



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Prosociální hry v mateřské škole

Bakalářská práce

Vypracovala: Hana Dibalová

Vedoucí práce: Mgr. Eva Svobodová

České Budějovice 2015

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

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

Datum: 30. 3. 2015

.....
Díbalová Hana

Poděkování

Velmi děkuji vedoucí mé práce Mgr. Evě Svobodové, za odborné vedení, metodickou pomoc, cenné připomínky, užitečné rady a laskavý přístup.

Děkuji také své rodině, za podporu po celou dobu mého studia.

Abstrakt

Předškolní věk je doba, kdy se dítě nejvíce rozvíjí a získává zkušenosti do života. Při nástupu do mateřské školy se dítě setkává s novým prostředím. Zde se učí sociálním hodnotám a normám. Aktivita dítěte se projevuje především ve hře, proto je někdy toto období nazýváno jako období hry. Při hrách si dítě osvojuje a zkouší různé role a postavení v kolektivu ostatních dětí. Setkávají se s hodnotou umět se rozdělit, učí se ustupovat, podřizovat se a rozpoznávat vhodné a nevhodné chování.

Bakalářská práce se zabývá možnostmi rozvoje prosociálnosti prostřednictvím her u dětí předškolního věku. V teoretické části jsou vymezeny pojmy jako socializace, prosociálnost, morálka, emoce, prožitkové učení a s ním související hra.

Praktická část je zaměřena na sběr her, které mohou sloužit jako tréninkové pro rozvíjení prosociálního chování. Součástí bakalářské práce jsou i videozáznamy uvedených her.

Klíčová slova:

Předškolní věk, prosociálnost, prosociální hry, prosociální chování, emoce, morálka, prožitkové učení.

Abstract

Preschool age is a time when the child develops and gets experiences for life. When entering the kindergarten it meets new places. Here it learns the social values and norms. Child's activity is mostly seen during a game, that's why this part of life is sometimes being called the „game period“. While playing, the child learns different roles and status in the group of other kids. They learn how to lose, how to step back, how to obey and how to see the difference between good and bad behaving. Bachelor work deals with the development possibilities of sociability through preschool child games. In the theoretical part there are defined terms like socialization, sociability, morality, emotions, experiential learning and with that the related game. The practical part is focused on collecting games which can be used as a training ones for development of prosocial behaving. Videos of mentioned games are also part of the bachelor work.

Key words:

Preschool age, sociability, prosocial games, prosocial behavior, emotions, morality, experiential learning.

Obsah	
ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 PŘEDŠKOLNÍ VĚK	9
1. 1 Socializace ve vývoji dítěte.....	9
1.2 Sociální učení.....	11
1.3 Vrstevníci, vrstevnické vztahy	12
1. 3. 1 Výběr kamaráda	14
2 EMOČNÍ VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	16
2. 1 Emoce.....	16
2.2 Emoční prožívání u dětí.....	17
3 MORÁLKA – MORÁLNÍ ROZVOJ	19
3.1 Mravní citění	19
3.2 Morální usuzování.....	19
3.3 Morální jednání.....	20
3.4 Pravidla.....	20
4 PROSOCIÁLNOST	21
4.1 Vymezení pojmu prosociálnost.....	21
4.2 Prosociální chování	22
4. 2. 1 Formy prosociálního chování	23
4.2.2 Zásady prosociálního chování	23
4.2.3 Druhy a typy prosociálního chování.....	24
4. 2. 4 Rozdíly v prosociálním chování dívek a chlapců.....	25
4.3 Mateřská škola a prostor pro prosociální chování.....	25
5 HRA DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	26
5.1 Definice hry	26
5.2 Zásady pro hru	26
5.3 Princip hry	27
5.4 Prosociální hra.....	27
6 PROŽITKOVÉ UČENÍ	28
6.1 Pojem prožitek, prožívání.....	28
II. PRAKTICKÁ ČÁST	29
7 CÍL PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	29
7.1 CÍL PRÁCE	29

7.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	30
8 METODIKA	31
8.1 Popis výzkumu.....	31
8.2 Výzkumný vzorek	31
8.3 Metody výzkumu.....	32
8.3.1 Pozorování.....	32
8.3.2 Rozhovor	33
9 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	35
9.1 Průběh výzkumu.....	35
9.2 Prosociální hry a jejich rozdělení.....	36
9.2.1 Poznáváme emoce	36
9.2.2 Poznáváme kamarády	43
9.2.3 Učíme se spolupracovat	49
9.2.4 Učíme se rozumět situacím	51
10 VÝSLEDKY	55
10.1 Projevují se děti při hrách prosociálně?	55
10.2 Zvládají děti vzájemnou spolupráci při hrách?	55
10.3 Jaké projevy chování u dětí během hraní her pozorují?	56
10.4 Rozhovor s dětmi	56
11 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	58
ZÁVĚR.....	59
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	60

ÚVOD

Pro svou bakalářskou práci jsem si vybrala téma prosociální hry v mateřské škole. Tímto tématem se chci zabývat zejména proto, že je v současnosti velmi sledované diskutované a stále se rozvíjející. V prostředí mateřských škol se často setkávám s negativními rysy chování u dětí. Dovoluji si říct, že je poměrně výrazné. Jako budoucí pedagog bych tedy chtěla poukázat na možnosti rozvoje prosociálnosti u dětí předškolního věku v prostředí mateřské školy formou her, neboť poznatky z této oblasti budou denní součástí mého profesionálního konání. Také bych se chtěla zaměřit na pozitivní, ale i negativní vzory ve výchově dětí. Vždyť právě společnost je ta, která utváří charakter nejen dětí, ale i dospělých. Velmi často se setkáváme s násilím, agresí a úzkostným chováním právě už u dětí předškolního věku. Tudíž si myslím, že je třeba začít společnost formovat již od útlého věku a díky prosociálnosti ji směřovat k toleranci, pochopení, spolupráci a empatii. Mateřská škola je hned po rodině, podle mého názoru, nejdůležitějším a nejpodnětnějším prostředím, ze kterého se dítě může učit morálními hodnotám, sebepoznání, orientaci nejen ve společnosti, ale i v blízkém okolí a hledat vzory chování. Proto je velmi důležité, aby učitelky mateřských škol byly dětem vzorem a byly připraveny se postavit i nelehkým situacím, které se týkají právě agresivního chování. V médiích se stále častěji objevují prvky násilí a to už i v dětských pořadech a pohádkách, které děti s oblibou sledují. Bohužel si ale neumí uvědomit, že násilí v reálném životě s sebou nese i důsledky. Proto je pro nás důležité se zabývat a vyzdvihnout prosociální jednání. Postupně ho uplatňovat v celé společnosti. Pro předškolní věk je typickým výchovným prostředkem hra a to je důvod mého výběru tématu prosociální hry v mateřské škole.

TEORETICKÁ ČÁST

1 PŘEDŠKOLNÍ VĚK

„V předškolním období jsou „okna poznávání a rozvíjení“ otevřena dokořán, je to mimořádně příznivé období pro rozvíjení různých stránek osobnosti dítěte.“ (Mertin, Gillernová, 2010, s. 9)

Koťátková (2014) chápe předškolní věk jako období od tří do šesti let. Mateřská škola je hojně využívaná jako možnost rozšíření rodinné výchovy. Utváří se osobnost dítěte a je objektem zájmu specializovaných disciplín zejména v oblasti pedagogiky, psychologie a speciální pedagogiky. Získané informace nám pomáhají pro hledání metod a postupů, jak dítě rozvíjet, přistupovat k němu a položit základy pro jeho další vzdělávání.

V období předškolního věku je charakteristická stabilizace vlastní pozice ve světě, ale také diferenciací vztahu ke světu. Pro děti je typická představivost. Uvažování je ovlivňované fantazií. Zpracování informací není zcela řízeno logikou. U dítěte přetrvává egocentrismus a vše přizpůsobuje vlastním možnostem a aktuálním potřebám, ve kterých má určitou jistotu. Předškolní věk lze chápat jako přípravu na život ve společnosti. Dítě musí přijmout řád, který mu pomáhá při chování a komunikaci s ostatními lidmi. Dítě začíná při hře sdílet aktivity, při nichž vyžaduje sebeprosazení i přizpůsobení ostatním jedincům tj. prosociální chování. (Vágnerová, 2012)

1.1 Socializace ve vývoji dítěte

Nakonečný (2009) uvádí, že socializace probíhá od raného věku dítěte v procesu rodinné výchovy. To znamená, že dítě sbírá nejrůznější zkušenosti, zejména v sociální oblasti. Učí se navazovat vztahy a kontakty. Tím se dostává do společnosti a kulturního prostředí a to je proces učení. Tuto socializaci ovlivňuje několik (mnoho) faktorů. Například dědičnost, vloh, stavba mozku a jeho funkce, ale také vrozené způsoby chování – reflexy a instinkty.

Socializace je proces, kdy se slučuje člověk se společností. Z „biologického tvora“ se stává jedinec, který se chová podle určitých pravidel, uznávaných společností. Své chování přizpůsobuje hodnotám a začíná se učit dle Havlíčka a Koti (2002) sociálním rolím. Socializace je tedy proces zespolečnění.

Dále uvádějí, že smyslem socializace je osvojení si hodnot a společenských norem tzn., že je jedinec vnímá jako součást sebe a ne jako nátlak společnosti.

Jsme osoby společenské, ale i samostatné. S ostatními lidmi člověk dokáže navázat komunikaci a vztah, ale přes to jsme každý individualita. V průběhu dospívání a zrání jsme schopni se seznamovat s lidmi, kteří nás obklopují, ale také se objevuje výstižnost individuality každého z nás. Podle Hoskovcové (2006) můžeme sledovat socializaci v raném věku ve **třech rovinách**:

1. dítě se zaměřuje na druhé lidi a jeví k nim náklonnost
2. osvojuje si různé myšlenky a podoby chování, mravy
3. získává a učí se dovednostem, které jsou mu přínosné ve vytváření, udržování či úplnému ukončení vztahů

Podle Šulové (in Mertin, Gillernová, 2010) dochází v procesu socializace dítěte v předškolním věku ke změnám ve třech klíčových rovinách. Rovině **sociální reaktivity**, kdy dítě předškolního věku navazuje vztahy jak se členy rodiny, tak se svými vrstevníky, vzdálenými příbuznými, ale setkává se i s cizími lidmi. Druhou rovinou, je rovina **sociálních kontrol** tzn., že dítě se učí přijímat normy společenského chování. Zde záleží hlavně na rodinném prostředí a výchovném stylu rodiny. Dále dochází k **osvojování sociálních rolí**. Dítě si osvojuje sociální role uvnitř i vně rodiny, má šanci sledovat chování svých rodičů a sourozenců. Toto chování pak dítě uplatňuje i mezi svými vrstevníky v mateřské škole, kde má příležitost porovnávat a korigovat své chování. Kohnstamm (1992, in Hoskovcová, 2006) uvádí, že dítě se dokáže osamostatnit v tom případě, pokud již mělo vytvořenou pevnou vazbu na jednu či více pečujících osob. **Havlík** (in Koťa, 2002) se domnívá, že podmínkou zdravé socializace dítěte je navázání dočasných vazeb s ostatními lidmi, ne pouze s matkou. Aby vývoj každého dítěte probíhal přirozeně, je důležité, aby byly uspokojeny jeho **základní potřeby**, které hrají důležitou roli v jeho socializaci.

Podle Matějčka a Langmeiera (2003, in Hoskovcová, 2006) je velmi důležité pro zdravý vývoj jedince a jeho socializaci naplnění **základních psychických potřeb**:

1. **Potřeba určité úrovně celkové vnější stimulace** tj. potřeba množství, proměnlivosti a kvality vnějších podnětů
2. **Potřeba vnější struktury** – Tím chápeme stálost, řád a smysl v podnětech. Tato potřeba je základem pro kterékoli učení. Pokud je potřeba naplněna stávají se z podnětů zkušenosti a poznatky.
3. **Potřeba specifického sociálního podnětu** – Tato potřeba je velmi důležitá pro dítě, jelikož mu přináší pocit jistoty. Mluvíme o vztahu primárního vychovatele a dítěte – potřeba primárních a emocionálních vztahů.
4. **Potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty**- utváření společenských rolí a hodnotových cílů a tím i vlastní identity
5. **Potřeba otevřené budoucnosti a životní perspektivy** – pokud je potřeba uspokojena, člověk je podnícen k jeho životní aktivitě

Socializace probíhá díky sociálnímu učení- učení se sociálními rolím, ale i nátlakem. Jedinec se socializuje díky vrstevníkům, rodině, masmédiím a škole. (Kraus, Poláčková, 2001)

1.2 Sociální učení

Nakonečný (2009) se zmiňuje o způsobilostech, které si dítě musí osvojit v průběhu sociálního učení. Poté se dále rozvíjejí v průběhu vývoje jedince. Zahrnuje sem kulturní návyky, což je **sebeobsluha, hygienické návyky a slušné chování**. Dále se jedinec musí **ztotožnit se svým pohlavím a věkem**. Učí se **orientovat se v kulturním prostředí a jeho hodnotách**. Dítě si osvojuje také morální hodnoty **sebeovládání** a v neposlední řadě **mluvenou řeč**, tedy jazyk.

KELNAROVÁ, MATĚJKOVÁ (2010) zmiňují **způsoby sociálního učení**:

Jedním ze způsobů sociálního učení je **učení nápodobou**. Nápodoba je takové chování vědomé či nevědomé, které jedinec pozoruje u ostatních jedinců a opakuje ho. Mluvíme tedy o úkonech, které přebíráme od jiných lidí a vykonáváme je ve stejné podobě. **Identifikaci** jako další ze způsobů chápeme jako převzetí vzoru chování, jednání od někoho jiného a ztotožnění se s ním. Dále autorky zmiňují pojem **přebírání úloh**, tzn. osvojení si chování podle určité role. Každý zaujímá ve společnosti určité postavení, určitou roli. Okolí očekává jisté chování od jedince, které se odvíjí podle jeho funkce, čímž se jedinec socializuje. **Citová nákaza** je takový stav, kdy jedinec na sebe přijme citový stav jiného člověka se kterým je v bezprostředním kontaktu a nemají v úmyslu se navzájem ovlivňovat (např. veselá nálada na hostině). Předposledním způsobem je **sugesce**. Rozumíme tím nekritické přejímání postojů a názorů jedinců, bez kritického zdůvodnění si jejich správnosti a jednání v tomto duchu (chování jedinců v sektě – hromadná smrt). Jako poslední autorky uvádějí **autosugesci**, čímž rozumíme působení na sebe sama, na vlastní mysl, což může přinést výborné výsledky pro jedince.

1.3 Vrstevníci, vrstevnické vztahy

Jucovičková a Žáčková (2014) uvádějí, že sociální vývoj se týká především okolí blízké i širší společnosti, mezilidských vztahů, dále nastávají změny v sebepojetí a identitě. Dále tvrdí, že dítě v předškolním věku už vnímá svou identitu, svou sounáležitost ve společnosti a to zejména hlavně ve společnosti jemu nejbližší, což je rodina. S tím souvisí i to, že dítě se začíná samo prosazovat a přicházejí spory s rodiči, kteří se snaží určovat hranice, a dítě se jim brání. Proto bývá toto období nazýváno obdobím vzporu či negativismu. Důležitý moment v socializaci předškolního dítěte je nástup do mateřské školy. Dochází zde ke změně společenské role dítěte, kdy se učí se podřítit kolektivu a přijímat autoritu učitele. Ocitne se tedy v nové roli – kamarád, žák. U některých jedinců může dojít k potížím a nezvládnutí tohoto přechodu, ale většina dětí se dokáže s rolí vyrovnat a přizpůsobit se.

„To, co prožíváme, velmi ovlivňuje naše chování – a to, jak se chováme, už druhým lidem tak jedno nebude.“ (Kopřiva, 2012, s. 16)

V tomto věku je velmi významný vztah s vrstevníky. Nejen, že umožňuje rozvoj motoriky, řeči a myšlení, ale také interiorizaci sociálních norem, oddělení dítěte od přítomného dohledu dospělého. Předškolní dítě je sice vázané na své rodiče, ale rádo poměřuje své síly i mimo rodinu a to právě se svými vrstevníky. Ty potřebuje ke svým hrám, zkouší uplatnit návyky, které odpozoval ve své rodině a setkává se zde i s novými rolemi a formami chování, na které okolí reaguje a dítě jejich reakce eviduje. Další z důležitých momentů je ten, kdy se dítě setkává nejen se svými vrstevníky, ale i s dětmi staršími a mladšími, neboť je třeba umět měnit role – pečovat o druhého, prosadit, podřídít se. (Mertin, Gillernová, 2010)

Sociální vztahy jsou velmi důležité pro vývoj osobnosti dítěte. Čím dřív v raném věku dítě prožije přátelství, tím dřív získá zkušenosti s tím, co je důležité pro mezilidské vztahy. Učí se porozumět svým reakcím na vlastní emoce, komunikovat s ostatními lidmi. Důležitý předpoklad vzájemných vztahů je prosazení se, naslouchání, dohadování se, respektování potřeb druhých, srozumitelné vyjadřování, dále spolupráce, umět se domluvit, ustoupit či podřídít. (Pfeffer, 2003) Pfeffer dále uvádí, že základem komunikace je sdělování potřeb, svých emocí, a myšlenek druhým lidem. Důležitou schopností je také vnímání potřeb druhého a naslouchat mu. Tato schopnost umožňuje komunikaci a utváří základ vzájemnou porozumění. Právě tímto způsobem vzniká přátelský vztah.

Vágnerová (2000) se zmiňuje, že dítě si v batolecím věku si zpravidla potvrzuje pevnost rodinných vazeb natolik, že začíná navazovat kontakty a vztahy mimo rodinu a to především se svými vrstevníky. V předškolním věku se začíná utvářet i vázanost na dospělé. Vztahy s vrstevníky odlišujeme od vztahů s dospělými takto:

- Jedná se o souměrný vztah, kde jsou si jedinci rovni, mají podobné kompetence i status.
- Vztah dítěte s vrstevníky neposkytuje takovou jistotu jako vztah s dospělým. Od vrstevníků nelze očekávat ochranu a toleranci a není možno na ně

v tomto směru spoléhat. Potřeba sblížovat se a utvářet kontakty s vrstevníky lze chápat jako znamení určité zralosti osobnosti dítěte.

1. 3. 1 Výběr kamaráda

Autorka je toho názoru, že předškolní dítě má možnost volby při výběru kamaráda. Má možnost jej odmítnout, pokud mu nevyhovuje. Děti si vybírají takového kamaráda, který mu je podobný, má stejné zájmy, potřeby a podobné kompetence. Takový výběr můžeme nazvat jako „volba dvojníka“. Předškolní dítě označuje za kamaráda toho, kdo si společně s ním hraje, kdo s ním dělá různé věci. Podstatné je to, aby kamarád uspokojoval jeho potřeby. Tyto situační faktory a zjevné znaky ovlivňují výběr kamaráda:

- **Pohlaví**- je význačným kritériem ve výběru. Dítě se identifikuje s dívčí nebo chlapeckou rolí, preferuje způsoby chování, hry atd.
- Zevnějšek, **vzhled dítěte** je první informací, kterou dítě získá o druhém. Takové, které je atraktivní a je preferováno vrstevníky i dospělými.
- Dále atraktivitu zvyšuje **vlastnictví zajímavého předmětu**, hračky. Děti se chtějí podílet na této výhodě, ale zároveň s ní akceptují i majitele (dítě) předmětu. Můžeme zde pozorovat rozvoj sociální strategie, které přetrvávají až do období dospělosti. Člověk se naučí, že pokud bude vlastnit něco zajímavého, žádoucího, co ostatní nemají, zvyšuje to jeho prestiž.
- Na sociální úspěšnosti spoluurčuje také **chování**. Oblíbené děti bývají optimisticky laděné, kamarádské a sociálně zdatnější. Dokážou snadno podnítit kontakt, dodržovat dohodnutá pravidla atd. Děti, které jsou dobře disponované a mají žádoucí předpoklady, získávají zpravidla lepší sociální role.

Dále se zmiňuje, že jedním z úkolů předškolního vývoje je fáze sebeprosazení, to se projevuje jen ve skupině vrstevníků. S dospělými a staršími dětmi nelze totiž soupeřit. Dochází zde také k diferenciaci a specifikaci sociálních rolí, kde má dítě určité postavení

např. outsidera, baviče aj. Soupeřit a spolupracovat je další ze schopností, která se utváří ve skupině dětí.

Gillernová (2010) potvrzuje, že sociální aktivitu dítěte zvyšuje vlastnictví zajímavého předmětu. Dále také radostná nálada a chování, kamarádství a přitažlivý vzhled. Vztahy mezi vrstevníky, které dítě naváže, jsou ale spíše krátkodobé.

Hoskovcová (2006) uvádí, že pro předškolní dítě a jeho socializaci je velmi významná dětská skupina. Dítě a má zájem o navazování nových vztahů a dokáže s vrstevníky komunikovat.

Velkým problémem pro jedince, ale i pro společnost je společenské vyloučení tedy neúspěšná socializace. S největší pravděpodobností neproběhne tam, kde nebyly vytvořeny vhodné podmínky, kde bylo dítě týrané či zanedbávané. (Havlík, in Koča, 2002)

Kopřiva (2008) uvádí, že dospělí lidé se k dětem chovají jinak než k jiným dospělým, s odůvodněním, že děti se teprve učí rozeznávat, co je správné a co špatné a jak věci fungují, a proto na ně musejí být přísnější a důslednější.

2 EMOČNÍ VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

2.1 Emoce

„Emoce dodávají naší existenci „šťávu, zabarvují náš každodenní život kontrastními barvami, ale někdy ho mohou také vážně narušovat.“ (Arrivé, 2004, s. 9)

Autor uvádí, že emoce nemají dlouhé trvání. Emoce z člověka uvolňují energii a napomáhají k řešení problémů. Dokážou však vytvořit i stresový stav, pokud nejsou přiměřené. Emoce umí člověk ovládat, potlačit či skrývat, ale nelze zabránit jejich existenci. Náš vztah k okolí, jehož kvalitu emoce vyjadřují, se uskutečňuje v rámci základních polarit:

- Přitažlivost/ Odpor
- Příjemné/ Nepříjemné
- Napětí/ Uvolnění
- Extroverze/ Intoverze

Arrivé tedy chápe emoce jako citové vyjádření našeho vztahu ke světu.

Latinské *movere*, tedy hýbat je kořenem slova emoce. Už z tohoto slova vyplývá tendence k jednání. Emoce u dětí často vedou k činům. Naopak u dospělých pozorujeme, že emoce, impuls k jednání, je oddělena od projevené reakce. Dospělý jedinci si umí se svou emocí poradit a jen zřídka kdy na druhého člověka zaútočí. Chápeme tím, že podnět k jednání, který emoce dává, může člověk kontrolovat. Mluvíme o pocitech a citech, o něčem, co můžeme tělesně či duševně zažít. Emoce je širší pojem než cit. U citu vnímáme především osobní vnitřní zážitek. Pocit chápeme jako citové zabarvení vnímané skutečnosti. Emoce, city a pocity mohou v našem životě hrát roli obohacující a oživující, ale také ho mohou naplnit smutkem, zlostí a úzkostí.

Emoce nám vždy signalizují nějakou zprávu. Můžeme tedy definovat osm základních emocí, s nimiž jsou spojené určité situace, které se objevují v každé lidské kultuře:

Smutek – ztráta milovaného člověka

Strach – ohrožení

Vztek – překážka

Radost – potencionální partner

Důvěra – členství ve skupině

Znechucení – odporný objekt

Očekávání - nové území

Překvapení – náhlé objevení nového objektu

Zajímavé je, že mimiku těchto základních emocí rozeznávají lidé po celém světě. Dokonce i slepí lidé od narození vyjadřují základní emoce stejnou mimikou jako lidé, kteří vidí (Pfeffer, 2003)

2.2 Emoční prožívání u dětí

Předškolní dítě už bývá stabilnější a vyrovnanější v emočním prožívání než bylo doposud. U dětí se snižují negativní reakce a bývají častěji pozitivně laděny. V tomto období můžeme pozorovat intenzitu a střídání emocí. Prožitky dětí bývají vázány na přítomný okamžik a jsou spojeny s momentálním uspokojením či nespokojením.

Děti jsou schopné si vybavit své dřívější pocity, což znamená, že se rozvíjí emoční paměť. Emoční prožívání je závislé na zralosti centrální nervové soustavy a na intenzitě (úrovni) uvažování. Dítě se umí lépe vyrovnávat s nespokojeností a dokáže ji projevit i jiným způsobem. Subjektivní pocity už začínají ustupovat a do popředí se dostává poznávání příčinných souvislostí, které vedou k různým prožitkům.

Změny v emočním prožívání, tedy vnější projevy prožitků lze shrnout do několika bodů:

- **Vztek a zlost** nejsou už tolik časté jako v batolecím období. Předškolní dítě už lépe rozumí příčinám vzniku nelibých situací i jejich nezbytnost. Centrální nervová soustava má také svůj veliký podíl. Probíhá zde menší dráždivost a větší vyrovnanost díky zralosti CNS. Zlostné reakce můžeme sledovat u dětí při

kontaktu s vrstevníky, při hromadění příkazů a zákazů, kdy dítě selže v kontrole svých emočních projevů, neboť je frustrováno.

- **Projevy strachu** jsou spojeny často s dětskou představivostí, zejména s různými imaginárními bytostmi. Děti mívají snahu se navzájem strašit a spojovat s tím i pocity s často příjemným vzrušením.
- Pozorovat můžeme i **smysl pro humor**, který se u dětí objevuje, protože předškolní děti bývají pozitivně laděny. Dětské žerty bývají jednoduché. Za legraci považují např. opakování nesmyslných slov.

Díky rozvoji emoční inteligence, mohou děti lépe pochopit své pocity a pocity ostatních lidí. Dovedou poněkud ovládat své emoční projevy a odložit uspokojení, když se ukáže, že to je nutné. (Vágnerová, 2012)

Gillernová (2010) popisuje, že předškolní dítě dokáže hovořit o svých prožitcích a emocích a spojuje je s určitými podněty. Dokonce je dítě dokáže připisovat i věcem a objektům např. lidem, zvířatům nebo toho využívá právě ve své hře. Emoce připisuje tak, jak je zná ze svého prožívání. Autorka to vysvětluje na příkladu, kdy dítě říká, že panenka je smutná, protože si ušpinila šaty nebo že autíčko je šťastné, protože si má s kým hrát. Dítě předškolního věku dokáže své emoce skrývat. Učí se ovládat svou agresivitu, zlost a vztek a rozladění dávat najevo jiným způsobem. Nápodoba a emoční zkušenost jsou velmi podstatné.

Dětem bychom měli dávat vzory chování a reagování s různými důsledky, povídat si s nimi o tom, stimulovat je tak, aby ony samy chtěli o svých pocitech mluvit. Důležité jsou kladné a záporné emoce, které děti mohou prožívat a prožívají. *„Jde o to, aby je děti uměly přiměřeně projevovat, aby svým emocím rozuměly, aby i dospělí dokázali přijmout různé prožitky dětí, porozuměli jim a pomohli rozvíjet jejich projevy. Citový vývoj lze stimulovat podporou aktivit, které děti vedou k prožívání různých emocí, k jejich vnímání a reflektování. Tak, aby se děti postupně učily své emoce poznávat, rozlišovat, postupně se orientovaly v tom, co pro ně ta která emoce znamená a jak je lze přijatelně projevovat.“* (Gillernová, 2010, s. 130)

3 MORÁLKA – MORÁLNÍ ROZVOJ

Termín morálka je odvozen s latinského slova *mores* (zvyky, způsoby, zásady). Používáno je k vyjádření souboru pravidel, chování ve společnosti jako celku. Můžeme ho také chápat jako termín k vyjádření snahy po „dobrém“ tedy morálním životě. Podle mravních pravidel lze vyvodit, že morálka je nezbytná a přirozená součást světa lidí. (Bláhová, Vacek, 1996)

Vacek (1996) chápe morální rozvoj ze třech pohledů: mravního citění, usuzování a mravního jednání.

3.1 Mravní citění

Empatie je schopnost vcítit se do druhého člověka a je tzv. emocionální složkou „úhlu pohledu“ v rámci mravního vědomí. U vychovatelů má důležitou roli empatie generalizovaná, tj. taková, která nám pomáhá kriticky spoluprožívat nespravedlnost a směřuje k její nápravě. (Vacek, 2008)

3.2 Morální usuzování

V předškolním věku je morální usuzování chápáno jako období překonání egocentrismu. A to je typické pro předškolní věk. Je důležité dítěti pomáhat k decentraci, tzn. pochopit, že druhý jedinec může prožívat a vidět věci jinak a že pravidla jsou utvořena proto, aby nikdo nebyl znevýhodňován – všichni mají stejnou možnost. Velmi důležitou úlohu zde hraje vztah k autoritě (blízké osobě). Od této autority dítě přijímá co je správné, co špatné. Dítě je postupem času schopné odlišit porušení normy. Porušení chtěné nebo nechtěné. Do popředí přechází relativnost a porovnávání se se svými vrstevníky. (Vacek, 1996)

Morální uvažování se vyvíjí současně s celkovým vývojem dítěte a jeho získanými zkušenostmi. Charakter není dán pouze individuálně, ale i sociokulturně. Respektování a přijímání pravidel chování závisí na tom, jak je dítěti prezentuje jeho okolí a lidé, které dítě uznává za autority. Dítě za správné považuje to, co dělá dospělý, neboť si

samo neumí utvořit vlastní názor. Součástí morálního rozvoje jsou normy, které vymezují žádoucí a nežádoucí chování, přispívají k identifikaci a rozvíjí osobní identitu dítěte. Normy chování závisí na úrovni poznávacích procesů. Pokud dítě nemá vzory a vymezená pravidla, pokud autorita, kterou považuje za vzor, pravidla nedodrží, je dítě ochuzeno a strádá v oblasti naplnění potřeb osobního sociálního významu. Předškolní dítě je schopné před nástupem do školy pociťovat vinu za nežádoucí chování. Do popředí vstupuje dětské svědomí. Dítě si je schopné v situaci, kdy je samo uvědomit, že se provinilo či něco porušilo. Dochází zde ke zvnitřnění norem chování u dítěte. Postupně si dítě normy a pravidla zafixuje a tím se i zmenšuje riziko, že se určitá situace bude opakovat. (Vágnerová, 2002)

3.3 Morální jednání

Zde hraje roli dětská impulzivita a situační podmíněnost. Děti láká porušovat normy z především důvodu jejich neznalosti a z důvodu experimentování, jehož cílem je zjistit, zda norma skutečně platí, další z důvodů může být legrace a zábava. Ke správnému morálnímu rozvoji dítěte je vhodné vést dítě k prosociálnímu chování. (Vacek, 1996)

3.4 Pravidla

Díky pravidlům můžeme podle Kopřivy (2012) předcházet vznikům konfliktům a nedorozuměním. Aby byla pravidla funkční, je třeba je společně vytvořit, neboť stanovení pravidel je spíše projevem mocenské pozice. Pravidla mají trvalejší charakter a týkají se celé společnosti oproti dohodám, které mají krátkodobý ráz. Pravidla se týkají spíše skupin či dvojic lidí. Při vytváření pravidel je velmi důležité si prvně uvědomit a popsat problém, který chceme řešit a spolupodílet se s ostatními na jeho řešení. Výsledek naší dohody musí však být přijatelný pro všechny členy. Časem se mohou potřeby a přání měnit, a tak je potřeba pravidla upravit a přezkoumat. (Kopřiva, 2012)

4 PROSOCIÁLNOST

4.1 Vymezení pojmu prosociálnost

V pedagogickém slovníku je prosociální chování popsáno jako "*chování jednotlivce nebo skupiny, které je v souladu s normami dané společnosti.*" Dále je chápáno jako "*chování a jednání, které je zaměřeno na dobro druhých, chování zdvořilé, empatické, kooperativní, pomáhající, ochraňující. Nácvik prosociálního chování bývá součástí moderních kurikul, někdy ve formě kompenzačních programů pro neadaptované jedince.*" (Průcha J., Walterová E., Mareš J., 2013, s. 227)

„Prosociálnost se vyznačuje pozitivním sociálním chováním, které vede k pomoci druhému člověku či lidem. Tímto chováním člověk nepřináší užitek pouze sobě samému, ale i jiným lidem.“ (Svobodová 2010, s. 2)

Kučera (2013) se ve své knize zmiňuje, že prosociálnost znamená chování a jednání člověka, které směřuje k prospěchu druhého, aniž bychom očekávali protislužbu či odměnu. Opakem prosociálnosti je **asociálnost**, což je lhostejnost, záporný vztah k společenským normám či **antisociálnost**, tj. ostré vymykání se sociálním normám a hodnotám, nepřátelský postoj vůči lidem.

„Prosociálnost“ je slovo odvozené z latinského *socius* (společník, přítel). Prosociální chování je pomoc jednoho člověka druhému na základě vcítění se do jeho situace, podmínek. Můžeme ho také chápat jako potřebu a tendenci dělat to, co prospěje druhému, aniž bychom očekávali odměnu morální, věcnou či materiální. Hollá přirovnává prosociální chování k tzv. zlatému pravidlu mravnosti: Co (ne)chceš, aby dělali tobě, (ne)dělej ty druhým. (Hollá, 2009)

V dnešní společnosti se často setkáváme s asociálním jednáním a chováním. Právě to je důvodem proč věnovat větší pozornost prosociálnímu chování. Pod pojmem prosociální chování chápeme široké spektrum projevů, které mají společně především pomáhání druhým. Učí se mu již malé děti prostřednictvím své rodiny, např. pomáhají s různými domácími pracemi. (Helus, 2011)

Prosociální vlastnosti jsou takové vlastnosti, které pomáhají lidem se začlenit do společnosti různých skupin, umožňují přijetí a uplatnění ve skupině, tj. spolupráci, soucit, souhru atd. (Matějček, 1996)

4.2 Prosociální chování

Prosociální chování je takové chování, které nám usnadňuje začlenit se do společnosti a pomáhá nám řešit různé konflikty. Jedná se tedy o pozitivní jednání, které respektuje ostatní lidi, popřípadě nám poskytuje podporu a pomoc. Předškolní věk je období, které je vhodné pro posílení a rozvoj prosociálnosti u dětí. K tomu aby dítě mohlo prosociálnost rozvíjet je nutná určitá úroveň emoční zralosti, kontroly svého chování, prožívání, empatie a umění oddálit aktuální potřeby. Prosociální chování se nejlépe rozvíjí v prostředí, kde je prostor pro navazování kontaktů s doposud neznámými lidmi. Pro rozvoj prosociálního chování je velmi důležitá potřeba jistoty a bezpečí, neboť dítě pak věří tomu, že své chování může korigovat a rozvíjet. Nejistota se může naopak projevat agresí, úzkostí a nepřiměřeným chováním dětí.

Důležitý je styl výchovy v rodině, kde rodiče jsou dítěti příkladem, podle kterého si dítě osvojuje dovednosti. Prosociální chování se rozvíjí prvořadě pomocí nápodoby. I když je dítě převážně zaměřeno samo na sebe, dokáže projevat empatii, náklonnost a snahu pomoci. S tímto souvisí i umění ovládat a kontrolovat svou agresivitu. (Vágnerová, 2012)

Dítě předškolního věku je zaměřeno egocentricky, tedy zaměřeno na získávání vlastního blaha. Mezi 4. - 5. rokem je schopno a ochotno odřici si něco ve prospěch druhého, kterého má rádo nebo se kterým má soucit. Dítě je tedy schopno přejít z egocentrismu k altruismu. Jádrem prosociálního chování je schopnost vzdát se něčeho na úkor druhého, přinášet oběti v jeho prospěch. Mluvíme tedy o jednání, které nám nepřináší žádný zisk materiální, ale přináší nám uspokojení, to souvisí s vnitřními odměnami, mající charakter vyšších citů, např. hrdost na sebe samého. (Nakonečný, 2014)

K tomu, abychom mohli jednat prosociálně, potřebujeme podle Svobodové (2010):

- pochopit vnímání a proniknout do situace z pohledu druhé osoby
- být schopen morálního úsudku – zvážit správné jednání
- schopnost proniknout do pocitů druhých – schopnost empatie
- znát společenské normy a pravidla

Zeldin, Small a Savin, Williams (in Hollá, 2009) tvrdí, že aby naše jednání mohlo být prosociální, musí plnit tři podmínky. Jednou z těchto podmínek je, že chování musí být ve prospěch druhého jedince či skupiny. Dále se jedinec musí zachovat prosociálně z toho důvodu, že on sám chce, nesmí to plnit jako povinnost. Třetí podmínka zní, že jednání nemá být sobecké a požadované ze strany druhého člověka

4. 2. 1 Formy prosociálního chování

L. G. Wispe (in Hollá, 2009) mluví o těchto formách prosociálního chování:

- darování – často na dobročinné účely
- pomoc při plnění cíle či úkolu – při práci, studiu
- podpora – např. podpora verbální, morální
- spolupráce – návrh, ochota spolupráce a ostatními, ve prospěch těch, kteří jsou na spolupráci odkázáni
- sympatie, porozumění – v různých životních situacích

4.2.2 Zásady prosociálního chování

L. Lenz (in Hollá, 2009) uvádí zásady, s jejichž pomocí může učitel rozvíjet prosociálnost u dětí. Jednou ze zásad je vytvořit ze třídy **výchovné společenství** tzn., že bychom měli vést děti ke spolupráci a vzájemné pomoci. Další zásada je, abychom **přijali dítě takové jaké je** a nevytvářeli si k němu nepřátelský vztah. Pod pojmem **atribuce prosociálnosti** chápeme, že dětem budeme přisuzovat vlastnosti zejména pozitivní – prosociální a budeme v nich vytvářet důvěru. Důležitou zásadou je **dodržování pravidel**, která jsou pro děti srozumitelná a která si

vytvořily. Učitel by měl **umět reagovat na chování** dětí, měl by **upozorňovat na důsledky**, podporovat empatii a tím podpořit tvorbu mravních zásad. Učitel je vzorem pro dítě, proto by měl **ukázat a upozornit na to, co je vůbec prosociální chování**, co mohou děti dělat pro druhé. Opatrně by se mělo také zacházet s **odměnami a tresty**. Součástí výchovného procesu by měli být i **rodiče** dětí a tím podpořit spolupráci se školou. Poslední zásadou je **být nositelem radostné nálady**.

4.2.3 Druhy a typy prosociálního chování

Mlčák a Záškodná (2009) ve své knize uvádějí tyto druhy prosociálního chování, ve kterých můžeme sledovat zásadní rozdíly:

- **Spontánní** – jedinec sám iniciuje potřebu pomoci druhému člověku, který podle něj pomoc potřebuje
- **Responzivní** – prosociální aktivita se uskutečňuje na základě žádosti osoby v nouzi
- Podle časové lhůty: **jednorázové** či **krátkodobé**
- **Časově náročné**

Podle typologie G. Carla a B. A. Randallové (2002, in Záškodná, Mlčák, 2009) diferencujeme **šest typů prosociálního chování** z hlediska své motivace:

- 1) **Altruistické prosociální chování** – dobrovolné pomáhání jedincům, motivované pouze zájmem člověka o potřeby a prospěch druhého
- 2) **Kompliance** – pomáhání druhému motivované jeho žádostí verbální či nonverbální
- 3) **Emocionální prosociální chování** – motivováno empatií, morálním usuzováním a připisováním zodpovědnosti, pomoc v emocionálně vypjatých situacích, které mohou vyvolat soucit u pomáhající osoby, ale i vysokou úroveň vzrušení
- 4) **Veřejné prosociální chování** - za účasti obecnstva, motivováno je s velkou pravděpodobností získáním akceptace a respektu druhých

- 5) **Anonymní prosociální chování** – jedinec pomáhá, aniž by věděl, komu pomáhá, motivováno je pozitivními pocity z toho, že člověk vykonal dobrý skutek
- 6) **Prosociální chování v naléhavých situacích** (emergentní prosociální chování) – pomoc lidem, kteří jsou v nouzové situaci, kdy je nutný okamžitý zásah, motivací je impulzivní, nezištný altruismus a občanská odvaha

4.2.4 Rozdíly v prosociálním chování dívek a chlapců

Podle Janošové (2008) mají větší tendenci k prosociálnímu chování dívky než chlapci. Dívky jsou k prosociálnímu vedeny již od malička a disponují větší empatií. Mají větší potřebu chovat se pečovatelsky. Dívčí vzory můžeme najít u pohádkových, filmových nebo knižních hrdinek. Už ve školním prostředí můžeme pozorovat, že více empatické bývají dívky, a hodnotí je tak i učitelé. Díky prosociálnímu chování můžeme získat i větší náklonnost od ostatních lidí a vrstevníků. U chlapců, prosociálnost může být chápána také jako slabost v určitých situacích. Chlapcům oproti dívkám nedělá problém pomoci neznámým lidem, což znamená, že nedělají rozdíly mezi kamarády a ostatními vrstevníky.

4.3 Mateřská škola a prostor pro prosociální chování

Svobodová (2010) se zmiňuje, že v mateřské škole je základní formou vzdělávání vzájemné působení učitelky na dítě. Mateřská škola vytváří podmínky pro rozvoj schopností předškolních dětí. Učitelky mají prostor pro vytváření **porozumění, vnímání a chápání situace z pohledu druhého, schopnost morálního úsudku a schopnost empatie**, tzn. porozumět pocitům druhých a v neposlední řadě **znalost sociálních norem a pravidel**.

K rozvoji prosociálního chování se doporučují zejména používat metody na základě prožitkového učení, tj. hra či dramatizace. (Hollá, 2009)

5 HRA DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

5.1 Definice hry

Langmeier a Krejčířová (1998) označují hru jako činnost (fyzickou či psychickou), která je vykonávána na základě libosti a přináší dítěti uspokojení, aniž by měla určený nějaký cíl. Hra přináší uspokojení sama o sobě a člověk si hraje, protože chce a baví ho to.

Podle Piageta (2010, in Průcha, Koťátková, 2013) se děti mezi druhým a sedmým rokem nacházejí ve stadiu symbolické hry, kde využívají symbolů, jako jsou rekvizity, pomůcky jako zástupné předměty skutečných předmětů. Děti napodobují a zkouší si situace, se kterými se setkaly ve svém okolí a hrají je na své mentální úrovni.

5.2 Zásady pro hru

Zelinková (2007) definuje hru jako nejpřirozenější aktivitu dítěte. Je názorem toho, že pedagog, který hru nabízí, by měl znát **metodické zásady**, které platí při zařazování her a činností do výchovy a vzdělávání.

1. Co hra rozvíjí, na jakou psychickou funkci působí např., zda hra působí na psychomotorické funkce či je zaměřena na začlenění dítěte do skupiny, tedy socializaci
2. Zvážit zda je hra vhodná tzn., komu chceme hru nabídnout. Učitel by měl při hře sledovat reakce dětí, zda je hra baví či nikoliv, měl by dohlédnout na správné rozdělení rolí
3. Kontrolovat mimopoznávací procesy dětí. Pedagog může do hry vstupovat nebo být poradcem a ovlivňovat situace, dohodnout pravidla co je/ není přípustné. Po skončení hry by měl vyhodnotit její dopad na prožitek dětí.
4. Rozhodnutí o tom, zda hru zařadit i příště na základě zkušenosti.

5.3 Princip hry

Pro rozvoj prosociálních her a chování můžeme použít rozdělení her dle motivace, které pomocí pozorování dětí při hře popsal Caillois (1998, in Suchánková, 2014):

- **Aleatorické hry** – Založeny na principu náhody. Dítě se vzdává vlastní vůli a čeká na výsledek hry. Není totiž možné, aby hru ovlivnilo. Děti mohou pocítit prohru i výhru, aniž by si mezi sebou srovnávali své schopnosti.
- **Agonální hry** – Založeny na motivaci být nejlepší, vyhrát pomocí vlastních sil. Řadíme sem hry soutěživé nebo vědomostní. U soutěživých her, které nebývají uznávané za vhodné, se mohou u dětí odhalit jejich indispozice, které znemožní, aby dítě prožilo při těchto hrách úspěch.
- **Mimikrické hry** – Hry, při kterých na sebe dítě vezme cizí podobu a stane se na určitý časový úsek někým jiným. Sem řadíme hry námětové nebo dramatické.
- **Vertigonální hry** – Tento princip hry je definovaný jako potřeba porušit stabilitu těla či duše a uniknout z každodenního života a zažít vzrušení uvolněním a dostat se do „stavu beztlíže“. Řadíme sem hry, kde překonáváme překážky, jízda na skluzavce či kolotoč.

5.4 Prosociální hra

Téměř každá hra může být prosociální. Musí však být správně zadána. Když hrajeme hry prosociální, je třeba minimalizovat hry založené na motivaci vyhrát a být nejlepší. Hry bychom měli zařazovat ve chvílích, kdy můžeme posílit a pomoci pojmenovat zážitek ze situací, které nastanou.

6 PROŽITKOVÉ UČENÍ

6.1 Pojem prožitek, prožívání

Prožitek patří k základním pojmům v psychologii. Prožívání je to, co se odehrává v našem vědomí a podvědomí. Předmětem prožívání je svět kolem nás, stav našeho organismu a mysli. Prožívání je ovlivněno vlohami jedince a podmínkami prostředí, kde se určité prožívání odehrává. Výchova prožitkem může být chápána jako metoda k porovnávání svých sil a schopností s druhými účastníky, s minulými prožitky. Prostředí akce nám dovoluje hledat řešení či experimentovat s nejrůznějšími problémy.

Výchova prožitkem je chápána např. jako:

- výchova, kde se setkávají jedinci se silnými prožitky v aktivitách, obohacující určitý stupeň a rizika dobrodružství
- motivace člověka k sebevýchově pomocí zážitků
- návod, pomocí něhož trávíme volný čas aktivně
- zdolání vlastních hranic po stránce tělesné i duševní
- rozšiřování obzorů, sebepoznávání, hledání místa ve světě
- prostor pro sociální učení
- možnost získat společné prožitky ve skupině lidí (Neuman, 1999)

Polde J. Deweye (in Neuman, 1999) je výchova bez prožitku absurdní. K osobnímu růstu doporučuje využití pochodů spojených s hodnocením prožitků.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část se zabývá svým vlastním pozorováním dětí předškolního věku při hraní her s prosociálním kontextem a následným rozhovorem s dětmi. Děti jsem sledovala v průběhu herních činností, jejich chování, reakce a prožitek. Hry byly zvoleny tak, aby v dětech podporovaly spolupráci s druhým, empatii a v neposlední řadě radost ze samotné hry, aniž by z ní děti měly zisk. K pozorování jsem si zvolila třídu předškolních dětí z mateřské školy v Českých Budějovicích, se kterými jsem trávila jedno dopoledne v týdnu v období od října 2014 do února 2015, kdy jsem měla příležitost děti sledovat při činnostech v rámci souvislé praxe a zaznamenávat jejich projevy chování. A právě za pomoci kvalitativního šetření bych chtěla zjistit, zda je možné rozvíjet u dětí prosociálnost a prosociální chování formou her.

7 CÍL PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

7.1 CÍL PRÁCE

Zpracováním mé bakalářské práce na uvedené téma chci upozornit pedagogické pracovníky a veřejnost na možnosti rozvoje prosociálního chování u dětí předškolního věku formou her. Dále bude práce informačním zdrojem pro osoby, které se touto problematikou zabývají a zajímají se o ni. Z výzkumu se dozví, jak hry napomáhají k rozvoji prosociálnosti a jak na ně děti reagují. Tímto způsobem by měla být podporována a rozvíjena spolupráce dětí a dobré vztahy ve třídě.

Výzkumný problém:

Je možné rozvíjet prosociální chování u dětí předškolního věku formou her?

Jakými typy her lze rozvíjet prosociální chování u dětí předškolního věku?

Jak děti vnímají prosociální chování a pomoc druhému?

7.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Na základě výzkumného problému jsem zvolila tyto výzkumné otázky:

1. Projevují se děti při hrách prosociálně?
2. Zvládají děti vzájemnou spolupráci při hrách?
3. Jaké projevy chování u dětí během hraní her pozorují?

8 METODIKA

8.1 Popis výzkumu

Pro svoji práci jsem si vybrala kvalitativní výzkum, ve kterém budu pomocí her zkoumat a pozorovat, zda je možné rozvíjet prosociálnost a prosociální chování u dětí v předškolní třídě. Do třídy jsem docházela každý týden a měla možnost pracovat s dětmi v rámci souvislé praxe. Po ukončení mé souvislé praxe jsem třídu navštívila ještě jednou po měsíci a půl a s dětmi jsem si hry zahrála znovu. Zajímalo mě, zda budu pozorovat změny v průběhu hraní vybraných her, oproti minulé zkušenosti. Po zahrání bude následovat rozhovor, kde se mohly děti vyjádřit, zda je hry nějakým způsobem oslovily či nikoliv. Je nezbytné uvést, že děti nebyly do ničeho nuceny. Pozorování a rozhovor byl uskutečněn v příjemném, klidném a přirozeném prostředí, na jaké byly děti zvyklé v mateřské škole. Všechny hry byly motivovány pro děti zábavnou formou a byly přizpůsobeny jejich věku.

8.2 Výzkumný vzorek

Výzkumným vzorkem, který jsem si pro svůj výzkum vybrala, byla třída předškolních dětí ve věku od 5 do 7 let v mateřské škole Zeyerova. Skupinu tvořili jak chlapci, tak děvčata. Projevy chování u dětí jsem mohla pozorovat již před tím, než jsem zapojila prosociální hry, a tak jsem mohla provést pozdější porovnání, jelikož jsem děti znala už delší dobu.

Mateřská škola Zeyerova se nachází v klidné rekreační části Českých Budějovic. Tvoří ji šest tříd, které jsou rozděleny podle věku dětí. Děti zde mají možnost se spolu skamarádit a trávit část dne dohromady. Z mého pozorování jsem zjistila, že se některé děti spolu setkávají i mimo mateřskou školu a mají možnost se setkávat i na různých akcích města.

8.3 Metody výzkumu

Výzkumné šetření jsem uskutečnila podle fází, které uvádí Hendl (2005):

1. Přípravná fáze- zvolení cíle
2. Plán výzkumu- slouží k volbě konkrétních klientů
3. Provedení studie- cílem je shromáždit veškeré informace
4. Zpráva o výsledcích výzkumu- předložení výsledků

Jako hlavní metodu, pro kterou jsem se rozhodla, byl kvalitativní výzkum. Ten byl proveden formou zúčastněného pozorování skupiny dětí a natočením následného videozáznamu níže uvedených her. Jako doplňující metodu výzkumu jsem zvolila pro zpětnou vazbu polostrukturovaný rozhovor s dětmi, kde jsem se ptala na jejich pocity z her. Zúčastněné pozorování jsem zvolila proto, že je to metoda, díky níž lépe zapadnu do kolektivu dětí. Dalším důvodem byl ten, že jsem jako člen skupiny nenarušovala průběh činností a celého dne. Děti mě vnímaly jako součást kolektivu.

Výzkumníci, používající kvalitativní metody využívají zejména tři typy dat. Prvním typem je rozhovor. Dále data ze svého pozorování a v neposlední řadě data z dokumentů. Lze tedy říci, že pracují se slovy a textem. (Šafaříček, Šedová, 2007)

8.3.1 Pozorování

Pozorování je chápáno jako jedno z nejtěžších metod sběru dat v kvalitativním výzkumu.

„Zúčastněné pozorování můžeme definovat jako dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces.“ (Šafaříček, Šedová, 2007, s. 142)

Autoři se zmiňují, že pozorování je vhodné pro studium školní třídy. Nenarušuje totiž schéma sociální interakce a edukační proces ve škole.

Typy pozorování podle Sedlákové (2014):

- Podle míry schematizace pozorování odlišujeme **strukturované** a **nestrukturované** pozorování. Při strukturovaném pozorování máme předem vymezené jevy, na které hledáme odpovědi oproti nestrukturovanému pozorování, kde je účelem získat zhuštěný popis jednání, které není předem určeno.
- Podle míry účasti odlišujeme pozorování **zúčastněné/participativní** nebo **nezúčastněné/ neparticipativní**
Při zúčastněném pozorování sledujeme jevy přímo v prostředí, kde se odehrávají. Zúčastněné je pojmenováno podle toho, že dochází k interakci s pozorovanými účastníky. Při nezúčastněném pozorování nás jako výzkumníky pozorování jedinci nevidí. Pozorovat v tomto případě lze díky technickým prostředkům jako je kamera, polopropustné zrcadlo atd.
- Podle toho, jestli pak pozorování vědí o tom, že jsou sledováni, odlišujeme **pozorování skryté a otevřené**
Při skrytém pozorování je utajována identita výzkumníka oproti otevřenému, kdy je pozorovatel jako představen jako výzkumník.
- Podle toho, za se výzkumník podílel na angažování pozorované skutečnosti, dělíme **pozorování kontrolované a nekontrolované**.

8.3.2 Rozhovor

„Cílem hloubkového a polostrukturovaného rozhovoru je získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu (kvalitativní přístup), zatímco účelem standardizovaného strukturovaného rozhovoru je položit všem respondentům několik identických otázek ve stejném pořadí (kvantitativní přístup).“ (Švaříček a Šedřová, 2007, s. 13)

Technika skupinových rozhovorů

*„Při sběru dat pomocí metody dotazování máme k dispozici i techniku rozhovorů skupinových či skupinové diskuze, standardně označované anglickým výrazem **focus group**. Tato technika vychází z předpokladu plurality realit subjektivní povahy a*

odlišnosti názorů a využívá jejich významné konfrontace ke generování dat.“
(Sedláková 2014, s. 236)

Velká výhoda **focus group** je snadná realizace, rychlý sběr množství dat a na rozdíl od individuálních rozhovorů je méně časově náročná. Hlavní výhoda je možnost flexibility, která umožňuje moderátorovi pozměňovat otázky a reagovat na výpovědi dotazovaných a upřesnit nejednoznačná sdělení. Význam hraje také prostředí, kde se rozhovory realizují. Tato metoda má charakter polostrukturovaného rozhovoru. Pokud je rozhovor veden dobře, přispívá tím k emocionálnímu zapojení participantů. Díky výpovědím ostatním si jedinec může vybavit nebo si vzpomenout na zážitky a informace, které by ho například nenapadly a ani tazatel by se na ně neptal.

9 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

9.1 Průběh výzkumu

Pozorování jsem uskutečnila tak, že jsem po dohodě s paní učitelkou trávila ve třídě čas s dětmi při jejich běžném denním plánu – po dobu 4h dopoledne. Pozorování jsem se sama zúčastnila a mohla se tak ocitnout a stát v centru dění. Průběh her jsem zaznamenávala na videokameru a vycházela ze záznamů při vyhodnocování svého pozorování. Děti byly upozorněny na to, že budou natáčené a měly možnost si vybrat, zda se chtějí herních aktivit zúčastnit či ne. Vybrané hry jsem s dětmi hrála v průběhu týdne a poté jsem třídu v mateřské škole navštívila po uplynutí 1,5 měsíce a společně jsme si hry zahráli znovu a já mohla pozorovat změny v reakcích a chování dětí.

Hry pro výzkum jsem zvolila takové, které splňují požadavky pro rozvoj prosociálního chování a cítění. Každá hra je níže podrobněji rozepsána do několika bodů:

- Pomůcky
- Průběh hry
- Projevy dětí při hře
- Můj pohled, jako pozorovatele na hru

Rozhovor jsem pojala jako zpětnou vazbu od dětí. Zařadila jsem ho hned po ukončení her, takže děti mohly reagovat ihned, neboť hry měly v „čerstvé paměti“. Rozhovor probíhal ve skupině a já dětem kladla otázky a ony mohly volně odpovídat. Protože byly už v předškolní třídě, domluvily jsme se, že kdo bude chtít odpovědět, zvedne ruku a bude mu dán prostor pro vyjádření své myšlenky, neboť na tento způsob komunikace byly zvyklé od svých paní učitelek. Snažila jsem se uhlídat, aby odpovídaly na otázky, které byly kladeny k výzkumnému problému, a neuhýbalo se od tématu. Součástí pozorování byly i videonahrávky her, které jsou přílohou bakalářské práce v sestříhané podobě.

9.2 Prosociální hry a jejich rozdělení

„Ambice rozvíjet prosociální chování dětí může mít téměř každá hra, pokud je prosociální zadána a vedena. Je nutné si uvědomit, že izolované hry samy o sobě změnit chování dětí nedokáží. Jsou vlastně bonbónkem na dortu interakcí mezi dospělými, dětmi, rodiči a dalšími lidmi, kteří přispívají ke vzdělávání nejmenších.“ (Švejdová, Svobodová, 2010, s. 93)

Prosociální hry jsem rozdělila do několika oblastí a inspirací mi byla Eva Svobodová, která toto dělení uvádí ve své knize. Podmínkou všech her, které jsme hráli, bylo, že **nikoho to nesmí bolet**. Děti hry hrály dobrovolně, nikdo nebyl do her nucen a byla jim nabídnuta možnost volby, zda se chtějí zúčastnit či ne. Někteří se zapojovali v průběhu hraní, někteří se jen dívali.

Prosociální hry jsem rozdělila do těchto oblastí:

1. **Poznáváme emoce**
2. **Poznáváme kamarády**
3. **Učíme se spolupracovat**
4. **Učíme se rozumět situacím**

9.2.1 Poznáváme emoce

Zde jsem zařadila hry, kde děti mohou projevovat své emoce, vztekat se, křičet, jednoduše se mohou jakkoliv projevit, jak ony samy potřebují a uznají za vhodné. Nejprve ale musejí být děti vnímavé a musejí umět rozlišovat své emoce a až potom je možné vést je k empatii. Pomocí těchto her se budu snažit, aby děti pochopily emoce své, ale i emoce ostatních kamarádů, kteří je mohou mít na rozdíl od nich odlišné. Také je mou snahou, aby se děti naučily své emoce ovládat a uměly je korigovat.

Než jsme začali hry hrát, mluvili jsme o emocích, co jsou emoce, nálady, co to znamená, když je někdo smutný, veselý, rozzuřený atd.

Náladoměr

Pomůcky: žádné

Průběh hry:

S dětmi jsme seděli na koberci a vysvětlili si, co to vůbec náladoměr je. Přirovnala jsem ho pro lepší pochopení k teploměru. Pokud ruka ukazovala vysoko, znamenalo to, že náladu máme dobrou a čím výš ukazovala naše ruka, tím se nálada zlepšovala. Když ale děti měly špatnou náladu, ruka jim mohla naopak klesat a mohla klesnout až k zemi.

Aby náladoměr každého z dětí mohl fungovat správně, bylo důležité, aby si na chvíli zavřely oči a každý z nich se podíval uvnitř do sebe a položil si otázku: „Jakou máš dnes ... náladu?“ Když děti věděly, mohly své ruce říct, aby jejich náladu ukázala. Kdo chtěl, mohl kamarádům sdělit důvod, proč jeho náladoměr ukazuje dobrou nebo špatnou náladu.

Projevy dětí při hře:

Níže uvádím odpovědi, které mi sdělily děti při otázce na jejich náladu.

Dobrou náladu mám:

„Protože se mi líbí ve školce.“

„Protože dneska půjdu na plavání.“

„Já mám dneska dobrou náladu, protože dneska pojedu s mamkou ke strejdovi.“

„Mám dobrou náladu, protože to, mám tady kostky.“

Špatnou náladu mám:

„Protože můj brácha je nemocnej.“

Můj pohled, jako pozorovatele na hru:

Dětem jsem vysvětlila pravidla hry. Když zavřely oči a měly za úkol se podívat samy do sebe a zeptat se na svou náladu, bylo vidět, jak si pro sebe šeptají otázku: „Jakou máš dnes náladu?“ a opravdu nad sebou přemýšlely. Děti měly možnost sdělit, proč mají takovou náladu, jakou jim ukazuje jejich náladoměr. V této hře žádné problémové situace nenastaly a myslím si, že hra je pro děti zajímavá právě tím, že se mohou zamyslet nad tím, jakou náladu vůbec v ten den mají a proč.



Obrázek 1: Náladoměr (vlastní fotodokumentace)

Bába Vztekanda 1

Pomůcky: žádné

Průběh hry:

Děti jsem se zeptala, zda už je někdy navštívila Bába Vztekanda. Jestlipak byly už někdy kvůli něčemu rozčilené a vztekaly se. Co bylo tím důvodem, který vyvolal vztek. Právě o tom, je tato hra. Vybrali jsme jednu Bábu Vztekandu a ta byla označena barevným šátkem, aby ji děti lépe poznaly. Vztekanda se snažila pochytnat co nejvíce dětí a koho se dotkla, ten se začal vztekat a mohl dupat, křičet, mávat rukama kolem sebe, prostě vyjádřit svůj vztek. Zachránit se děti mezi sebou mohly tím, že se pohládily a vztek je najednou přešel a mohlo se běžet dál.

Projevy dětí při hře:

Když Vztekanda chytla někoho z dětí, opravdu daly najevo, že se vztekají a nemají dobrou náladu. Děti se navzájem zachraňovaly a opatrným pohlazením vysvobozovaly své kamarády od vzteku.

Můj pohled, jako pozorovatele na hru:

V této verzi Vztekany měly děti větší možnost projevit své emoce a vyvztekat se díky tomu, že mohly být několikrát chycené na rozdíl od verze druhé, která je uvedena níže. Ve hře jsme pak určili báby Vztekandy dvě.

Bába Vztekanda 2

Pomůcky: žádné

Průběh hry:

Tato verze je podobná té předešlé viz. Bába Vztekanda 1. Rozdíl v těchto hrách můžeme sledovat v tom, že Bába Vztekanda před tím než honí, si lehne na zem a vzteká se. Když si myslí, že se dost vyvztekala a dala najevo své emoce, může vyskočit a začít honit děti. Koho se Bába dotkne, ten si lehne na zem a přebírá roli Vztekandy. Opět se vyvzteká na zemi a honí dál. Poté jsem hru zastavila a zeptala se dětí, co bychom s Bábou Vztekanou měli společně udělat, zda ji ve školce chtějí, když je tak vzteklá. Na závěr tedy děti vymyslely, že bychom ji měli nějak schovat, a tak kdo měl Vztekandu „na sobě“, „svlékl ji“, zmačkal a odnesl ji schovat na nějaké místo, aby na nás tu vzteklou náladu nepřenesla.

Projevy dětí při hře:

Před začátkem hry jsem položila dětem otázku: „ **Co může člověka rozzlobit?**“

Odpovědi dětí:

„ Mě rozzlobí to, že mi mamka dá facku.“

„ Mě rozzlobí to, že mi něco můj brácha bere.“

„ Když mi taťka řekne, že mám jít ven.“

„ Že chci jít na počítač a mamka mi to nedovolí.“

„ Že mě brácha háže.“

„Mě naštvě, když mě moje osmiletá ségra provokuje.“

„ Mě naštvě to, že vždycky když přijede Dan, že vezme měchačku a zmlátí mě.“

Můj pohled, jako pozorovatele na hru:

Před začátkem hry byly děti upozorněny, že **nikoho to nesmí bolet**, jinak bude muset být hra ukončena. Dítě v roli Vztekandy mělo opravdu možnost se vyvztekat a vykřičet. Během honění, děti křičely na bábu: „*Vztekando.*“ Některé děti, obzvláště chlapci této příležitosti využívali. Hra pro ně byla zábavná a nenastaly žádné komplikace. Důležité bylo, aby dítě dokázalo zastavit svou emoci.



Obrázek 2: Vztekanda (vlastní fotodokumentace)

Ubohá kočička

Pomůcky: žádné

Průběh hry:

Hra byla organizovaná v kruhu. Před začátkem hry jsem dětem položila otázku, zda se chtěly někdy začít smát, ale situace jim to neumožňovala, nedovolovala, a tak se musely snažit smích zadržet. Cílem této hry je ovládat své emoce, tedy nesmět se zasmát. Jeden hráč představuje ubohou kočičku, je uprostřed kruhu, a když k někomu přistoupí, snaží se ho rozesmát. Ten, ke komu přistoupil, ho musí pohladit se slovy: „Ty moje malá, ubohá kočičko“ a nesmí se u toho zasmát. Pokud to vydržel bez zasmátí, ubohá kočička půjde k někomu jinému. Pokud to ale nedokázal, vymění si místa a

ubohou kočičkou se stává on a bude se pokoušet opět někoho z dětí rozesmát. Během hry se děti vystřídaly v roli ubohé kočičky, aby to nikomu nebylo líto.

Můj pohled, jako pozorovatele na hru:

Ubohou kočičku jsem začala jako první hrát já, aby děti zjistily, jak se hra hraje. Když jsem si vybrala Lucinku, která se sice zasmála, ale nechtěla v roli kočičky být, nenutila jsem ji a pokračovala dál ve hře. Děti hra bavila a vyžadovaly, abychom si hru zopakovali i jiný den. Snažily se ovládat své emoce, tedy nezasmát se a celkem se jim to dařilo. Skoro všechny děti se chtěly vystřídat v roli ubohé kočičky a bavilo je, se rozesmívat. Musím říct, že někteří hráči opravdu drželi přímo kamenné tváře a ani kouskem pusy nepohnuly.

Hru jsem s dětmi hrála několikrát a oproti první zkušenosti, kdy se smály i když neměly, byl znát veliký rozdíl.



Obrázek 3: Ubohá kočička (vlastní fotodokumentace)

Zuření

Pomůcky: žádné

Průběh hry:

Než jsme začali s dětmi hru hrát, zeptala jsme si, co to znamená, když někdo zuří. Můžeme se u toho zlobit, dupat nohama, mávat rukama a nadávat, ale my ve školce nenadáváme sprostě, ale tak, aby se nám to hodilo do naší hry. Společně jsme se postavili do kruhu a říkali říkadlo: „*Řeřicha, ředkev, křen a tuřín, držte mě, držte, já teď zuřím!*“ Při této části říkadla se děti mohly vztekat, křičet a zuřit jak chtěly. Poté následovalo říkadlo: „*Cukr, ryngle, fazol, hrách, utíkejte, mějte strach.*“ A jedno z dětí začalo se zavřenýma očima chytat ostatní kamarády a nikoho to nesmělo bolet.

Projevy dětí při hře:

Dětem jsem položila před začátkem hry otázku: „**Co to je zuření?**“

Odpovědi dětí: „*Že je někdo naštvanej.*“

„*Dělají to lidé, když se zlobí.*“

Problémová situace: Děti si užívaly toho, že mohou křičet a vztekat se, a tak se nám hra trochu „rozjela“.

Řešení situace: Děti neudržely organizaci v kruhu, a tak jsem je nechala vyběhat a dostatečně vykřičet. Po několikátém zopakování už byla situace lepší.

Můj pohled, jako pozorovatele na hru:

Je dobré hru s dětmi hrát častěji, aby se naučily ovládat své emoce a zklidnit se v zápalu hry, neboť pro některé, obzvláště chlapce to byl velmi těžký úkol.

Na sochaře

Pomůcky: žádné

Průběh hry:

Jeden hráč představuje sochaře (paní učitelka) ostatní jsou hlína, ze které se modelují sochy. Sochař říká: „*Míchám, míchám hlínu a umíchám nějakou sochu.*“ My jsme si

vybírali sochy, které ukazují nějakou emoci. Děti se proměnily v sochy a snažily se udržet pozici a vyjádření ve tváři. Sochař poté mohl některou ze soch spustit tlačítkem a ta nám mohla ukázat a říct jak se cítí a proč.

Projevy dětí při hře:

Děti vyjadřovaly své emoce a důvody, proč jsou smutné.

Zde uvádím na ukázkou odpovědi, kdy děti představovaly smutné sochy:

„Jsem smutná, protože mě nikdo nepohládí.“

„Jsem smutná socha, protože mě nikdo nemá rád.“

Odpovědi, kdy děti představovaly veselé sochy:

„ Protože mi dali napít.“

„Protože jsem dostal dárek.“

Můj pohled, jako pozorovatele na hru:

Pro děti bylo obtížné zůstat stát na místě a neprojevat se verbálně. Když jsem několikrát upozornila na to, že sochy se nehýbou, že jsou ztuhlé jako kámen, snahou bylo pravidlo dodržet.

9.2.2 Poznáváme kamarády

Tato oblast se zaměřuje na poznávání druhých. Tyto hry by se měly zařazovat především na začátku roku, kdy děti nastoupí do mateřské školy a adaptují se na nové prostředí a poznávají nové kamarády. Zde uvádím tři hry na ukázkou, děti ve třídě, kam jsem docházela, se znaly velmi dobře.

Klubíčko přátelství

Pomůcky: bavlněné klubíčko – pozor, aby bylo dostatečně dlouhé, popř. se dalo napojit

Průběh hry:

Dětem jsem ukázala klubíčko a vysvětlila, že to je kouzelné klubíčko přátelství. Když ho budu chtít někomu poslat, řeknu jméno kamaráda a důvod, proč mu klubíčko posílám. Důležité je nezapomenout si držet svůj kousek provázku a nepustit ho. Nesmí se také zapomenout poslat klubíčko všem dětem. Když všechny děti měly kus provázku, zkoušeli jsme všichni společně pozorovat a vymýšlet, co nám z provázku vzniklo. Zvedali jsme nitě nad hlavu, dívali se zespoda i ze shora. Když jsme si naši pavučinu přátelství dostatečně prohlédli, mohli jsme ji smotávat zpátky do klubíčka.

Projevy dětí při hře:

Odpověď dětí na otázku: „**Co je přátelství?**“

„Že ho někdo má rád.“

„Že někdo s ním kamarádí.“

„Že se mu líbí.“

Důvody, jaké děti uváděly, když posílaly kamarádovi klubíčko vlny:

„Protože si maluje.“

„Protože ho mám rád.“

„Posílám Šimůnkovi, protože je roztomilej.“

„Protože je můj kamarád.“

„Posílám Pěťovi, protože je můj kamarád a ví všechno, něco o autech.“

„Protože se mi líbí její svetr.“

Můj pohled, jako pozorovatele na hru:

Děti měly drobné problémy s vyjádřením toho, proč posílají klubíčko kamarádovi, kterého si vybraly, a právě toto bylo důvodem, proč byla hra časově náročnější. Velmi je bavilo si hrát s dokončenou pavučinou a vymýšlet, co jim připomíná. Menší problém byl s odmotáváním a namotáváním klubíčka.



Obrázek 4: Klubíčko (vlastní fotodokumentace)

Na slimáky

Pomůcky: žádné (může být tamburína, dřívka)

Průběh hry:

Ve třídě jsme si s dětmi udělali malou zahradu. Po zemi jsem rozložila květiny, které byly navoněné, abychom si opravdu připadali jako na zahradě. Krásné počasí vylákalo slimáky na zahradu a mohli se po ní procházet. Na zahradě bylo ale slimáků spoustu, a tak se mohlo stát, že se někteří slimáci potkají a slepí se různými částmi těla. A když se rozlepi, opět se mohou vydat na procházku po zahradě.

Projevy dětí při hře:

Líbil se mi komentář jednoho z dětí, kdy jsem pokládala květiny na zem a jedno z nich druhému řeklo: „Hele, nech ty kytičky, ať rostou.“ Dále jsem ocenila, že děti zjišťovaly během hry, že „slepit“ se mohou v různých polohách těla, nejen v sedu a lehu. Slepovaly se k sobě i děti, které si běžně spolu ve třídě nehrají.

Můj pohled, jako pozorovatele na hru:

Já jsem zvolila verzi hry, kdy dětem dávám informaci, jakou částí těla se mají slepit, abych jim hru ze začátku ulehčila. Z mého pohledu děti hra bavila. Lezly přes sebe, kontakt s druhým jim problém nedělal.



Obrázek 5: Na slimáky (vlastní fotodokumentace)

Slepovaná

Pomůcky: kouzelná hůlka

Průběh hry:

Já (učitelka) budu kouzelník a budu čarovat: „Čáry, máry, pod kočáry.“ A vždy k tomu čarování přidám jedno slepovací kouzlo např. „Čáry, máry, fuk, slepíme se nohama.“ Při hře jsem dávala pokyny k tomu, jakou částí těla se mají děti slepit.

Projevy dětí při hře:

Když se měly děti za úkol slepit nohama, David vykřikl na Honzu, ať se přidá k němu a jeho kamarádovi a budou tvořit trojici. Zachoval se prosociálně, neboť bral ohled na ostatní a spolupracoval bez toho, aniž bych upozornila, že Honza zůstal sám bez kamaráda.

Můj pohled, jako pozorovatele na hru:

Děti se v této hře zachovaly prosociálně ze své vlastní iniciativy. Tvořily při hře skupinky a nejen dvojice. Jejich snahu jsem se snažila vždy ocenit a podporovat je v tomto jednání.



Obrázek 6: Slepovaná (vlastní fotodokumentace)

Na Škrholu

Pomůcky: žádné, klobouk nebo šátek

Průběh hry:

Hra byla organizována v kruhu. Jedno dítě představovalo Škrholu a chodilo dokola do rytmu říkadla: „*Chodím kolem sem a tam, na všechny se usmívám, pojd' si se mnou klidně hrát, chci Ti něco udělat.*“ Potom se Škrhola zastavil u jednoho z dětí třeba u Janičky a řekl jí např.: „*Ahoj, můžu Tě pohladit?*“ Pokud se to Aničce líbilo, odpověděla: „*Ano, to můžeš.*“ Škrhola ji pohladil a vyměnili si role, tedy Škrholou byla Janička. Pokud se jí to nelíbilo, odpověď zněla: „*Ne, to mi teda nedělej!*“. A tak Škrhola pokračoval dál a hledal, komu by co udělal. Nemusel dělat pouze hezké věci, ale mohl říct: „*Já do tebe strčím.*“ Pravidlo bylo, že to, co udělá Škrhola, by nemělo bolet a bylo na dětech, co si nechají udělat a co jim bude nepříjemné.

Projevy dětí při hře:

Děti si neříkaly jen hezké věci a hlavně jeden z chlapců měl tendence radit Škrholovi, co má komu udělat. Naštěstí každé z dětí jednalo podle svého uvážení. Pokud se to dítěti nelíbilo, sdělil svůj pocit bez jakéhokoli ostychu.

Můj pohled, jako pozorovatele na hru:

Hra je vhodná k využití, pokud se děti mezi sebou často pošťuchují a dělají si mezi sebou věci, které jim nejsou příjemné nebo naopak jsou. Pomocí této hry se učí vyjádřit, co se jim líbí a jaké chování odmítnout, pokud se jim nelíbí.



Obrázek 7: Na Škrholu (vlastní fotodokumentace)

9.2.3 Učíme se spolupracovat

Z počátku můžeme u dětí sledovat spolupráci ve dvojicích a později v menších skupinách až ve velké skupině. Pomocí těchto her můžeme podporovat vytvoření nových vztahů u dětí mezi vrstevníky, vést je ke spolupráci a vzájemné komunikaci.

Zády k sobě (podle Charlese Smitha)

Pomůcky: žádné

Průběh hry:

Vyzvala jsem děti, aby si utvořily dvojice. Zeptala jsem se jich, zda umějí spolupracovat. Děti se ve dvojici postavily zády k sobě, zaklínily si do sebe lokty, a když byly připraveny, měly za úkol pokusit si sednout a poté vstát, aniž by se rozpojily. Hru jsme zopakovali, ale tentokrát ve skupině.

Projevy dětí při hře:

Děti se snažily najít různé způsoby jak se lépe zvednout, aniž by se rozpojily v loktech. Hra jim připadala legrační, ale velmi složitá na spolupráci s druhým.

Můj pohled, jako pozorovatele na hru:

Pro děti bylo náročné se zvednout ze země, aniž by si rozpojily ruce. Jednodušší verze byla skupinové zvedání, kdy spolupráce fungovala lépe než u dvojic. Dobré je, když si dítě k sobě vybere kamaráda přibližně stejné výšky, pro lepší koordinaci pohybu. V této hře se děti učí spolupráci, ale také ovládat agresivní projevy a chování, pokud se jim nedaří se zvednout ze země do stoje.



Obrázek 8: Zády k sobě (vlastní fotodokumentace)

Na domečky

Pomůcky: dřívka, tamburína

Průběh hry:

Po třídě (v prostoru herny) jsem rozmístila obruče, které představovaly domečky, kde se děti chodily schovat, aby se nebály. Děti běhaly v rytmu tamburíny mezi „domečky“. V okamžiku, kdy přestala tamburína znít, se děti musely co nejrychleji ukrýt do domečku. Postupně se obruče ubíraly, až zbyla jen jedna.

Projevy dětí při hře:

Při této hře se děti projevovaly soutěživě. Našli se zde i tací, kteří se zachovali prosociálně a místo v domečku, kde stáli, nabídli i druhým. Jejich jednání jsem ocenila.

Můj pohled, jako pozorovatele na hru:

Hra je u dětí velmi oblíbená a často ji hrají. Zvolila jsem verzi, kdy žádné z dětí z hry neodchází a všichni společně hrají až do poslední chvíle. Zpozorovala jsem u dětí, že mezi sebou často soutěží a prosazují sami sebe na úkor druhého.



Obrázek 9: Na domečky (vlastní fotodokumentace)

9.2.4 Učíme se rozumět situacím

Pohádky jsou pro děti velmi důležité, neboť jim mohou pomáhat porozumět různým situacím, se kterými se mohou ve svém životě setkat. Díky pohádkám, se dítě dozvídá, že v životě na něj čekají různé překážky a nástrahy, které bude muset zdolat, nebo mu mohou přinést nepříjemné následky. Má zde možnost sledovat jednání pohádkových hrdinů a řešení situací.

Jelikož děti předškolního věku nejsou ještě schopné udržet pozornost delší dobu, doplnila jsem herní aktivity navíc pohádkou, která podporuje prosociální chování dětí. Před zahájením aktivity jsme se s dětmi utvořili kruh, abychom na sebe navzájem viděli a abychom se mohli vzájemně poslouchat a reagovat jeden na druhého. Po krátkém začarování do pohádky jsem dětem začala příběh vyprávět. Abychom jen tak neseseděli, byla pohádka proložena různými pohybovými činnostmi, aby se děti stále aktivizovaly. Tato forma podání příběhu byla pro děti atraktivní, příjemná a zábavná. Během pohádky jsem s dětmi vedla diskuzi o tématech, která nám samotná pohádka přinesla a nabízela. Například význam slova nudit se, vymlouvat se, pochválit se, co znamená vyzrát na někoho, lichotit, obelstít, chlubit se. Jednalo se především o situace

v pohádce, se kterými se můžeme setkat i v reálném světě a děti měly možnost si je vyzkoušet na vlastní kůži.

Pohádka o Koblížkovi

Vstupujeme do pohádky:

Nejdříve si stoupneme do kruhu a zapojíme ruce. Ukazujeme si, jak se správně čaruje. Společně s dětmi vymýšlíme, jak utvoříme pomocí rukou hory, dolů, zahrádku a dížku. Pokud jsme s dětmi vymysleli zobrazení, můžeme začít čarovat.

Za horama za dolama u čarovné zahrádky,
za horama za dolama začínají pohádky.
Za horama za dolama dáme těsto do dížky,
za horama za dolama, tam se smaží koblížky.

S dětmi jsem dále pokračovala v pohádce a zapojen byl i pohyb.

<i>Tak to byl jednou jeden domeček -</i>	<i>- stříška nad hlavou</i>
<i>a v tom domečku babička a dědeček.</i>	<i>- ruce v bok</i>
<i>Děda prosí babičku, upeč mi pár koblížků.</i>	<i>- prosíme</i>
<i>A tak babička míchá, vaří, práce se jí dobře daří.</i>	<i>-zobrazíme míchání těsta</i>
<i>Těsto dala do dížky, už se smaží koblížky.</i>	<i>- ruce spojené před tělem</i>

Babička dala koblížky na mísu a na okénko, aby tam vychladly. Koblížky si tam chvíli spokojeně seděly, ale pak se začaly nudit.

Nudit znamená, že zažívaly nudu. ***Co je to nuda? Co dělá člověk, když se nudí? Čím se dá nuda zahnat?*** Následuje rozhovor s dětmi na téma co je nuda, jak ji zahnat.

Člověk se nudí, když nemá co dělat, nebo když někoho z nás navštíví protivná babka a nuda může pak mít i **protivné nálady**. Koblížky sedí na tácu na okénku a pěkně se **nudí**. Zahrajeme si hru „Na znuděné koblíhy“. Koblíhy se povalují, poskakují, přebíhají po tácu a nic je vůbec nebolí – válíme sudy.

Chvíli si koblihy na tácu hrály, jenže potom se začaly velice nudit. Ztratily světýlko nálady a seděly a nudily se a nudily. Až dostal jeden z koblihů nápad: „Dost nudy, koblihy, uděláme si koblihové dostihy!“ Co jsou to vlastně dostihy?

Hra na dostihy se koblížkům moc líbila. Představovali si, že jsou na závodišti, a když bylo odstartováno, rozběhly se a skákali před překážky, podlézali, atd.

Jenomže skončily dostihy a koblihy na tácu se nudily dál. Jeden koblížek už to nemohl vydržet a šup z mísy rovnou ven na cestu a kutálel se od babiččiny a dědečkovo chaloupky pryč - vytvoříme kruh, klekneme si a kutálíme míčem v kruhu v doprovodu říkadla:

„Kutálí se, jen se koulí, nemá žádnou bouli.“

Poskakoval si koblížek po cestě a ani se neohlédl – poskakoval si a poskakoval.

Podáváme si míč do rukou se slovem „HOP“. Na cestě potkal koblížek babiččinu vnučku Janičku a ta se hned koblížka zeptala: „*Kam se koulíš koblížku?*“ a koblížek se vymlouval, aby Janička nepoznala, že utekl babičce.

S dětmi zahájíme diskuzi, na téma: **Co to znamená vymlouvat se a jak se mohl koblížek Janičce vymluvit?** – děti vymýšlejí výmluvy

Koblížek nečekal a kutálel se co nejrychleji pryč od chaloupky. Dokutálel se až na kraj lesa a tam se pochvánil. „*Óóó, to se povedlo, utekl jsem dědečkovi, utekl jsem babičce, utekl jsem Janičce. Óóó, to se povedlo!*“

Dál se koblížek se kutálel do lesa. Nikdy před tím tu nebyl, a tak se rozhlíží kolem dokola po lese. Následuje hra „*Na zvířata*“. Každý je nějaké zvíře a jedno dítě představuje koblížka. Koblížek přistoupí, k zvířátku a to na něj promluví: „*Koblížku, koblížku, já tě sním!*“ A Koblížek odpoví: „*Já koblížek, koblížek, na másle smažený, na okénku chlazený, utekl jsem všem a tobě taky uteču*“.

Koblížek utíká a zvířátko ho chytá, zachránit se může schoulením se do klubíčka. Nakonec koblížek potkal lišku, ale ta byla chytrá, měla na koblížka chuť a přemýšlela, jak na něj vyzrát. A tak liška kuje pikle, jak na koblížka obalamutit. Jak by liška mohla **vyzrát na koblížka?**

Liška koblížkovi začala **lichotit**. Co to znamená, když někomu lichotíme? – chválí ho, ale nemyslí to upřímně, jenom chce, aby se koblížkovi zalíbila. Něco jiného je, když někoho pochválíme.

Liška lichotila koblížkovi protože chtěla, aby jí zůstal na blízku a neutekl jí. Říkala mu samé hezké věci, stále ho chválila a pyšný chlubitý koblížek se nechal od lišky nachytat. Utvoříme kruh a uprostřed je koblížek (míč). Děti jsou lišky a snaží se koblížkovi říct něco **hezkého, lichotivého**, na co by ho nalákaly. Vstoupí do kruhu, vezmou si koblížka do rukou a řeknou např.: Ty si tak krásně kulatý. Ty krásně voníš. Máš krásný hlásek koblížku. Zde necháme prostor pro děti a jejich fantazii. Koblížek lišce uvěřil a nechal se obelstít. A jak to s neposlušným a **vychloubavým** koblížkem asi tak dopadlo?

Ponaučení:

Vidíš, vidíš Koblížku, nemyslel jsi na Lišku, kdo se pořád chlubí, toho zmáčknu zuby!

Reflexe s dětmi:

Na co koblížek doplatil? Může se stát něco takového nám? Máme tu někoho chlubitého nebo neposlušného? Jestli ano, tak by se měl nad sebou zamyslet a třeba aspoň malinko napravit, aby na to nedoplatil jako ten náš koblížek z pohádky. Vyplácí se uvěřit někomu, koho vůbec neznáme?



Obrázek 10: Pohádka O koblížkovi (vlastní fotodokumentace)

10 VÝSLEDKY

Po necelých dvou měsících jsem za účelem srovnání oproti první zkušenosti realizovala další pozorování ve třídě předškolních dětí v mateřské škole Zeyerova. S dětmi jsme si společně zahráli hry, které uvádím výše. Mým záměrem bylo zjistit, zda děti budou při hrách projevovat ve svém chování změny oproti první zkušenosti a zda si vůbec pamatují, že jsme společně hry hráli dříve.

10.1 Projevují se děti při hrách prosociálně?

Z mého pozorování vyplynulo, že děti se celkem často projevovaly prosociálně během hraní her, ale i v jiných činnostech (volná hra, řízená činnost, svačina atd.). Pokud porovnáám první a druhé pozorování, mohu sledovat změny, které se u dětí při hraní her projevovaly. Začala se objevovat celkem často při hrách vzájemná pomoc, spolupráce, vzájemné povzbuzování, neverbálně i úsměv. Příkladem byl Tomášek, reagující na slova Aničky při hře „Na sochaře“. Anička byla smutná, že ji nikdo nepohladí, a tak Tomášek okamžitě přišel a beze slov ji pohladil, aniž by o to byl požádán.

Děti byly při hrách i ochotné se pro druhého obětovat, což při prvním pozorování nebyly schopné. Podle mého názoru jsou děti vedeny k prosociálnosti během celého dne, prostřednictvím svých paní učitelek.

10.2 Zvládají děti vzájemnou spolupráci při hrách?

Z pozorování jsem zjistila, že děti projevovaly spolupráci. Starší děti často pomáhaly mladším, ale i naopak. Při prvním pozorování si pomáhaly navzájem spíše děvčata než chlapci. Z druhého pozorování jsem již sledovala změny, kdy spolupracovali a pomáhali si i chlapci. Troufám si říci, že z her úplně vymizelo prosazení sama sebe na úkor kamaráda.

10.3 Jaké projevy chování u dětí během hraní her pozorují?

Při hraní her z velké části vymizely agresivní projevy, jako bylo šťouchání, vyhánění ze společného úkrytu, bouchání a nadávky. Objevovalo se prosociální chování a reakce jako je soucit, pomoc druhému, obětování se pro kamaráda, poskytnutí útěchy, rozdělení se o věc nebo o místo.

10.4 Rozhovor s dětmi

Pro práci s předškolními dětmi, jsem zvolila metodu diskuze s formou otevřených otázek. Dětem je velmi blízká, jelikož jsou zvyklé ji používat při běžném programu ve třídě a paní učitelky ji často zařazují. Díky této metodě jsem si s dětmi povídala zcela přirozeným způsobem. Prostřednictvím rozhovoru bylo mým záměrem zjistit, zda budou mít děti zájem si hry později zopakovat a jestlipak je vůbec bavily hrát. Rozhovor probíhal těsně po dohrání her při uskutečnění druhého pozorování. Organizován byl ve skupině. Dětem jsem položila otázku, čím pro ně byly hry zajímavé a co je na nich bavilo. Zde uvádím některé z odpovědí dětí:

„Mě bavilo, jak jsem se rozčílil.“

„Mě taky bavilo, jak jsem se rozčílil, protože to je nejlepší z celého světa.“

„ Mě bavilo, že byly legrační.“

Další z položených otázek byla, zda si děti myslí, že je dobré se rozčilovat a proč. Na otázku jsem se ptala z důvodu, neboť jedna z her byla právě zaměřena na rozzlobení a rozčílení. Děti uváděly odpovědi, jako je například tato:

„Ne, protože pak lidi třeba bolí srdíčko“ nebo

„Není, protože pak lidi může bolet v krku.“

Abych se neptala dětí jen na záporné emoce, položila jsem jim otázku k zamyšlení, co znamená být na někoho hodný. Odpovědi zněly: „No, abychom se nebouchali a byli na sebe hodní“, „Abychom se nestrkali“, „Abychom si nebrali hračky“ a „Abychom si neříkali sprostý slova.“

Na děti jsem s odpovědmi nechvátala a poskytla jim dostatek času na promyšlení a vyjádření názorů.

Z rozhovoru vyplynulo, že nejvíce děti bavila hra „Na bábu Vztekandu“ a „Ubohá kočička“, protože to byla legrace a bavilo je, se vztekat. Někteří měli potřebu si ještě jednou ukázat, jak se vztekají, tak jsme se rozhodli potřebu uspokojit a děti měly příležitost si lehnout na zem na záda a vyvztekat se.

Většina jevila zájem o zopakování si těchto dvou her v následujícím období. Z odpovědí dětí také bylo možné zpozorovat, že rozlišují co je dobro a zlo, vhodné a nevhodné chování. Byly schopné tato chování nejen označit, ale i vysvětlit v čem spočívá.

11 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Děti si na hry pamatovaly a samy projevíly zájem o to, abychom si je znovu zahrály. Před tím, než jsme vůbec hry začaly hrát, povídali jsme si o emocích, prožitcích a pocitech svých i našich kamarádů. Prokázalo se mi, že velmi vhodné téma pro rozvoj prosociálního chování je téma „Pohádky“. Prostřednictvím pohádek můžeme poznávat mezilidské vztahy, můžeme dětem navodit situace, vhodné pro řešení konfliktů, poznávat dobro a zlo formou, která je pro děti zajímavá a zábavná.

Dětem se nejvíce líbila pohádka „O koblížkovi“ a měly zájem si příběh celý zahrát a prožít znovu i po uplynutí necelých dvou měsíců od první zkušenosti.

Prostřednictvím her, si děti mohly vyzkoušet vcítit se do nejrůznějších situací a nálad. Zjistit, co jim je příjemné a co naopak není a nebát se odmítnout nežádoucí chování.

Velmi důležitý z mého pohledu je celkový přístup učitelky k dětem. Pro děti je učitelka vzorem, a pokud bude ona sama projevovat znaky prosociálnosti, tak děti je budou brát a vnímat jako samozřejmost a samy se budou chovat a jednat prosociálně.

ZÁVĚR

Cílem mé bakalářské práce bylo upozornit na možnosti rozvoje prosociálnosti u dětí předškolního věku v prostředí mateřské školy formou her. V teoretické části jsem se zaměřila na definování pojmu prosociálnost a s ním související pojmy jako morálka, morální citění, socializace, hra a prožitkové učení. Praktická část byla zaměřena na sběr her, které lze použít jako tréninkové pro rozvíjení prosociálního chování.

Z mého pozorování vyplynulo, že prosociálnost u dětí předškolního věku, lze rozvíjet pomocí hry. Ve hrách mají děti možnosti navazovat přímé kontakty a vztahy se svými vrstevníky, které jsou v tomto období důležitou součástí socializace. Hra nám zprostředkovává možnost si vyzkoušet kladné a záporné role či situace. Přináší prožitky a pomáhá uspokojit potřeby dětí.

V dnešním světě je kladen celkem velký důraz na postavení jednice ve společnosti. Ale aby jedinec mohl fungovat, je důležité pro to vytvořit vhodné podmínky jako je prostředí a vztahy s druhými. Často pozorujeme agresivní chování a násilí již u malých dětí. Jako budoucí učitelka v mateřské škole se budu snažit toto chování napravit a omezit.

Díky svému pozorování jsem zjistila, že prosociálně se dokáží chovat i děti v předškolním věku. Proto pokládám za rozhodující i to, jak učitelka přistupuje k dětem, jak se chová a jaký styl výuky preferuje. Záleží na jednání, toleranci a podpoře vhodného chování a potlačení chování špatného. Sama jsem si uvědomila, že je důležité, abych se chovala přirozeně, děti chápala a nahlížela na ně jako na sobě rovné, jednala spravedlivě a v souladu s tím, co říkám.

Berme na vědomí, že vychováváme budoucí společnost. Proto je nezbytné ji předat jen to nejlepší a nejhodnotnější, co uznáme za vhodné.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

1. ARRIVÉ, Jean-Yves. *Umění prožívat emoce*. Překlad Kateřina Bodnárová. Praha: Portál, 2004, 200 s. ISBN 8071788287.
2. BLÁHOVÁ, Krista a Pavel VACEK. Uvedení do systému školní dramatiky: dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy. Editor Jaroslav Pro vazník. Ilustrace Jana Roztočilová. Praha: IPOS - Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 1996, 83 s. ISBN 8070680709.
3. HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, ISBN 8071786357.
4. HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 317 s. Psyché (Grada). ISBN 9788024730370.
5. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 8073670402.
6. HOLLÁ, Zuzana et. al. *Vybrané pedagogické aspekty rozvoje prosociálnosti u dětí*. 1. Vyd. Rožumberok: *Pedagogical Faculty of Catholic University, 2009*. ISBN 9788080844509.
7. HOSKOVCOVÁ, Simona. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, Psyché (Grada). ISBN 9788024714240.
8. JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 285 s. Psyché (Grada). ISBN 9788024722849.
9. JUCOVIČKOVÁ Drahomíra a ŽÁČKOVÁ Hana. *Je naše dítě zralé na vstup do školy*. Vyd. 1 Praha: Grada, 2014 ISBN 9788024747507
10. KELNAROVÁ, Jarmila a Eva MATĚJKOVÁ. *Psychologie: pro studenty zdravotnických oborů*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010, Sestra. ISBN 9788024732701.

11. KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Bystřice pod Hostýnem: Spirála, 2008, ISBN 9788090403000.
12. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014, Grada. ISBN 9788024744353.
13. KUČERA, Dalibor. *Moderní psychologie: hlavní obory a témata současné psychologické vědy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013, 213 s. Psyché (Grada). ISBN 9788024746210.
14. KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 2001, Edice pedagogické literatury. ISBN 8073150042.
15. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 3. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 1998, 343 s., obr. ISBN 807169195x.
16. MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1996, 144 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 8071780855.
17. NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace chování*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Triton, 2014. ISBN 9788073878306.
18. NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009, 498 s. ISBN 9788020016799.
19. NEUMAN, Jan. *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*. Vyd. 1. Ilustrace Petr Ďoubalík. Praha: Portál, 1999, 315 s. ISBN 8071782920.
20. PFEFFER, Simone. *Rozvíjíme emoce dětí: praktická příručka pro mateřské školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003. ISBN 8071787647.
21. PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, 181 s. ISBN 9788026204954.

22. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 400 s. ISBN 9788026204039.
23. SEDLÁKOVÁ, Renáta. *Výzkum médií: nejužívanější metody a techniky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014, 539 s., [4] s. obr. příl. Žurnalistika a komunikace. ISBN 9788024735689.
24. SVOBODOVÁ, Eva. *Prosociální činnosti pro předškolní vzdělávání*. 1. Vyd. Praha: Dr. Josef Raabe, 2010. ISBN 8086307395.
25. SUCHÁNKOVÁ, Eliška. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014, 182 s. ISBN 9788026206989.
26. ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. 384 s. ISBN 9788073673130.
27. VACEK, Pavel. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 126 s. ISBN 9788073673864.
28. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 8071783080.
29. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 9788024621531.
30. ZÁŠKODNÁ, Helena, MLČÁK, Zdeněk. *Osobnostní aspekty prosociálního chování a empatie*. 1. vyd. Praha: Triton, 2009. 391 s. ISBN 9788073873066.
31. ZELINOVÁ, Milota. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace: koncepce a model tvořivě humanistické výchovy*. Vyd. 1. Překlad Jana Křížová. Praha: Portál, 2007, 139 s. ISBN 9788073671976.