Při výběru her je dobré začít jednoduchými hrami, které jsou dětem blízké a častěji hry opakovat. Posledním postřehem pro práci s předškoláky je děti do hry nikdy nenutit a akceptovat je, takové jaké jsou (Mertin, Gillernová, 2003).

## Použité hry ve výzkumu

Součástí mapujícího výzkumu je pět her zaměřených na rozvoj prosociálního chování. Některé z těchto her (např. Lodě v mlze) byly upraveny tak, aby byly vhodné pro předškoláky (tzn. aby respektovaly vývojové charakteristiky, kognitivní schopnosti dětí předškolního věku).

- **Lodě v mlze**

*Cíl hry:* Hra je zaměřena na rozvoj důvěry a vzájemné spolupráce

Děti jsou rozděleny na dvě poloviny. Jedna polovina jsou „osobní lodě“ – hráči mají zavázané oči a opatrně se pohybují prostorem, aby se nesrazili s ostatními. Druhá polovina hráčů jsou „požární lodě s mlhovým varovným signálem“ – drží za ruce „osobní lodě“. Mají otevřené oči a svou sirénou varují osobní lodě před hrozící srážkou. Sirénou, tj. slovně je varují, před hrozící srážkou a upozorňují na možné překážky (upraveno dle Nelešovská, 2004)

- **Tiché ostrovy**

*Cíl hry:* Hra je zaměřena rozvoj vzájemné spolupráce

*Pomůcky:* obruče

Jednotlivé obruče představují ostrůvky. Na začátku hry má každé dítě jednu. Obruče jsou položeny v prostoru v místnosti a děti si do nich stoupnou. Jako doplnění hry je vhodné použít doprovodnou hudbu ve středně rychlém tempu.

*Motivační kontext hry:* „Každý máme svůj ostrůvek, když začne hrát hudba je to upozornění, že je odliv moře a že všichni ostrované mají taneční radovánky. Vykročí ze svého ostrůvku a volně se pohybují prostorem. Když přestane hudba hrát, tak je příliv, a aby se nenamočili v moři, najdou si všichni ostrované nějaký nejbližší ostrůvek.“

Před každou hudební pauzou učitelka odstraní jednu obruč. Tak se postupně stává, že v obruči přibývá dětí a musejí si pomáhat, podržet se, aby se do obruče vešly.

Po hře může následovat reflexe. Zeptáme se dětí, jak se při hře cítily, co bylo na hře zajímavé (Kořátková, 2005).



- **Co se stalo?**

*Cíl hry:* Hra je zaměřená na rozvoj představivosti a empatie. Podporuje a rozvíjí verbální vyjádření vlastních představ a názorů.

Děti sedí v kruhu, učitelka přednese *motivační kontext*: „Děti, víte kdo je to detektiv? (necháme děti, aby řekli svůj názor a pokračujeme) Detektiv musí mít dobrý postřeh a odhadnout, co je příčinou všelijakých zapeklitých situací. Zkusíme, zda byste byli, dobrými detektivy a vyznali se v tom, proč se některé věci dějí a nebo co se mohlo přihodit. Co se stalo předtím, než..

- řidič auta prudce brzdí...
- na okraj chodníku sedí dítě a pláče...
- z okna se dívá paní a mává...
- maminka se zlobí na své dítě...
- vidíme dítě a to má na sobě roztrhané kalhoty...
- jede kolem velkou rychlostí sanitka...
- kluk jde a má za zádech veliký batoh...
- stará paní hledá něco v tašce...
- na silnici převážejí ohromný náklad (velikou rouru)...
- přestane svítit v pokoji světlo...
- holčička má hodně umazané triko...(atd.) (Kotátková, 2005)

- **Honička vysvobozování**

*Cíl hry:* Hra je zaměřena na rozvoj spolupráce díky pohybové aktivitě

V prostoru herny nebo hřiště je vymezen ohraničený prostor. Podle počtu hráčů se stanoví 1 až 3 honiči, kteří představují čarodějnice nebo čaroděje.

Na hru děti připravíme následujícím *motivačním kontextem*: „Vloudily se mezi nás čarodějné bytosti, které mají tu moc, že nás čarodějným dotykem nechají zkamenět. Ale nás je hodně a jich je málo. My si můžeme pomáhat tak, že se ten kdo není zkamenělý, dotkne toho, který tu stojí a nemůže se hýbat. Jak se takového zkamenělého kamaráda dotkneme, vysvobodíme ho a on může zase běhat a hrát si s námi.“

Důležitou součástí hry je sebereflexe, která následuje po hře. S dětmi si povídáme o tom, proč jsme nad čarodějí vyžrali. Většinou se nepodaří, aby všechny děti zkameněly, proto

na konci hry děti pochválíme: „To jste nad čaroději vyžráli, když jste si tak dobře pomáhali.“ (Kotátková, 2005)

- **Pasažéři v bublinách**

*Cíl hry:* Prostřednictvím této hry se děti učí být ohleduplné, synchronizovat společný pohyb a přizpůsobit se ostatním ve prospěch společného cíle.

*Pomůcky:* obruče

Na začátku hry jsou děti rozděleny do dvojic a jsou společně uvnitř jedné obruče, kterou mohou držet ve výši pasu. Jejich úkolem je pohybovat se v prostoru za zvuku pomalé hudby.

Do hry jsou děti vtaženy *motivačním kontextem*: „Zkusíme se pomalu podle hudby pohybovat jako bychom byli spolu v uzavřené bublině. Bublina se pomalu vznáší, a aby se plynule pohybovala, musíme si pomáhat, mít k sobě ohled.“ Děti se ve dvojici společně pohybují a snaží se přijít na způsob, který jim nejlépe vyhovuje. Po chvíli jednu obruč odejmeme a děti rozdělíme do zbývajících obručí – tvoří trojice. Postupně ubíráme obruče a z dvojic či z trojic tvoříme čtveřice, pětičky atd.

Je důležité, aby tato hra nebyla pojata soutěživě. Některé děti mají tendenci pohyb uspěchat bez ohledu na druhé. Podle situace může učitelka hudbu zastavovat a zdůraznit dětem, že jsou bubliny z bublifuku. Bubliny jsou pomalé a elegantně se vznášejí. Po skončení hry si s dětmi o hře povídáme a ptáme se, jak se cítily, kdy jim pohyb šel lépe, kdy hůře apod. (Kotátková, 2005).

Při této hře je vidět, kdo je ve skupině spíše vůdce a kdo se přizpůsobí. Můžeme vyzdvihnout skupinu dětí, které spolupracují a ladně se pohybují. Jde o to, aby děti sami přišly na to, kdy je jejich pohyb pomalý – aby přišly na princip spolupráce.

### **5.3 Dokončování příběhů**

Pro analýzu účinnosti her jsem použila dva soubory šesti příběhů bez konce. Soubor A byl použit na začátku výzkumu, poté děti hrály interakční hry a následně byl použit soubor příběhů B (souborem B se staly upravené příběhy setu A, významový základ příběhů byl

ponechán. Paralelní příběhy (1A-1B, 2A-2B apod.) končí stejnou větou, aby se v závěru navodila podobná situace u obou souborů příběhů.

Počet příběhů byl zvolen záměrně. Nejprve jsem uvažovala o pěti nebo osmi příbězích. Z hlediska průměrné délky pozornosti dítěte předškolního věku (cca 25 – 30 min.) a následné práci s příběhy jsem nakonec zvolila kompromis a použila šest příběhů.

Set příběhů A se skládal z příběhů Dva kamarádi, lego, Sluně Dumbo, Sladkosti a Školka). V setu B byly příběhy Kamarádi, Lištičky, Zimní radovánky, Oříšky, Hřiště a zvířecí školka). Upravené příběhy souboru A se stali souborem B - významový základ příběhů byl ponechán.

Příběhy 1, 3 a 5 ze souboru A jsou upraveny na základě literatury, ostatní příběhy (2A, 4A, 6A) jsem vymyslela pro tuto diplomovou práci.

Všech dvanáct příběhů je uvedeno v kapitole 8 Výsledky výzkumu. Nedokončené příběhy jsem zahrnula do kapitoly Výsledky výzkumu pro větší přehlednost a lepší orientaci. Za každou dvojici příběhů jsou hned uvedeny analýzy odpovědí.

Hlavními hrdiny příběhů byli zvířata a předškoláci. Zvířata a předškoláci byli jako hrdinové použiti záměrně. Domnívám se, že děti předškolního věku se při poslechu příběhu snáze ztotožní s dětmi stejné věkové skupiny. Zvířata, jako hrdinové jsou ve většině pohádek a příběhů, se kterými se předškoláci setkávají.

Dětské odpovědi jsem zaznamenávala písemně.

## 6. Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor tvořilo 11 předškoláků ve věku 5 let 4 měsíců – 6 let 2 měsíce (věk dětí je veden k září 2007) společně navštěvujících jednu třídu mateřské školy.

Tabulka 1: Věk dětí na začátku výzkumu (září 2007)

Chlapec 1	5 let 4 měsíců
Chlapec 2	5 let 6 měsíců
Chlapec 3	6 let 2 měsíce
Chlapec 4	6 let
Chlapec 5	5 let 5 měsíců
Chlapec 6	5 let 6 měsíců
Chlapec 7	5 let 5 měsíců
Dívka 1	5 let 9 měsíců
Dívka 2	5 let 9 měsíců

Mateřská škola se nachází v malém městě, které má přibližně 16 000 obyvatel, v jednotlivých třídách je věkové rozložení nerovnoměrné.

Výzkum byl realizován v mateřské škole, ve které jsem před dvěma lety pracovala na ročníkové práci.

V souladu s etickými pravidly jsem prostřednictvím ředitelství mateřské školy požádala rodiče dětí o souhlas s účastí jejich dětí v mém výzkumu. Jména dětí a jakékoliv další informace byly změněny.

Na jaře roku 2007 byl realizována ve stejné mateřské škole pilotní studie zaměřená na vhodnost jednotlivých příběhů pro děti předškolního věku. Pilotní studie se zúčastnilo 10 předškoláků (dívky i chlapci).

Původně se výzkumného šetření mělo zúčastnit 11 dětí předškolního věku – 3 dívky a 9 chlapců (rozložení pohlaví dětí souvisí se skladbou třídy mateřské školy, ve které byla studie realizována). Během rozhovorů se mnou jeden chlapec vůbec nekomunikoval a jedna dívka odmítla opustit třídu a pracovat individuálně. Dvě děti tedy nebyli do výzkumu

zahrnutý. Konečný počet dětí účastnících se všech částí výzkumu bylo 9, z toho 7 chlapců a 2 dívky.

Z hlediska rodinného zázemí je 7 dětí z rodiny úplné, 2 děti žijí pouze s matkou.

Sourozenci - 6 dětí má sourozence (4 mladšího – 1 dítě má mladšího sourozence velmi vážně nemocného, 2 děti mají staršího sourozence – z toho jedno dítě má 2 nevlastní sourozence, matka jednoho dítěte je těhotná), 3 děti jsou jedináčci. Pro přehlednost uvádím rodinné zázemí jednotlivých dětí v tabulce.

Tabulka 2: **Rodinné zázemí dětí**

Chlapec 1	rodina úplná, chlapec je jedináček
Chlapec 2	rodina úplná, chlapec má starší sestru, matka je v současnosti těhotná
Chlapec 3	rodiče žijí odděleně, chlapec žije s matkou a mladší sestrou
Chlapec 4	rodina úplná, chlapec je jedináček
Chlapec 5	rodina úplná, chlapec má mladšího bratra
Chlapec 6	chlapec žije s matkou, je jedináček
Chlapec 7	rodina je úplná, chlapec má mladšího vážně nemocného bratra
Dívka 1	Rodina je úplná, dívka má mladšího bratra
Dívka 2	Rodina je úplná, dívka má dva starší nevlastní sourozence (bratra, sestru)

### **Spolupráce s dětmi**

- Chlapec 1

Chlapec 1 po přečtení příběhu začínal sám ochotně odpovídat, hovořil klidně a rozvážně. V průběhu rozhovoru s chlapcem 1 jsem v několika málo případech použila zjišťovací otázky (Kdo?, Proč?), abych odpovědím porozuměla. Při druhém setkání hoch vyprávěl o dárku (razítkách), které mi ještě před rozhovorem nakreslil. Odpověděl na všechny otázky.

- Chlapec 2

Jednotlivé příběhy začal chlapec 2 dokončovat spontánně. Spolupráce s ním byla výborná, odpovídal s viditelnou radostí. Nebyla potřeba žádná motivace. K odpovědím používal chlapec rozvinuté věty. Zjišťovacích otázek bylo použito minimum. Na všechny otázky jsem dostala odpověď.

- Chlapec 3

Po přednesení příběhů chlapec sám pokračoval, spolupráce s ním byla bez problémů. Pokud ho již nic nenapadlo, sám odpovídání ukončil se slovy „už asi nic“. Ke všem příběhům vymyslel konec.

- Chlapec 4

Ze všech dětí byly chlapcovi odpovědi jedny z nejrozsáhlejších, do příběhů zasazoval vlastní zkušenost.(některé z příběhů B obsahovali popis nemocnice a léčení – dle třídní učitelky chlapci před nedávnem zemřel jeden z prarodičů), dále popisoval svoje zážitky (např. návštěvu kolotočů v Praze). Při práci jsem chlapce motivovala pochvalou. Ani jeden příběh nezůstal bez odpovědi.

- Chlapec 5

Chlapec byl spíše mlčenlivý, až na výjimky odpovídal jednou větou. Abych se ujistila, že jsem odpovědi dobře porozuměla, používala jsem zjišťovací otázky. Jako u ostatních dětí jsem chlapci dávala dostatek prostoru pro odpověď i možnost odpověď rozvinout, i přesto odpovídal dál nevím.

- Chlapec 6

Navázání kontaktu s chlapcem bylo jedno z nejobtížnějších. Pro dokončení příběhů jsme se scházely několikrát (např. nad příběhy souboru A jsme se s hochem setkali třikrát. Na příbězích B jsme pracovali na dvou setkáních) Chlapec byl málomluvný, odpovídal jen několika slovy. K navázání spolupráce byla potřeba velká motivace. Jeho pozornost byla snadno odklonitelná (chodil pozorovat déšť z okna). Ve většině případů jsem se, pro lepší porozumění, doptávala prostřednictvím zjišťovacích otázek.

- Chlapec 7

Při odpovědích byla patrná chlapcova bohatá fantazie („bruslařském skútr), odpovídal ochotně, používal více variant odpovědí. Často také vyprávěl vlastní zážitky související s tématem.

- Dívka 1

Dívka odpovídala ochotně, spontánně, bez motivace. U příběhu Dva kamarádi (soubor A) při odpovědích modulovala hlas změnou intonace. Tento příběh obsahuje přímou řeč a dívka ji také použila v odpovědi (např.: „Králíčku, můžu Ti pomoc? atd.). Dalo by se říci, že odpověď zdramatizovala. Odpovědi byly bohaté, plné fantazie (často nesouvisející s příběhem), na druhou stranu také obsahovaly reálné postavy (př. hrdinou příběhu 4 A byl kamarád ze školky).

- Dívka 2

Dívka ke svým odpovědím potřebovala dostatek času a motivace. V průběhu naší spolupráce byla spíše mlčenlivá, klidná. Při odloveh si pohrávala s papírem, pozorovala své okolí. V případě příběhů B zpočátku dívka neodpovídala. Snažila jsem se navázat kontakt prostřednictvím výrobku ježka („Pověděla bys ježkovi, jak to dopadne?“), který byl na výstavce a vyráběla ho dívka společně s matkou. Setkání nad příběhy A bylo rozděleno do dvou částí z důvodu dívčiny mlčenlivosti. Odpovědi byly jednoslovné a krátké.

## 7. Organizace a průběh výzkumu

Přípravná fáze a vlastní výzkum probíhal od ledna 2007 do února 2008.

V průběhu výzkumu mi byla velmi nápomocna paní ředitelka mateřské školy (současně třídní učitelka dětí účastnících se výzkumu), která mi umožnila realizovat, za souhlasu rodičů, v mateřské škole výzkum.

Výzkum byl realizován v mateřské škole, s dětmi jsem pracovala individuálně formou polostrukturovaného rozhovoru.

V průběhu prvních měsíců roku 2007 jsem vymýšlela a upravovala vhodné příběhy zjišťující prosociální chování, hledala a modifikovala hry na rozvoj prosociálního chování předškoláků.

Během jarních měsíců roku 2007 probíhala v mateřské škole **pilotní studie** zaměřená na zjišťování vhodnosti příběhů. Cílem této studie bylo zjistit, zda příběhy ze sady A jsou vhodné pro zjišťování prosociálního chování u dětí předškolního věku. To znamená, zda děti příběhům rozumí, zda na ně reagují. Studie se zúčastnilo celkem 10 dětí obou pohlaví. Vhodnost příběhů bez konce byla zjišťována prostřednictvím vymýšlení konce (stejně jako u vlastního výzkumu).

Vlastní část výzkumu probíhala od září 2007 do konce února 2008. V září a říjnu 2007 jsem v mateřské škole zjišťovala prostřednictvím rozhovoru s dětmi konce příběhů ze setu A (Dva kamarádi, Lego, Slůně Dumbo, Sladkosti a Školka).

Pro výzkum jsem použila **pět her zaměřených na prosociální chování**. Každá hra byla s dětmi (se všemi dětmi ve třídě) hrána nejméně 4x v období listopad 2007 – polovina února 2008. Vedoucím her byla třídní učitelka. Hry byly jemně modifikovány paní učitelkou podle aktuálního třídního programu. Základ her vždy zůstal stejný. Po skončení hraní her jsem znovu zjišťovala rozhovorem s dětmi konce příběhů setu B (Kamarádi, Lištičky, Zimní radovánky, Oříšky, Hřiště a Zvířecí školka).

Výsledky výzkumu jsou tedy z období **od září 2007 do února 2008**.



## Zpracování výsledků

Výsledky byly zpracovány obsahovou analýzou.

**Obsahová analýza** se zaměřuje, ve většině případů, na rozbor textu. Berelson (in Ferjenčík, 2000, str. 184) vymezuje obsahovou analýzu jako výzkumnou techniku, která slouží i objektivnímu a systematickému kvalitativnímu popisu manifestního obsahu komunikace.

Miovský (2006, str. 238) obsahovou analýzu charakterizuje takto: „Ve schodě s Plichtovou (1996) chápeme obsahovou analýzu jako velmi široké spektrum dílčích metod a postupů sloužících k analýze jakéhokoli textového dokumentu s cílem objasnit jeho význam, identifikovat jeho stylistické a syntaktické zvláštnosti, případně určit jeho strukturu.“

Účelem obsahové analýzy je zjistit charakteristiku komunikace, možnosti antecedentu komunikace a efektivitu komunikace (Ferjenčík, 2000, str. 184)

Na obsahovou analýzu můžeme nahlížet z pohledu teoretického nebo deskriptivního přístupu. Při použití deskriptivního přístupu se výzkumník maximálně opírá o samotný text nebo materiál. Jednotlivé kategorie jsou chápány jako poznámky k textu a pomáhají určit jeho příslušné části, další podmínkou je, aby kategorie vycházely z výkladového rámce textu a zachovávali textovou linii. Povaha dat je respektována v nejvyšší možné míře. Tento přístup je vhodný pro vytváření teorií. V druhém případě, při teoretickém přístupu, není potřeba se zdrojového textu přidržovat. Kategorie jsou vymezeny podle teoretických konceptů, které výzkumník posléze používá při analýze textu. Teoretickým přístupem se ověřují existující teorie (Plichtová, 1996 in Miovský, 2006).

Při analýze dat z rozhovorů v této práci budu používat deskriptivní přístup.

## 8. Výsledky výzkumu

V této kapitole postupně uvedu všech 12 příběhů (patřících do souboru A i B) použitých ke zjištění účinnosti pěti her. Následně se pokusím každou odpověď analyzovat obsahovou analýzou a posoudit, zda se v ní vyskytují prosociální rysy nebo chování. Rozbor jednotlivých odpovědí obsahovou analýzou následuje za dvojicemi příběhů a je doplněn přehlednou tabulkou.

### **Příběh 1A Dva králíci**

*Dva králíčkové šli na procházku a cestou si povídali. Měli králíčí starosti, které se týkali toho kolik letos bude zelí, kde je nejlepší jetel na jídlo. Králíčkové šli, povídali si a najednou jeden z králíčků zmizel. Zčistajasna se ztratil.*

*„Copak, copak?“ rozhlíží se první králíček, „kampak se poděl kamarád?“ Rozhlíží se a rozhlíží se, a co vidí? Králíčí uši. Jen tak tu stojí králíčí uši jako by rostly ze země.*

*„Ať mě prožene liška, jestli tohle nejsou králíčí ouška. Je to ale pořádek – králíčí ouška bez králíčka. Kdo to kdy viděl? A co kdybych ty uši vzal s sebou? Třeba se budou hodit. Kdoví, třeba je nějaký králíček ztratil a teď je hledá a pláče.“ A králíček chtěl ty uši vzít, ale jak na ně sáhl, ozvalo se pod těmi oušky: „Au, au, kdo mě to tahá za uši?“ Králíčí ouška patřila králíčkově, který se ztratil. Ale on se neztratil, spadl do jámy a z jámy mu koukali jenom uši.*

*„Ale, ty jsi mě polekal,“ zaprskal králíček, který do jámy nespádl. Druhý králíček odpověděl, že se taky lekl a ke všemu ztratil řeč a nemohl ani křičet.*

*„Tak vylez ven a budeme se zase procházet“ řekl králíček, který nebyl v jámě.*

*„Když já nemůžu vylézt, nejde to.“...(upraveno dle Petiška, 1982)*

### **Příběh 1B Kamarádi**

*Jednoho krásného slunného dne se dva kamarádi, Pepík a Anička, rozhodli, že půjdou na procházku. Cestou si povídali o hračkách, o pohádkách, o kamarádech. Zrovna si vyprávěli, co všechno si přejí k narozeninám, když náhle Anička zmizela. Pepík se rozhlížel všude okolo a Aničku nikde neviděl. To je tedy záhada, kam se dívka poděla?*

*„Aničko!, Aničko, kde jsi?“ volal Pepík na celou louku a tvářil se ustaraně.*

„Tady, tady dole“, ozval se najednou tichý hlásek. Pepík se podíval okolo sebe a uviděl velkou díru, ve které byla Anička. Jak se tak procházeli, Anička se nedívala pod nohy a spadla do příkopu.

„Aničko, co tam děláš? Vylez ven, ať můžeme jít dál.“

„Já bych ráda, ale nemůžu vylézt, nejde to.....“

### **Popis a analýza odpovědí dokončujících příběhy 1**

- Chlapec 1 odpověděl na 1A i na 1B prosociálně (V případě 1A házela ostatní zvířata do díry „věci“, v 1B chlapec dívce dal žebřík a tím ji pomohl. Kdo pomáhal? V 1A pomohla zvířátka, která se v začátku příběhu nevyskytovala, v 1B pomohl kamarád, který byl na místě).
- Chlapec 2 – pokračování příběhu 1A i 1B bylo prosociální. Změnil se jen materiál, díky kterému králík mohl vylézt z díry (v 1A vylezl po zásobách, které tam naházela zvířata, v 1B vylezl po slámě, dále díky žebříku, provazu a kamenům – v 1B chlapec vymyslel více možností záchrany).
- Chlapec 3 – prosociální jednání se vyskytuje v obou případech. V 1A pomohl přítomný králík (vyhrabal díru a následně ho vyndal). V 1B by byl vytažen lanem nebo žebříkem. Je zajímavé, že oproti prvnímu případu nepomohl kamarád, ale oni (nikde však není řečeno, koho tím autor myslí).
- Chlapec 4 – odpověď na 1A i 1B zahrnuje prosociální chování (zavolat někoho, kdo by jim pomohl (v případě 1A kamarádi, v případě 1B také kamarádi, ale i „taťka silák“). V druhém příběhu je navíc k pomoci potřebný materiál - provaz.
- Chlapec 5 – zde je možné vidět zlepšení (odpověď na 1A bez prosociálního jednání, v 1B dívka vyleze po žebříku, který je nositelem prosociálního jednání).
- Chlapec 6 – odpověď na 1A obsahuje prosociální chování. Hrdina je vytáhnut prostřednictvím větviček, které nosila zvířátka. V 1B donesl kluk žebřík a dívka vylezla. 1A i 1B tedy obsahují v odpovědích prosociální chování.
- Chlapec 7 – k příběhu 1A chlapec vymyslel více odpovědí. Všechny odpovědi obsahují prosociální chování (zvířata by přinesla žebřík, koleje a vláček na záchranu), stejně tak i u 1B (zachránce se stala zvířátka, která nosila do jámy klacíčky, seno, trávu, pak by dívku vzal Pepíček za ruku a vytáhl ji nebo by přišel dívčin tatínek se žebříkem a ona by vylezla
- Dívka 1 – V prvním případě dívka uvedla 2 prosociální odpovědi (druhý králík nabídl pomoc formou nastavení ocásku nebo hledáním klacku, kterým může hrdinu

vytáhnout. Příběh 1B obsahoval také prosociální chování (jít k někomu pro žebřík nebo klacek, aby mohla být dívka vytáhnuta). Odpověď uvádí i přítomnost nějakého dalšího kamaráda, který by chlapci pomohl dívku zachránit.

- Dívka 2 – v 1A pomoc ve formě házení jídla do jámy, aby se hrdina dostal ven. Příběh 1B také zahrnuje prosociální chování, chlapec běžel pro dívčinu matky, aby pomohla.

Tabulka 3: **Kvalita prosociálních odpovědí na příběhy 1**

	Prosociální odpověď na A	Prosociální odpověď na B	Zlepšení (prosoc. odp. jen v případě B)	Stejně (prosoc. odp. stejná u A i B)	Zhoršení (Prosoc. chov. jen v příběhu A)	Bez prosoc. chování (odp. neobsahuje rysy prosoc. chov.)
<b>Chlapec 1</b>	*	*		*		
<b>Chlapec 2</b>	*	*		*		
<b>Chlapec 3</b>	*	*		*		
<b>Chlapec 4</b>	*	*		*		
<b>Chlapec 5</b>		*	*			
<b>Chlapec 6</b>	*	*		*		
<b>Chlapec 7</b>	*	*		*		
<b>Dívka 1</b>	*	*		*		
<b>Dívka 2</b>	*	*		*		

### Příběh 2A Lego

*Je sobota po obědě a Honzík si hraje. Je víkend, maminka s tatínkem jsou doma a Honzík nemusí do školky. Právě poobědvali a Honzík si vytáhnul lego, chce dostavět pirátskou loď, kterou si rozestavěl včera. Maminka uklízí ze stolu nádobí a tatínek si začal číst v obýváku noviny. Z kuchyně se ozývá kýchání a smrkání. Maminka je nachlazená, myslí si Honzík. To by měla jít do postele a pít čaj. Běží jí to říct, ale zastaví se na prahu kuchyně, maminka si ještě ani nenapustila vodu do dřezu. Čeká na ni hora čistého nádobí, které se musí nejprve uklidit. Hepčík, hepčík, maminka zase kýchá a hledá čistý kapesník. Honzík se vzpomene, na to, jak se cítil, když měl rýmu on a přijde mu maminky líto.*

*„Mami, měla by sis uvařit čaj a jít si lehnout, když kýcháš“. Přijde k mamince blíž. Maminka se otočí, usměje a odpoví s úsměvem: “To bych měla, pane doktore, ale čeká na*

*mě ještě nádobí.“ A kýchne znova. To už stojí ve dveřích i tatínek a je mu maminky líto. Podívají se s Honzíkem po sobě a ...*

### **Příběh 2B Lištičky**

*Konečně je tady víkend a malá liščata nemusejí do zvířecí školky. Dneska jsou doma společně s maminkou liškou a tatínkem lišákem. Tatínek v noře odpočívá a maminka se chystá pořádně uklidit noru – přes týden neměla čas. Liščata si venku před norou házejí bukvicemi. Oh, oh, oh, ozývá se z nory kašláni a za chvíli smrkání. Nejmenší lištička se podívá do nory, aby se dozvěděla, kdo je nachlazený a vidí maminku lišku, která kašle a smrká. Lištička ví, jak je nepříjemné, když je zvířátko nemocné. Taky byla v zimě nemocná a celý týden musela ležet v noře, aby se vyléčila.*

*„Maminko, běž do postele, musíš se léčit, když je ti špatně“ povídá lištička mamince.*

*„Já vím lištičko, ale musím uklidit noru. Za celý týden se tady udělal pěkný nepořádek.“ Odpovídá máma liška. To už ve vchodu nory stojí také ostatní liščata a tatínek lišák. Liščatům i tátovi lišákovi je maminky líto. Přemýšlejí, co dál, najednou se po sobě a podívají a ...*

### **Popis a analýza odpovědí na příběhy 2**

- Chlapec 1 v 2A i v 2B odpověděl uvařit čaj. Rozdíl byl v tom, kdo čaj uvařil. V 2A si uvařila čaj matka sama, v 2B matce uvařili čaj oni. V tomto případě, rozumějme ostatní lišky (tedy rodina), museli něco udělat pro druhé – hodnoceno jako prosociální odpověď.
- Chlapec 2 – obě odpovědi zahrnovali návštěvu lékaře, poté léčení v posteli a nezbytný k uzdravování byl čaj. Ani jedna odpověď není hodnocena prosociálně, protože si myslím, že návštěva lékaře, pobyt v posteli a čaj je důsledek orientace v situaci. Dalo by se říci, že je to pravidlo, jsi-li nemocný, jdi k lékaři. Není zde patrná snaha o pomoci.
- Chlapec 3 – obě odpovědi měly charakter rady. Matka by si měla vzít prášek a jít si lehnout) ne prosociálního chování
- Chlapec 4 – vymyšlený konec 2A neobsahoval prosociální chování na rozdíl od 2B (aktivitu vykonal táta tím, že došel pro lékaře), takže nastalo zlepšení.
- Chlapec 5 – příběh 2A zůstal bez odpovědi, chlapce nic nenapadlo. Naopak v 2B by táta lišák nádobí uklidil. Toto počínání zahrnuje do prosociálního chování. Je

tedy patrné zlepšení v této oblasti bereme-li v úvahu, že v prvním případě chlapec neodpověděl.

- Chlapec 6 radí, co by matky z obou příběhů měly udělat (v 2A jít k lékaři, v 2B jít si lehnout). Odpovědi neobsahují náznak prosociálního chování, jen radu.
- Chlapec 7 – v prvním případě (2A) odpověď neobsahuje prosociální rysy. Nedomnívám se, že by příchod lékařky a následný pobyt v nemocnici byl znakem prosociálního chování na rozdíl od závěru v 2B, kdy zavolali lékaře. Tento postup hodnotím jako lehce prosociální. Někdo, domnívám se, že rodina, musel vynaložit úsilí a zavolat lékaře. Je tedy patrné mírné zlepšení.
- Dívka 1 – odpověď na 2A zahrnuje prosociální chování, které není konkretizováno na osobu („umyjeme nádobí“), v 2B je nositelem prosociálního chování otec, který v lékárně koupí kapky nebo čas. Obě odpovědi tedy zahrnují prosociální chování.
- Dívka 2 – v odpovědi na příběh 2A i 2B se nevyskytuje prosociální chování (pocit lítosti a přemlouvání, aby si matka liška šla lehnout, nepovažují za prosociální chování).

Tabulka 4: **Kvalita prosociálních odpovědí na příběhy 2**

	<b>Prosociální odpověď na A</b>	<b>Prosociální odpověď na B</b>	<b>Zlepšení</b> (prosoc. odp. jen v případě B)	<b>Stejně</b> (prosoc. odp. stejná u A i B)	<b>Zhoršení</b> (Prosoc. chov. jen v příběhu A)	<b>Bez prosoc. chování</b> (odp. neobsahuje rysy prosoc. chov.)
<b>Chlapec 1</b>		*	*			
<b>Chlapec 2</b>						*
<b>Chlapec 3</b>						*
<b>Chlapec 4</b>		*	*			
<b>Chlapec 5</b>		*	*			
<b>Chlapec 6</b>						*
<b>Chlapec 7</b>		*	*			
<b>Dívka 1</b>	*	*		*		
<b>Dívka 2</b>						*

### **Příběh 3A Slůně Dumbo**

*Bylo jednou jedno malé slůně jménem Dumbo. Žilo se svou velkou sloní rodinou hluboko v pralese mezi nebezpečnými bažinami a popínavými liánami. V této velké sloní rodině bylo plno slůňat. V pralese měla slůňata své oblíbené místečko u vody na hraní, kde se všechna scházela. Hrála si na schovávanou, soutěžila, kdo víc ohne chobot, nabírali prach a foukali ho do vzduchu, protože to bylo zábavné.*

*Každý večer a každé ráno muselo sloní stádo chodit k vodě. Docela vpředu šli sloní dědečkové a babičky, pak sloní maminka a tatínkové a nakonec slůňata. Všichni sloni kráčeli za sebou v jedné řadě. Jednoho dne, když došli k vodě, sloní rodiče odpočívali nebo se koupali a slůňata si šla hrát na schovávanou. Dumbo samozřejmě byl mezi nimi. Zrovna, když si lebedil schovaný za stromem, se od vody ozvalo troubení. Všechna slůňata, co troubení zaslechla, se rozběhla k místu odkud se troubení ozývalo. Co se stalo? Jedno malé slůně se odvážilo příliš blízko k močálu, uklouzlo a zapadlo tam. Uvízlo v bahně až po chobot a žalostně troubilo...(upraveno dle Badegruper, Pirkl (1994).*

### **Příběh 3B Zimní radovánky**

*Letošní zima je jako stvořená pro bruslení na rybníce. Krásně mrzne, svítí sluníčko a vesnický rybník je pokrytý silnou vrstvou ledu. Děti, ale i dospělí, kteří bydlí ve vesnici chodí každé odpoledne na rybník bruslit. Některé děti hrají hokej, jiné na babu, další trénují bruslení pozadu. Všichni si však dávají velký pozor na díru, která je vyřezaná uprostřed rybníka, aby ryby mohly dýchat. Stejně to probíhá i tohle nedělní odpoledne – dospělí bruslí a u toho si povídají, kluci hrají hokej, holky zkouší piruety a dobře se baví. Holky právě tleskají krásné piruetě, když najednou zaslechnou šplouchnutí a křik, který se ozývá od díry uprostřed rybníka. Všechny se tam rozjedou a vidí, jak se v jámě topí jeden malý hokejista a brečí...*

### **Popis a analýza odpovědí na příběhy 3**

- Chlapec 1 – odpovědi jsou v obou případech prosociální – v 3A slůně vytáhli a umyly rodiče, v 3B chlapce vytáhly po doptání žebříkem) a čaj a léky mu dali „oni“ – děti.
- Chlapec 2 – pokračování příběhu v 3A i 3B obsahuje prosociální rysy. V 3A je zavolána helikoptéra, která slona vytáhne, v 3B by topícího se hrdinu mohla vytáhnout matka nebo hodit lano. Také by matka mohla poslat pro otce, který by ho

vytáhl. V druhém případě je možnost pomoci výrazněji rozvinutá než při první odpovědi.

- Chlapec 3 – první příběh končil vytáhnutím slona z bahna helikoptérou, lanem nebo provazem. V 3B byl popis děje více specifikován (vyřezat led, podat ruku a vytáhnout ho). Tyto příběhy končí oba prosociálně.
- Chlapec 4 – oba závěry obsahují prosociální chování. V 3A je slon vytažen provazem – nejdříve ho nikdo nechce zachránit, v 3B nutnost zachránit brankáře. Odpovědi jsou bohaté.
- Chlapec 5 – v 3A i 3B odpověď bez prosociálních rysů (v prvním případě chlapec neví, jak by mohl příběh skončit, v druhém případě 3B by se hokejista utopil).
- Chlapec 6 - v 3A se sluně utopilo (bez prosoc. chování), v 3B by hrdinu příběhu museli vytáhnout kluci. V porovnání s 3A jasné prosociální chování.
- Chlapec 7 – odpovědi na oba příběhy jsou prosociální. V případě 3A by sloni přinesli žebřík nebo by přišli hasiči se žebříkem či by přivezli vodovod, co sbírá bahno. Konec příběhu 3B obsahuje tři varianty. Chlapce by mohl zachránit vodník, záchranáři nebo by přijel bruslařský skútr se žebříkem a vytáhl by ho.
- Dívka 1 – odpověď na 3A obsahuje rys prosociálního chování (odvezení do nemocnice hasiči), odpověď na 3B neuvádí hledané rysy.
- Dívka 2 – obě odpovědi obsahují prosociální chování (hrdina je vytáhnout v prvním případě slunětem, v druhém není specifikováno – za záchranu chlapec poděkoval nějakému tatínkovi).

Na další straně je uvedena Tabulka 5, která přehledně uvádí odpovědi na příběhy 3.



Tabulka 5: **Kvalita prosociálních odpovědí na příběhy 3**

	Prosociální odpověď na A	Prosociální odpověď na B	Zlepšení (prosoc. odp. jen v případě B)	Stejně (prosoc. odp. stejná u A i B)	Zhoršení (Prosoc. chov. jen v příběhu A)	Bez prosoc. chování (odp. neobsahuje rysy prosoc. chov.)
<b>Chlapec 1</b>	*	*		*		
<b>Chlapec 2</b>	*	*		*		
<b>Chlapec 3</b>	*	*		*		
<b>Chlapec 4</b>	*	*		*		
<b>Chlapec 5</b>						*
<b>Chlapec 6</b>		*	*			
<b>Chlapec 7</b>	*	*		*		
<b>Dívka 1</b>						*
<b>Dívka 2</b>	*	*		*		

#### **Příběh 4A Sladkosti**

*V jednom malém městě, v Zelené ulici s velkou zahradou bydlela holčička Soňa s maminkou a tatínkem. Soňa chodila do školky a tatínek s maminkou do práce. Co měla Soňa ráda? Panenky, jejich kočku Kouli a sladkosti. Soňa velmi milovala čokoládu a bonbony. Maminka s tatínkem jich moc nekupovali, aby si nezkazila zoubky, ale když přijela babička z Modřan, vždycky nějaké dovezla. A zrovna tuhle sobotu se celá rodina na babičku těšila. Každý z jiného důvodu. Maminka s tatínkem chtěli jít do kina a těšili se, že babička pohlídná Soňu. Soňa se zase nejvíc těšila na sladkosti. A už je to tady! Tatínek s babičkou v autě už zajiždí na příjezdovou cestu. Hurá! Babička je tady a maminka se Soňou ji běží přivítat. To je objímání a radosti.*

*Jako vždy babička přivezla dárky. Mamince svíčku, tatínkovi víno a Soně plnou krabici bonbonu a čokolád. Určitě si umíte představit jakou měla radost. Kdo se neradoval byla maminka, přísně se podívala na babičku, na sladkosti a na svoji holčičku. Soňa už tenhle pohled znala. Věděla, že maminka krabici schová a sladkosti bude dostávat postupně. Ach jo, tolik se na bonbonky těšila. Maminka opravdu řekla, aby si Soňa vybrala jednu sladkost a šla si hrát ven. Soňa si vybrala sáček s želé bonbony, protože věděla, že jsou moc dobré a utíkala na zahradu. Představte si, co stalo, honila se s kočkou a skoro všechny bonbonky se*

*jí vysypali na zem. Proto si způsobně sedla na lavičku a chtěla si dva zbývají sníst v klidu. K vedlejšímu domu mezitím přijelo auto a z něho vystoupil Hynek. Hynek byl Sonin kamarád ze školky, který bydlel vedle v domě a teď se po dlouhé době vracel z nemocnice. Soňa seskočila z lavičky a běžela se s ním k plotu přivítat.*

*„Ahoj“ pozdravila Soňa a pokračovala: „tak už jsi doma a už jsi zdravěj? To jsem ráda. Bez tebe tady bylo smutno.“*

*„Dneska mě pan doktor pustil a maminka s tatínkem pro mě přijeli. Já, ty máš bonbony, já jsem teď bonbonky a čokoládky vůbec nemohl jíst, ale už můžu.“ Povídal Hynek a díval se na Soniny bonbonky. Soňa o krok ustoupila a podívala se do sáčku. Na jeho dně, se krčili dva poslední bonbonky. Ještě ani jeden neochutnala a tak dlouho se těšila až babička s bonbónkama přijede...*

### **Příběh 4B Oříšky**

*V dubovém lese, na třetí jedli u palouku žila veverčí rodina - maminka, tatínek a malá veverka Zrzinka. Zrzinka chodila do zvířecí školky na palouk a velmi milovala oříšky. Lískové oříšky jsou takové bonbony pro veverky. Bohužel je Zrzinka nemohla mlsat často, protože rodiče nechtěli, aby se jí zkazily zoubky. Jednou za čas přijela na návštěvu babička veverka ze smrkového lesa a vždy s sebou nějaké oříšky přivezla. Jako například zrovna teď. Zrzinka už z dálky babičku vidí – přeskakuje z větve na větev a rychle se blíží na jejich jedli. Po bouřlivém přivítání babička vytáhla z kožíšku překvapení – plný sáček usušených lískáčů a podávala je Zrzince. Ta se jen mlsně oblizovala, jak se na oříšky těšila. Maminka veverka vzala sáček a nasypala Zrzince do pacičky pár oříšků. Zbytek uklidila do spíže. Zrzinka vzala oříšky a odeběhla na vyšší větve, jak tak šplhala po stromě, zachytila se kožíškem o tříšku, otevřela packu a skoro všechny oříšky se jí vysypaly. V pacičce jí zůstali jen dva oříšky. Protože se bála, aby nepřišla i o dva poslední oříšky, opatrně slezla na nejnižší větev a chystala se oříšky sníst. K vedlejší jedli právě přijížděla zvířecí sanitka, ze které vystoupil malý černý veverčák Čenda. Čenda byl Zrzinky soused a kamarád ze školky. Před nedávnem spadl ze stromu a musel být v nemocnici, aby se uzdravil. Po dlouhých týdnech se dnes vracel domů a hned se běžel se Zrzinkou přivítat. Zrzinka celá zářila radostí, že vidí svého kamaráda: „Ahoj Čendo, to jsem ráda, že už jsi se vrátil z nemocnice a jsi zdravý. Bez tebe tady nebyla žádná legrace a neměla jsem si s kým hrát.“ „Dneska mě pan doktor Datel pustil domů.“ Odpovídal Čenda a pokračoval, „já, ty máš oříšky. Já jsem v nemocnici oříšky jíst nemohl, ale teď jsem už zdravý a můžu jíst všechno.“ Povídal veverčák Čenda a díval se na Zrzinčiny lískové oříšky. Zrzinka se*

*podívala do packy, kde se krčily dva poslední oříšky. Ještě ani jeden neochutnala a tak dlouho se těšila až nějaké dostane...*

#### **Popis a analýza odpovědí na příběhy 4**

- Chlapec 1 - v 4A i 4B se děti o oříšky rozdělily. Obě odpovědi byly stejné, zahrnovaly prosociální chování.
- Chlapec 2 – Konec příběhu 4A je bez prosociálních znaků. V 4B můžeme sledovat výrazné zlepšení v chování, objevuje se prosociální chování (rozdělení se s kamarádem).
- Chlapec 3 – obě dokončené části obsahují prosociální rysy – rozdělení se s kamarádem. Tyto odpovědi nejsou hlavní částí dokončeného příběhu.
- Chlapec 4 – v 4A je popsán důsledek konzumace bonbonů – návštěva zubaře. Odpověď neobsahuje prosociální chování. Konec 4B se nejprve točí kolem lékaře, poté se zabývá nákupem bonbonů.
- Chlapec 5 – obě odpovědi reflektují důsledek konzumace sladkého – návštěva lékaře. Celkově bez prosociálního jednání.
- Chlapec 6 – dívka musela jít v příběhu 4A k zubařce, kvůli zkaženým zoubkům. V druhém případě (4B) kamarád sice chtěl oříšek, ale nedostal ho, protože nepoprosil (chlapec 6 rozumí příčině a důsledku). Odpovědi nejsou hodnoceny jako prosociální.
- Chlapec 7 – zakončení příběhu 4A neobsahuje prosociální rysy na rozdíl do 4B (dívka by se mohla rozdělit a šli by domů pro oříšky).
- Dívka 1 – ani jeden z příběhů nekončí prosociálním chováním.
- Dívka 2 – konec příběhu 4A nezahrnuje prosociální chování. Příběh 4B zůstal bez odpovědi i po motivaci.

Na další straně je uvedena Tabulka 6, která přehledně uvádí odpovědi na příběhy 4.

Tabulka 6: **Kvalita prosociálních odpovědí na příběhy 4**

	<b>Prosociální odpověď na A</b>	<b>Prosociální odpověď na B</b>	<b>Zlepšení</b> (prosoc. odp. jen v případě B)	<b>Stejné</b> (prosoc. odp. stejná u A i B)	<b>Zhoršení</b> (Prosoc. chov. jen v příběhu A)	<b>Bez prosoc. chování</b> (odp. neobsahuje rysy prosoc. chov.)
<b>Chlapec 1</b>	*	*		*		
<b>Chlapec 2</b>		*	*			
<b>Chlapec 3</b>	*	*		*		
<b>Chlapec 4</b>						*
<b>Chlapec 5</b>						*
<b>Chlapec 6</b>						*
<b>Chlapec 7</b>		*	*			
<b>Dívka 1</b>						*
<b>Dívka 2</b>						*

### **Příběh 5A Příběh o krásné louce**

*Na krásné pestré louce roste mnoho květin. Mezi velkými silnými kopretinami a svítivě modrými zvonky vyráží ze země malý zástup drobných sedmikrásek. Sluneční paprsky jednu po druhé lákají ven. Natahují se za nimi radují se z teplého slunce a chladivého deště. Společně rostou a sílí a chrání se navzájem před větrem a bouří. Navečer zavírají květní lísky a klidně spí. Ve dne v jejich květech odpočívají včely a kolem vesele poletují motýli. Na této krásné louce stojí také jeden velký kaštan, který poskytuje chladný stín. To je zamilované místo srnečka Hnědoočka.*

*Jednoho dne vyrostla malá droboučká, slabá květinka. Musí se opatrovat a ochraňovat. Všichni jsou k ní ohleduplní. Prodírá se ven – potřebuje místo k životu. Jen Hnědoočko míní: „ Proč bych měl udělat místo? Jsem tady děle.“*

*Kaštan, který zaslechl, co Hnědoočko říká, ho napomíná: „Velcí musí brát ohled na malé.“ Nato se srneček uraženě obrátí ke kaštanu zády a jde si lehnout mezi kopřivy pod blízkou švestku. Hnědoočko je smutný a osamělý. Malá sedmikráska se poprvé radostně vyhřívá ve slunečních paprscích. Jednoho krásného podzimního dne se však náhle zatáhlo nebo a nad loukou se proháněl silný vítr. Déšť bubnuje na květiny a kaštanovému stromu*

*spadlo plno kaštanů. Sedmikrásky doslaly strach a zavřely své květy. Najednou na ně dopadá tlustý těžký kaštan. Leží jako tíha na malých sedmikráskách.*

*Jen Hnědoočka, který stál stranou kaštany netrefily. Zamyšleně pozoruje nehodu, která potkala malé květiny (upraveno dle Badegruper, Pirkel, 1994).*

### **Příběh 5B Hřiště**

*Uprostřed parku je nové dětské hřiště s mnoha barevnými dřevěnými houpačkami, kolotoči a prolézačkami. Hřiště je oblíbené místo kluka Adama, který si sem chodí často hrát. Adam nejraději chodí na zelenou houpačku. Odráží se a letí až do nebe a zase zpět a znovu nahoru, dolů, nahoru, dolů. Ani si nevšiml malého klučiny Pepíka, který stojí opodál a rád by se také houpal. Adamova maminka vysvětluje Adamovi, aby malého chlapce pustil na houpačku. Adam se diví, proč by měl Pepíka pouštět. Byl přece u houpačky první, tak proč by měl někoho pouštět?*

*Maminka se mračí a povídá: „Měl bys umět brát ohled i na jiné děti.“*

*Adam se urazil, protože ho maminka napomenula, ale houpal se dál. Z houpačky viděl děti, které si hrály společně na písku a vozily se na kolotoči. Adamovi na houpačce začalo být smutno. Vidí na lavičkách maminky, které si povídají a smějí se, také pozoruje ostatní děti točící se na kolotoči. Na pískovišti už zůstal jen malý Pepík. Najednou zafoukal trochu vítr a ze stromu tyčícího se nad pískovištěm padá menší větev, která spadla přímo na Pepíka. Ten se velice lekl a zapomněl brečet. To, co se stalo viděl pouze Adam. Zamyšleně pozoruje nehodu, která potkala malého chlapce...*

### **Popis a analýza odpovědí na příběhy 5**

- Chlapec 1 – pouze v případě 5A se hlavní hrdina zachoval prosociálně (odtáhl kaštany). V 5B byla odpověď obecná (chlapec dán do nemocnice a léčen).
- Chlapec 2 – Prosociální chování v 5A vykoná dítě (v příběhu se postava dítěte doposud nevyskytovala), ne hlavní hrdina srnec. Dítě by se také mělo postarat o květiny, aby neuvadly. Domnívám se, že zde vypravěč (chlapec 2) do příběhu zakomponoval pravidlo (děti se starají o květiny). Konec příběhu 5B obsahuje prosociální rysy (zavolat lékaře a dovést hrdinu do nemocnice).
- Chlapec 3 - v 5A hlavní hrdina, srneček, zvednul kaštany. Jak konstatoval chlapec 3 „sundal by je“ – tj. prosociální chování. V případě nehody na hřišti rada obsahuje, co by měl zraněný dělat, nehodnoceno jako prosociální chování. Chlapec 3 má zmatek ve jménech hlavních hrdinů.

- Chlapec 4 v 5A i v 5B popisuje vlastní zážitky a fantazie (komu všemu spadne větev na hlavu, vyprávění o houpání na houpačkách). V případě 5B zraněný chlapec může začít brečet a jít domů.
- Chlapec 5 v příběhu 5A popíše, jaké kytky rostou na louce. Příběh 5B končí tím, že je chlapec v nemocnici v důsledku nemoci. Ani jedno neinterpretuji jako prosociální chování.
- Chlapec 6 – v prvním příběhu (5A) se kytky utopí, tzn. v odpovědi se nevyskytuje prosociální chování. Konec 5B zahrnuje návštěvu lékaře – nehodnotím jako prosociální chování, protože se domnívám, že je logická odpověď na otázku.
- Chlapec 7 – první příběh (5A) končí prosociálním chováním (kaštan je odtáhnut nebo by přijeli záchranáři), v druhý příběhu (5B) by mohla přijet záchrana a odvézt chlapce do nemocnice. Odvoz do nemocnice hodnotím jako obecné vyřešení situace, ne prosociální chování. Domnívám se, že toto řešení souvisí s posouzením správného následku (zranění – nemocnice).
- Dívka 1 – žádná z odpovědí neuvádí prosociální chování.
- Dívka 2 – příběh 5A zůstal nezodpovězen (dívka neodpověděla ani po motivaci). 5B končí dle dívky 2 tím, že zraněný chlapec nebrečel, i když se to očekávalo. Odpovědi nemluví o prosociálním chování.

Tabulka klasifikující odpovědi na příběhy 5 je na následující straně.

Tabulka 7: **Kvalita prosociálních odpovědí na příběhy 5**

	<b>Prosociální odpověď na A</b>	<b>Prosociální odpověď na B</b>	<b>Zlepšení</b> (prosoc. odp. jen v případě B)	<b>Stejné</b> (prosoc. odp. stejná u A i B)	<b>Zhoršení</b> (Prosoc. chov. jen v příběhu A)	<b>Bez prosoc. chování</b> (odp. neobsahuje rysy prosoc. chov.)
<b>Chlapec 1</b>	*				*	
<b>Chlapec 2</b>	*	*		*		
<b>Chlapec 3</b>	*				*	
<b>Chlapec 4</b>						*
<b>Chlapec 5</b>						*
<b>Chlapec 6</b>						*
<b>Chlapec 7</b>	*				*	
<b>Dívka 1</b>						*
<b>Dívka 2</b>						*

### **Příběh 6A Školka**

*Do mateřské školky v javorové ulici se děti každý den těší. Těší se na kamarády, na hry, na paní učitelky. Každé ráno si děti mohou vybrat hračku, se kterou si budou hrát. Ten den, o kterém vyprávím, si některé děti hrály na doktora. Milánek si vybral na skládání skládačku – puzzlíky o zvířátkách. Alešek si jezdí po autodráze s sutana. Alešek zrovna jede do cíle, když vidí, že Milánek se dívá na skládačku ze všech stran. Jeden dílek drží v ruce a asi neví, kam by mohl patřit. Předtím mu šlo skládání rychle, vždyť už má půlku hotovou, ale teď sedí a jen se dívá. Trošku se na skládačku mračí. Alešek taky rád skládá, i když teď jezdí s auty. Dívá se na Milánka a myslí si....*

### **Příběh 6B Zvířecí školka**

*Tak jako děti, chodí i zvířátka do školky. Jedna taková školka je na dvoře statku. Každý den do ní chodí koťátko, kuřátko, prasátko, kůzlátko a mnoho dalších zvířátek. Dnes jsou ve školce všichni a právě teď si každý s něčím hraje. Štěňátko si hraje s obilnou skládačkou – už mu zbývá doplnit jen pár dílků a bude hotové. Vedle něj je koťátko, které si před chvílkou hrálo s míčkem, nyní pozoruje štěňátko, kterému se konec skládačky nedaří a*

*vypadá smutně. Koťátko, které tuhle skládačku umí postavit, se zamyšleně dívá na bezradné štěně a myslí si...*

### **Popis a analýza odpovědí na příběhy 6**

- Chlapec 1 – v 6A se hrdina - chlapec domníval, že to druhý chlapec neumí. V další odpovědi vypravěč (chlapec 1) mluvil v první osobě a vyprávěl, co on sám umí. Odpověď na příběh 6B byla stejná. Hrdina (kotě) si myslelo, že štěně skládačku neumí, je patrná empatie.
- Chlapec 2 – u obou variant příběhů se vyskytlo prosociální chování, které má formu pomoci poskládat skládačku bezradnému hrdinovi.
- Chlapec 3 – konec příběhu 6A ani 6B neobsahuje prosociální chování, odpověď je nepřiléhavá.
- Chlapec 4 – zakončení příběhu 6A neobsahuje prosociální znaky, v 6B nabídne přihlížející zvíře pomoc, poradí. To je rys prosociálního chování, V případě 6B je nutné se klást chlapci otázky.
- Chlapec 5 – ani jedna odpověď neobsahuje prosociální jednání. V případě 6A si přihlížející kotě myslí, že má ve školce kamarády, v 6B si kotě myslí, že jsou kamarádi, vypravěč popisuje jak se cítí kotě (smutně, bez udání důvodu).
- Chlapec 6 na příběh 6A neodpověděl – bez prosociálního chování. Konec příběhu 6B naopak prosociální rysy obsahuje (koťátko pomůže poskládat skládačku bezradnému štěňátku).
- Chlapec 7 – konec příběhu 6A neobsahuje prvky prosociálního chování. Naopak 6B prosociálně končí (kočka by pomohla postavit skládačku nebo by zavolala dalšího kamaráda, který ji umí postavit).
- Dívka 1 – ani 6A, ani 6B nezahrnuje rysy prosociálního chování.
- Dívka 2 – závěr příběhu 6A zahrnuje prosociální chování (chlapec jde pomoci druhému ve skládání), odpověď na 6B neobsahuje prosociální rysy (chlapec je smutný, protože mu nejde)

Na další straně je uvedena Tabulka 8, která přehledně uvádí odpovědi na příběhy 6.



Tabulka 8: **Kvalita prosociálních odpovědí na příběhy 6**

	<b>Prosociální odpověď na A</b>	<b>Prosociální odpověď na B</b>	<b>Zlepšení</b> (prosoc. odp. jen v případě B)	<b>Stejně</b> (prosoc. odp. stejná u A i B)	<b>Zhoršení</b> (Prosoc. chov. jen v příběhu A)	<b>Bez prosoc. chování</b> (odp. neobsahuje rysy prosoc. chov.)
<b>Chlapec 1</b>						*
<b>Chlapec 2</b>	*	*		*		
<b>Chlapec 3</b>						*
<b>Chlapec 4</b>		*	*			
<b>Chlapec 5</b>						*
<b>Chlapec 6</b>		*	*			
<b>Chlapec 7</b>		*	*			
<b>Dívka 1</b>						*
<b>Dívka 2</b>					*	

## Shrnutí výsledků výzkum

Tabulka 9: **Souhrn kvality prosociálních odpovědí u jednotlivých dětí**

	<b>Zlepšení</b> (prosoc. odp. jen v B – ne v A)	<b>Stejně</b> (prosoc. odp. v A i v B)	<b>Zhoršení</b> (prosoc. odp. jen v A)	<b>Bez prosoc. chov.</b> (ani A ani B Neobsahuje prosoc. chov.)
<b>Chl.1</b>	1 odp.	3 odp.	1 odp.	1 odp.
<b>Chl.2</b>	1 odp.	4 odp.	0 odp.	1 odp.
<b>Chl.3</b>	0 odp.	3 odp.	1 odp.	2 odp.
<b>Chl.4</b>	2 odp.	2 odp.	0 odp.	2 odp.
<b>Chl.5</b>	2 odp.	0 odp.	0 odp.	4 odp.
<b>Chl.6</b>	2 odp.	1 odp.	0 odp.	3 odp.
<b>Chl.7</b>	3 odp.	2 odp.	1 odp.	0 odp.
<b>Dív.1</b>	0 odp.	3 odp.	0 odp.	3 odp.
<b>Dív.2</b>	0 odp.	2 odp.	1 odp.,	3 odp.

## **Interpretace Tabulky 9**

Devět dětí celkově vymyslelo 108 konců příběhu setu A a B. To znamená, že jsem v 54 případech porovnávala odpovědi na příběhy A i B. Odpovědi jsem klasifikovala jako **zlepšení**, pokud se prosociální chování vyskytlo jen v příběhu B. V případě, že děti na paralelní příběhy odpovídaly prosociálně na A i B, hodnotila jsem jejich odpovědi jako **stejně**. Dále jsem sledovala, zda se vyskytlo **zhoršení** prosociálních odpovědí (prosoc. odpověď uvedena pouze na A). Další kategorií byly odpovědi, které **neobsahovaly prosociální rysy** vůbec.

Zlepšení kvality odpovědí nastalo u šesti dětí z devíti (tj. 20,3% odpovědí z celkového počtu odpovědí). Osm dětí (tj. 37% odpovědí) alespoň na jednu dvojici příběhů odpovědělo prosociálně v obou případech. Zhoršení kvality prosociální odpovědi nastalo u čtyřech dětí (tj. 7,7% ze všech odpovědí) jako reakce na jeden příběh ze šesti. Prosociální chování se v odpovědi dětí nevyskytovalo vůbec u osmi dětí (tj. 35,2% odpovědí).

Ve vztahu prosociálních odpovědí k jednotlivým dětem lze pozorovat u určitých dětí (chlapec 1, chlapec 2, chlapec 3 a dívka 1) častější prosociální chování než u ostatních (porovnáním počtu odpovědí Stejně a Zlepšení mezi jednotlivými dětmi).

### ***Zhodnocení odpovědí vzhledem k jednotlivým příběhům***

Největší zlepšení (prosociální odpovědi) se ukázalo při analýze odpovědí na příběh 2 (tj. Lego, Lištičky). Prosociálně na 2B odpověděly čtyři děti.

Dále se teoretické rovině prosociální jednání zlepšilo u příběhů 6. Tři děti odpověděly lépe v 2B než v 2A.

### ***Jak nabízely děti nejčastěji, v teoretické rovině příběhu, pomoc?***

*V příbězích 1* se pomoc vyskytovala ve formě házení věcí do díry (sláma, kameny apod.), po nich mohl hrdina vylézt. Dále postavy dávali do díry žebří, klacek nebo lano a hrdinu vytáhli nebo zavolali někoho jiného, kdo by mohl pomoci.

*V příbězích 2* děti jako prosociální odpověď uváděli uvaření čaje nebo zavolání lékaře.

Jako prosociální závěr v příbězích 3 byl hrdina vytáhnut žebříkem či provazem nebo byla zavolána helikoptéra.

*Příběhy 4* končily rozdělením se o sladkost.

*V případě příběhů 5, byla prosociální odpověď pouze v jednom případě. Hrdina odtáhl kaštan v 5A a v 5B zavolal lékaře.*

*Příběhy 6 končily nabídnutí pomoci při skládání skládačky.*

## 9. Další hry pro rozvoj prosociálního chování

V této kapitole uvádím hry, které by se daly také použít v mateřské škole při cíleném rozvoji prosociálního chování u dětí předškolního věku.

### ➤ **Správná cesta**

Hra je zaměřena na rozvoj důvěry a vzájemné spolupráce

*Pomůcky:* křída, provázek či mašle, lavice, židle atd.

Vedoucí hry na zem nakreslí co nejvíce klikatou čáru s několika překážkami ve vzdálenosti asi 20 cm od sebe, tím je vytvořena jakási cesta. Cesta může vést pod stolem, přes nízkou lavici apod. Hráči jsou rozděleni do dvojic a opatrně prochází danou trasou a nesmí při tom překročit cestu vymezenou čarou. Děti se drží za ruce, jeden z nich může mít zavázané oči. V každé dvojici je určen vedoucí hráč, který se snaží svého kolegu chránit před vybočením cesty bez verbálního popisu. Hra končí, dojdou-li dvojice do cíle.

Po hře následuje rozhovor s dětmi, jak se při hře cítily, co pomáhalo hráčům dostat se do cíle apod. (upraveno dle Nelešovská, 2004).

### ➤ **Nevidomí**

Tato hra je zaměřena na rozvoj důvěry a vzájemné spolupráce

*Pomůcky:* šátky

Hra se dá hrát v různých obměnách.

1) hra ve dvojici – jeden z dvojice má zavázané oči a druhý ho vede po prostoru, komentuje situaci a možné překážky.

2) Skupina dětí utvoří hada (drží se za ruce), všichni, až na prvního, mají zavázané oči. „Hlava“ hada celou skupinu vede a informuje o průběhu cesty a jejich nástrahách.

Hráči si mění role, po skončení hry následuje reflexe. S dětmi si povídáme, jak se jim hra hrála, jaká pozice se jim líbila, jak se cítily, jak probíhala spolupráce (pokud probíhala) atd. (Nelešovská, 2004)

### ➤ **Záchrana na voru**

Cílem hry je rozvíjet důvěru a vzájemnou spolupráci.

*Pomůcky:* balící papír

Všechny děti mají za úkol vejít se na vor, který je představován kusem balícího papíru a vydržet bez doteku země jednu minutu. Vedoucí hry papír skládáním zmenšuje. Cíl hry je zadán bez dalších komentářů. Pokud se všichni hráči nedostanou na vor, následuje rozhovor na téma, v čem byla chyba a hra se může opakovat. Tato hra je vhodná k tomu, aby děti sami poznaly výhodu spolupráce a nabídnutí pomoci (Nelešovská, 2004).

### ➤ **Dárek**

Hra je zaměřena na rozvoj empatie.

*Pomůcky:* papír, pastelky, fixy nebo vodové barvy či tempery

Děti si představí, že umí čarovat a mohou svým rodičům, kamarádům nebo jiným lidem vyčarovat překvapení, ze kterého by měli velkou radost. Dárek mohou namalovat. Po skončení výtvarné činnosti si každý dá obrázek před sebe a vypráví o obrázku – co obsahuje, pro koho je, proč zrovna tento dárek apod..

Další varianta může být bez kresby. Děti mohou vyprávět, o tom, čím by určité lidi obdarovaly (Hermochová, Neuman, 2004)

### ➤ **Odhad citového rozpoložení**

Hra je zaměřena na rozvoj empatie.

Ze skupiny dětí je vybrán jeden hráč, který se postaví před skupinu a tělem, mimikou a gesty znázorní jednoduchý pocit nebo citové rozpoložení (př. radost, smutek, nejistota, vztek, zvědavost, překvapenost atd.). Ostatní se snaží odhadnout pocit. Než začneme tuto hru hrát je dobré vědět, zda děti určité pojmy znají. Při prvním setkání s touto hrou, může emoce a pocity představovat vedoucí hry.

Po hře následuje reflexe, ve které se mluví o jednotlivých pocitech (Šedivá, 1998).

➤ **Vláček jede**

Hra je zaměřena na rozvíjení vzájemné důvěry ve spolupráci, odpovědnosti za společné úkoly, spoléhání jeden na druhého.

Na začátku si s dětmi povídáme, jak to chodí na nádraží, jak je možné cestovat vlakem apod. Ve třídě na místo, kam není se snadné dostat, umístíme depo. Děti utvoří dvojice a postaví se za sebe. První ze dvojice je mašina, která se porouchala – dítě zavře oči. Porouchanou mašinku řídí vagonek, který představuje druhý hráč stojící za mašinkou. Mašina s vagónem musejí mlčet a bezpečně se dostat do depa, kde mašinu opraví. Vagón drží mašinu za ramena a jemně ji vede do depa. Děti se během hry vystřídají.

Pohybovat se v prostoru je pro děti náročné. Po hře si s dětmi povídáme, jak se jim hra líbila, čím byli raději (mašinkou nebo vagónkem), jaké je to chodit se zavřenýma očima, proč je těžké nechat oči zavřené, apod. (Mertin, Gillernová, 2003)

➤ **Kdybych byl...**

Hra je zaměřena na rozvoj empatie.

*Pomůcky:* čtvrtky, pastelky

Vedoucí hry se ptá dětí, čím by chtěly být (ovocem, zvířetem, jídlem, barvou atd.) a proč. Jako příklad uvádím následující odpověď: „Kdybych byl ovocem, byl bych banánem, protože je sladký.“ Svůj výběr mohou děti nejprve nakreslit a teprve poté popsat, co kresba vyjadřuje (Zelinová, 2007).

➤ **Stavba společné stavby**

Hra je zaměřena na rozvoj spolupráce, přijímání a nabízení pomoci

*Pomůcky:* kostky, lego

Děti mají za úkol postavit společnou stavbu. Na její realizaci se může účastnit každý. Děti jsou rozděleny do skupinek (nejvíce šest dětí v jedné skupině). Na začátku je potřeba domluvit si pravidla, postup a pravomoce. K pravidlům patří dohodnout se na postupu, umět požádat o stavební materiál, poděkovat za pomoc, nebrat si vzájemně materiál, nehádat se, dát každému prostor, aby se mohl účastnit stavby, nebát se požádat o pomoc.

Vedoucí hry do stavby nezasahuje, ale bedlivě dbá na dodržování pravidel. Po hře následuje reflexe pocitů dětí – jak se cítily, co se jim líbilo při společné stavbě, co naopak ne atd. (Zelinová, 2007).

#### ➤ **Parašutisté a záchranáři**

Hra je zaměřena na rozvoj vzájemné spolupráce.

*Pomůcky:* padáky (zhotovené z lehké látky, např. kapesníky. Na čtyři rohy velkého kapesníku připevníme pevnou nití nějaký předmět – cívky od nití, kamínky, modelínu atd. a poté padák stočíme do klubka.), malé nádoby nebo misky

Děti se rozdělí do dvojic. Jeden z dvojice bude házet padák a druhý ho bude do misky chytat.

*Motivační kontext:* „Představte si děti, že jste záchranáři a budete zachraňovat parašutisty, kteří museli vyskočit z hořícího letadla a ocitli se nad oceánem. Vaším úkolem, je zachránit parašutisty před pádem do vody tím, že je chytíte do nádoby. Přistane-li parašutista do vody, musí pro něj, co nejdříve přijet sanitka a další pomoc.“ Děti se v zachraňování parašutistů vystřídají.

Po hře si v reflexi s dětmi povídáme, jak se jim spolupracovalo, kolik parašutistů zachránily, zda byly také záchrankou. Dále se můžeme ptát, zda se cílily lépe, když vyhazovaly padáky, nebo když zachraňovaly parašutisty a jak se jim líbilo pomáhat druhým (Zelinová, 2007).

#### ➤ **Kulíšci**

Hra je zaměřena na rozvoj empatie, představivosti a komunikace.

Dva zimní kulichy s bambulemy si navlékneme na ruce. V mžiku z kulichů jsou maňásci. Můžeme se maňásků zeptat, jak se jim daří, jak se mají, jak se jmenují, jakou mají náladu, na co se těší, co by si přáli atd. Oba kulíšci nám „odpovídají“ prostřednictvím nějakého dospělého nebo staršího kamaráda. Pokud si pořídíme ještě další maňásky „kulíšky“, můžeme si zahrát nějaké situace (Šimanovský, Mertin, 1996).

## 10. Diskuze

V lidské společnosti můžeme nalézt vyšší míru pomoci než u jiných živočišných druhů. Prosociální chování je chování, při kterém záměrně pomáháme jiným lidem bez očekávání odměny.

Téma prosociální chování dostává více prostoru zejména u zahraničních autorů na rozdíl od českých psychologů. Všechny výzkumy, které jsem uvedla v Kapitole 3 prováděli Američané nebo Angličané. Publikací zaměřených na sociální psychologii je nepřehledné množství, avšak kapitol věnujících se prosociálnímu chování je v českých překladech spíše méně. Abych dostala co nejvíce ucelený obraz prosociálního chování, čerpala jsem i ze zahraničních zdrojů.

V současnosti (březen 2008) jsem na trhu objevila pouze jednu tématicky zaměřenou publikaci zabývající se oblastí prosociálního chování u dětí předškolního věku. Jedná se o knihu Evy Svobodové *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Třetina knihy se přímo zabývá hrami zaměřenými na prosociální chování. Autorka neuvádí ve své práci jen hry, ale poukazuje na různé oblasti, ve kterých mohou učitelky mateřských škol rozvíjet pomáhající chování u dětí (např. cvičení, pobyt venku, odpočinek a hygiena). V knize se také objevují modelové situace popisující každodenní život v mateřské škole a návrhy, jak situace jevící se jako problémové, řešit. Myslím si, že do budoucna se budeme s podobnými publikacemi setkávat stále častěji.

Pro život ve společnosti je tedy důležité umět se prosociálně chovat. Ve své postupové práci *Hra a prosociální chování dětí předškolního věku* jsem zjišťovala, zda se ve hře předškoláků vyskytují rysy prosociálního chování. Výsledky potvrdily, že hra dětí předškolního věku obsahuje prosociální chování. Pomocí různých programů lze prosociální chování u dětí i dospělých úspěšně rozvíjet. Nejvhodnějším věkem kdy začít, se u dětí ukázal předškolní věk. Hra jako prvek rozvíjení prosociálního chování byla vybrána záměrně. Celé předškolní období je protkáno hrou a fantazií. Hraní si je pro předškoláka přirozenou činností. Na základě těchto zjištění jsem se rozhodla zkoumat, zda interakční hry skutečně rozvinou prosociální chování u předškoláků.



Otázkou zůstává, jak zjišťovat účinnost jednotlivých her. Ve svém výzkumu jsem zvolila jako metodu zjištění účinnosti nedokončené příběhy. Tyto příběhy daly dětem možnost, aby při vytvoření jejich závěru uplatnily kreativitu, již získané poznatky apod. Otázky byly otevřené a dávaly dětem dostatek prostoru k vlastní invenci. Forma dotazníku se mi nezdála vhodná. Děti mají na přímé otázky tendence odpovídat „ano“, aby se zavděčily tazateli. Dotazník je vhodný spíše pro děti nad deset let. Pro analýzu jednotlivých odpovědí jsem použila obsahovou analýzu. Hrdiny příběhů byli vrstevníci výzkumného souboru (předškoláci) a zvířata s personifikovanými lidskými vlastnostmi. Zvířata jsou nejčastějšími hrdiny pohádek a příběhů, se kterými se předškoláci setkávají. Tím pádem měly děti možnost ztotožnit se s hlavními hrdiny. Příběhy jsem vybírala tak, aby zahrnovaly běžné situace, se kterými se děti mohou setkat.

Zvažovala jsem, jak jednotlivé příběhy dětem přednést. Uvažovala jsem i o variantě, že by příběhy vyprávěla dětem loutka nebo maňásek. Děti by při práci s loutkou možná byly více spontánnější a necítily by ostych. Příběhy by se pro děti staly více interakčními. Na druhou stranu by loutka mohla narušit soustředěnost dětí, vztah s výzkumníkem a tímto negativně ovlivnit výsledky výzkumu. Po zvážení všech pro a proti jsem se rozhodla přečíst jednotlivé příběhy sama.

Podle výsledků (Tabulka 9) se mohu domnívat, že specificky zaměřené hry na prosociální chování toto chování zlepšují. Výsledek mapujícího výzkumu však není natolik průkazný, aby jasně potvrdil cíl této práce, že prostřednictvím interakčních her se prosociální chování zlepšuje. Toto zlepšení může být ovlivněno mnoha jinými faktory než jsou hry. Těmto faktorům se nyní budu věnovat podrobněji.

Prvním faktorem, který musím vzít v úvahu, je osobnostní vývoj dítěte během určitého časového úseku. Vlastní výzkum probíhal v průběhu šesti měsíců. Odpovědi, které jsem analyzovala, jsem získala od dětí na podzim roku 2007 (září, říjen a v průběhu února 2008). Za tuto dobu se mohla osobnost dítěte rozvinout. S rozvojem schopností může souviset i náhled na řešení jednotlivých teoretických situací (v tomto případě nedokončené příběhy).

Druhým faktorem je výchova a vzor. Dítě je vychováváno v rodině i v mateřské škole. Rodiče se v určitých vypjatějších situacích chovají rozdílně a děti jsou často svědky různých rozhodnutí a podle toho také pak samy jednají. V každé rodině jsou nastaveny jiné

normy chování, takže prosociální chování může v rodinách vypadat různě. V úvahu беру také fakt, že kladné chování (např. prosociální) nemusí dítě z rodiny znát, a proto se tak nechová. Další otázkou zůstává, kdo je pro předškoláky jejich vzorem. Myslím si, že v první řadě to jsou rodiče, poté učitelky ve školce (navštěvuje-li dítě MŠ), další dospělí (trenéři, vedoucí kroužků atd.), starší sourozenci, vrstevníci, sportovci, ale také filmoví hrdinové nebo postavy z knih. S rozvojem prosociálního chování souvisí také to, zda je dítě za sledované chování pochváleno a tím je podpořeno, že prosociální chování nastane znovu.

Třetím faktorem je působení prostředí na dítě. Jako zástupce prostředí jsem vybrala media (televize, rádio, tiskoviny). Děti v televizi nesledují jen pořady určené pro jejich věk. Pokud tyto pořady dospělý dítěti neokomentuje, mohou napáchat velkou škodu. Prostřednictvím médií může být prosociální chování nejen posilováno, ale také potlačováno.

Dalším aspektem je výběr vzorku. K výzkumu byly vybrány všechny děti, které byly ochotny v danou chvíli spolupracovat a navštěvovaly jednu třídu vybrané mateřské školy. Osobnostní faktory dítěte jsou dalším důležitým úhlem pohledu. Každé dítě a skupina dětí jsou v dané chvíli jedinečné. V pilotní studii jsem pracovala s deseti dětmi stejného věku, jejichž odpovědi na příběhy byly bohatší a delší ve srovnání s dětmi, které se účastnily výzkumu. Děti byly také více komunikativnější oproti výzkumné skupině. Kvalita jejich odpovědí byla jiná, neznamená to však, že byla horší.

Pátým faktorem může být osoba výzkumníka. Zda mi děti plně důvěřovaly, či nikoli, zda při rozhovoru byla bezpečná atmosféra a prostor pro otevřenost pro každé dítě.

Motivovanost je také faktorem, který mohl ovlivnit prosociální chování. Děti reagují na motivaci různě. Motivaci jsem volila „na míru“ jednotlivým dětem.

Odpovědi dětí mohl ovlivnit aktuální psychický stav (nálada, koncentrace pozornosti atd.), zdravotní stav, ale i únava.

Osmý faktor závisí na tom, jestli děti porozuměly jednotlivým příběhům. Odpovědi dětí mohly být ovlivněny i typem situace v příběhu. Konkrétní situace, které děti znaly ze

života nebo z pohádky (u příběhu 1A dvě děti tvrdily, že tento příběh znají) uměly vyřešit lépe na základě předchozího učení.

Všechny hry s dětmi ve školce odehrála paní ředitelka MŠ, která je současně třídní učitelkou dětí. To mohl být další faktor, který působil na výsledek výzkumu. V rámci pilotní studie jsem si vyzkoušela práci se skupinou předškoláků. Vedla jsem dvě z předkládaných her. Na základě této zkušenosti jsem se rozhodla nechat vedení her a reflexi na třídní učitelce, která zná skupinu dětí, umí s ní pracovat a hry může zařadit do programu flexibilně.

Byly pro děti příběhy a nastíněné situace čitelné? Ve výzkumu se ukázalo, že děti dokázaly lépe řešit situace prosociálně, pokud byla potřeba pomoci jasně daná – králík nemohl z jámy ven, chlapec se topil v rybníce, kamarád potřeboval pomoci se složením hry. Nejméně čitelné se ukázaly příběhy 4 (Sladkosti, Oříšky) a příběhy 5 (Příběh o krásné louce, Hřiště). Předpokládala jsem, že v příbězích číslo 2 a 5 se děti zachovají prosociálně tak, že přivolají pomoc nebo dojdou pro pomoc dospělého. Tento předpoklad se úplně nepotvrdil. Je to možná tím, že děti si řeknou o pomoc dospělým více, pokud se obtíže týkají jich samotných než jiných osob. Ve vyžádání pomoci určitě hrají roli i osobnostní faktory dítěte.

Navázání spolupráce s dětmi je klíčovým požadavkem v těchto typech výzkumů. S některými dětmi jsem se již znala z předchozích návštěv v mateřské škole (ve stejné MŠ jsem pracovala na postupové práci a realizovala pilotní studii). Pro děti jsem nebyla cizí element. Díky mé dřívější přítomnosti v MŠ některé děti nepocítovaly ostych a mohly pracovat v bezpečném prostředí.

Analyzovat odpovědi dětí se v některých případech ukázalo značně obtížné. Např. u příběhů 2. Tyto příběhy souvisí s návštěvou lékaře. Jako prosociální jednání chápu přivolání pomoci pro hlavní postavu, tj. zavolat lékaře nebo dovezení do nemocnice. Rady typu, měla by jít do nemocnice nebo k lékaři, nehodnotím prosociálně, protože se jedná spíše o radu. Není to čin, který by zahrnoval pomoc jiné osobě v jakékoliv formě.

Je pravdou, že prosociální chování je zahrnuté v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Zde je uvedeno, že dítě po absolvování mateřské školy by mělo

umět (svým dětským způsobem) projevovat citlivost a ohleduplnost k druhým, pomoci slabším, rozpoznat nevhodné chování. Paní učitelky v mateřských školách se prosociální chování snaží samozřejmě rozvíjet. Většinou nepracují s pojmem prosociální chování, ale prostřednictvím různých činností se snaží naučit děti pomáhat druhým. Myslím si, že úzce specializovaný program na rozvoj prosociálního chování u předškoláků v mateřské škole je v dnešní době potřebný. Z rozhovorů s učitelkami mateřských škol vím, že specificky zaměřený program na tuto oblast, by přijaly s nadšením. Program by jim mohl napomoci seznámit se s problematikou prosociálního chování a poskytnout pár rad (hry, metody práce atd.) do začátku. Věřím, že paní učitelky by baterii her a dalších činností dále již rozvíjely samy.

Reichlová s Baranovou (1994) uskutečnily program na rozvoj prosociálního chování u předškoláků, kteří nejméně jeden roky žili v dětském domově. Před uvedením a po skončení programu dva nezávislí pozorovatelé pozorovali děti při situacích, které byly navozeny při společné hře, aby zjistili účinnost programu. Úroveň prosociálního chování posuzovali na speciálně vytvořené škále. Prosociální chování autorky rozvíjely hrou (ve dvojicích i ve skupině, hraním rolí) a posilováním. Výsledky přinesly zjištění, že ke zlepšení prosociálního chování po absolvování programu dochází. Kopasová a Obložinská (1999) ve svém výzkumu také potvrdily, že program rozvíjející prosociální chování u dětí s rizikovým vývojem (např. děti s emoční poruchou, s hyperkinetickým syndromem, s poruchou chování atd.) toto chování zlepšil. Účinnost programu autorky zjišťovaly vstupní a výstupní pedagogickou diagnostikou. Ve srovnání s mým výzkumem, který je zaměřený na intaktní populaci, jsou středem zájmu předcházejících studií děti s možným ohroženým vývojem. Výsledky výzkumů jsou srovnatelné. Programy zaměřené na rozvoj prosociálního chování toto chování rozvíjejí, mají tedy smysl.

## 11. Závěr

Předkládaný výzkum ukázal, že specificky zaměřené interakční hry mohou u předškoláků navštěvujících mateřskou školu prosociální chování v teoretické rovině rozvinout. Je pozitivním zjištěním, že děti předškolního věku se prosociálně chovat umí. Každé z devíti dětí, které se účastnilo výzkumu, nejméně dvakrát vymyslelo prosociální konec příběhu, tzn. nabídlo pomoc.

Ukázalo se, že jasně rozpoznatelná nutnost pomoci, dalo by se říci jasná zakázka, nabídnutí pomoci vyvolá. Příběhy, které nevykreslily přehlednou situaci, ale požadovaly po dítěti vcítění do hrdiny, zlepšení prosociálního chování většinou nepřinesly. K další aplikaci se mi jeví vhodné všechny příběhy, kromě příběhů 5 (Příběh o krásné louce, Hřiště). Příběhy 5 jsou již složitější a možná by byly vhodné pro starší děti.

Hry použité v tomto výzkumu se osvědčily. V Kapitole 9 jsem uvedla další hry, které jsou podle mého názoru k rozvoji prosociálního chování vhodné.

Jakákoliv souvislost s věkem dítěte a výskytem pomáhajícího chování se nepotvrdila.

Také se nepotvrdila souvislost prosociálního chování se skladbou rodiny (úplná, neúplná).

Je důležité, aby děti uměly nejen pomoc nabídnout, ale hlavně umět rozpoznat situaci, ve které pomoc poskytnout a neriskovat, v extrémnějších případech, vlastní život. Proto nedílnou součástí programu a celé výchovy by mělo být rozvíjení osobnostních dovedností (umět říci ne, odmítnout pomoc, nenechat se nutit do věci, které dítě nechce) a komentování událostí v okolním prostředí. Dítě samo často nedovede posoudit vhodnost určitého chování, ať již svého nebo chování, které může vidět např. v médiích, v rodině, ve školce. Nesmíme zapomínat si dětmi povídat, odpovídat na jejich všetečné otázky a dodávat jim pocit bezpečí.

### Možné podněty k dalšímu zkoumání

- Vytvoření kontrolní skupiny
- Délka výzkumu – např. 3 měsíce, 6 měsíců, 9 měsíců, 1 rok
- Změna výzkumného souboru z hlediska věku

- Nalezení jiné metody ke zjištění účinnosti programů na rozvoj prosociálního chování
- Výběr dalších her zaměřených na rozvoj prosociálního chování (návrhy viz. Kapitola 9)
- Vytvoření ucelené metodiky na rozvoj prosociálního chování u dětí předškolního věku v mateřské škole. Metodika by mohla obsahovat specificky zaměřené hry

## 12. Souhrn

Hru můžeme vymezit jako psychickou nebo fyzickou činnost, která je líbivá a přináší člověku, pokud si umí hrát, uspokojení bez nějakého cíle. Hrají si nejen děti, ale i dospělí. Hra má pevné postavení v lidské kultuře. V obecné rovině je hra důležitá pro psychické zrání a integraci osobnosti. Působí také jako prostředek pro relaxaci a rekreaci duševního zdraví. Badatelé zabývající se hrou pohlíželi na teorii hry z různých úhlů pohledů. Podle Schillera díky hře nabíráme vyčerpané tělesné síly a tělo se regeneruje po práci. Na druhé straně Spencer tvrdil, že lidé si hrají, aby jednoduše „vypustili páru“. Hall se domníval, že dovednosti a kulturní zkušenosti mohou být předávány skrze genetickou cestu – proto si děti i dospělí hrají. Freud byl přesvědčen, že prostřednictvím hry dítě může zvládnout rušivou událost aktivní reprodukcí a ne pasivním pozorováním.

Součástí psychoterapeutické práce a diagnostiky dětí je od počátku předškolního věku hra. Jako diagnostické metody se používají Scéno-test, Test světa a Doll-play technika. Tyto techniky se dají využívat již od dvou let věku dítěte.

Klasifikací hry se zabýval Kuric, Bühlerová, Piaget a Inhelderová, Mišurcová a Severová a mnoho dalších.

Předškolní období je chápáno přibližně od tří do šesti let. Ukončení této fáze ovlivňuje fyzický věk, ale také sociální faktor, kterým je zralost a nástup do školy. Předškolní období je nazýváno „věkem mateřské školy“, „kouzelným věkem“ a obdobím hry, protože hra je charakteristickou součástí předškolního období. V průběhu předškolního věku dítě vyspívá tělesně, pohybově, intelektově, citově a společensky. Během tohoto období dítě povyroste v průměru o 5 až 7 centimetrů a přibere průměrně 2 až 3 kilogramy. Dítě je také ohebnější, jemná i hrubá motorika se výrazně zlepšuje, snaží se o výraznější samostatnost (např. samo se obléká, umyje atd.)

Úroveň poznávacích procesů závisí na zrání centrální nervové soustavy a zkušenosti dítěte. Ve *vnímání* dítě ještě vnímá celek jako složení všech jednotlivostí, neanalyzuje ho. Vnímání je zaměřeno na věci, které dítě upoutají nebo nějakým způsobem osloví. Pojem trvalosti množství není ještě utvořen. Pochopení stálé proměnlivosti časových vztahů působí dítěti obtíže. Postupně se vnímání (i sluchové) zdokonaluje a zpřesňuje. *Fantazie a představy* jsou bohaté, není výjimečné objevení se konfabulace. Fantazie v předškolním období má harmonizující význam, představy jsou pro dítě nutné. Díky představám si předškolák může upravit obtížně pochopitelnou realitu, ale také předem si nazkoušet

nějakou činnost. Fantazie je nedílnou součástí hry. *Paměť* je mechanická, spíše bezděčná, a konkrétní. V počátcích předškolního období převažuje paměť krátkodobá, na jeho konci dlouhodobá. *Pozornost* je nesoustředěná a přelétavá. Cílené zaměření pozornosti se objevuje na konci období. Znaky myšlení jsou egocentrismus, fenomenismus, magičnost a absolutismus. Dle Piageta je myšlení názorné a intuitivní.

Předškolák se začíná zajímat o okolní svět, a proto jsou pro něj důležití dospělí, aby odpovídali na dětské otázky. *Řečové schopnosti* se postupně zlepšují, dítě zvládne jednoduché stupňování, časování a skloňování. Pro toto období je charakteristická egocentrická řeč (sloužící k formulaci vlastních myšlenek), expresivní řeč (vyjádření pocitů) a regulační řeč (seberegulace). City prožívá dítě velmi intenzivně, ale krátkodobě. Je pravdou, že se je dítě pomalu učí ovládat. Předškolák také zvládá jednoduché sebehodnocení a kritiku vlastní osoby. V kolektivu se rozvíjí schopnosti spolupráce, empatie a soupeřivosti. Vůle je výrazně nestabilní. Důležitou složkou osobnosti, která se rozvíjí je dětská identita. Sociální učení probíhá u dítěte formou zpevňování, odezírání, očekávání, nápodobou a ztotožnění. V oblasti morálky dítě považuje za správné to, čemu věří dospělí (tj. heteronomní fáze).

Základní činností předškoláka je hra, která dítě připravuje na školu a další život. Předškolní období je „zlatým věkem hry“. Hra je charakteristická spontánností, samoučelností a symboličností. V tomto období můžeme vidět u dětí hry receptivní, tématické, konstruktivní, didaktické, pohybové, námětové, sensorické a symbolické. U některých dětí se ve hře vyskytuje imaginární společník.

Pojem prosociální chování byl poprvé použit v roce 1967 nezávisle na sobě autorskými dvojicemi Rosenhanem s Whitem a Bryanem s Testem. S prosociálním chováním souvisejí také pojmy pomáhající chování, pomáhání a altruismus.

Prosociální chování je chování, které vědomě, záměrně a spontánně přináší užitek jiné osobě. Předpokladem je, aby pomáhající pochopil potřeby, touhy a cíle druhé osoby. Současně se prosociální chování zaměřuje na podporu, ochranu a zlepšení stavu druhé osoby bez očekávání nějakého zisku či odměny. Může se stát, že situace je pro pomáhajícího riskantní a vyžadující osobní oběť.

Wispé popsal různé formy prosociálního chování a rozdělil je do pěti kategorií. První z nich je darování, druhou sympatie a porozumění pro tíživou situaci, v které se nachází



někdo jiný, třetí formou je pomoc k dosažení cíle, čtvrtou nabídka ke spolupráci a pátou formou je podpora.

Brown a Salomon popsali tři složky, jenž se v určité míře podílejí na prosociálním chování. Je to kognitivní, motivační a situační složka.

Předtím než se člověk rozhodne pomoci, musí si kladně odpovědět na pět otázek. Tyto otázky popsali Latané a Darley v roce 1970. Otázky jsou následující: Zaznamenávám situaci vyžadující pomoc? Je skutečně situace definovaná jako stav nouze? Přejímám potencionální odpovědnost za situaci? Rozhoduji se, chci-li pomoci, jak pomoci? Jednám na základě vybraného způsobu pomoci?

Proč pomáháme, kdy pomáháme a komu pomáháme jsou faktory, které ovlivňují pomoc. Na tyto otázky hledali psychologové odpověď ve výzkumech, které byly realizovány od 70. let 20. století převážně na studentech.

Proč pomáháme se dá vysvětlit z hlediska různých přístupů (biologický, individualistický, interpersonální a na sociální okolí zaměřený přístup). Podle biologického přístupu pomáháme, protože je to výhodné při zachování rodu. Do individualistického přístupu se řadí nálada a osobnostní rysy (altruistická osobnost se skládá z empatie, důvěry ve svět, sociální odpovědnosti, vnitřního místa kontroly a menší míry egocentrismu). Interpersonální přístup počítá se vzájemnou závislostí a přístup zaměřený na sociální systémy předpokládá, že lidé pomáhají těm, kteří jsou na nich závislí. Z dalších teorií nahlížejících na tento problém můžeme jmenovat teorii sociální výměny (vyměňujeme si informace, služby, pomoc atd. na základě zvážení nákladů a zisků). V úvahu musíme brát i normy sociálního chování a empatii.

Na tom, kdy pomáháme má vliv i efekt přihlížejících (čím více lidí, tím méně pomoci), rozptýlená pozornost či rozložení odpovědnosti (poskytnutí pomoci záleží na rozložení odpovědnosti mezi jednotlivé přihlížející). K tomu, aby lidé pomohli, stačí navázat nepatrný kontakt.

Než se lidé rozhodnou pomoci, musí zvážit, komu pomáhají. Je dokázáno, že se vyskytují rozdíly v poskytnutí pomoci mezi pohlavími. Ženy nabízejí pomoc obou pohlavím ve stejné míře, muži spíše ženám.

Někteří autoři uvádějí, že prosociální chování se vyskytuje již v batolecím věku, jiní se domnívají, že se objevuje až v předškolním věku. Hlavní charakteristikou prosociálního

chování u předškoláků je pozitivní chování. Prosociálními vlastnostmi v předškolním věku jsou souhra, spolupráce, soucit, soustrast, solidarita, prožívání společné radosti a legrace, dovádění, předvádění se před ostatními, počáteční city vzájemné sympatie a kamarádství. Existují cílené programy na rozvoj prosociálního chování u dětí předškolního věku s rizikovým vývojem.

Cílem výzkumu bylo zjistit, zda hry zaměřené na rozvoj prosociálního chování toto chování skutečně zlepšují. Na základě výsledků výzkumu byly formulovány náměty k dalšímu zkoumání předkládaného tématu. Také zde byly uvedeny další hry, které se mohou použít pro rozvoj prosociálního chování u dětí předškolního věku.

Hlavními metodami výzkumu byl polostrukturovaný rozhovor, interakční hry a nedokončené příběhy. Výzkum byl kvalitativní.

Výzkumný soubor tvořilo 9 dětí navštěvujících jednu třídu mateřské školy v malém městě, jejichž věk se na začátku vlastního výzkumu (září 2007) pohyboval mezi pěti lety čtyřmi měsíci až šesti lety dvěma měsíci.

K zjišťování účinnosti her byly použity nedokončené příběhy (dva soubory po šesti příbězích), které byly dětem zadávány individuálně na počátku a na konci výzkumu. Mezitím hrály děti v mateřské škole interakční hry zaměřené na rozvoj prosociálního chování.

Z výsledků výzkumu je patrné, že specificky zaměřené interakční hry prosociálního chování u dětí předškolního věku zlepšují či rozvíjejí.

## Literatura

- Badegruper, B. & Pirkl, F. (1994). *Příběhy pomáhající s problémy*. Praha: Portál.
- Baron, R. & Byrne D.(1997). *Social Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bednářová J. & Šmardová, V. (2007). *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press, a.s.
- Borecký, V.(2005). *Imaginace, hra a komika*. Praha: Triton.
- Caillois, R. (1998). *Hry a lidé*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon.
- Čačka, O. (2000). *Psychologie*. Brno: Doplněk.
- Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha. Portál.
- Fontana, D. (1997). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
- Hartl, P. & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál
- Hayesová, N. (1998). *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, s.r.o..
- Hend, J. (1999). *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum.
- Hermochová, S. & Neuman, J. (2004). *Hry do kapsy VI*. Praha: Portál, s.r.o..
- Hewstone, M. & Stroebe, W. (2006). *Sociální psychologie*. Praha: Portál, s.r.o..
- Hill, G. (2004). *Moderní psychologie*. Praha: Portál.
- Hogg, M. A., & Cooper, J. (Eds.). (2003). *The Sage Handbook of Social Psychology*. London: Sage Puglication.
- Kopasová, D. & Obložinská, I. (1999). Možnosti rozvíjania prosociálneho správania detí predškolského veku s rizikovým psychickým vývinom. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 34, č. 3, 250-255.
- Koťátková, S. (2005). *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha:Grada.
- Kuric, J. & kol. (1986). *Ontogenetická psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (1998). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing.
- Matějček, Z. (1986). *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum.
- Matějček, Z. (1996). *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál.
- Matějček, Z. (2003). Jeden pohled na vztahy dětí v předškolním věku in Šulová, L. & Zaouche-Gaudron, Ch.. *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Karolinum.
- Matějček, Z. (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dětí*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Mertin, V. & Gillernová, I. (eds) (2003). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál s.r.o.

- Millarová, S. (1978). *Psychologie hry*. Praha: Panorama.
- Mioviský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada publishing, a.s.
- Mišurcová, V., Fišer, J., & Fixl, V. (1980). *Hra a hračka v životě dítěte*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Mišurcová, V. & Severová, M. (1997). *Děti, hry a umění*. Praha: ISV.
- Nakonečný, M. (1996). *Motivace lidského chování*. Praha: Academia.
- Nakonečný, M. (1999). *Sociální psychologie*. Praha: Academia.
- Nelešovská, A. (2004). *Jak se děti učí hrou*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Páleník, L. & kol. (1991). Determinanty vývinu prosociálního správania, možnosti jeho usmerňovania v procese výchovy a vzdelávania. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 26, č. 4, 439-449.
- Petiška, E. (1982). Alenčina čítanka. Praha: Albatros. – str. str. 16 – 17. Jak si zvířátka pomáhala
- Piaget, J. & Inhelderová, B. (2000). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Příhoda, V. (1977). *Ontogeneze lidské psychiky I*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Reichelová, E., & Baranová, E. (1994). Výcvikový program na rozvoj prosociálního správania detí. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 29, č.1, 41-50.
- Říčan, P. & Krejčířová, D. et. al. (1997). *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada Publishing.
- Severová, M. (1982). *Hry v raném dětství*. Praha: Academia.
- Svoboda, M. (ed.), Krejčířová, D. & Vágnerová, M. (2001). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, s.r.o..
- Svobodová, E. (2007). *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Dr. Josef Raabe, s. r. o..
- Šedivá, Z. (1998). *Rozvíjení sociálních dovedností sluchově postižených*. Praha: Septima.
- Šimanovský, Z. & Mertin, V. (1996). *Hry pomáhají s problémy*. Praha: Portál.
- Sillamy, N. (2001). *Psychologický slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Šulová, L. (2005). *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum.
- Turney, J. S. & Helms, D.B. (1995). *Lifespan development*. New York: Harcourt brace college Publisher.
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.
- Výrost, J. & Slaměnik, I. (1997). *Sociální psychologie*. Praha: ISV.

West, K. G. (2002). *Dobrodružství psychického vývoje*. Praha: Portál, s.r.o..

Zelinová, M. (2007). *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*. Praha: Portál, s.r.o..

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

[www.msmt.cz/Files/HTM/MJRVPPVdoVestnikupokorekture2.htm](http://www.msmt.cz/Files/HTM/MJRVPPVdoVestnikupokorekture2.htm)

2.1.2006, 10:05

## Abstrakt diplomové práce

**Jméno:** Petra Čornaničová

**Obor:** Psychologie  
Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

**Vedoucí práce:** doc. PhDr. Irena Sobotková, CSc.

**Název diplomové práce:** **Prosociální chování a hra u dětí předškolního věku**

**Počet stran:** 92

**Klíčová slova:** děti předškolního věku, předškolní období, hra, prosociální chování, kvalitativní výzkum

### **Abstrakt:**

Tato diplomová práce je zaměřena na problematiku prosociálního chování u dětí předškolního věku a jeho rozvoji prostřednictvím interakčních her. Teoretická část práce se věnuje pojmům hra, předškolní období a prosociální chování. Kapitola zabývající se prosociálním chováním je obsahově nejširší zpracována z důvodu objasnění hlavního cíle výzkumu.

Hlavním cílem práce je zjistit, zda interakční hry zaměřené na prosociální chování u dětí předškolního věku, toto chování zlepšit. Teoretická východiska byla ověřena v mateřské škole na vzorku devíti dětí ve věku od pěti do šesti let.

Práce dospěla k závěru, že interakční hry prosociální chování mohou rozvinout nebo zlepšit.

Při kvalitativním výzkumu byly použity metody: polostrukturovaný rozhovor, interakční hry a dokončování příběhů.

## **Abstract of graduation theses**

**Author:** Petra Čornaničová

**Specialization:** Psychology  
[Philosophical Faculty](#) Palacký University Olomouc

**Work leader:** doc. PhDr. Irena Sobotková, CSc.

**Title of graduation theses:** Prosocial behavior and play in preschool children

**Number of pages:** 92

**Key words:** preschool children, preschool era, play, prosocial behavior, qualitative research

### **Abstract:**

The graduation theses is focused on a problem of prosocial behavior of preschoolers and their development through interaction play. The teoretical part is based on terms play, preschool era and prosocial behavior. The longest chapter about prosocial behavior offers the main goal of the research.

The main goal of the paper is to discover if the interaction play focused on the prosocial behaviour of the preschoolers is able to improve their behaviour. The theoretical approaches have been verified in a kindergarten on the sample of children between the ages of five and six.

The graduation theses concludes that interaction play can form or improve prosocial behaviour. The methots like semi-structured interview, interacation play and finishing of stories have been used during qualitative research.

## **Seznam příloh**

- 1 Doslovné přepisy závěrů příběhů setu A i B podle jednotlivých dětí
- 2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání



## Příloha 1

### Doslovné přepisy závěrů šesti příběhů u souboru A i B u jednotlivých dětí.

Kurzívou jsou uváděny otázky výzkumníka, které byly pokládány v průběhu rozhovorů.

#### ➤ chlapec 1 - část A

- 1) „A zvířátka mu pomohli – házeli tam plno věcí a on sám vylez a mohli se zase povídat a hrát, a pak tam oboum králíčkům bylo veselo.“
- 2) „Maminka si udělala čaj, a pak byla zdravá – pak byli šťastný. Pak byla šťastná ta rodina.“
- 3) „Ten slon tam zapad až po chobot, pak ho rodiče vytáhli, umyli ho, pak byla celá rodina šťastná.“
- 4) „Babička pak přijela, přivezla bombony, pak se rozdělili.“ „S kým?“ „Už nevím.“
- 5) „Pak je ten srneček ty kaštiny z těch sedmikrásek odtáh pryč.“
- 6) „Myslel si, že to asi neumí, ale já umím dělat takový pěkný kolečko – dokonce umím dělat takové velké kola (ukazuje na kolečko, ve kterém je číslo šest 6).“

#### chlapec 1 - B

- 1) „On jí pak pomoh, pak spolu šli dál a pořád si povídali. „*Jak jí pomohl?*“ Dal jí žebřík.“
- 2) „Mamince uvařili teplej čas, potom se uzdravila, dali jí pak léky, uzdravila se.“
- 3) „Pak ho vytáhli, dali ho do postele, dali mu teplej čaj, léky, aby se uzdravil a pak ho dali odpočívat, aby si odpočinul.“ „*Jak ho vytáhli?*“ „Dali... mu, žebřík a tím ho vytáhli.“
- 4) „Potom....., potom se s ní rozdělili, rozdělili si ty oříšky dva.“
- 5) „Potom ho dali do nemocnice, tam ho vyléčili, potom se uzdravil a potom ho pustili a dávali mu tam samý ovoce. Už je konec toho příběhu nebo pohádky.“
- 6) „Že to neumí a že je to složitý a těžký a že se na něj koťátko může rozlobit, že to neumí a ještě, že je líněj to stavět, protože ostatní to třeba uměj.“ „*Kdo si to myslel?*“ „Koťátko“ „*Kdo stavěl tu skládanku, která mu nešla?*“ „Štěňátko.“

➤ **chlapec 2 - A**

- 1) „Že by tam ti zvířátka byli a dali by tam ty svoje zásoby a pak by to skončilo, dali by je do té díry a pak by králíček vylez. Že by potom vylez.“
- 2) „Že by ten kluk dostavěl to lego. Že by šla jeho maminka k panu doktoroj a potom by šla domů si lehnout do postele. Ještě by si měla dát čaj, a pak se uzdravila.“
- 3) „Že ho měli vytáhnout, že měli zavolat helikoptéru, že ho vytáhla.“
- 4) „Že by šla domů a potom ven.“
- 5) „Nějakej kaštan by měl dát pryč.“ „*Kdo?*“ „Kluk nebo holka. Potom by měli ty kytky zalejvat, aby neuvadli. Už nevím.“
- 6) „Že by mu měl pomoc a že by to dostavěli a pak si oba hráli s autodráhou.“

**chlapec 2 - B**

- 1) „Že by tam mohli dát žebřík, že by házeli tam slámu a ona by byla pořád větší a šla by ven nebo by vzali provaz, zavázali ho tam a ona by potom vylezla. Že by tam mohli hodit kámen a ona by potom po nich vyskákala.“
- 2) „Že by mohla jít liščimu doktoroj a on by jí dal léky a potom by je musela hamat, pít čas a být v posteli. Kdyby se neuzdravila, mohla by jít ještě jednou do lékárny znovu. Ležela by v posteli a pila horný čaj.“
- 3) „Že by jeho maminka mohla mu podat ruku nebo tam hodili lano a on by se toho chytil a vytáhli by ho. Že by tam mohli poslat jeho tátu a podat mu ruku.“
- 4) „Že by jí mohla dát jeden.“ „*Komu?*“ „Jejímu kamarádovi.“ „*Jak by to mohla udělat?*“ „Že by mu dala.“ „*Proč by to dělala?*“ „Protože je její kamarád.“
- 5) „Že by mohli jet do nemocnice, nebo že by mohli zavolat doktora, nebo že by ho tam dovezli k doktoroj. Už mě nenapadá nic.“
- 6) „Že by mu mohla pomoc, nebo že by mu pomohla, nebo že by mu dělala nějakej kus.“ „*Jak dopadne příběh?*“ „Že by už to za něj dodělala.“ „*Co by řeklo štěňátko, kdyby mu kočička chtěla pomoc?*“ „Děkuju.“

➤ **chlapec 3 - A**

- 1) „Že by ho ten králíček vytáh, že by vyhrabal díru a pak by ho vyndal.“
- 2) „Třeba, že seberou ten, jak se jmenuje, prášek, a že si lehne a vypije čaj – ta mamka.“

- 3) „Že by ho vytáhla helikoptéra, a nebo že by ho vytáhli lanem a nebo ještě provazem.“
- 4) „Že by si mohla dát bombon, kdyby ji maminka neviděla a ještě, že by se musela rozdělit s kamarády a ještě, že by byla za barákem a hodně daleko a tam by si sedla někde a jedla bombony.“
- 5) „Že by ten srneček zvednul ty kaštiny a eště, že by to vykopnul, kaštiny, a že by ji sundal.“
- 6) „Že se na to mračí, a nebo že mu to nejde, a nebo že by se mračil strašně.“  
„Kdo?“ „Ten kluk a ještě, že nemá tu skládačku třeba rád a ještě, že by třeba, že by třeba tu skládačku nechtěl dělat.“

### **chlapec 3 - B**

- 1) „Že by mohli vytáhnout lano, a nebo že by ještě žebřík.“ „*Ještě tě něco napadá?*“ „Už asi nic.“
- 2) „Že tam je třeba jezevec, a nebo že by si měla jít do postele a čaj pít. Že by...asi už nic.“
- 3) „Že by třeba museli vyřezat ten led, a podat mu ruku, a že by taky třeba ho mohli vytáhnout za ruku.“
- 4) „Že by třeba se mohla rozdělit, nebo že si ten trn vytrhne z ruky. A že by taky mohla dát i mamince a už asi nic.“
- 5) „Že by třeba musel jít ten Adam do nemocnici.“ „*Adam byl jakej kluk?*“ „Malinkej.“
- 6) „Že by třeba viděl kamaráda. Pak že by třeba uviděl holčičku její kamarádku.“ „*Koho?*“ „Kočičku. Že by třeba uviděl i slepičku, kamaráda.“

### ➤ **chlapec 4 - A**

- 1) „Že by tam moh zůstat. Že by museli zavolat někoho, kdo by jim pomoh ho vytáhnout.“ „*Koho?*“ „Třeba slepičku nebo prasátko nebo kozička nebo koníček.“ „*Co dál?*“ „Že by se mohli procházet pak.“
- 2) „Že by mohla jít s doktorem ven. Že půjde už maminka ven.“
- 3) „Že nemoh troubit. Že může mít i malej. Že to bahno teklo do nosu, že ho nechtěl nikdo zachránit, a nikdo ho tam neviděl, a pak tam spadli všichni. Třeba nějakej pán je tam viděl, a pak je vytáhl nějakým provazem, pak už byli venku.“

„*Ještě tě něco napadá?*“ „Třeba ho nevytáhnul, protože byl těžkej, že tam moh někdo pomoc ho vytáhnout třeba žebříkem.“

- 4) „Ta holčička kousala bombony, a proto se jí rozbil zub. Že musela jít k zubaři.
- 5) Že nějaký kaštan spadnul i na hlavu. Šlápnul na nějakého broučka. Že pak začalo lejt a popadali všechny kaštany na hlavu, na trávu, na auta. Já mám malého Ondráška a s ním chodím na kaštany – teď mě zlobí – dělá se mnou samý srandy.“ „*Ještě něco Tě napadá?*“ „Že se s kaštanů může i něco vyrobit.“
- 6) „Že už by poznal dílek kam už patří. Že by si pak s tím hrál, ten kluk, třeba s legem a pak nějaký si vezme do kapsy. Že už to odnese do kuchyňky a to nebylo správné – pani učitelka by se zlobila a pak by to někomu chybělo. Že by moh jít na flétnu a ona ho paní učitelka nepustí když byl zlobivej.“

#### **chlapec 4 B**

- 1) „Že by jí mohli vyndat provazem.“ „*Jak?*“ „Že nějaký kamarádi ještě zavolaj, oni jí přijdou napomoc a vytáhnou jí.“ „*Ještě tě něco napadá?*“ „Jo, napadá. Jo a na to vzpomínám. Že by ten provaz nevytáhli nahoru a zase tam spadla, všichni by sklouzli a spadli na zem. Tak by někoho mohli zavolat, oni nevědí koho. Třeba můžou zavolat tat'ku, nějakého siláka, který je hodně silnej.“
- 2) „Že jim je divně.“ „*Jak to myslíš?*“ „Že už mamce bolí hlava. A ještě víc a ještě víc. Musí se zase znova vysmrkat. Že by moh ten jejich tatínek jít k doktorovi pro paní doktorku. Už do tý díry jede sanitka. Že by jí museli odvézt do nemocnice a že by se tatínek s dětma na ni šli podívat, jestli jí je špatně nebo je zdravá. A už je zdravá a může jít zas do díry. Nějaký dítě zase kašle trochu a vůbec nemusí k doktorovi. Ona mu máma dá sirup a nějaký prášky. A druhý děti si hrajou. Co strašně moc kašle, to leží v posteli. Že už se zase dítě uzdravilo, stejně jako mamka.“
- 3) „Že by se tam hokejista propadne a nějaký brankář by ho moh zachránit. To je asi jeho kamarád ten brankář.“ „*Jak by ho zachránil?*“ „Že by si zlomil nohu a spadnul do vody. Může tam jet sanitka strašně rychle. Odvezou ho do nemocnice a ten brankář se o něj může starat v nemocnici.“ „*Ještě tě něco napadá?*“ „Že by brankář na něj sáhnul na nohu, na tu rozbitou. Chtěl by jí pohladit. Furt jí má rozbitou, pak by začla křičet. Že už je zdravej a může jít na hokej. Už dávaj špatný góly – teď jim dávaj ty anglický goly. Dřív dával český, teď anglický dávaj goly. Víc než oni.“

- 4) „Mohl se za padesátník vrátit domů. Když už měl jít domů, tak jim doktor dal bonbonky a dal jim jich deset. Mamka je ráda, že už je zase zdravý. Že každý den jeden oříšek snědli.“ „*Jak dopadl příběh?*“ „Že už by došli oříšky, by mohli napsat na papírek další oříšky, a oni by jim dali zase deset, a mamka by šla ještě nějaké koupit, aby jich měli 10 a 10. Jinak je přestanou jíst.“
- 5) „Že by na nějakém kolečku, které se točí rychle, že by se na něj sednul a točí se rychle a musí ho mamka zastavit. Už se mi to stalo, se mi motala hlava a nohy a mamka to musela zastavit.“ „*Napadá tě ještě něco?*“ „Že by se moh houpat na vysoko, houpačka by se otočila, spadl by, zlomil si nohy a ruce a mamka by volala sanitku. (*Znovu opakuji poslední dvě věty, abychom se vrátili k příběhu*) Když na něj spadne klacík třeba velikém, tak může začít breček a jít domů. Že by chtěl být pořád na pískovišti a ten kluk oblečený šli na kolotoč třeba v Praze.“
- 6) „Že mu poradí, jak se to staví. Že jeden dílek dává obráceně, tak to za něj udělá ta kočka. Ukládaj to a půjdou si hrát s míčem a ten pejsek bouchne do hlavy míčkem kočičku. Ta to řekne paní učitelce a ta se na něj zlobí.“ „*Jak to bude dál?*“ „Že by šel ten pejsek na hambu a byl by tam do té doby než půjdou na obýdek. On tam bude čekat, budou ho bolet nohy, sedne si na zem ,a dívá se s kým si, kdo hraje. A kočka si hraje se zebrou a oni se nemlátěj míčkem do hlavy. Zebra a kočka jsou kamarádi. Jsou školáci a pejsek je malej.“

➤ **chlapec 5 - A**

- 1) „Králičí ouška. Tahal mu za ouško.“ „*Proč?*“ „Protože nevím.“
- 2) „*Jak by to mohlo dopadnout?*“ „Nevím.“ „*Zkus přemýšlet, co tě napadá?*“ „Nic.“
- 3) „Že si hráli na schovávanou.“ „*Ještě tě něco napadá?*“ „Nevím.“
- 4) „Že hamal bombonky.“ „*Kdo?*“ „Holčička. Že šla k paní zubařce.“ „*Jak by to mohlo ještě dopadnout?*“ „Nevím.“
- 5) „Že tam jsou kytky. Že tam jsou kaštiny, že tam jsou zvonečka a pampelišky a sedmikrásky.“ „*Jak by to mohlo ještě dopadnout?*“ „Nevím.“
- 6) „*Co by si mohl myslet?*“ „Že šel do školky, a že tam má kamarády, těší se na paní učitelku.“ „*Co si mohl myslet?*“ „Že si neuklidil hračky, skládal si skládačky, protože jí neuměl.“

**chlapec 5 - B**

- 1) „Žebřík. Anička by vylezla na žebřík.“ „Co by se stalo pak?“ „Nevím.“  
„Jak se tam žebřík dostal?“ „Že by tam spad.“ „Odkud?“ „Nevím.“
- 2) „Že by to liška uklidila.“ „Jaká liška?“ „Táta.“
- 3) „Že se utopil.“ „Ještě něco tě napadá?“ „Nevím.“
- 4) „Že by jí boleli zoubky.“ „Proč?“ „Protože musí k paní zubařce.“ „A jak to bylo dál?“ „Nevím.“
- 5) „Že byl v nemocnici.“ „Kdo?“ „Kluk“ „Proč?“ „Protože byl nemocnej“.
- 6) „Že by byli kamarádi.“ „Co si myslí koťátko?“ „Že je smutný.“ „Jak jsi na to přišel, že je smutný?“ „Že brečí.“ „Kdo?“ „Kočička, kotě.“ „Věděl bys, proč brečí?“ „Protože je smutný.“ „Z čeho je smutný?“ „Nevím.“

➤ **chlapec 6 – A** (s chlapcem jsem na příbězích 6A pracovala při třech setkáních).

*První setkání*

- 1) „Nevím. Že by ho vytáhli.“ „Kdo?“ „Zvířátka.“ „Jaks to myslíš?“ „Že by mu tam nosili větvičky, že by ho vytáhli ty větvičky, kdyby jich tam bylo hodně.“
- 2) „Nevím.“
- 3) „Nevím.“ (nemluví, ani na motivaci nereaguje), při druhém setkání se dívá z okna.

**Druhé setkání**

- 2) „Nevím.“
- 3) „Nevím.“
- 4) (pozoruje déšť z okna a mlčí)

**Třetí setkání**

- 2) „Že by měla jít k panu doktoroj“
- 3) „Že by se utopilo.“
- 4) „Že by musela jít k paní zubařce.“ „Proč?“ „Protože by se jí zkazily zoubky.“
- 5) „Že by se tam utopily ty kytičky.“
- 6) „Nevím.“

**chlapec 6 – B** (s chlapcem jsem na příbězích 6B pracovala při dvou setkáních)

### *První setkání*

- 1) (Mlčí na motivaci nereaguje.)
- 2) „Že si má jít lehnout.“
- 3) „Že by ho museli vytáhnout.“ „Kdo?“ „Ty kluci.“
- 4) (Ptala jsem se na otázky z příběhu, abych Honzíka vtáhla do komunikace.)  
„Co jí chlapec říkal?“ „Že by chtěl taky oříšek.“ „Dostal kamarád oříšek?“  
„Ne.“ „Proč?“ „Protože jí nepoprosil.“

### *Druhé setkání*

- 1) „Že by jí tam někdo přines žebřík.“ „Kdo?“ „Ten kluk.“ „Co bylo pak?“ „Pak by vylezla.“
- 5) „Že by musel jít k doktorovi.“ „Kdo?“ „Ten kluk. Ten, co je na pískovišti.“
- 6) „Že by mu moh někdo pomoc.“ „Kdo?“ „To koťátko.“ „Jak by vypadala pomoc?“ „Že by mu to poskládalo.“

### ➤ **chlapec 7 - A**

- 1) „Třeba že by příběhly zvířátka, aby ho zachránili, aby mohl vylízt, a pak že si budou tancovat.“ „Jak?“ „Že by přinesli různé věci, které maj rádi. Nebo kdyby ho zachránila žirafa. Třeba, že by příběh velkej pejsek a na zádech by měl žebřík. Nebo oba a jeden by přinesl koleje, třetí vláček s jedním vagonkem. Postavili by koleje přes celou jámu a dolů nádraží. On by tam měl schody, a vláček by byl velkej, aby se tam vešel, a pak by někde zastavil, aby si mohl vystoupit.“
- 2) „Že by mohl přijít pan doktor, že by přijela sanitka a ty dva králíci, jak jsme povídali předtím, by jen mohli zachránit. Nebylo by to bezva? Dva králíci, jak se jeden ztratil.“ „Ještě něco tě napadá?“ „Ještě by mohla přijet paní doktorka. Že by museli do nemocnice, kde by jí dali pilulky nebo studenou vodu, která všechno léčí.“
- 3) „Že by ty ostatní sloni přinesli žebříček. Žebříček to je ono, nebo hasiči se žebříkem, nebo že by přijel nějaký vodovod, který nabírá bahno, vybral by ho, pak by tam dal vodu a mohl by vyplavat na břeh. Že by přijel parník.“
- 4) „Že by maminka mohla dostat vynadáno, že schovala krabici. Že by oba mohli jít na hřiště nebo by mohli hledat poklady spolu. Já jsem jednou viděl v jedné pohádce tachometr, který pípal a našli starou medaily.“

- 5) „Že by přijeli odtahovači a ten kaštan odtáhli. Ještě mě napadá, že by se velký po silnici a mohli odvést ten kaštan.“ „*Ještě tě něco napadá?*“ „Že by přijeli záchranáři.“
- 6) „Že se asi vybil, že se asi vybil ten kluk, co měl ty puzzlíky, že byl možná na baterky. Že by mohl sebe nějaký odložit na něj tu baterku.“ „*Co tě ještě napadá?*“ „Že by mohl nahlásit, že se vybil.“

### **chlapec 7 - B**

- 1) „Že by jí přišli zachránit zvířátka. Že by jeden tam nanosil klacíčky, další seno, slámu. Beránek by přenes trávu. Že by se ta Anička na ně stoupila, až vyleze na všechny. Pepíček by jí vzal za ruce, šel by dál a Aničku by vytáhl.“ „*Ještě tě něco napadá?*“ „Že by mohl přijít nějaký Aničkův tatínek se žebříkem, strčil by to do příkopu a Anička by vylezla po žebříku nahoru, to mě taky napadá.“
- 2) „Že by mohli zavolat doktora. Víte, že já doma mám kufřík. Víte, že já si můžu doma hrát na doktora...“ (vypráví o nástrojích, které má v kufříku)  
„*Jak by mohla dopadnout ta pohádka?*“ „Ta pohádka by mohla dopadnout tak, že jestli by měl tatínek ten doktorský kufřík jako mám já a pan doktor, že by vzal z krabičky poslouchátko, toho já totiž mám doma. Pak by vyndal léky. Já jsem od jednoho kamaráda dostal speciální bonbon.“ (vypráví, o mentolovém bonbonu)
- 3) „Mohli by přijet záchranáři nebo jestli by v tom rybníce bydlel vodník, moh by ho zachránit. Já jsem jednou viděl v televizi, že jeden kluk bruslil na jedny brusli, spad do díry a vodník ho zachránil.“ „*Jak by to mohlo ještě dopadnout?*“ „Že by tam přijel nějaký lyžařský skútr nebo bruslařský skútr se žebříkem, že by ho natočil do vody. On by se ho chytil a oni ho vytáhli. A ještě by mě mohlo napadnout, že by moh přijít nějaký záchranář.“
- 4) „Mohlo by to dopadnout tak, že by si mohli rozdělit. Nebo že by zaběhla k více, jak my říkáme s maminkou veverkám, Zrzečka. Nebo moje babička jí říká Pizizubka. My máme pohádku o jedné. Taky máme oříšky (vypráví, jak mají strom napůl se sousedem). Eště by mě mohlo napadnout, že by mohli oba dva zaběhnout domů a že by si dali další lískové oříšky.“
- 5) „Mohlo by to dopadnout tak, že by přijela nějaká záchranka a odvezla ho do nemocnice nebo že by přijel nějaký ten, co sbírá stromy pokácené. Ten, co



sbíral nějakou větévku, a mohl by to naložit. Jsem viděl takové nakládače (popisuje nakládače).“

- 6) „Že to asi neumí. To by to určitě neuměl. Nebo že by ta kočička, co jí umí postavit, že by mu pomohla.“ „*Ještě tě něco napadá?*“ „Nebo že by mohl přijít další kluk, který tu skládačku umí. Třeba prasátko a že by přišlo k těm dvoum. Třebě zavolá nějakého šikovného kamaráda, který by ji uměl a mohl by jim pomoci. Že by zavolal oba dva své kamarádi, který to uměj rychle.“ „*Kdo je zavolá?*“ „Prasátko kamaráda gepardátka.“

➤ **Dívka 1 - A**

- 1) „Králíčku, můžu ti pomoc? Pomůžu ti. Chyt' se mě za ocásek, vytáhnu tě. My půjdeme spolu na procházku. Pomůžu ti najít klacek, chyt' se klacka velkého, pak tě můžu dostat a chodíme spolu a to je konec.“ (dívka vypráví konec příběhu s intonací a dramaturgií)
- 2) „Můžeme být nemocní a kašlat, a to by bylo nemocný, pak umyjeme nádobí, a pak budeme zdraví.“ „*Kdo?*“ „Máma s tím chlapíkem s Tomáškem. Zavoláme tátu a budeme zdravý. Jak se máma radovala, že je zdravá, a mohla si jít na zahrádka hrát s Tomáškem.“ „*Kdo byl nemocný?*“ „Maminka.“
- 3) „A jmenovala se Finka a je mu šest roků. A tatínka a babičce je 10 roků. A napínala se babička a radovala se, že je jenom velký slůňátko, a pak se neradovalo, protože jedno slůňátko uvízlo v bahně. Zlomila si nohu a musela do nemocnice, tak tátové se neradovali. A bylo to škoda a našli slůňátko v nemocnici, odvezli ho hasiči, a pak byl zdravěj a už bude chodit jenom do vody po cestě, a tak se radovali, že slůňě už nemá zraněnou nohu. A taky jsme měli dobrou náladu, že bylo zraněný jen dvakrát. Rodiče se radovali.“
- 4) „Že se radovali na toho bombonkovýho čokoládového, pak tancovali, a pak si určitě celou svatbu. A pak se radovali, že můžeme jít domů a narodilo se mimčo a jmenovala se Rozárka a Vojta Nováků. Vojtovi bylo šest a Rozárce bylo deset. Pak skončili svatbou. Že by mohli i krásně cvičit v sokolovně.“
- 5) „Hrálo sluníčko a ty kytky byli suchý. Když na něj někdo trefí, podívá se.
- 6) „Když někdo ráno zlobí, dostane na zadek. Proč se na to mračí, tak to asi nemá dostavený, protože mu chybí silnice.“

### Dívka 1 - B

- 1) „Kdyby k někomu šli, tak by poslali žebřík nebo klacek, tak by jí vytáh a Ondráškovi se narodilo miminko a jmenuje se Pepík (vypráví o miminku)“  
„*Jak by mohl příběh dopadnout?*“ „Kdyby jí někdo vytáh s kamarádami, tak by Anička byla venku z velké díře. Když šli na procházku, tak tam Anička spadla.“
- 2) „Je nemocná. Kdyby šla do lékárny, tatínek by jí koupil čaj nebo kapky, aby se uzdravila. Kdyby byla nemocná, tak by nechodila ven. Už nic.“
- 3) „Protože byla tam díra, a spadnul, a málem by se potopil. Kdyby byla zima a led by byl dost pevný, a kdyby skákali, tak by křupnul led. Kdyby spad do vody, tak by byl nemocný a musel by pít teplý čaj. Ale ovocný, aby byl zdravý. Už mě nic nenapadá.“
- 4) „Kdyby se nezachytla na strom, tak by jí všechny oříšky nevypadli. Kdyby jí všechny vypadli, ta by je ostatní veverka snědli. Táta a máma by se zlobili.“
- 5) „Kdyby to na něj spadlo, taky by brečel. Kdyby tam byli bodliny, tak by tak brečel. Kdyby to bylo ostrý, tak by umřel.“
- 6) „Myslí si, že se něco stane hrozného, že na školku spadne obrovský strom. To by pokácel táta, co má obrovskou sekeru. Kdyby šel tam obr, tak by museli zvířátka utéct z domečku do liščí díry, aby je obr nenašel. My jsme měli takový film. Nevím, jak se jmenuje. Ten krokodýl, co jí všechny lidi. Já jsem e na to dívala.....(vypráví o filmu). My jsme jednou na něco koukali.“

### ➤ dívka 2 – A (s dívka jsou pracovala při dvou setkání)

#### *První setkání*

- 1) „Dobře. Zavolal zvířátka ten s jídlem nespád do jámy.“ „*Co se stalo pak?*“  
„Házeli mu tam to jídlo, aby dostal ven.“ „*Ještě něco, tě napadá?*“ „Nic.“
- 2) „A maminka taky bylo líto.“ „*Ještě něco Tě napadá?*“ „Nevím.“
- 3) „Nic mě nenapadá.“

#### *Druhé setkání*

- 3) „Slůně přišlo k němu a vytáhlo ho, a pak zaběhl k rodičům. Nevím dál.“
- 4) „Že by přijela babička. Že se pustili do bombónů.“ „*Ještě něco tě napadá?*“  
„Ne.“
- 5) Dívka mlčí. „Nevím.“
- 6) „Že mu jde pomoc.“

## dívka 2 - B

- 1) (Mlčí, na motivaci nereaguje.) „*Co kdybys to řekla ježečkovi?*“ (z výstavky dívka podala ježečka, kterého vyráběla její maminka, dala si ho před sebe, nemluví, po chvíli odpoví) „*Že běžel pro pomoc.*“ „*Jak to vypadalo?*“ „Pro maminku Aniččinu. Nevím.“
- 2) „*Že jí přemluvili, aby šla do postele.*“ „*Kdo?*“ „*Liščata.*“ „*Ještě něco tě napadá?*“ „Nevím.“
- 3) „*Že ho vytáhli.*“ (mlčení) „*Jak to udělali?*“ „*Rukou, že ho vytáhli.*“ „*Kdo?*“ „Nevím.“ „*Jak by to ještě mohlo dopadnout?*“ „*Že mu poděkoval, tatínkovi nějakýmu.*“
- 4) „Nevím.“
- 5) „*Co si myslel kluk Adam?*“ (mlčí, nereaguje na motivaci, po chvíli odpoví)  
„*Že bude brečet.*“ „*Kdo?*“ „*Ten Pepík.*“ „*Co se stalo?*“ „*Že nebrečel.*“
- 6) „*Že se smutný hodně, protože mu to nejde.*“ „*Ještě tě něco napadá?*“ „Nevím.“

## Příloha 2

### Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV)

Rámcový vzdělávací program pro mateřské školy se netýká jen prosociálního chování, ale vymezuje hlavní podmínky, požadavky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Tyto podmínky a pravidla jsou závazná a směrodatná pro předškolní vzdělávání. Pravidla jsou směrodatná pro pedagogy, zřizovatele vzdělávacích institucí, jejich sociální a odborné partnery. RVP PV je východiskem pro tvorbu a uskutečňování školních programů, je otevřen pro školu, učitele a dítě. Každá mateřská škola si může vytvořit a realizovat vlastní školní program (RVP PV, 2004).

Cíli RVP PV jsou **rámcové cíle** jako univerzální záměry předškolního vzdělávání, **klíčové kompetence**, které představují způsobilost dosaženou v tomto věkovém období. **Dílčí cíle** popisující konkrétní záměry určité oblasti a **dílčí výstupy** (poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty), jež odpovídají dílčím cílům.

Klíčové kompetence, kterých by mělo dítě dosáhnout jsou rozděleny do pěti úrovní: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, komunikativní kompetence, sociální a personální kompetence, činnostní a občanské kompetence.

Prosociální chování je v RVP PV zastoupeno v *kompetenci sociální a personální*. Dítě, které ukončí docházku do mateřské školy by mělo dětským způsobem umět projevat citlivost a ohleduplnost k druhým, pomoci slabším, rozpoznat nevhodné chování. Také už umí vnímat nespravedlnost, ubližování, agresivitu a lhostejnost. Ve svém okolí dítě nachází modely prosociálního chování a mezilidských vztahů, které napodobuje. Náznak prosociálního chování je také v poslední kompetenci – *činnostní a občanské*. Dítě by se mělo zajímat o druhé i o to, co se děje v jeho okolí. Má základní dětskou představu o tom, co je v souladu se základními lidskými hodnotami a normami, ale i co je s nimi v rozporu, a snaží se podle toho chovat.

Ze vzdělávacích oblastí, které radí, jak dosáhnou těchto kompetencí se zaměříme na oblast *Dítě a ten druhý*. Učitel by měl dítě seznámit s pravidly chování ve vztahu k druhému, pomoci mu osvojit si základní poznatky, dovednosti a schopnosti důležité pro navazování a rozvíjení vztahů dítěte k druhým lidem. Posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním lidem (v rodině, v MŠ, v dětské skupině atd.) je dalším cílem. Důležité je i

vytváření prosociálních postojů (tj. rozvoj sociální citlivosti, tolerance, respektu, přizpůsobivosti). Pedagog by neměl zapomenout na rozvoj kooperativních činností (RVP PV, 2004).

Jak těchto všech cílů dosáhnout? Co pedagog nabízí dítěti? Pro přehlednost je nabídka v bodech, jak ji prezentuje RVP PV.

- běžné verbální a neverbální komunikační aktivity dítěte s druhým dítětem i s dospělým
- sociální a interaktivní hry, hraní rolí, dramatické činnosti, hudební a pohybové hry, výtvarné hry a etudy
- společenské hry, společné aktivity nejrůznějšího zaměření
- kooperativní činnosti ve dvojicích, ve skupinách
- společná setkávání, povídání, sdílení a aktivní naslouchání druhému
- aktivity podporující sblížení dětí
- aktivity podporující uvědomování si vztahů mezi lidmi (kamarádství, přátelství, vztahy mezi oběma pohlavími, úcta ke stáří apod.)
- hry, přirozené i modelové situace, při nichž se dítě učí přijímat a respektovat druhého
- činností zaměřené na porozumění pravidlům vzájemného soužití a chování, spolupodílení se na jejich tvorbě
- hry a činností, které vedou děti k ohleduplnosti k druhému, k ochotě rozdělit se s ním, půjčit hračku, střídat se, pomoci mu, ke schopnosti vyřešit vzájemný spor apod.
- činností zaměřené na poznávání sociálního prostředí, v němž dítě žije – rodina (funkce rodiny, členové rodiny a vztahy mezi nimi, život v rodině, rodina ve světě zvířat) – mateřská škola (prostředí, vztahy mezi dětmi i dospělými, kamarádi)
- hry a situace, kde se dítě učí chránit soukromí a bezpečí své i druhých
- četba, vyprávění a poslech pohádek a příběhů s etickým obsahem a poučením (RVP PV 2004, str. 22).

Při rozvoji vztahů dítěte v interpersonální oblasti se mohou vyskytnout i rizika. Co ohrožuje úspěch vzdělávacích záměrů učitele? Pro přehlednost znovu uvádím v bodech.

- Nedostatek pozitivních příkladů a vzorů prosociálního chování, málo vstřícné postoje dospělých k dítěti i k sobě navzájem

- Nedostatečně psychosociálně „bezpečné“ prostředí, neautentické, s nedostatkem porozumění a tolerance
- Nedostatek empatie, neposkytování empatické odezvy na problémy dítěte
- Příliš ochránářské či nevšímavé prostředí
- Autoritativní vedení, direktivní zacházení s dítětem
- Manipulace dítěte tzv. pozitivními prostředky (citovými prostředky, chválením bez opodstatnění)
- Nedůstojné jednání, zesměšňování, ponižování
- Prostředí, které nabízí málo možností ke spolupráci s druhým
- Časté organizování soutěživých činností a podporování nezdravé soutěživosti
- Nejednoznačně formulovaná pravidla chování ve vztahu k druhému nedodržování přijatých pravidel, špatný vzor
- Nemožnost spolupodílet se na volbě činností a témat, které se v mateřské škole realizují
- Nedostatečná pozornost tomu, jak dítě řeší své spory a konflikty s druhým dítětem
- Příliš časté vystupování pedagoga v roli soudce
- Nedostatečný respekt k vzájemným sympatiím dětí a malá podpora dětských přátelství
- Soustředění pozornosti pouze na verbální formy komunikace (RVP PV, 2004, str. 23).