



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

Bakalářská práce

Posilování prosociálního chování dětí předškolního věku

Vypracovala: Tereza Trusíková
Vedoucí práce: Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

České Budějovice 2020

PROHLÁŠENÍ

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 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.

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji paní Mgr. Veronice Plaché, Ph.D., za její odborné rady a vedení, laskavý přístup a optimismus a za čas, který mi během zpracování bakalářské práce věnovala.

ABSTRAKT

Bakalářská práce mapuje posilování prosociálního chování dětí předškolního věku prostřednictvím her a činností s prosociálními cíli. Teoretická část se zabývá pojmem prosociální chování, psychosociálním vývojem dětí předškolního věku, dětskou hrou a významem mateřské školy, která působí na rozvoj prosociálního chování dětí. Praktická část bakalářské práce se zaměřuje na rozvoj a posilování prosociálního chování u dětí předškolního věku prostřednictvím jedenácti činností a her s prosociální tematikou. Cílem jejich realizace je rozvíjet v dětech empatii, komunikační schopnosti, spolupráci, upevňovat vzájemné vztahy, zaměřovat se na vlastní pocity. Aktivity byly čerpány z metodik zaměřených na předškolní věk. Pozornost bude také věnována výraznějším jedincům a jejich chování v kolektivu a během činností a her. Pro výzkumné šetření byl zvolen akční výzkum. Další použitou metodou byl rozhovor a pozorování.

Klíčová slova: předškolní věk, prosociální chování, empatie, emoce.

ABSTRACT

The bachelor thesis focuses on building up pro-social behaviour of preschool age children by using games and activities with pro-social aims. Theoretical part deals with terms such as pro-social behaviour, psycho-sociological development of preschool age children, child play and importance of nursery school which influences development of children's pro-social behaviour. Practical part is focused on development and strengthening pro-social behaviour of preschool age children via ten games and activities with pro-social themes. The aim of such games is to develop children's empathy, communicative skills, cooperation, relationship bonds and own feeling recognition. Appropriate activities were found in various pre-school age oriented methodologies. Attention was also paid to distinctive individuals and their behaviour within group activities and games. For research study, an action research method was chosen. Other methods used were interview and observation.

Key words: preschool age, pro-social behaviour, empathy, emotion.

OBSAH

ÚVOD.....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ.....	10
1.1 Vymezení pojmu	10
1.2 Formy prosociálního chování.....	12
1.2.1 Sociální normy	12
1.2.2 Empatie.....	13
1.2.3 Sociální výměna	16
1.3 Pojmy, související s prosociálním chováním	16
1.3.1 Vcítění.....	16
1.3.2 Spolupráce	17
1.3.3 Podpora	18
1.3.4 Pomoc.....	18
1.3.5 Osobnost	18
1.3.6 Sdílení	18
2 PSYCHOSOCIÁLNÍ VÝVOJ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	19
2.1 Sociální vývoj.....	19
2.2 Emoční vývoj.....	20
3 HRA.....	20
3.1 Charakteristika	20
3.2 Funkce hry.....	21
3.3 Dělení her.....	23
3.4 Proces učení a práce	25
4 VÝZNAM MATEŘSKÉ ŠKOLY PRO ROZVOJ PROSOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ.....	26
4.1 Možnosti mateřské školy	26
II. PRAKTICKÁ ČÁST	29
5 ÚVOD DO METODOLOGIE.....	29
5.1 Cíl výzkumu	29
5.2 Předpoklad.....	29
5.3 Výzkumné otázky	29

6	METODIKA VÝZKUMU	29
6.1	Představení výzkumného prostředí	30
6.2	Představení výzkumného souboru.....	31
6.2.1	Představení blíže pozorovaných dětí.....	31
7	POHLED PANÍ UČITELKY NA SLEDOVANOU TŘÍDU	32
8	AKČNÍ VÝZKUM	34
8.1	Popis realizace a evaluace jednotlivých činností	34
8.1.1	Místo u srdíčka	34
8.1.2	Na zakletý kámen	36
8.1.3	Skáče žabka k žabičce	37
8.1.4	Chyt' mě!	39
8.1.5	Co se na kamarádovi změnilo?	41
8.1.6	Živé pexeso	42
8.1.7	Kompot	44
8.1.8	Kouzelný mikrofon.....	45
8.1.9	Věž z deseti kostek.....	47
8.1.10	Vyprávějte o obrázku.....	49
8.1.11	Práce s příběhem.....	50
8.2	Výsledky pozorování chování výraznějších jedinců během činností a her.....	56
9	SHRnutí VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	58
9.1	Odpovědi na výzkumné otázky	59
	ZÁVĚR	62
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	64
	SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	67

ÚVOD

V bakalářské práci se budu zabývat tématem *Posilování prosociálního chování u dětí předškolního věku*, jelikož bych ráda přispěla ke zlepšování vzájemných vztahů, vyjadřování vlastních pocitů, sebedůvěře, k vzájemné důvěře, spolupráci, lepší komunikaci a pochopení mezi dětmi.

Zaměříme-li se na chování dospělých a seniorů, které běžně potkáváme na ulicích, v obchodech či v zaměstnání, mnohdy nás může zarážet nejen způsob jejich vzájemné komunikace, ale také nevhodné chování vůči druhé osobě, do něhož zahrnujeme přetvářku, pohrdání, závist či neupřímnost. Lidé mnohdy neumí sdílet pocity druhých, postrádají schopnost naslouchat, nemají pochopení pro situace, ať už dobré nebo špatné, v nichž se zrovna druhý ocitá. Hovoříme tedy o určité neschopnosti vcítit se do druhého. Nelze říci, že je toto případ všech dospělých a seniorů, ale v dnešní době se bohužel takové případy objevují častěji a to i mezi dětmi. Pokud vezmeme na vědomí zmíněné informace, musíme klást důraz na vzájemnou důvěru, budování co nejlepších vztahů, vyjadřování vlastních pocitů, sebedůvěru, komunikaci a pochopení mezi dětmi. Jsou otevřené nejen spontánnímu, ale také záměrnému působení, proto je velmi důležité začít v dětech pěstovat kladný vztah nejenom k sobě samému, ale také ke svému okolí, tedy vrstevníkům, rodičům, učitelům a seniorům již od útlého věku.

Teoretická část bakalářské práce nás na základě odborné literatury blíže seznamuje s pojmem prosociálního chování, jeho formami a dalšími souvisejícími pojmy. Dále se bude zabývat psychosociálním vývojem dětí předškolního věku, dětskou hrou a významem mateřské školy, která působí na rozvoj prosociálního chování dětí.

Praktická část se sestává z akčního výzkumu, jenž je doplněný o strukturovaný rozhovor s paní učitelkou, která popisuje vztahy ve třídě a pravidelné činnosti, na něž jsou děti zvyklé. Následuje skladba jedenácti činností a her pro rozvoj prosociálního chování. Tyto činnosti budou s dětmi realizovány a následně zhodnoceny. Formou otázek a diskuze bude od dětí po každé aktivitě získávána zpětná vazba. Další uplatněnou metodou je pozorování, které mi umožní v závěru odpovídat na výzkumné

otázky a zhodnotit celou praktickou část. Pozornost bude také směřována na výraznější jedince a jejich chování v kolektivu a během činností a her.

Cílem práce je podpora a rozvíjení prosociálního chování u dětí předškolního věku prostřednictvím her a činností s prosociální tematikou.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ

1.1 Vymezení pojmu

Jako prosociální, označujeme takové chování, které vede ke zlepšení situace druhého, přičemž povinností pomáhajícího není poskytnutí pomoci. Příjemce pomoci je jedinec, nikoli instituce.“

(Zášková, 2009)

Jedná se o širokou škálu aktivit, jako například sdílení, poskytování útěchy, pomáhání. L. G. Wispe, jedna z prvních teoretiček prosociálního chování, uvádí následující možnosti:

- 1) Porozumění a sympatie v tíživé situaci druhého, ve spojitosti s poskytnutím emoční opory.
- 2) Dary či darování finančních částek, a to nejčastěji pro dobročinné účely. Jen zřídka se setkáme s vyvíjením námahy nebo časovou náročností, jelikož darování vyžaduje obět materiální. Obsahuje zřeknutí se některých hmotných věcí jako např. sladkostí, peněz nebo dokonce také orgánů vlastního těla.
- 3) Pomoc poskytovaná druhým k dosahování určitých cílů, podpora nebo zabránění ztráty. Pomáhání je spojeno s námahou a vynaložením času, avšak pouze s drobným nebezpečím pro pomáhajícího. Sousedská výpomoc potravinami, obstarávání nákupů nebo hlídání dětí, to vše spadá do této kategorie.
- 4) Nabídka ke spolupráci vyjadřující ochotu podílet se na činnostech s jinými ve prospěch potřebných. Pomáhající vstupuje do sociálního vztahu, aby zlepšil situaci osoby potřebující pomoc. Vynakládá čas a námahu, osobně se angažuje a vystavuje tělesnému nebo sociálnímu nebezpečí.

(Výrost, 2008)

Rozvoj prosociálního chování se v základu zaměřuje na ovlivňování kvality mezilidského soužití. V předškolní výchově cíleně sledujeme celé spektrum impulzů, vyprodukovaných v různých situacích dynamikou dětské skupiny. Reakce dětí a učitelky

na projevy skupinek i jednotlivců přirozeně přispívá k rozvoji, především v oblasti citové a morální, dále pak v oblasti rozumové.

Koťátková (2014) uvádí tři základní zdroje pro vytváření prosociálního chování u dětí:

- Z vhodného chování a citlivosti vůči dítěti. Získáváním prožitků a zkušeností s ohleduplným chováním vůči své osobě, dítě zažívá uznání, přirozenou pomoc, trpělivost a porozumění.
- Z nápodoby chování, získaného pozorováním svého okolí. Nepřetržitým pozorováním blízké osoby, s níž se dítě postupně ztotožňuje a zaznamenává její reagování.
- Z podpory empatických projevů, jež jsou v chování dítěte okolím zaznamenávány. Jde o porozumění, citlivé jednání a pomoc druhým dětem/lidem. Důraz je kladen i na vztah k rostlinám, zvířatům, či hračkám s lidským výrazem, které jsou blízkými lidmi u dítěte oceňovány.

(Koťátková, 2014)

Vykonávané prosociální činnosti jdou mimo vlastní já, vždy se zaměřují na věc druhých nebo celou společnost. Hovořit o prosociálním chování lze tehdy, pokud jedinec anticipuje alespoň v rudimentální podobě cizí zisk a jeho chování řídí představa tohoto zisku. V rámci jednoduchých situací se neobjevují žádné pochyby. Komplikace mohou nastat za složitějších okolností., a to, pokud nejsou přesně zřejmá pozitiva a negativa druhého. V tomto případě je jedinec nucen řídit se vlastním odhadem, který však nemusí vést k prospěchu druhého a být adekvátní. Další komplikací je skutečnost, vyznačování různorodých potřeb samotného objektu prosociálního chování, které si mohou navzájem odporovat, a při uspokojování jedné potřeby může vzniknout škoda jiná.

Za zmínku stojí též altruismus, který je v úzké souvislosti s prosociálním chováním. U některých autorů se proto můžeme setkat pouze s označením „altruistické chování“ a, nebo s oběma pojmy současně, v rámci zaměnitelnosti.

Altruismus je určitou formou prosociálního chování, kde jsou zdůrazňovány potřeby ostatních, hledání řešení a blaha příjemce. Chování je konáno bez očekávání odměn, zisku, opětování a to často na úkor sebe samého.

(Zášková, 2009)

1.2 Formy prosociálního chování

Sociální normy, empatie či sociální výměna – prostřednictvím teorie těchto skupin docházíme k lepšímu pochopení prosociálního chování.

1.2.1 Sociální normy

Společensky přijatelné jednání, jdoucí v souladu se sociální normou, která se vyznačuje sdělením, jaké jednání bude společností přijímáno. Avšak zda je jednání vyhovující a v souladu s dalšími normami, o tom nic nesděluje.

Vznik sociální normy se odehrává buď na základě dominantní skupiny, jednáním většiny anebo významného jedince. Jelikož je stále znovu vytvářena v interakcích sociálních praktik každodennosti, neboť je obtížné získat znalost jinak, než zkušeností, hovoříme o flexibilitě sociální normy.

U sociální normy se setkáváme se čtyřmi složkami:

- předpisem (informace o legitimním jednání)
- povolením (informace o tolerované odchylce od legitimního jednání)
- zákazem (informace o nelegitimním tolerovaném jednání)
- sankcí (informace o důsledcích překročení zákazu)

Odchýlením se od předpisu sociálního jednání, tedy při nerespektování zákazu, dochází k jednání deviantnímu. Avšak sociální deviace není pro sociální normu nebezpečnou, neboť je díky jejím pochybnostem v neustálé inovaci. Děje se tak tehdy, pokud je sociální deviace přijímaná, v opačném případě se norma ocitá v ohrožení.

(Novotná, 2008)

1.2.2 Empatie

Empatie je velmi důležitým předpokladem pro altruistické a prosociální chování člověka a zábranou projevů lidské agrese.

V současné psychologii reprezentuje jeden z centrálních konstruktů, který je v úzkém spojení se schopností člověka rozumět druhým lidem, udržovat s nimi uspokojivé interpersonální vztahy, umět s nimi vhodně komunikovat.

(Zášková, 2009)

Úroveň empatie, je spolu s biologickými a genetickými faktory, významně ovlivňovanými faktory psychosociálními, hlavně v raných fázích vývoje ontogenetického, relativně stabilní vlastností dospělého člověka.

(Mikoška, 2017)

Jde o zaměřenost na pomoc druhému, ne jen o samotné vcítění se do druhého. Samotný akt vcítování se do druhého, by mohl být předpokládaným zájmem o druhého, o to, jaké má pocity, představy, atd., neslučitelný s postojem a přístupem k dotyčnému jako k nástroji. Nicméně nalezneme řadu příkladů, týkající se jedinců s vážnou poruchou osobnosti, zajímající se o to, jak se dotyčný cítí, bohužel jen proto, aby s ním mohli snadněji manipulovat nebo jej přelstili, nikoli však, aby mu pomohli.

(Mikoška, 2017)

Zpočátku byla empatie konceptualizována především jako kognitivní proces porozumění druhému člověku, velký význam proto získala zejména v psychologii vývojové, sociální a též v psychoterapii. W. Köhler (1929), představitel gestaltpsychologie se domníval, že především porozumění pocitům druhých lidí, je podstatou empatického procesu, než jejich sdílení.

Podle autorky T. Wisemanové (1996), se v chápání empatie nejčastěji zdůrazňuje:

- 1) sdělování porozumění druhým lidem
- 2) přistupování k druhým bez předsudků
- 3) porozumění aktuálním pocitům druhých
- 4) prožívání světa tak, jak ho prožívají druzí

V současné psychologii bývá empatie koncipována jako psychický proces, psychická vlastnost i psychický stav.

(Zášková, 2009)

Tak jako v některých dalších psychologických termínech, ani u empatie nenalezneme její jednotné chápání, proto se odráží v řadě teoretických koncepcí, zdůrazňujících odlišnost aspektů empatie. Proto lze rozlišit různé koncepce empatie, jež zdůrazňují kognitivní, emocionálně kognitivní, emocionální či multidimenzionální aspekty.

Kognitivní koncepce empatie

Tento fenomén je charakteristický vymezováním prostřednictvím poznávacích znaků, v nichž je důrazným prvkem mechanismus vmýšlení se do psychiky druhých osob. Komunikační proces, percepční vlastnost, schopnost sociálního vhledu, v těchto koncepcích je empatie pojímána. Poměrně často je popsána jako synonymum pro vedoucí ideu přijímání perspektivy jiné osoby pozorovatelem či intelektuální přijímání role.

R. F. Dymondová (1950), významná představitelka kognitivního pojetí empatie, definuje empatii jako „*Proces přemístování sebe sama do myšlení, pocitů a činů druhého*“. Zkoumá neutralitu a objektivitu, zachovanou vůči druhým lidem, funkce předvídat prožívání a chování druhých.

Nejvýznamnějším představitelem kognitivního pojetí je R. Hogan (1969), jenž empatii uvádí jako proces myslí druhého člověka, bez skutečného prožívání jeho citů nebo proces intelektuálního chápání stavů.

(Zášková, 2009)

Emocionálně kognitivní koncepce empatie

Důraz bývá kladen zejména na úzké propojení poznávacích a emocionálních procesů, kdy poznávací procesy mají zprostředkující roli při vzniku emocionálních reakcí. Kognitivní interpretace významů, na základě mířeného zájmu na pozorování druhé osoby, vzniká u pozorujícího jedince emocionální reakce, vedoucí k přijímání perspektivy jedince pozorovaného.

Postupně vypracovaná byla emocionálně kognitivní koncepce empatie, na základě psychoterapeutického přístupu orientovaného na klienta, kterým se zabýval významný představitel C. R. Rogers. Na začátku považoval empatii jako kognitivně afektivní stav, později přestoupil na poměrně široce popisovaný proces řečený empatické porozumění, zahrnující jednotu kognitivního přijímání perspektivy klienta a jednotu emocionálního vcítění.

(Zášková, 2009)

Emocionální koncepce empatie

Tento jev empatie bývá chápán jako emocionální reakce člověka na pozorované emoce jiné osoby. Důraz je kladen hlavně na mechanismus vcítování se do druhých osob, tedy jejich psychiky. V koncepcích je nejvíce vymezována jako stav, schopnost nebo proces, kterým dosahujeme prožívání psychických jevů u druhých osob a citového porozumění chování, především prostřednictvím procesů projekce a identifikace, na jejichž základě lze reakce předvídat.

Dle autora E. Stotlanda, důležitého představitele tohoto přístupu, empatie hraje prvotní úlohu kognitivního přijímání role, v poznávání pocitů druhých osob, jako nutnost na něj později navazuje pocity sdílení, na emocionální úrovni nelibosti či libosti.

(Zášková, 2009)

Multidimenzionální aspekty

Multidimenzionální koncepce chápe empatii jako uspořádanou skutečnost, zahrnující kognitivní i emocionální složku a mnoho složek dalších. M. H. Davis, jenž má zásluhu na vypracování nevýznamnější multidimenzionální představy empatie, nejprve definuje v širokém pojetí, a to jako „*reakci na pozorované prožívání druhého*“ (Davis, 1983). Souborem konstruktů, souvisejících s behaviorálními, emocionálními nebo kognitivními reakcemi jedince, kterému se naskýtá možnost, pozorovat prožitky osoby jiné, uvedl o něco později. Podle tohoto autora tvoří dispoziční empatii, čtyři navzájem související, avšak oddělené základní směr či součást, kterými se rozumí empatický zájem, osobní distres, přijímání perspektivy a fantazie.

(Zášková, 2009)

Důležitým předpokladem sociální úspěšnosti, je správná orientace přijatelná lidské mysli, v aktuálních názorech a pocitech svých vrstevníků i dalších dospělých a schopnost empatie.

(Vágnerová, 2016)

1.2.3 Sociální výměna

Lidé si v sociální interakci vyměňují informace, lásku, služby, sympatie, ale též po zvážení vynaloženého úsilí a předpokládaného zisku pomoc, jenž může být třeba i dobrý pocit z poskytnuté pomoci.

Podle mnoha autorů přináší prosociální chování odměnu ve smyslu dobrého pocitu z vykonaného skutku, sebeuspokojení. Zda jedinec pomůže v dané situaci či nikoliv, závisí na zvážení a vyhodnocení situace, při rozhodování se opírá o své zkušenosti.

Podoba zvažování, zda pomoc poskytnout:

- 1) náklady spojené s pomocí (znalosti, překážky, potencionální poškození organismu, čas, energie, nepříjemný zážitek)
- 2) náklady při neposkytnutí pomoci (kritika od jiných lidí, sebeobviňování)
- 3) odměna spojená s pomocí (ocenění od člověka, kterému se dostalo pomoci, sebeocenění, ocenění od jiných lidí)
- 4) odměna při neposkytnutí pomoci (prospěch z právě probíhající a vykonávající činnosti)

V rozhodování o pomoci hraje důležitou roli další činitel, a to posouzení příčiny, jež způsobila nešťastnou a nepříjemnou situaci. Zatímco třeba podnapilost vyvolává u lidí reakci odmítavou, naopak nezaviněná nehoda či nemoc potřebu pomoci a soucit.

(Výrost, 2008)

1.3 Pojmy, související s prosociálním chováním

1.3.1 Vcítění

Jsem připraven/a vžít se do situace mého protějšku (Jak se ti v této situaci vede?) a uvědomit si jeho pocity (Co cítíš?).

Srovnávám jeho a svoje pocity. (Znám tyto pocity? Co jsem tehdy cítil/a já? Dokážu alespoň představit jeho rozpoložení?)

Vytyčuji jasnou hranici mezi mým Já (subjekt) a Ty (objekt), abych situaci viděl/a pod jeho/jejím zorným úhlem, a ne pod mým vlastním. (Dívám se na tebe, slyším tě, cítím tě. Vidím, že se ti daří jinak než mně.)

Teprve když se chvíli nezabývám sám/sama sebou (aniž na sebe ovšem zapomínám), mohu svůj protějšek pochopit z jeho pohledu a jeho citového rozpoložení, citově se s ním sladit a dojít s ním emočního souzvuku. (No ano, vím, nebo si alespoň dokážu představit, jak ti je. Vlastně bych o tobě potřeboval/a vědět ještě víc, abych tě pochopil/a lépe).

A teprve poté mu mohu jednáním vyjít vstříc nebo se mu nabídnout. (Co pro tebe mohu udělat, aby se ti dařilo lépe a věděl jsi, že nejsi sám?)

Z těchto bezvýhradných kroků vysvítá, že vcítění je náročný proces. Vyžaduje souhru následujících schopností, případně vlastností:

- 1) spolehlivou sebereflexi, vnímání sebe sama, vědomí vlastní identity
- 2) úctu k druhému člověku
- 3) sociální připravenost vzdát se sebelásky, sám sebe ve prospěch ostatních a místo toho vzít ohledy na své okolí
- 4) schopnost mentální kombinace potřebné k nabídnutí vhodné pomoci i schopnost představit si situaci druhého, „emoční inteligence“ je zde nejpřesnějším výrazem

(Prekop, 2004)

1.3.2 Spolupráce

Pro zdůraznění závislosti mezi lidmi (například mezi členy jedné kapely), používáme termín „spolupráce“. Naopak vzájemnou podporu v širším sociálním systému vyjadřuje „solidarita“.

(Křivohlavý, 2004)

1.3.3 Podpora

Lze ji použít jako náhradu pro termín „pomoc“, jelikož zahrnuje jakoukoliv formu pomoci. I tento termín nese zvláštní význam, a to v kontextu „sociální podpory“, zahrnující jednu konkrétní osobu ve spojitosti se sociálním systémem. Systémy máme na mysli vzájemné závazky příbuzných, známých, kolegů z práce, přátel a komunikaci.

(Křivohlavý, 2004)

1.3.4 Pomoc

Zahrnuje aktivní účast při řešení konkrétních životních situací, s určitým cílem, vyplývajícím z dané nouze nebo ohrožení, takto pomoc definuje sociální pedagogika. Je to souhrn činností, jejichž prostřednictvím se snažíme vyrovnávat odhalené nedostatky, to znamená pomáhat člověku zajišťovat jeho psychickou i sociální stabilitu, sociální nezávislost, aktivizovat ho a celkově zajistit kvalitnější život.

(Kraus, 2008)

1.3.5 Osobnost

Zahrnuje stálý charakter, typ a role člověka. Můžeme se setkat také s definicí, která osobnost označuje jako celek duševního života člověka. Avšak existuje mnoho dalších definic uváděných různými autory. Za zmínku stojí H. J. Eysenck, jež považuje osobnost za poměrně stálou jednotu temperamentu, těla, intelektu a charakteru, což umožňuje jedinečnou adaptaci na prostředí. Výrazně definuje osobnost také Raymond Cattell: „*Osobnost je to, co působí individuální rozdíly mezi lidmi.*“ Dle Smékala je člověk osobností jen tehdy, pokud má svou tvář, jestliže je schopen být autorem svých činů, nenapodobuje a nekopíruje, zodpovědně stojí za tím, co dělá, jedná s vědomím důsledků svých činů. V jednom se ale shodují všichni, každý člověk je jedinečná, neopakovatelná, poměrně stálá, přizpůsobivá a vyvíjející se osobnost.

(Řičan, 2007)

1.3.6 Sdílení

Probíhá při komunikaci, v rámci sdělování informací či pocitů, o které se dělíme nebo jinak řečeno je předáváme další osobě. Je důležité umět se o své poznatky

podělit v rozumné míře. Sdílení na druhou stranu znamená, být také otevřen novým informacím a přijímat je. Nelze hovořit o správném sdílení, pokud je druhá strana laxní.

(Langmeier, 2006)

2 PSYCHOSOCIÁLNÍ VÝVOJ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Děti v předškolním věku mají silnou potřebu pocitu jistoty, bezpečí, stability, trvalosti a zázemí. Dále potřebu sociálního kontaktu, citového vztahu, identity, společenského uznání a seberealizace. Silnou potřebou je v tomto období také iniciativa, jedinec je aktivní v sebeprosazování a v uchopování okolního světa. V předškolním věku se děti vzhledem k rozvoji kognitivních procesů stávají citlivějšími k prožívání svých neúspěchů a úspěchů, jež se odrážejí v rozvíjejícím se sebepojetí dítěte. Velmi důležitá je pochvala dětí, jejich ocenění a podpora.

(Mertin, 2015)

Dle Eriksona se jedná o období konfliktu mezi iniciativou a pocitem viny.

2.1 Sociální vývoj

V rámci sociálního vývoje nabývají většího významu vrstevníci. Dítě ve skupině zkouší uplatňovat formy chování, role a odpozorované jednání, které si nese z rodiny a zaznamenává reakce okolí. Setkává se se situacemi, kdy může být skupinou odháněn, obdivován anebo ji sám může řídit. Důležitým je kontakt s dětmi různého věku, během něhož se jedinec učí prosadit svůj názor, podřídit se staršímu či pečovat o mladší, tedy rozlišovat a specifikovat sociální role.

Kontakt s dětmi má také velký význam pro proces formování vlastní identity. Vytváří se schopnost pro chápání situace z hlediska druhého, schopnost měnit úhel pohledu. Začíná se tak rozvíjet sebehodnocení a sebepojetí, prostřednictvím ujasňování, jak mě vidí ostatní, jaký jsem nebo jaký bych chtěl být. Skupina vrstevníků podporuje rozvoj řeči, myšlení, motoriky, přijímání sociálních norem a pomáhá pomalému osamostatňování se. S dodržováním norem souvisí také rozvoj svědomí, které je zaměřené na aktuální konkrétní situaci, více než na její pohnutky se zaměřuje na její výsledek.

(Mertin, 2015)

2.2 Emoční vývoj

V předškolním období jsou děti stále silně emocionálně vázány na rodinné prostředí a rodiče. Ti představují významnou a podstatnou úlohu během citového rozvoje a vývoje dítěte, který je jednou z podmínek úspěšného vrůstání dítěte do společenských a mezilidských vztahů. Dítě předškolního věku si osvojuje určité normy, jejichž naplňování a dodržování je spojeno s jeho emocionálním vývojem. Může přitom zažívat pocity uspokojení při tzv. správném dodržování norem nebo naopak pocit viny při jejich nerespektování.

V předškolním věku také souvisí s emocionálním vývojem identifikace dítěte s pohlavní rolí. Je jí řízena celá řada emocí a jejich projevů. Příkladem je obava z agresivity, tolerance plačtivosti či větší závislost, tyto situace jsou spíše tolerovány u dívek než u chlapců.

Dítě v tomto období již dokáže o svých emocích a prožitcích mluvit, učí se je spojovat s určitými podněty a postupně je hlouběji reflektovat. Prožitky a emoce přisuzuje tak, jak je zná samo ze svého prožívání, též jiným objektům, kterými jsou zvířata, hračky a lidé. Emocionální vývoj jedince příznivě ovlivňuje rozhovor o jeho prožitcích a pocitech.

Kontrolovat a ovládat své prožitky, jsou děti schopné ke konci předškolního období.

(Mertin, 2015)

3 HRA

3.1 Charakteristika

Hra je základní aktivitou dětské seberealizace. Vychází z vnitřního popudu a odráží podmínky, ve kterých se dítě nachází, je originálně nastavena podle dispozic každého jedince a její forma se v čase a společnosti proměňuje. Možnost hry dítěti přináší volbu na základě úrovně svého rozvoje, zájmu, tempa, svých schopností a zkušeností začleňovat do nich předměty z okolí též, osoby a jevy.

Každá spontánní činnost dítěte nemusí být hrou. Činnost je ve vztahu ke hře v pozici obecného a specifického. Hra není jakákoliv aktivita a jakákoliv reakce na vnější

podněty, ale má své určité specifické atributy, které jsou v ní z větší míry naplňovány souběžně.

(Košťátková, 2005)

Jiří Mareš (2003) uvádí hru jako formu činnosti, která se liší od učení i práce a zahrnuje řadu aspektů, mezi které patří například aspekt tvořivý, pohybový, poznávací, emocionální, procvičovací, motivační, sociální, diagnostický, fantazijní, terapeutický a rekreační.

V knize *Homo ludens*, vymezuje pojem hry, autor Johan Huizinga (2000) v sedmi bodech:

- Hra není obyčejný vlastní život (je jen „jako“).
- Hru lze zopakovat.
- Hra je svobodná (svobodné rozhodnutí znamená hrát hru).
- Hra vytváří řád.
- Hra je ohraničená a uzavřená (průběh v rámci časoprostoru, který je definován).
- Hra obsahuje prvek napětí.
- Hra hráče odlučuje nebo spojuje.

Hra dítěti pomáhá vrůstat do společnosti, rozvíjí jeho poznání i charakter. Vede ke smysluplnému naplnění volného času, odreagování, působí jako motivační činitel a zajišťuje zábavu a radost ze hry.

3.2 Funkce hry

Volná hra je pro dítě do šesti let nezbytnou součástí jeho vývoje. Významně ovlivňuje život dítěte v oblasti sociální a kognitivní. Důležitou roli hraje nadšení a radost ze hry, probíhají na úrovni zralosti dítěte. Hra dítětem není realizována vědomě proto, aby se něco naučilo, ale činí to, protože chce konkrétně prozkoumávat, zajímají ho nové věci a následně prostřednictvím hry získá nové zkušenosti a něčemu novému se naučí. Na jejím základě začíná pracovat s myšlenkovými operacemi. Přínosná je též

v oblasti komplexní aktivizace, při které dítě vstupuje a vyhledává situace, právě v nich dochází k mnoha různým učebním formám.

Podstatou činnosti (hry), jsou tři fáze vzájemně integrovaných oblastí:

- V mozkových impulsech daných zráním a spontánním učením.
- V různorodých počátečních informacích souvisejících s proměnou okolí a smyslovými stimuly.
- V elementárních zkušenostech, jejichž rozsah a hloubka se postupně zvětšuje, a které mají svou výchozí podstatu v experimentaci se vším, s čím se dostane dítě do kontaktu.

(Kořátková, 2005)

Pro dospělé hra působí jako tzv. zpětná vazba, zda dítě hru, pokud byla zadaná, pochopilo a byla skutečnou hrou. Ve hře můžeme sledovat určité projevy znaků.

Mezi významné znaky řadíme:

Spontánnost

Objevujeme v bezprostředním jednání, v aktivním a přirozeném chování či různé improvizaci. Dítě stanovuje své záměry a cíle, samo určuje podněty ke hře, lze vidět uplatnění jeho vnitřních zdrojů, potřebuje vysvětlit nebo alespoň sdělit svůj motivační kontext.

Tvořivost

Nové kombinování, originální konstruování a upravování skutečností okolního světa. Setkáváme se s určitou různorodostí, přes vytváření fabulačních kontextů pro příběhy s volbou a vytvářením originálních rekvizit, výrazových prostředků orientujících se na pohybovou a tělesnou tvořivost, hledání slovních spojení, jazykových výrazových prostředků a novotvarů, po prostorovou a plošnou konstrukční tvořivost.

Zaujetí

Vyznačuje se hlubokým soustředěním na činnost. Dítě nevnímá, co se děje kolem nebo nechce přijmout vnější podněty, jelikož nemají žádnou souvislost s jeho hrou. K možnému přerušení hry se vyjadřuje negativně, hru brání a nechce jí opustit.

Radost

Poznáme prostřednictvím výrazu tváře hrajícího dítěte. Dává najevo své emoce a prožitky. Typickým příkladem je hlasitý smích, nápadná gesta a pohyby, vyjadřující nadšení, radost či spokojenost. Emoce umocňuje a konkretizuje prožitek, který je doprovázen samomluvou.

Přijetí role

Signalizuje velký přelom ve hře dítěte. Hra se začíná odvíjet od sebe k druhým a dostává tak další dimenzi. Dítě uplatňuje svůj zájem pro přetváření určitých situací, kde si volí odpozorovanou roli. Dokáže využívat své představy a zkušenosti, pro uplatnění vztahového kontextu s ostatními rolemi. Zaměřuje se na prozkoumávání života, povolání a jednání druhých.

Fantazie

Dovoluje obohacení a zapojení představ a zkušeností dětí, integruje jednotlivé poznatky, mezi jednotlivými a neověřenými poznatky. Jde o překlenutí dětských možností a omezení, objevující se ve hře před třetím rokem, nejprve jen při výběru pomůcek nebo hraček a v některých částech hry. Později, mezi třetím až šestým rokem nabývá fantazie ve hře na důležitosti.

Opakování

Radostný návrat k již vyzkoušené hře. Vystihuje dominantní znak hry. Znovu prožitím situace, která je dítětem prozkoumaná, návratem do příběhu či konstrukce, ve které se vyzná, shodlo se s druhými, a kde se orientuje, přináší dítěti pocit spokojenosti. Příkladem tréningu určitých, vnitřně motivovaných dovedností, nám často připomíná například pohybová hra.

(Koťátková, 2005)

3.3 Dělení her

V mateřské škole se objevují hry tvořivé, v nichž si sami děti mohou vytvářet vlastní pravidla. Hovoříme o hrách námětových, dramatizujících, konstruktivních, didaktických a pohybových.

Námětová hra

Děti se učí řešit problémové situace, osvojují si role a činnosti dospělých, rozvíjí socializaci v rámci kreativity a nápodoby, prostřednictvím komunikace a spolupráce sociální vztahy. Začínají rozeznávat reakce a chování kamarádů v určité situaci. Dochází též k seberealizaci dítěte. Příkladem uvedeme hru na rodinu.

Dramatizující hra

Může se objevit při nápodobě modelové situace (pohádka), kterou dítě vidělo. V rámci dramatizace se učí pracovat se strachem, pokud má sdělit vlastní názor, pocit, myšlenku či vystupovat před publikem. Rozvíjí se jeho komunikace, slovní zásoba, modulace hlasu, také orientace v prostoru.

Konstruktivní hra

V rámci této skupiny her se děti učí představivosti, správné koordinaci oka a ruky, jemné motorice i konkrétnímu a logickému myšlení.

Didaktická hra

Při volbě hry založené na tomto principu je mnohdy nutné promýšlet strategii, proto dítě rozvíjí myšlení, paměť, podřizuje se pravidlům, získává cit pro spravedlnost. Uplatňují se poznávací procesy.

Pohybová hra

Při jejím průběhu se děti učí vytrvalosti, schopnosti rychlé reakce, zpřesňování pohybů, v rámci jemné a hrubé motoriky, orientaci v prostoru a celkovému vnímání vlastního těla. Důležité je učit se podřizovat pravidlům hry a rozvíjet myšlení při taktice, která by ve hře mohla být uplatněna.

Dělení her dle typů uvádí pedagožka předškolního věku, Eva Opravilová (1985),

podle:

- 1) místa
- 2) věku
- 3) počtu hráčů
- 4) pohlaví

- 5) schopností, které rozvíjejí
- 6) typů činnosti

3.4 Proces učení a práce

V rámci hry se děti učí dodržování pravidel, vzájemné komunikaci a spolupráci. Pravidla hrají důležitou roli, hráči se podle nich chovají, postupují a celková hra je jimi řízena. Vnímáme je proto jako určitá vymezení. Dohoda je základním rysem pravidel. Protože se může vztahovat pouze k průběhu právě realizované hry, jde o dohodu aktuálně závaznou.

Je třeba jmenovat též pravidla, zvnějšku málo čitelná, kterými jsou vnitřní pravidla hry. Samo dítě si je určuje, dodržuje, kontroluje, mění a podřizuje se jim. Tvoří přípravu pro pozdější přijímání pravidel zvenčí, která má iniciující schopnost a je označována jako latentní stav.

Vlastní aktuální pravidla, jimž se svobodně na základě své volby dokáže podřizovat a z části o nich mluvit, často je měnit a upravovat, si pro určitou hru vytváří dítě ve čtvrtém roce života. Z podstaty svého rozumového rozvoje ještě plně nedokáže přijmout pravidla, jež mu vrstevník nebo dospělý nabízí. V tomto věku je dítě zatím ovládáno vlastními vnitřními popudy ke hře, proto ty, co přicházejí z vnějšku, nedokáže dodržet, domluvit se na nich, či si je v pravé chvíli vybavit. Nevládá se na ně dlouho soustředit, pravidla musí být tedy jednoduchá a samotná hra musí dítě významně zajímat.

S obhajobou postupů a vysvětlováním herních pravidel se u dítěte setkáváme kolem pátého roku. V rámci dodržení svých pravidel se objevuje značná sebekázeň. Ze společně přijímaných postupů, vzájemnosti a příslušnosti k dané skupině, pociťují děti radost.

Společná pravidla děti rády stanovují v roce šestém. Dokáží je přijmout, vzájemně se do nich zasvětit a sledovat jejich dodržování. Chtějí se pravidlům podřizovat, a proto je vyhledávají. Strukturu hry ovlivňuje určitý řád, který i s pravidly do skupiny hrajících si dětí vniká. Funguje jako méně či více závazná forma, jejíž dodržování je vyžadováno a sledováno, upravuje hierarchii rolí. Různé postihy nebo vyřazení ze hry jedince čekají, pokud se nepodřídí.

Děti jsou schopny přijmout pravidla z vnějšku pro hru na určitém stupni sociálního a rozumového vývoje. A to pouze tehdy, pokud je dovedou přijmout za své, porozumět jim, chtějí mít ve hře spoluhráče a dodržovat je, i přes případné překážky.

(Koťátková, 2005)

4 VÝZNAM MATEŘSKÉ ŠKOLY PRO ROZVOJ PROSOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ

Mateřská škola svým působením kladně přispívá k doplnění rodinné výchovy. Dítě se setkává s autoritou vyžadující respekt, na kterou doposud nebylo zvyklé. Aby mohlo dítě nastoupit do základního vzdělávání, musí se u něj rozvíjet mnoho schopností, o kterých mnohdy rodiče nemají dostatek informací či neví, jak je vhodně dítěti předat. Učitel je proto pomocníkem, rádcem a vychovatelem nejen dětem, nýbrž i jejich rodičům. Je velmi důležité, aby se učitelé a rodiče vzájemně respektovali, jedině společným působením mohou dítěti zajistit kladný rozvoj po všech stránkách.

4.1 Možnosti mateřské školy

Mateřská škola je považována za významnou společenskou instituci předškolního vzdělávání dětí. Jsou zde vymezeny určité činnosti, stanoveny úkoly a obecné cíle. Na základě vývoje společnosti jsme schopni zaznamenat měnící se vztahy mezi lidmi, mezi dospělými i dětmi. Vztahy se mění též v mateřské škole mezi učitelkami a dětmi, rodiči a učitelkami, ale i mezi společnostmi či jejími institucemi. V rámci střídání mnoha různých druhů, typů a forem činností, které v mateřské škole probíhají, se dostávají děti a učitelky, rodiče a jiní dospělí (máme na mysli např. provozní pracovníky školy), do vzájemné interakce. Složitě se ovlivňující společenské i interpersonální vztahy, mohou přispět a pomoci k optimalizaci působení mateřské školy na rozvoj dítěte.

Důležitou roli hraje profesní kompetence učitelky mateřské školy. Rozsáhlý inventář činností, který zahrnuje činnosti spjaté s odborností, jako je oblast tělesná výchova, výtvarná a hudební výchova a dále pak rozvoj řeči, činnosti, související se speciálně výchovnými nebo diagnostickými profesními dovednostmi, musí zvládnout vytvořit každá učitelka.

Předškolní vzdělávání v rámci mateřské školy je přizpůsobováno kognitivním, vývojovým, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny. Při

vzdělávání dětí by měla být vývojová specifika plně respektována. Podmínky pro vzdělávání a soužití dětí, by měly zajišťovat zajímavost a bohatost obsahu, podnětnost, bezpečnost a dostatek možností projevit se a zaměstnávat přirozeným dětským způsobem.

(Koťátková, 2014)

Dítě po třetím roce vyhledává společnost dalších dětí, jelikož se u něj začíná rozvíjet vztah k vrstevníkům a následně vznikají první přátelství. Mateřská škola pomáhá dětem v postupném začleňování do společnosti a můžeme ji uvádět jako jediné místo, kde tomu tak opravdu je, jelikož se zde děti setkávají každý den v týdnu, učí se spolu vycházet, obětovat se pro druhé, vnímat se navzájem, spolupracovat, kultivovat vzájemné vztahy, a zároveň rozvíjet svou osobnost. Rodina by takové možnosti dítěti zajistit nemohla, je to malá skupina, s malým počtem sourozenců, mnohdy i bez jejich přítomnosti, pokud je dítě v rodině jedináčkem. Dítě předškolního věku si nedokáže najít vrstevnickou skupinu samo, proto je mu každodenní pobyt v mateřské škole přínosem.

Mateřská škola poskytuje pestrou a podnětnou nabídku, spolupracuje s rodiči, je vstřícná, autonomní a svobodná. Vychází z potřeb dětí, individuálně s nimi pracuje, snaží se o vytváření klidu a pohody. Je svobodná a uvolněná s dostatkem hry. Dává možnost ve výběru, pracuje se spolupracující atmosférou.

Musíme brát na vědomí, že ne všechny rodiny jsou plně funkční, bez rodinných krizí, které dítě vnímá. Proto mateřská škola zajišťuje citově vstřícné a příznivé prostředí, poskytuje příležitost k ozdravení a dopřává odpočinek od nepřiměřených zátěží. Je místem, kde dítě poznává jiné kulturní zvyklosti a společenské normy a svým způsobem i místem nápravné rodinné výchovy.

Jediné negativum, co se dnešní mateřské školy týče, je velký počet dětí v jedné třídě. Psychologická poradenská služba tento problém uvádí jako hlavní příčinu, proč se některé děti nejsou schopny dobře přizpůsobit prostředí mateřské školy. V některých případech se stává vysloveně léčebným prostředím právě pro děti, které jsme zahrnuly do skupiny špatně se přizpůsobujících. Při vhodném pedagogickém vedení se přece jen postupně „rozkoukávají“, až se nakonec přijatelně zapojí.

Dětská společnost je pro předškolní dítě vývojově nutná.

(Matějček, 2005)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část bakalářské práce se zaměřuje na rozvoj a posilování prosociálního chování u dětí předškolního věku prostřednictvím jedenácti činností a her s prosociální tematikou. Aktivity jsou čerpány z metodik zaměřených na předškolní věk. Děti se učí empatii, upevňují vzájemné vztahy, zaměřují se na své pocity, rozvíjí komunikační schopnosti, spolupráci a tvořivost.

5 ÚVOD DO METODOLOGIE

5.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je připravit, realizovat a zhodnotit několik her a činností, které budou podněcovat děti ke vzájemné komunikaci nejen se svými vrstevníky, ale i paní učitelkou, dále ke spolupráci, tvořivosti, představivosti, sdílení, naslouchání, uvědomění si vlastních pocitů, vcítění se do pocitů druhých.

Pozornost se také bude směřovat na výraznější jedince a jejich chování v rámci kolektivu.

5.2 Předpoklad

Předpokládám, že při pravidelném zařazování prosociálních činností a her do aktivit v mateřské škole děti posílí vzájemné vztahy, zlepší spolupráci, komunikaci a empatii.

5.3 Výzkumné otázky

- 1) Jak děti reagovaly během her a činností?
- 2) Jaké aktivity se osvědčily?
- 3) Jak se proměnilo chování a reagování výraznějších jedinců?

6 METODIKA VÝZKUMU

Pro výzkumné šetření jsem zvolila **akční výzkum**, který umožňuje ověřování připravených aktivit. Doplnila jsem jej strukturovaným rozhovorem s paní učitelkou.

Během her jsem od dětí získávala **zpětnou vazbu** prostřednictvím otázek a diskuze.

Do úvodu výzkumu byl zvolen **strukturovaný rozhovor s paní učitelkou**, ve kterém popsala vztahy ve třídě a pravidelné činnosti, na něž jsou děti zvyklé. Následuje skladba jedenácti příprav her a činností pro upevnování prosociálního chování dětí. U každé činnosti nalezneme popis její realizace, otázky zaměřené na pocity dětí nebo určitou situaci ve hře, jenž potřebuje řešení. Za každou zrealizovanou činností nalezneme zhodnocení.

Další použitou metodou sběru dat je **pozorování**. Krátce bude také popsáno chování výraznějších jedinců v rámci her a činností a jejich vztahy k vrstevníkům.

Etické otázky

Rodiče byli seznámeni se záměrem výzkumu a účely zpracování osobních údajů jejich dítěte. Podepsali informovaný souhlas s účastí svých dětí ve výzkumu.

Vytvářené záznamy nebudou veřejně publikovány, budou použity pouze pro potřeby výzkumu a prezentace výsledků na půdě vysoké školy. Nebudou užitá celá jména a příjmení, jež by mohla vést k jednoznačné identifikaci dítěte.

6.1 Představení výzkumného prostředí

Mateřská škola se skládá ze dvou pavilonů, které jsou propojeny spojovací chodbou. Pavilon A je hlavní budovou, obsahuje pět tříd, ty jsou rozlišeny podle názvů zvířat (Kuřátka, Koťátka, Lišáci,...), pavilon B má třídy tři, nesoucí barevná označení (Bělásci, Žluťásci, Modrásci). Celková kapacita mateřské školy činí sto devadesát osm dětí. Všechny třídy jsou výborně materiálně vybaveny (barevná výmalba, herna s obsahem velkého množství hraček, oddělená umývárna a šatna, kde jsou prezentovány dětské výtvary). Vzdělávací program zajišťují v každé třídě dvě paní učitelky. Škola nabízí možnost návštěvy pěti zájmových kroužků – dramatického, keramického, pohybového, výtvarného a logopedického. Přímo v budově také nalezneme vlastní školní kuchyni. V případě potřeby mohou rodiče využít služby pediatrické ordinace, jež se nachází v areálu školy. Budova mateřské školy je situována v klidnější části města, proto se zde nabízejí možnosti vycházek do přírody. Velkým přínosem je také rozlehlá oplocená zahrada, kde má každá třída svůj koutek s pískovištěm a zahradním domkem plným hraček. K dispozici je zde i záhon s

květinami a bylinkami, svah pro letní či zimní hrátky a spousta okrasných a ovocných keřů, kterým mohou děti poskytovat péči.

Výzkum probíhal po dobu jednoho měsíce února 2020.

6.2 Představení výzkumného souboru

Výzkum probíhá ve třídě Lišáků, kde jsou děti ve věkovém rozpětí **pět až sedm** let, je to třída předškolní. Celkový počet ve třídě činí dvacet osm dětí, z toho má devět dětí odklad. Na základě dvoudenního pozorování a rozhovoru s paní učitelkou hodnotím vztahy ve třídě jako velmi dobré. Objevují se klasické dětské dohady o hračky a místa u stolečku v rámci her (u oběda má každé dítě své místo přidělené). Rozpory během rozhovoru (kdo, co řekl), žalování na kamarády. Někdy se stane, pokud se jednomu něco nelíbí, že místo komunikace druhého rovnou uhodí.

Ve třídě se nachází **tři výraznější jedinci**, na které mě upozornila paní učitelka. Jde o dítě s problémovým chováním, dále o dítě tiché a dítě s pomalejšími reakcemi. Chování dětí je krátce charakterizováno na základě rozhovoru s paní učitelkou a mého pozorování. Jména dětí jsou pozměněna.

6.2.1 Představení blíže pozorovaných dětí

Adam, 6 let – postrádá základní návyky, jako mytí rukou, kultivované stolování, poděkování. Nezvládá poprosit o něco, pozdravit. Jeho slovní zásoba se převážně skládá z vulgárních výrazů. Odmítá přijmout autoritu, pokud se po něm něco vyžaduje, řekne, že se mu nechce, je mu to jedno, krčí rameny nebo dělá, že neslyší. Na otázku „Proč?“ (něco dělá zrovna takhle, nechce něco udělat, pomoci někomu) nedokáže odpovědět. U žádné činnosti nevydrží déle. V dětském kolektivu nepatří mezi oblíbence. Dětem ubližuje, provokuje, nadává jim, schválně narušuje hry, které ostatní chtějí hrát, bere jim hračky a nechce je vrátit, i když si s nimi sám nehraje. Je mu jedno, zda někoho zraní, při řešení situace to vypadá, jako kdyby vůbec nechápal, co vlastně udělal. Odmítá se za svůj čin omlouvat.

Štěpán, 5 let – straní se skupinkám o větším počtu dětí. Nejraději si hraje sám, popřípadě s jedním až třemi kamarády (spíše si vybírá dívky než chlapce). Během her s kamarády, s nimiž si hraje často a dobře je zná, je jeho chování uvolněné, radostné. Do

řízených činností, které vyžadují vystupování před ostatními, se moc zapojovat nechce a přebírá spíše roli pozorovatele. Vyhovuje mu způsob samostatné činnosti. Výsledek své práce poté rád konzultuje s paní učitelkou a vysvětluje, proč to udělal zrovna takhle. Dává si záležet na detailech. K dětem se chová moc hezky, je nekonfliktní, rád kamarádovi pomůže. V konverzaci mezi dětmi neumí prosadit svůj názor a raději se ostatním podřídí. Vadí mu hlučné momenty, např. hádky dětí. Před novými lidmi, ale i dětmi, je stydlivý a opatrný. Občasně působí dojmem mrzutého dítěte.

Lenka, 6 let – nerada si hraje sama, je spokojená, pokud je při hře v kontaktu s ostatními dětmi. Během volných her (námětových) vymýšlí, jak hra bude probíhat a má radost, pokud ji ostatní poslechnou. Ráda bývá středem pozornosti. Občas se přichomýtně k nevhodným nápadům Adama, dělá naschvály ostatním, řekne vulgární slovo, tyto činy chápe jako legraci. Její samostatnou činností, ke které nikoho nepotřebuje, je kreslení. Pokud kresbu volí sama, vydrží u ní velmi dlouho, je pečlivá a dává si na výsledku záležet, jestliže je však činnost povinná, chce být hotová jako první a práci odbyde. Problém nastává při hraní řízených her, cvičení a dalších aktivitách. Má potíže s pochopením tématu, činnosti a někdy také pokynu. Trvá déle, než si sled požadavků uvědomí a správně uspořádá. V těchto případech je nutný individuální přístup. Delší časový prostor potřebuje také při samoobslužných činnostech.

7 POHLED PANÍ UČITELKY NA SLEDOVANOU TŘÍDU

V této krátké kapitole shrnuji výsledky strukturovaného rozhovoru s paní učitelkou.

Paní učitelka děti ve své třídě vnímá jako přátelské.

„V tomto věku už mají některé děti mezi sebou vytvořeny přátelské vazby, jsou k sobě otevření, navzájem se podporují, umí si pomoci, někteří se i obdivují šikovnosti svých kamarádů, tvoří poměrně kompaktní kolektiv, pár jedinců je náladových.“

Děti společně s paní učitelkou plánují různé činnosti a aktivity, jsou podpořeny v tom, že každý nápad je důležitý apod., domluví si soubor (rituálů, pravidel, piktoqramů), který je zaveden na celý školní rok.

„Podporujeme pozitivní city, aktivitu a motivaci a naproti tomu společné řešení konfliktů...“

„Střídáním aktivit spontánních a řízených rozvíjíme smysl pro soucítění, kamarádství, přívětivost apod.“

„Např. Každodenní uvítání při příchodu do třídy MŠ, volný výběr hry a zábavy, vzájemná tolerance, respektování ostatních, umět si vzájemně půjčit hru, hračku, oslovovat se jménem, spolupracovat – např. úklid hraček, prostřít stůl,..."

Paní učitelka začleňuje prosociální hry do svých činností s dětmi každý den.

„Prosociální hry se objevují v činnostech MŠ denně.“

Prosociální činnosti a hry jsou velmi důležité, proto probíhají během celého dne.

„Po celý den v MŠ – hra je naší hlavní činností – jedná se o spontánní hru, s pravidly, hru na něco, skupinové hry,..."

Paní učitelka uvádí jako oblíbené prosociální hry, pohybové hry, námětové hry, hry s pravidly, kontaktní hry nebo třeba hudebně-pohybové hry.

„Hry námětové – Na rodinu, Na hasiče, Na policii a mnoho dalších. Další hry – Na jelena, Na barevná auta, Na Obra a Palečka, Pohyblivé pexeso, Na jména, Pan čáp ztratil čepičku, Škatulata batulata, nejrůznější honičky ve dvojicích, hry s padákem, hry podle ročního období, kontaktní hry, slepecké a sluchové hry,...Hudebně-pohybové hry a tanečky a spoustu dalších her.“

Paní učitelka pracuje s dětmi každý den v rámci dopoledních aktivit v komunitním kruhu.

„Denně, pravidelný rituál v dopoledních hodinách.“

Prostřednictvím komunitního kruhu upevňuje paní učitelka vzájemné vztahy nejen mezi dětmi, ale také vztah mezi její osobou a dětmi. Dětem je nabízena možnost vyjádření svých obav, přání, zážitků či citů, které chtějí sdílet s ostatními.

„Děti vyjadřují své pocity, zážitky, dojmy, starosti, nálady, přání, na co se těší a další. Rozvíjí se vztahy mezi dětmi navzájem + paní učitelkou.“

„Všichni se učíme si naslouchat, podporovat se, pomáhat si, vytváří se pocit bezpečí, kompaktnosti.“

Paní učitelka zaznamenala u dětí ve své třídě lepší vztahy díky pravidelnému zařazování prosociálních her a činností.

„Rozhodně ano, byly podpořeny schopnosti potřebné pro dobré vztahy mezi dětmi – sdružování, přizpůsobivost, chápání zájmu skupiny, ohleduplnost, spolupráce, respektování druhých, umět se nějak a na něčem domluvit, ochota si pomoci,..."

8 AKČNÍ VÝZKUM

Jde o praktický výzkum, který umožňuje učitelům zlepšovat jejich pedagogické praktiky, metody, organizaci. Odborným růstem pedagogických pracovníků je zajišťováno také zvyšování a zdokonalování kvality školy. Hlavními metodami výzkumu je pozorování, shromažďování informací, kladení otázek, sdílení názorů a nakonec vyhodnocení výsledků. Podstatou je nějaká činnost, aktivita. Během akčního výzkumu je vyžadována rovnocenná a kolektivní spolupráce.

(Nezvalová, 2003)

U akčního výzkumu se v zásadě setkáváme se dvěma fázemi, **intervencí**, která plní funkci akce a **interpretací**, jenž se ztotožňuje s reflexí. Akční výzkum pokaždé vychází z reflektované akce, na jejímž základě je vyjádřena praktická teorie. Z praktické teorie jsou odvozeny nápady pro akci, které jsou poté znovu uskutečněny v akci. Prostřednictvím vzniku cyklu akce a reflexe se praxe inovuje, rozvíjí a zlepšuje.

(Janík, 2003)

8.1 Popis realizace a evaluace jednotlivých činností

8.1.1 Místo u srdíčka

Hra probíhá v kruhu, kde děti sedí na židli nebo polštáři. Židlí (polštářů) volíme o jeden kus více, než je počet dětí. Začíná ten, kdo má po své levé straně volné místo, a to větou: *„Místo vedle mého srdíčka je volné, chtěla bych, aby si sem sedla (jméno dítěte), protože má moc hezké (oblečení, vlasy, oči,...)*. Děti si vybírají své kamarády nejenom podle vnějšího vzhledu, ale i vnitřních vlastností.

Popis realizace

Před začátkem samotné hry jsme si ukázali, která ruka je levá, připomínalo a opakovalo se i během hry. Každému jedinci jsme všichni společně s opakem dané věty pomáhali, abychom předešli stresu z popletení či zapomenutí slov. Bylo potřeba vyzvat k akci každé dítě, které mělo po své levici prázdné místo, jelikož samo nenašlo odvahu: „*Kdo má teď místo vedle své levé ruky?*“ Pokud nějaký jedinec nezačal ihned mluvit, ostatní na něj začali pokřikovat: „*Ty se stydíš.*“ Bylo tedy nutné vysvětlit, jak může být pro někoho těžké začít před ostatními mluvit nebo se rychle rozhodnout pro jednoho kamaráda. V průběhu hry se objevila otázka: „*Proč nemluvil (jméno), když je přede mnou?*“ Následoval opak pravidel. Dítě, které hru začínalo, řeklo o svém kamarádovi: „*Je hodný/á a milý/á.*“, tato slova následně provázela celou hru, občas bylo jedno z nich změněno v: „*má hezké vlasy.*“ Milým překvapením pro mě byla dívenka, která dlouho nevěděla, koho z kamarádů si vybrat, až nakonec řekla: „*Všichni jsou moji kamarádi.*“

- **Líbilo se ti pozvat k sobě kamaráda?**

Žádné z dětí s tím nemělo problém a zvát k sobě kamaráda se všem líbilo.

- **Jak ses cítil, když kamaráda vedle tebe někdo zvolil a on odešel?**

Nejčastější odpovědí bylo „*hrozně, osaměle.*“

- **Bylo obtížné vysvětlit, proč chci vedle sebe zrovna tohoto kamaráda?**

NE – odpovědělo tak pouze jedno dítě. Většina dětí odpověděla – ANO. Jedno z nich přidalo odůvodnění: „*Všichni jsou moji kamarádi.*“

Evaluace

Pro děti bylo náročné (v některých případech až stresující) zopakovat celou frázi: „*Místo vedle mého srdíčka je volné, chtěla bych, aby si sem sedla (jméno dítěte), protože má moc hezké (oblečení, vlasy, oči,...)*“, proto bylo nutné větu zjednodušit: „*Místo vedle mého srdíčka je volné, posadí se sem (jméno), protože (...).*“ Děti neměly odvahu začít samy od sebe mluvit, pokud bylo po jejich levici místo prázdné. Objevily se tendence opaku slov, která řekl kamarád. Hru bych určitě zařazovala do činností pravidelně, děti se během jejího průběhu hezky zklidnily a jeden druhému otevřely.

Chování výraznějších jedinců

Adam, 6 let – nedokázal sdělit, proč si dotyčného kamaráda vybral, pokud byl středem pozornosti, jeho mluva se změnila v tichou, činnost narušoval broukáním a tleskáním.

Štěpán, 5 let – seděl s námi v kruhu a pozoroval průběh hry, zapojit se odmítal.

Lenka, 6 let – odpověď, proč si přeje mít kamaráda po své levé straně, byla vždy shodná s odpovědí jedince předešlého.

8.1.2 Na zakletý kámen

Děti sedí v kruhu. Vybereme jednoho, který půjde za dveře, kde vyčká pokynu učitelky pro návrat zpět do třídy. Zvolíme dalšího, ten se schová pod deku, která je uprostřed kruhu. Jakmile vstoupí hádající, děti vyřknou: „*Čáry máry amen, kdo byl proměněn v kámen?*“ Hádač musí poznat, kdo v kruhu chybí. Pokud si nebude vědět rady, můžeme použít nápovědy, na kterých se předem domluvíme (kluk, holka, ať kámen zazpívá a další). Po uhádnutí jde za dveře představitel „kamene“ a dítě, které hádalo, jde do kruhu mezi ostatní.

Popis realizace

Posadili jsme se do kruhu a předem se společně domluvili, jaké možnosti nápovědy může hádající využít (nápověda, zda jde o dívku či chlapce nebo možnost, ať kámen promluví). Ten, kdo hádal, si pečlivě po příchodu zpět do třídy prohlížel své kamarády. Jelikož se děti znají, nedělalo jim velký problém zjistit, který kamarád v kruhu chybí. Našli se i tací jedinci, kteří na to přišli během několika vteřin, ale i ti, kteří nepoznali, kdo je v kámen „zakletý“ ani po využití obou dvou nápověd.

- **Nebál ses odejít za dveře?**

Nikomu nevadilo jít za dveře, naopak se na tuto možnost všichni těšili.

- **Jaké to bylo, být pod dekou?**

Zde se odpovědi lišily. Pro někoho to bylo „dobré“ nebo „super“, jiní zase popsali své pocity jako hrozné, kvůli velkému horku a dusnu. Nikomu však nevadilo, že nic nevidí.

- **Věděl jsi hned, kdo z kamarádů chybí?**

Až na pár jednotlivců se všichni shodli na tom, že po tom, co si prohlédli své kamarády v kruhu, hned věděli, který z nich tam chybí.

Evaluace

Děti neměly problém s určením jména, jelikož se navzájem dobře znají. Občas se nám do hry připelel také kamarád, který ve školce v den činnosti vůbec nebyl, děti si toho za celou dobu nevšimly a myslely si, že by mohl být pod dekou. Dětem se moc líbilo zaříkavadlo „*Čáry máry amen, kdo byl proměněn v kámen?*“ vyslovovaly ho velmi zřetelně a hlasitě. Příště bych určitě na začátku hry řekla, které děti ve třídě ten den chybí, ale celkově bych na průběhu hry nic neměnila.

Chování výraznějších jedinců

Adam, 6 let – neustále napovídal hádajícímu, kdo je pod dekou ukrytý. Hra ho nebavila, proto využil mé nabídky a šel si raději sednout ke stolku. Zde se na sebe snažil upoutat pozornost přesouváním židlí, hlasitým povídáním, atd. Když zjistil, že si ho nikdo nevšimá, hru pouze chvíli pozoroval a následně dokázal poprosit o návrat zpět. Po zbytek hry už nikomu nenapovídal, avšak pozornost se snažil upoutávat dále.

Štěpán, 5 let – zapojit do hry se opět nechtěl, objevilo se u něj vyjádření pozitivních emocí v podobě smíchu v situaci, kdy měl „kámen“ vydat nějaký zvuk, aby ho dotyčný poznal.

Lenka, 6 let – chtěla hádat, kdo je ukrytý pod dekou, jedince však ani s nápovědou nepoznala.

8.1.3 Skáče žabka k žabičce

Děti stojí ve dvou řadách proti sobě. První vybraný si vyhlídne někoho v protější řadě, doskáče k němu jako žabka, pohladí ho a zůstane na jeho místě ve dřepu. Vyhlédnuté dítě opakuje předešlý postup. Takto hra pokračuje, dokud nejsou ze všech dětí žabky, sedící ve dřepu.

Popis realizace

Děti se samy rozdělily do dvou stejně početných skupin. Poté jsme si vymezili prostor a určili vzdálenost, kterou mezi sebou musely dodržovat. Následně byla přidělena oběma skupinám strana, kde se postavily do řady vedle sebe, čelem k protějšímu družstvu. Zopakovali jsme pravidla a hra začala.

- **Bylo pro tebe těžké skákat jako žabka?**

„Ne, bylo to dobré.“

- **Byl jsi napjatý, jestli si žabka vybere tebe?**

Všichni odpověděli „*byl jsem napjatý*“, až na jednoho, který věděl, že si žabka vybere určitě jeho.

- **Jak ses cítil, když jsi mohl na ostatní koukat z výšky?**

Všem dětem se pohled z výšky na ostatní kamarády líbil.

- **Těšil ses, až pohladíš kamaráda? Proč?**

Odpovědi zněly „*bylo mi to jedno*“, ale převažovalo „*ano, těšil*“. Nejhezčí odpověď na otázku „*Proč?*“, zazněla z úst problémového chlapce: „*Protože je to příjemné a já to přeju všem.*“

Evaluace

Pravidla této hry patří k těm jednodušším, proto smysl hry pochopily všechny děti hned napoprvé, a ani v průběhu nebylo potřeba je připomínat. Nevznikaly žádné časové prodlevy mezi střídáním družstev. Když náhodou někdo nevěděl, že je na řadě, protože zrovna nedával pozor, hráči téhož družstva ho hned upozornili. Nebylo domluveno pořadí, ve kterém mají děti ze svého družstva vyrazit, automaticky začaly skákat popořadě. Protože děti kombinovaly výskok s pohlazením kamaráda, docházelo k situacím, kdy jedinec kamaráda nepohladil, ale plácnul, proto byla zvolena možnost vyzkoušet ke kamarádovi doskákat znovu a opravdu ho pohladit. Drobným problémem bylo, pokud si jedinec vybral kamaráda, kterého chtěl pohladit a držel se toho, i když už jeho kamarád dávno seděl ve dřepu. Opět se musel vrátit zpět, znovu si prohlédnout stojící a vybrat někoho jiného, koho by rád pohladil. Dětem se hra líbila.

Chování výraznějších jedinců

Adam, 6 let – snažil se na sebe upoutávat pozornost dětí máváním, mlaskáním, měl nutkání vyběhat jim naproti, chtěl být vybrán mezi prvními.

Štěpán, 5 let – jelikož se během této hry nemusel nějak výrazně projevovat, zapojil se do ní společně s ostatními. Prostor mezi skupinami přeskákal, jak nejrychleji mohl, kamaráda se nepatrně dotkl a ihned se zařazoval mezi ostatní.

Lenka, 6 let – tato aktivita pro ni byla jednoduchou, jelikož nezačínala jako první, nakoukala průběh, a poté ho bez problémů zopakovala.

8.1.4 Chytí mě!

Při této hře je velmi důležitá důvěra mezi dětmi. Utvoří se těsný kruh, všichni se musí dotýkat rameny svého souseda. Vybraný jedinec se postaví doprostřed kruhu, je potřeba, aby měl, nebo se alespoň pokusil mít, zpevněné tělo (tomuto zadání předchází nácvik zpevnění), neboť bude volně padat do stran na ostatní děti, které ho musí chytit, aby nevypadl ven z kruhu. Ten, kdo se nebojí, má po celou dobu padání ze strany na stranu zavřené oči. Komu by to vadilo, může nechat oči otevřené. Hra probíhá v naprosté tichosti. Paní učitelka musí být pozorná, aby v případě potřeby mohla zasáhnout a předejít tak pádům.

Popis realizace

Utvořili jsme nejprve volnější kruh. Celý jsem ho obešla se zastávkou u každého dítěte, které si vyzkoušelo zpevnit své tělo a následně spadnout do mé náruče. Poté jsme vybrali jednoho dobrovolníka, kolem kterého jsem pomohla ostatním dětem utvořit těsný kruh. Zopakovali jsme si pravidla a hra mohla začít. Pocit, jaké to je, spadnou na své kamarády, kteří mě chytí, si vyzkoušelo téměř každé dítě.

- **Jak ses cítil/a, když si tě ostatní posílali?**

Chlapec 1: „Cítil jsem se jako ve vesmíru.“

Chlapec 2: „Jako kosmonaut, procvičil jsem se.“

Chlapec 3: „Hrozně daleko od kamarádů.“

Dívka 1: „Cítila jsem se dobře.“

Dívka 2: „Necítla jsem se nijak.“

Dívka 3: „Jako na mojich narodeninách.“

Nejčastější odpovědí chlapců bylo „jako ve vesmíru“, dívky vyjádřily své pocity jako „dobré“, ale k ničemu je nepřirovnávaly.

- **Byl/a sis jistý/á, že tě kamarádi chytí?**

Kromě jednoho, který se bál, všichni odpověděli, že svým kamarádům důvěřovali.

Evaluace

Problémem bylo udržení kruhu jako takového a navíc ještě v těsném provedení. Proto bylo potřeba hru neustále zastavovat a kruh opravovat. Většina se nebála padat se zavřenýma očima, několik dětí však muselo mít oči otevřené. I když bylo stále dokola opakováno, že se má kamarád posílat pomalu, nemá se do něj strkat silou a podobně, někteří pokynů nedbali, hra proto chvílemi působila jako jedna velká strkanice a bylo ji nutné opět stopnout. Žádné z dětí se neumělo pořádně zpevnit, pouze se předkláněly a nakláněly, nohy neměly pevně na zemi a dělaly kroky. Na základě těchto poznatků soudím, že svým kamarádům plně nedůvěřovalo žádné dítě. Hra pro ně byla složitá.

Chování výraznějších jedinců

Adam, 6 let – zezáčátku chodil po kruhu a strkal do ostatních (hra musela být zastavena a znovu proběhl opak pravidel). Následně se však vůbec neodvážil spadnout na své kamarády, neměl v nich důvěru, bál se, že ho nechytí.

Štěpán, 5 let – byl zapojený v kruhu a pomáhal ostatním chytat kamarády uprostřed, sám možnost jít doprostřed nevyužil.

Lenka, 6 let – chtěla jít doprostřed kruhu a vyzkoušet si, jaké to je, když jí kamarádi budou chytat. Avšak snažila se napodobovat chování Adama, chodila po kruhu a strkala do ostatních. Po znovu vysvětlení, jak se má hra hrát, si vybrala vždy jednoho jedince, obrátila se k němu čelem, přiblížila se do těsné blízkosti a předklonila trup.

8.1.5 Co se na kamarádovi změnilo?

Děti mohou tvořit jednu větší skupinku nebo naopak několik menších, záleží na počtu a věku dětí. Vybereme jednoho, který se postaví před řadu dětí a všechny si důkladně prohlédne (můžeme vybrat též dvojici). Poté odchází za dveře a ostatní na sobě musí něco změnit (vyhrnout si rukáv, sundat si svetr, vyměnit bačkory s kamarádem a další). Učitelka zavolá dítě za dveřmi, které si po příchodu opět všechny prohlédne. Následuje otázka: „*Je na některém z tvých kamarádů něco jiného?*“ Jedinec jmenuje všechny změny, které objevil. Pokud neuhodne úplně všechny, vyzveme ostatní, aby kamarádovi pomohli a prozradili, u koho má změnu hledat, jestliže ani tak neví, přibližujeme dále, na jakou část těla se má zaměřit. Každému „hledači změn“ za jeho výkon zatleskáme.

Popis realizace

Při hraní této hry bylo ve třídě šestnáct dětí, pro začátek jsme tedy vytvořili čtyři skupinky po čtyřech, z nichž byl ještě jeden určen jako hledač. Skupinky, u kterých zrovna neprobíhalo hádání, seděly na zemi a dělaly diváky, avšak měly neustálé nutkání hledači napovídat. Muselo se proto stále opakovat, že pomoci kamarádovi mohou, až o ni sám požádá. Při prohlížení řady kamarádů bylo dovoleno obcházení dokola, aby bylo zajištěno důkladné prohlédnutí. Po vystřídání všech skupin byly děti rozděleny na polovinu, ze které se vybrali dva hledači, kteří společně hledali změny u ostatních.

- **Bylo pro tebe těžké najít změny?**

Větší polovina dětí žádný problém s hledáním neměla, zbytek měl problém, pokud změna proběhla na spodní části těla (vyhrnutá nohavice, jiná ponožka a další) nebo při vyjádření, o jaký kus oblečení se jedná.

- **Hádalo se ti lépe samotnému nebo s kamarádem?**

Všechny děti se cítily jistěji, když měly vedle sebe ještě kamaráda, s kterým se mohly poradit.

Evaluace

Obtížné bylo udržet ostatní děti (ty, co dělaly diváky) v naprosté tichosti, snažily se neustále napovídat. U hledající skupiny bylo potřeba poukázat na další věci, které by mohli změnit, jelikož jeden něco vymyslel a všichni to po něm chtěli opakovat. Hra byla zdouhavá a pro ty, co museli jenom v klidu sedět, nezáživná. Činnost lze realizovat také rozdělením na dvě početnější skupiny, z nichž jsou vybráni dva hledači, kteří pak společně hledají změny u ostatních. Tuto verzi jsme vyzkoušeli a osvědčila se jako lepší. Probíhala o něco rychleji, tudíž druhá skupina neměla potřebu vykřikovat a napovídat. Hru bych příště volila při menším počtu dětí.

Chování výraznějších jedinců

Adam, 6 let – schválně napovídal a snažil se tak pokazit hru, nepomohlo ani zopakování pravidel. U svého hádání vyžadoval nápovědu od druhých, když mu nikdo nechtěl poradit, zlobil se, argumentoval tím, že sám ostatním také radil.

Štěpán, 5 let – sám si roli hádajícího vyzkoušet nechtěl, ve dvojici se ale odvážil.

Lenka, 6 let – provedla na sobě jednu změnu, kterou viděla u kamaráda vedle sebe. Nakonec ji změnila po nápovědě ostatních.

8.1.6 Živé pexeso

Vybereme jedno dítě, to odchází za dveře. Ostatní si ve třídě mezi sebou vytvoří dvojice a vymyslí si spolu nějaký cvik, pohyb (dřep, otočení se, zamávání a další). Poté se děti rozmístí po vymezeném prostoru jako kartačky pexesa a posadí se do dřepu. Ten, kdo je za dveřmi, následně hledá společné dvojice tím způsobem, že řekne nějaké jméno, jedinec se postaví a udělá pohyb, který si určil. K němu pak hledá dvojici se stejným pohybem. Jestliže máme sudý počet dětí, mohou jít za dveře dvě děti, které soupeří v tom, kdo nasbírá víc dvojic. Cviky a pohyby můžeme nahradit například vydáváním zvuků zvířat, jmenováním barev atd.

Popis realizace

Než byl vybrán ten, kdo šel za dveře, vysvětlili jsme si pravidla a průběh na karetní hře, kterou většina dobře znala, zařazena byla též názorná ukázka. Jelikož si děti tvořily dvojice podle toho, jak spolu kamarádí, určení, kdo s kým bude, bylo na

mně. Aby nenastal případ, kdy budou mít dvě až tři dvojice stejný cvik, každá dvojice ukázala ostatním, co si vymyslela. Stejně cviky jsme společně změnili na jiné. Další kolo hry jsme vyzkoušeli formou „soutěže“, kdo najde víc dvojic, vyhrává.

- **Které pexeso vás baví víc, živé nebo karetní?**

Nejčastější odpovědí bylo „*Baví mě obě pexesa.*“ Několik jedinců upřednostnilo živé pexeso, protože je bavilo hledat dvojice kamarádů podle cviků.

- **Bylo pro tebe obtížné najít dva stejné cviky?**

Našly se děti, kterým se cviky pletly a měly problém s jejich určením (důvodem mohla být nejasná ukázka cviku), převažovala však odpověď „*Stejně cviky jsem poznal/a.*“

Evaluace

První zvolený způsob, kdy si děti utvoří dvojice samy, se neosvědčil, jelikož dvojice byly sestavené podle toho, jak spolu dotyčné děti kamarádí. Dalšího rozdělování jsem se ujala sama a děti do dvojic různě namíchala. U dětí se objevil překvapený výraz, když pak dvojice, kterou s jistotou určily, nebyla stejná. Objevoval se problém, kdy děti zapomínaly, jaký mají cvik a opakovaly ten, co zrovna udělal někdo před nimi, i přesto, že s ním netvořily dvojici. Tuto situaci jsme vyřešili posláním hledače zpět za dveře a cviky opět zopakovali. Jelikož může být zvolena i jiná varianta realizace hry, další kolo bylo pojato formou „soutěže“, kdo najde víc dvojic. Z této hry byly děti opravdu nadšené a museli jsme ji zapojovat do činností několikrát do týdne.

Chování výraznějších jedinců

Adam, 6 let – nevydržel v klidu sedět a čekat na vyzvání, neustále se zvedal, předváděl cviky společně s vyvolanými dětmi, svůj přesný cvik ukázat nezvládl.

Štěpán, 5 let – dokázal se ve dvojici domluvit na společném cviku, který zvládl bez problémů hádajícimu předvést.

Lenka, 6 let – při ukázce cviku zvolila svůj vlastní vymyšlený pohyb, na shodu se cvikem, jenž měl být typický pro dvojici, nebrala zřetel.

8.1.7 Kompot

Vytvoříme kruh, v němž děti sedí na židličkách. Postupně po kruhu určíme každému název ovoce, kterým bude po celou dobu hry (jablko, švestka, hruška či jiné). V tomto pořadí je skupině rozdáme (střídáme je po jednom). Paní učitelka si také vezme název jednoho ovoce a zůstává uprostřed kruhu, odtud určuje, které ovoce si musí vyměnit místa: „*Místa si vymění všechny švestky.*“ Děti představující švestky si musí prostřídat místa na židlích. Učitelka se mezitím posadí na nějakou z uvolněných židlí a nechává tak prostor dítěti, na něž se místo nedostane, a získává tak roli učitelky. Zůstává tedy uprostřed kruhu a určuje, jaké ovoce si bude vyměňovat místa dále. Pokud zazní slovo „*Kompot.*“, vymění si místa úplně všichni. Hru lze využít i v rámci jiných témat (názvy zvířat, barvy a další).

Popis realizace

Hru jsme začali otázkou „*Jaké ovoce bychom mohli dát do ovocného kompotu?*“ Děti jmenovaly druhy ovoce, které znají (jablka, hrušky, mandarinky, pomeranče a další). Následně měly zvolit, jaké čtyři druhy ovoce by chtěly ve svém ovocném kompotu. Vybraly jablka, hrušky, pomeranče, banány. Po přidělení jednoho druhu každému dítěti jsme se zamysleli, jak naše ovoce chutná, jakou má barvu a tvar. Ještě jednou jsem poprosila, aby se mi přihlásily všechny děti, které jsou jablka, hrušky, pomeranče, banány, aby se děti ujistily, že si svůj druh ovoce správně pamatují. Poté už se po zaznamenání svého ovoce zvedly a vyměnily místo.

- **Co se mi na této hře líbilo?**

Nejčastější odpovědí bylo „*Líbilo se mi všechno.*“ Objevilo se i pár konkrétnějších odpovědí typu „*Líbilo se mi, jak jsem mohl/a střídat ovoce sám/sama.*“ a „*Líbilo se mi říkat kompot.*“

- **Pamatoval/a sis, který kamarád byl stejné ovoce jako ty?**

Převažovala odpověď „*Ne.*“ Pouze tři děti si zapamatovaly, kteří kamarádi tvořili jejich skupinu. Zbývající počet dětí si zapamatoval kamaráda jednoho.

Evaluace

Hra není složitá a děti ji během pár minut pochopily. Dala nám zabrat orientace v prostoru, někteří rychle neviděli prázdnou židli, a dále uvědomění si, co jsem za ovoce. Reakce několika dětí byla pomalejší, proto častěji zůstávaly uprostřed kruhu, jelikož jsem byla ve hře také zapojena, uvolnila jsem jim svou židli a přesunula se místo nich do kruhu. Netrvalo dlouho a toto gesto, které děti viděly, začaly samy používat.

Chování výraznějších jedinců

Adam, 6 let – správně reagoval na svůj druh ovoce, několikrát si s ostatními prostřídal místa, postupně záměrně nevyhledával jiné volné místo, snažil se být stále uprostřed, měl radost, když mohl vydávat pokyn k výměně míst.

Štěpán, 5 let – spolupracoval s dětmi ze své skupiny, při výměně míst se snažil co nejrychleji najít prázdnou židli, nechtěl zůstat sám uprostřed kruhu, při hledání volných míst projevoval radost, chvílemi výskal. Byl strnulý v okamžiku, kdy se mu nepodařilo včas najít volnou židli a zůstal uprostřed. S mou pomocí se odvážil říct slovo „Kompot“.

Lenka, 6 let – do hry stále zapojovala jiné druhy ovoce, např. meloun, jahody, divila se, že ostatní nedbají jejích pokynů a nevyměňují si místa. Svou židli uvolnila až poté, co sama chtěla, nedovedla si zapamatovat, jaký druh ovoce představuje.

8.1.8 Kouzelný mikrofon

Sedíme v kruhu na koberci. K dispozici máme plastový nebo starý opravdový mikrofon. Učitelka pokládá otázky zaměřené na určité téma nebo otázky různorodé. Nejprve odpoví na otázku sama a poté předává mikrofon dál, dítěti vedle sebe. Směřujeme děti k odpovědi celou větou. Mikrofon putuje po kruhu od dítěte k dítěti. Odpovídat do něj může pouze ten, kdo ho právě drží, ostatní poslouchají.

Popis realizace

Nejprve dostaly děti úkol hledat po třídě předměty, které by aspoň trochu vypadaly jako mikrofon a mohly by ho nahradit. Nepodařilo se nám totiž najít náš plastový. Nakonec jsme se všichni shodli a mikrofonem se stala plastová kuželka. Posadili jsme se do kruhu a já začala klást své otázky. Mikrofon byl podáván dětem sedícím po mé levé a pravé straně. Strany byly po každé otázce střídány. Z počátku byl

zápal pro hru velký, postupně ale začal opadat a tomu kdo zrovna mluvil, nevěnovali ostatní pozornost.

- **Co nejraději jím?**

Nejčastější odpovědí bylo „*Knedlíky s omáčkou.*“ „*Lívance a palačinky a marmeládu.*“ Mezi dalšími jídly se objevil smažený sýr, řízek, bramborový salát a šišky s mákem.

- **S kým a čím si nejraději hraji?**

Nejraději si děti hrají pouze s jedním kamarádem. Avšak mezi děvčaty jsou znatelné první skupinky, které jsou složené jen z několika členů a ostatní do nich nemají přístup. Objevila se i odpověď „*Nejraději si hraji se svými brášky/sestřičkami.*“ Dvě z dětí odpověděly „*Nejraději si sám/sama hraji s Lego stavebnicí nebo kreslím.*“ Ale zazněly také dvě stejné odpovědi „*Nejraději si hraji úplně se všemi kamarády.*“ Jedno z dětí před kamarády upřednostňuje hraní se svou kočkou „*Vyučil jsem kočky a oni se mnou hrají na schovku.*“

- **Co nejraději dělám?**

Nejvíce se objevovalo hraní her z předchozích dní. Dále hry a mazlení se sourozenci, kreslení, pobyt venku nebo chození do mateřské školy.

- **Kdy se nejvíce zlobím?**

„*Zlobím se, když všichni zlobí, řvou, perou se.*“ Nejvíce byli odpovědi směřované na problémového chlapce „*Pořád zlobí, bouchá mě, mluví sprostě, je neposlušný.*“

- **Na co se nejvíce těším?**

Nejvíce se děti opět těšily na každodenní hraní her, ale také na koupání v bazénu, na sourozence, hry s kamarády a svá zvířátka.

- **Kdy se nejvíce bojím?**

Převládal strach z výšek, tmy, samoty a spánku, během kterého se objevují noční můry.

Evaluace

Otázek bylo mnoho, příště bych volila polovinu. Moc se nedařilo, ani s pomocí, vyjadřování celou větou. U některých otázek se stávalo, že děti odpovídaly, co bych dělala já (jako paní učitelka), ne oni. Například u otázky „*Kdy se nejvíce zlobím?*“ začaly děti jmenovat situace, ve kterých se zlobím.

Chování výraznějších jedinců

Adam, 6 let – během svého projevu „změnil“ hlas v tišší, dokázal mluvit dlouho, potřeboval sdělit všechny své zážitky, má zpětná vazba mu dělala radost. Avšak narušoval vyprávění ostatních dětí, když si vzpomněl na „událost“, jenž nám ještě nesdělil, začal dětem skákat do řeči.

Štěpán, 5 let – překonal svůj strach a řekl alespoň pár slov k otázce – **Na co se nejvíce těším a s kým si nejraději hraji**, na hlase byla znát nejistota a stydlivost, za každým slovem si odkašlal. Měl radost z pochvaly.

Lenka, 6 let – u každé otázky chtěla mluvit jako první, v odpovědi se většinou objevovaly informace o tom, kdo zrovna nedává pozor, či slova, která neměla s položenou otázkou nic společného. Odpověď měla formu hádání, popř. ji zopakovala po předchozím jedinci. Vhodná odpověď se objevila při otázce **Na co se nejvíce těším?**

8.1.9 Věž z deseti kostek

Na stole, na jedné straně třídy, máme položeno deset kostek. Na protější stranu postavíme židli. Děti rozdělíme na dvě stejně početné skupiny a každé dáme prkýnko. Úkolem je položit si jednu kostku na prkýnko, dojít na protější stranu místnosti k židli, obejít ji a vrátit se zpět ke stolu, kde se prkýnko opatrně předá dalšímu ve skupině. Ten na první kostku přidá druhou a jde stejnou trasou. Hra končí tehdy, kdy na stole nezbyde žádná kostka. Jestliže věž někomu spadne, na místě ji znovu postaví a jde dál. V případě prostorné třídy mohou chodit obě skupinky najednou, jestliže tuto možnost nemáme, skupiny vystřídáme. Na konci spočítáme, kolikrát věž skupině spadla. Hru lze využít i pro jednotlivce.

Popis realizace

Kvůli menšímu prostoru jsme museli utvořit tři skupiny. Jedna skupina stavěla věž a další dvě fandily, avšak pouze chvíli, jelikož si skupinka plnící úkol vyžádala klid. Ve chvíli, kdy bylo na prkýnku pět kostek, nastal problém s plněním trasy, a to z důvodu neustálého se sesouvání a padání kostek, některé děti neudržely prkýnko rovně a stále ho nakláněly. V tu chvíli byla na místě pomoc od vybraného kamaráda ze skupiny. Jelikož bylo nutné hru trochu zrychlit a umožnit vyzkoušení činnosti všem skupinám, vymezily jsme podle možností novou trasu tak, aby skupiny mohly vyrazit obě najednou.

- **Bylo pro tebe těžké udržet kostky na prkýnku?**

Udržení kostek na prkýnku bylo obtížné pro všechny děti, největší potíž činilo přenášení většího počtu kostek.

„Když jsem měl hodně kostek, pořád mi padaly.“ „Kostky se mi nakláněly.“ „Pořád mi tam jezdily.“

- **Jak ses se cítil/a, když ti přišel kamarád pomoci?**

Děti se cítily lépe, když jim kamarád s kostkami pomohl.

„Cítila jsem se hezky.“ „Dobře.“ „Už jsem se nebála.“

Evaluace

Dětem vadilo, když je ostatní povzbuzovali, nemohly se soustředit, tudíž byla podpora kamarádů úplně vypuštěna. Potíže s plněním trasy se objevily ve chvíli, kdy měly děti na prkýnku větší počet kostek. Důvodem bylo naklánění prkýnka, sesouvání a padání kostek na zem. Pro rychlejší průběh hry byla zbývajícím dvěma skupinám vymezena trasa tak, aby mohly vyrazit obě najednou. Hra získala napínavější ráz, skupiny se vzájemně pozorovaly a soupeřily, kdo bude první. Děti si hru vyzkoušely rády, ale určitě nepatří k těm oblíbeným. Z časového hlediska byla hra až příliš dlouhá. Pro tuto věkovou skupinu bych příště volila méně kostek. Dobře by se hrála s menším počtem dětí.

Chování výraznějších jedinců

Adam, 6 let – běhal protějším družstvu do cesty, měl radost, když jim kostky spadly na zem. Sám s kostkami naschvál padal, užíval si pozornost Lenky, která na situaci reagovala smíchem.

Štěpán, 5 let – s kostkami chodil opatrně a soustředil se. Po pádech kostek několikrát za sebou se rozplakal. Uklidnila ho pomoc kamaráda, s nímž následně donesl prkýnko s věží do cíle.

Lenka, 6 let – s kostkami se pokoušela o běh. Protože jí byl zakázán, zkoušela trasu obejít alespoň rychlou chůzí, jelikož ani to nebyla správná volba, vzala si příklad z Adamova přístupu a s kostkami začala padat na zem. Nakonec se odmítala snažit sestavit kostky a donést je do cíle. Ve hře už nechtěla dál pokračovat.

8.1.10 Vyprávějte o obrázku

Ukážeme dětem libovolný obrázek. Následně je poprosíme, aby nám vyprávěly o tom, co na obrázku vidí. Po vylíčení děje se ptáme na děj, který předcházela. Máme-li na obrázku například loučící se dítě, pokládáme otázku „*Proč se dítě loučí? Co předtím dělalo?*“ Dále můžeme zapojit také děj budoucí „*A co bude dítě dělat potom?*“ Hledáme mnoho různých variant dějů minulých i budoucích.

Ukázka obrázku byla použita z knihy Broučci, kterou napsal spisovatel Jan Karafiát (Brouček sedí ve světnici a pláče).

Popis realizace

Posadili jsme se do kruhu. Činnost byla zahájena otázkou „*Poznáš pohádku?*“ Následovala ukázka obrázku dětem, které si ho pozorně prohlídly. Děti odpovídaly „*O včele.*“ „*To je Vilík?*“ „*Pohádka o čmelákovi.*“ „*Budulínek?*“ „*To je moucha.*“ S pomocí nápovědy a ukázky dalších obrázků nakonec jedno z dětí uhodlo, že se jedná o Broučky. Poté byly kladeny následující otázky.

- **Co se předtím stalo, když teď Brouček pláče?**

„*Nemá ho nikdo rád.*“ „*Ztratil kamarády.*“ „*Poštípaly ho včely.*“ „*Ostatní jsou na něj zlí.*“ „*Má zlomené křídlo.*“ „*Spadlo mu něco do oka.*“ „*Ublížíjí mu.*“ „*Nemá si s kým hrát.*“ „*Má něco s nohou.*“ „*Protože jsou vosy na medu.*“

Z těchto opovědí jsme nakonec vybrali jednu příhodu (zlomené křídlo), ke které se vztahovaly následující otázky.

- **Co potom udělal?**

„Zavolal pana doktora.“ „Šel k panu doktorovi.“ „Zavázal si křídlo.“ „Zavolal maminku.“ „Našel kamarády, aby mu pomohli.“ „Zavolat někoho.“

- **Co bude dělat, až mu křídlo ošetří?**

„Nesmí běhat.“ „Musí ležet.“ „Musí být opatrný.“ „Nesmí spadnout na záda.“

Evaluace

Odpovědi dětí poukazovaly na to, že v dnešní době je zájem pouze o pohádky animované a ty starší už tak nejsou vedeny v povědomí, což je opravdu velká škoda. Při reakci na Broučkovu situaci bylo nejvíce zmiňováno ubližování a ztráta kamarádů. Tento způsob činnosti byl pro děti nový a zajímavý.

Chování výraznějších jedinců

Adam, 6 let – během činnosti si hledal vlastní zábavu (tahal si prsty u nohou, houpal se na zádech, atd.), na odpovědi dětí reagoval opakem (**děti** – *„Brouček nesmí běhat.“*, **Adam** – *„Brouček musí běhat.“*). Svě odpovědi považoval za vtipné.

Štěpán, 5 let – vyjadřoval své názory a návrhy. Při komunikaci byl rozvážný, nesmělý. Kladné reakce mu dodaly odvahy.

Lenka, 6 let – smála se každé Adamovo odpovědi, sama vymyslela, co se Broučkovi mohlo stát. Další odpovědi opakovala po dítěti, které mluvilo před ní. Neudržela pozornost, zajímaly ji Adamovy aktivity.

8.1.11 Práce s příběhem

Děti si poslechnou krátký příběh, nesoucí název Holčička a šála z knihy Zlobilky, jejíž autorkou je spisovatelka Martina Drijverová. Čtení bude proloženo otázkami, vztahujícími se k situaci. Dětem se naskytne možnost jednotlivé situace ve skupinách také zdramatizovat. Práce s příběhem bude probíhat během celého týdne.

Popis realizace

Celá činnost probíhala v kruhu. Děti odpovídaly na otázky a situace z příběhu ve skupinách dramaticky ztvárnily. Při otázkách odpovídal každý sám za sebe. Někdy samozřejmě jedinec zopakoval stejné, jako kamarád před ním, nevadilo to, protože mohli mít skutečně stejné myšlenky a pocity. Každá odpověď byla správná a všem se za ni dostalo poděkování. Komunikovali opravdu všichni a nikdo se nebál ani dramatizace.

Holčička a šála

(Martina Drijverová)

Byla jedna holčička a ta si uměla pěkně vymýšlet, třeba že potkala trpaslíka nebo princeznu a podobně. Uměla si ale vymýšlet i nepěkně – to když se jí nechtělo něco udělat. Rodiče ji požádali, aby došla na zahrádku pro mrkev, a ona řekla: *„Nepůjdu tam. Pod stromem stojí veliký pes a mohl by mě kousnout.“*

To nebyla pravda, ale rodiče holčičce uvěřili, a pro mrkev šla maminka. Psa neviděla, ale pomyslela si, že nejspíš utekl. Holčička zjistila, že takové vymýšlení je velmi pohodlné.

„Takhle to budu dělat stále,“ rozhodla se holčička. Když měla donést sýr, tvrdila, že u něj sedí myš a ta by ji mohla kousnout, při sbírání jahod by ji kousla zmijs, při zametání pavouk...

Příbuzným pak maminka vyprávěla: *„Je to zvláštní, ta naše malá se pořád bojí, že ji něco kousne. Je tak citlivá!“* A holčička nemusela dělat vůbec nic, celé dny jen lenošila.

„Určitě by mě něco kouslo!“ říkala.

A rodiče krčili rameny: *„Nemůžeme ji nutit, když má takový strach.“*

Tak se holčička jen povalovala, a časem se začala nudit. A jak se nudila, začala být protivná. Byla tak nepříjemná a kyselá, že si s ní nakonec nikdo nechtěl hrát ani povídat, jen rodiče s ní ještě hovořili, ale už je to přestávalo bavit.

- **Zažil/a jsi někdy nudu?**

Děti, které otázku odsouhlasily, vyprávěly, kdy nejčastěji se nudily. Odpovědi ve většině případů zněly: *„Když jsem byl s mamkou v obchodě a ona dělala hodně velký nákup. Když venku pršelo a nemohla jsem jít na hřiště. Když nevím, co mám dělat. Když nemůžu na počítač, telefon.“*

- **Jak to vypadalo, když tě nuda přepadla? Předved' nám to.**

Následovala pantomimická ukázka, jak každý jedinec prožívá svou nudu. Zúčastnil se pouze ten, kdo chtěl. Byl vymezen prostor provázkem, děti věděly, že za ním je „hlediště“ a před ním „podium“.

S nadšením se přihlásilo pět dětí, které se postupně vystřídaly, po chvílce pozorování se začaly přidávat další ruce, jelikož děti zjistily, že nejde o nic složitého a není potřeba se před ostatními stydět. Nakonec se až na tři děti zapojila celá třída.

Pak přišel den, kdy holčička slavila narozeniny. Tatínek s maminkou jí pro tu chvíli odpustili, a tak dostala dost a mnoho dárků a mezi nimi taky šálu ze silné vlny. Bylo to v zimě a rodiče počítali s tím, že si holčička hezky omotá krk, když půjde ven, aby nenastydla.

Jenže ona, sotva vzala šálu do ruky, vykřikla: *„Ta šála je ale drsná...ta šála kouše!“*

A teď už toho měli rodiče právě tak dost. Šálu kupovali s nadšením a doufali, že holčičce udělá radost. A ona zase začíná s tím kousáním!

„Kouše nekouše,“ řekl tatínek přísně, *„okamžitě si ji omotáš kolem krku!“*

- **Jak tato situace probíhala?**

Děti byly rozděleny do třech skupin po čtyřech. Jejich úkol spočíval ve ztvárnění popsané situace, kdy holčička dostala od rodičů k narozeninám šálu, o které tvrdila, že kouše. Jedna ze skupin měla problém při domluvě, problémový chlapec nechtěl spolupracovat, dostal tedy na výběr, zda chce dělat raději jen diváka nebo se pokusí pomoci kamarádům a něco hezkého vymyslí. Nakonec se povedlo a začal pracovat

s ostatními. S vystupováním neměly problém pouze tři děti, mluvily pěkně nahlas, projev ostatních byl spíše tichý.

- **Zachovala se holčička hezky?**

„Ne.“ „Chovala se hrozně.“ „Byla ošklivá na rodiče.“

- **Jak by to vypadalo, kdyby se holčička zachovala jinak?**

Ve stejných skupinách, které byly vytvořené pro ztvárnění předchozí situace, měly děti vymyslet a zahrát, jak by to probíhalo, kdyby holčička na dárek zareagovala jinak.

Skupina 1: Holčička byla šťastná, že šálu dostala, poděkovala a rodiče ji poslali ven, protože teď už jí bude teplo.

Skupina 2: Rodiče a holčička se dohadovali, zda šála kouše nebo nekouše, nakonec měli poslední slovo rodiče a holčičku poslali ven.

Tato skupinka se dlouho nemohla domluvit (vznikla hádka při rozdělování rolí), nakonec scénku hráli ve třech, jelikož jeden z nich se odmítl účastnit.

Skupina 3: I zde holčičku šála kousala, proto si ji strhla z krku, hodila na zem a odešla.

První skupina vymyslela úplně novou situaci, kdy šála vůbec nekousala a holčička za ni byla ráda. Další dvě skupiny vycházely ze situace předchozí, u jedné z nich se objevilo jiné zakončení.

A protože to bylo poprvé, co na holčičku křikl, ta se velmi polekala a poslechla. Uvázala si šálu kolem krku. Jenže tentokrát holčička nelhala, šála byla z drsné vlny a skutečně kousala. A kousla a kousala... a než se rodiče nadáli, šála tu holčičku docela snědla.

- **Líbí se vám takový konec pohádky? Jak byste pohádku ukončili vy?**

„Ne, nelíbí.“ „Je to strašidelný konec.“

Nejprve děti vymýšlely a říkaly možné konce, které by se líbily jim, avšak neustále sklouzávaly k danému textu. Následovala opět dramatizace ve skupinách, tentokrát jiného složení. Děti měly možnost poskládat si skupinu samy. Vyšla tak jedna skupina chlapců a dvě skupiny dívek.

Skupina 1 – dívky: Šála se holčičce líbila, vůbec nekousala, rodičům za ni poděkovala.

Skupina 2 – dívky: Šála opravdu kousala, proto rodiče koupili holčičce novou, ta už nekousala. Holčička poděkovala mamince.

Skupina 3 – chlapci: Kousavá šála byla nahrazena šálou novou. Objevila se zde nápodoba předchozí skupiny. Po snaze nasměrovat skupinu k zamyšlení nad odlišným koncem, který by jistě ještě vymyslet šel, se dostavila odpověď: „*My nemáme stejně jako holky, máme jinou šálu, je tlustá uprostřed a hubená na straně.*“ Chlapce jsme tedy už do ničeho nenutili a společně s děvčaty jsme vymýšleli další ukončení, která by byla možná.

- **Mohli bychom holčičku zachránit, kdyby ji ta šála opravdu snědla? Jak?**

Pro toto zdramatizování byly skupiny opět promíchané. Úkolem bylo zapřemýšlet a pantomimou předvést, jakým způsobem byla holčička ze šály zachráněna. Ostatní hádali.

Skupina 1: Rodiče šálu rozřízli, holčička vyskočila a společně šálu vyhodili. Poté koupili novou, která se holčičce moc líbila a rodičům za ni poděkovala.

Skupina 2 : Scénka byla zahrána tak, jak ji ztvárnila skupina předchozí. Objevil se zde menší problém, kdy se první skupině nelíbil opak jejich scénky. Druhá skupina proto všem objasnila, že určitě stejná není: „*My koupili novou za větší peníze.*“

Skupina 3: Ani tato skupina nevymyslela jinou možnost záchranu holčičky a zopakovala, co viděla u dvou předešlých. Také nechyběla obhajoba: „*My máme jinou barvu šály.*“

- **Jak se holčička ponaučila, co už určitě nikdy nebude dělat?**

„*Že už nikdy nemá lhát.*“ Na této odpovědi se shodli všichni.

- **Jak se od té doby chovala?**

„Pomáhala rodičům.“ „Nevymýšlela si.“ „Nebyla líná.“ „Nelhala nikdy.“

- **Co asi mohli udělat se šálou?**

„Šálu vyhodili.“ „Vyhodili jí a koupili novou.“

Evaluace

Při práci ve skupinách byla občasně problémem vzájemná komunikace a domluva. Někteří jedinci se neradi podřizují ostatním, a když není po jejich, urazí se. U scének se neobjevila nějak zvlášť velká fantazie a představivost. Přišlo mi, že se dětem nechtělo moc přemýšlet a vymýšlet nové situace. Držely se přesného popisu, který zazněl v textu a navíc přidaly jen nějakou drobnost (viz situace, kdy se holčička měla zachovat jinak). Pokud už jedna skupina vymyslela něco nového, další dvě to většinou udělaly stejně.

V půlce týdne už činnost některé děti nebavila. Myslím si, že pro ně byla už moc dlouhá a tuto činnost bych zařadila pro starší děti.

Chování výraznějších jedinců

Adam, 6 let – s dětmi ve skupině nespolupracoval, z příběhu si dělal legraci. Vymyslel si vlastní námět, jenž se snažil zapojit do společného výstupu.

Štěpán, 5 let – ve skupině se s dětmi domluvil na scéně. Prvního výstupu se společně se skupinou účastnit nechtěl. Chlubil se mi, co ve scéně vymyslel. Pochvala ho motivovala, od druhého výstupu hrál scénku se skupinou. V projevu byla znát nervozita, stydlivost, komunikace byla velmi tichá.

Lenka, 6 let – nechtěla se domlouvat s ostatními, svou roli si vybrala sama. Urazila se ve chvíli, kdy se nepracovalo podle jejího návrhu. Při hraní scénky se neobešla bez pomoci kamarádů, nevěděla, jak má v dané situaci reagovat.

8.2 Výsledky pozorování chování výraznějších jedinců během činností a her

Adam, 6 let

Do hraní her se nechtěl zpočátku vůbec zapojit, stále je narušoval a snažil se na sebe upoutávat pozornost. U jedné z her (Na zakletý kámen) využil mé nabídky a šel si raději sednout ke stolku. I když se stále snažil být středem pozornosti prostřednictvím různých zvuků, které vydával, přesouváním židlí, a dalších rušivých elementů, zjistil, že se všichni soustředí pouze na hru a nikdo si ho nevšímá. Netrvalo proto dlouho a poprosil mě, zda může hrát hru s námi.

Svou pozornost během her však udržet nedokázal, na kladené otázky nedovedl vhodně reagovat. Problémem bylo vyjádření vlastních pocitů. Nad položenou otázkou se většinou pozastavil, což beru jako klad, jelikož nepokrčil jen rameny nebo neřekl slovo „*Nevím.*“ Když ostatní poslouchali, co říká, jeho za jiných okolností až příliš hlasitá mluva zmizela a vystřídala ji mluva naopak velmi tichá.

Vyhovující pro něj byly činnosti v kruhu, během kterých mohl sdělovat své zážitky a informace o své osobě (např. Kouzelný mikrofon). Sdělení ostatních dětí poslouchat nezvládl. Když si vzpomněl na něco, co nám ještě neřekl, musel to okamžitě napravit a bylo mu jedno, že zrovna mluví někdo jiný. Při hře, která vyžadovala práci ve skupinách (dramatizace), stál mimo dění.

S dětmi nedovedl spolupracovat, ze zadané situace, která byla potřeba (např. v příběhu) vyřešit, si dělal jen legraci. Během výstupu si vymyslel vlastní námět a snažil se ho zakomponovat do skupinové práce. Následkem toho pak vznikaly hádky, jelikož ostatním dětem se to nelíbilo.

Hry mu nabídly spoustu nových zkušeností a zážitků. Překvapivý byl velmi tichý projev poté, co všichni věnovali pozornost pouze jeho osobě. V tu chvíli zmizela tendence neustálého prosazování se a vystřídala ji náhlá rozpačitost, a to především z vyjadřování vlastních citů. Mým záměrem není nálepkování, ale všechny tyto okolnosti mě navádí k zamyšlení, jak s ním asi jedná jeho nejbližší? Nemusí se mu vůbec dostávat prostoru pro vyjádření všeho, co má na srdci, proto je pro něj sebesprosazení

tak zásadní. Zkouší to v jiném prostředí, a když se mu to podaří, neví, jak se s touto možností vhodně vypořádat.

Štěpán, 5 let

Činnosti a hry neodmítal, ale aktivně se jich zpočátku neúčastnil. Před zahájením aktivity předem informoval, že se bude jenom dívat a hrát nebude. Při práci v kruhu (hra Místo u srdíčka či otázky, týkající se pocitů dětí) se často nechával přeskočit, pokud měl třeba sám promluvit před ostatními, neměl odvahu.

Jistější si přišel ve chvíli, kdy se pracovalo v rámci skupinek (většinou o počtu třech dětí) na dramatizaci situace nebo při hře, do níž byly začleněny všechny děti společně (např. Živé pexeso), jelikož se pozornost neupínala přímo na jeho osobu. U těchto činností se zapojil do vzájemné komunikace s dětmi.

Dramatického ztvárnění, které mělo být předvedeno ostatním dětem, se ale neúčastnil.

Během druhého týdne, co jsme hry zapojili, začínal být znatelný posun. Štěpán se více „osmělil“ co se týče výstupů. Jeho role pozorovatele úplně vymizela. Během dramatizace (práce ve skupině) na něm byla znát určitá nejistota a nervozita při výstupu, mluva nebyla téměř znatelná, ale snažil se to překonat a s úkolem se statečně vypořádal. Postupně začal odpovídat také na kladené otázky. Komunikoval velmi rozvážně, na řeči se projevila stydlivost, za každým slovem si odkašlal.

Ve Štěpánově chování byl pozorovatelný posun, naučil se překonávat počáteční obavy ze svých výstupů. K větší odvaze mu pomohlo společné skupinové tvoření. Určitá nejistota však zatím v jeho projevu stále přetrvala.

Lenka, 6 let

Činnosti ji těšily, radovala se z každé hry. Nejvíce aktivní byla při kladení mých otázek, stále se hlásila a chtěla být vyvolána jako první. Její odpověď na otázku jsem však vůbec nezjistila, jelikož řekla jen slovo, které ji v ten moment zrovna napadlo, nebo mi sdělila, kdo z dětí nedává pozor. Po znovu zopakování otázky chvíli přemýšlela, a poté nejistě odpověděla formou připomínající hádání správné odpovědi. Pokud na otázku někdo z dětí odpovídal dřív než ona, zopakovala odpověď dotyčného.

Při hrách v kroužku, konkrétně ve hře Kompot, si nedovedla zapamatovat, jaký druh ovoce představuje, místo si vyměňovala, kdy chtěla ona sama a nedbala přitom na správnost (zda se jedná o ovoce, které má přidělené). Na otázku jaké ovoce znázorňuje, stále jmenovala druhy, jež jsme ve hře vůbec neměli zakomponované.

Při spolupráci ve skupinách (v rámci dramatizace) si bez domluvy s ostatními určila, jakou roli chce představovat. Pokud nebylo po jejím, urazila se a nechtěla v činnosti pokračovat.

Během hraní scénky byla nutná pomoc kamarádů, kteří jí napovídali, co má dělat.

Těšilo ji zapojení do činností, avšak projevíly se nedostatky v její pozornosti a porozumění pravidlům a požadavkům, které byly během aktivit vyžadovány.

9 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V této kapitole shrnuji poznatky ze všech částí výzkumu a odpovídám na výzkumné otázky.

Prostřednictvím prosociálních aktivit byly splněny všechny cíle. Děti upevňují vztahy mezi sebou, učí se lépe spolupracovat, naslouchat si, samostatně řešit drobnější konflikty, v případě potřeby požádat o pomoc a naopak ji samy druhému nabídnout. Děti rozvíjí své komunikační dovednosti, posilují odvahu předstoupit před ostatní a říct svůj názor či sdělit pocity.

V rámci otázek a diskuze s dětmi bylo zjištěno, že děti upřednostňují spolupráci s ostatními před samostatnou prací. Nejraději však **pracují ve dvojici**. U některých jedinců jsou znatelná silná sourozenecká pouta. Děti myslí na své sourozence a rády by je zapojily do svých her a činností. Mají rozvinutý kladný vztah k přírodě, zvířatům. Těší se hraní kolektivních her a poznávání nových aktivit. V **dětských obavách** se převážně objevuje strach z neznámého, samoty a nočních děsů. Necítí se dobře v problémových situacích, kdy se dva kamarádi perou, nadávají si a navzájem se nerespektují.

Paní učitelka vnímá děti ve své třídě jako vnímavé, přizpůsobivé, ohleduplné, ochotné si pomáhat a vzájemně spolupracovat. K těmto vlastnostem přispívá každodenním zapojováním komunitního kruhu do činnosti, dále námětovými, pohybovými, kontaktními hrami a podporou her spontánních.

Na základě pozorování usuzuji, že prosociální chování je dětem vlastní. Zvládají se orientovat v určitých situacích, pokud je to v jejich silách, pomoci kamarádovi. Dovedou vyřešit menší konflikty a problémy. Průběh prosociálních aktivit a činností má pozitivní dopad na vzájemné vztahy mezi dětmi a jejich chování k druhým. Dovoluji si tvrdit, že jsou děti v této třídě výborně prosociálně vybaveny.

9.1 Odpovědi na výzkumné otázky

1) Jak děti reagovaly během her a činností?

Většina her a činností byla pro děti novými. Reakce dětí při jejich realizaci byly kladné. Těšily se na společně strávený čas, legraci, trochu napětí během her. Nebyl zaznamenán výraznější problém, kdy by děti dopředu odmítaly spolupráci se svými kamarády či s mou osobou. U některých činností musela být zopakována pravidla, jelikož je všichni hned nepochopili. Dobře reagovali na názornou ukázkou. Pokud něco nevyšlo tak jak mělo, nikdo se nikomu neposmíval. Děti se k sobě chovaly přátelsky a byly ochotny si navzájem pomoci. S kladnou odezvou se nesetkala dramatizace, u níž se objevil problém v podobě vymyšlení nových situací, kde děti nedovedly uplatnit svou fantazii.

2) Jaké aktivity se osvědčily?

Osvědčily se aktivity, které umožňovaly nějakou akci a zapojení všech dětí najednou. Jako příklad bych uvedla hru Kompot, Skáče žabka k žabičce, Živé pexeso a další tohoto typu.

3) Jak se proměnilo chování a reagování výraznějších jedinců?

U **Adama (6 let)** proběhla nepatrná změna v chování vůči svým kamarádům. Objevují se chvíle, kdy je schopen se s kamarády v klidu domluvit a požádat je, zda se s nimi může podílet na činnosti. Nicméně stále převládá spíše záměrné narušování her a činností ostatních a vyvolávání konfliktů. Vulgární slova nevytlačila, ale sám si začíná uvědomovat, že řekl něco nevhodného a za sprosté slovo se omluví, což považuji za velký pokrok. Jeho chování se projevilo nejkliďněji při sdělování vlastních zážitků a rozhoru o své osobě. Stačí, aby ho poslouchala pouze jedna osoba, od níž získá nějakou zpětnou vazbu a je spokojený. Na tomto principu byl založený náš každodenní

několikaminutový rozhovor mimo kolektiv, během kterého Adam nevnímal okolí a soustředil se jen na přítomný okamžik, dokonce dokázal lépe vyjádřit své pocity, zahrnul do nich třeba těšení se na naši další společnou aktivitu, což bylo milým překvapením. Při těchto chvílích se jeho chování a jednání prudce otočilo k lepšímu a nějaký okamžik mu pak vydrželo i v průběhu hraní s dětmi. Začal více přijímat autoritu, ale stále je vidět, že by si rád dělal věci po svém. U tohoto jedince byla zaznamenána změna nejvýrazněji.

Navrhovala bych pracovat s dítětem více individuálně, jelikož po měsíci, kdy jsem s ním pravidelně každý den vedla rozhovor pouze mezi „čtyřma očima“, se jeho chování výrazně změnilo k lepšímu. Rozhovory jsem směřovala hlavně na zážitky, přání a pocity jedince. Doufám, že při spolupráci mateřské školy a rodiny bude mít dítě pocit většího bezpečí, bude vědět, že je s ním počítáno a jeho jednání a chování se změní v lepší.

Štěpán (5 let) se začíná více zapojovat do společných aktivit. Mezi dětmi se stále cítí nejlépe ve společnosti dívek, avšak našel si i jednoho kamaráda mezi chlapci, se kterým si rozumí. Chlapec je pro něj vzorem, v jeho přítomnosti působí Štěpán jistěji. Výstupy před ostatními dětmi jsou zatím stále rozpačité, ale objevují se čím dál častěji. Komunikace je rozvážná, tichá a za každým slovem následuje odkašlání. Sděloval mi jeho každý poznatek, na který přišel prostřednictvím nějaké spontánní aktivity. Rád popisoval, co zrovna udělal (např. postavil stavbu z kostek), proč to udělal a zdůrazňoval, že danou věc vytvořil úplně sám. Objevuje se u něj radost, pokud je za činnost, jenž udělal či vymyslel, pochválen. Při svém sdělování je soustředěný a vážný. I zde byla zaznamenána změna v chování jedince.

Nejlepší způsob začlenění jedince do kolektivu probíhá prostřednictvím jednoho až dvou kamarádů, s nimiž si nejvíce rozumí. Dítě je v jejich společnosti jistější, začíná být více otevřené. Tyto děti vyhledávají kontakt s ostatními a jedinec tak bývá častěji přijímán do skupin o větším počtu dětí, aniž by docházelo k nucenému zapojení se do činností.

Lenka (6 let) touží, aby se vše dělalo podle jejích nápadů a pokud se tak nestane, dává to najevo svou urážlivostí a nekomunikací, která většinou trvá několik minut. I přesto u ní však začíná být znatelná drobná změna, co se tohoto chování týče.

Projevuje se občasným přijímáním návrhů druhých dětí (např. při vymýšlení námětových her a jejich průběhu). Nicméně objevují se také tendence chodit na ostatní děti žalovat, a to pokud si s ní odmítají hrát nebo nechtějí začlenit některý z jejích nápadů do svých her. Vyžadovala pomoc při samoobslužných činnostech (hlavně při oblékání), což na mě působilo jako lenost, jelikož tyto činnosti s delším časovým prostorem zvládá sama. V Lenčině chování a reakcích jsem bohužel nezaznamenala žádné další výraznější změny, které by signalizovaly nějaké zlepšení. Problémy s pochopením požadované činnosti, pokynu přetrvávají stále.

Domnívám se, že u Lenky bude, dle jejích reakcí, potřeba intenzivního individuálního přístupu a v základním vzdělávání by byla určitě na místě pomoc asistenta pedagoga pro zvládnutí všech požadavků a výuky.

ZÁVĚR

V teoretické části bakalářské práce jsem se za pomoci odborné literatury věnovala vymezení pojmu prosociální chování, jeho formám a dalším souvisejícím pojmům. Do této části byl také zahrnut psychosociální vývoj dětí předškolního věku. Dále charakteristika dětské hry, její funkce, podstata, znaky a dělení, ale i proces učení a práce. Dotkla jsem se též významu mateřské školy pro rozvoj prosociálního chování dětí.

Pro praktickou část jsem zvolila akční výzkum, který byl doplněn o strukturovaný rozhovor s paní učitelkou, v němž popsala vztahy ve třídě a pravidelně začleňované aktivity, kterými působí na prosociální chování dětí. Připravila jsem soubor jedenácti činností a her s prosociální tematikou, které jsem s dětmi realizovala po dobu jednoho měsíce. Na činnostech jsem s dětmi pracovala každý den. Po ukončení činnosti následovaly otázky a diskuze s dětmi, které mi poskytly zpětnou vazbu. Připojen byl také popis realizace a zhodnocení průběhu. Jelikož se ve třídě objevili tři výraznější jedinci, pozornost byla směřována také na jejich chování v rámci kolektivu a reakce během her a činností.

Z výsledků výzkumu vyplynulo, že děti rády spolupracují s ostatními, těší je hraní kolektivních her a poznávání nových aktivit. Nejoblíbenější byly hry, které v sobě nesly pohybové prvky a mohly do nich být zapojeny všechny děti najednou. Dětem vadí, pokud se mezi nimi objeví konflikty. Prosociální chování je dětem vlastní, jsou ohleduplné, vnímavé, přizpůsobivé, ochotné pomáhat jeden druhému, dovedou vyřešit menší konflikty. Děti se navzájem respektují. U dítěte s problémovým chováním a dítěte tichého byla zaznamenána výraznější změna k lepšímu v chování a reakcích spojenými s realizací her a činností. Žádné výraznější změny se však neobjevily v případě dítěte s pomalejšími reakcemi.

Cílem výzkumu bylo připravit, realizovat a zhodnotit několik prosociálních her a činností, které podněcovaly děti ke vzájemné spolupráci, komunikaci, sdílení, naslouchání, empatii, tvořivosti, představitosti a uvědomování si vlastních pocitů. Všechny tyto uvedené cíle byly splněny.

Děti zvládají vzájemnou pomoc, komunikaci, domluvu a jsou empatické, na základě těchto zmíněných informací pokládám své předpoklady za potvrzené.

Děti se každý den těší do mateřské školy a na činnosti, které je čekají. Ve třídě panuje přátelská atmosféra, děti se umí dohodnout na společné práci, umí prosadit svůj názor a naopak přijmout názor druhého. Jestliže se jednomu něco nedaří, druhý mu nabídne svou pomoc. Výraznější jedinci se začleňují do aktivit ostatních. I když je to v některých případech těžší, snaží se jim děti vše vysvětlit a najít kompromis, který by vyhovoval oběma stranám. Děti zvládají vyřešit drobnější problémy.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- GILLERNOVÁ, Ilona a Václav MERTIN, 2003. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8799-X.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8303-X.
- HRABAL, Vladimír, 2002. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. 2. vyd. Praha: Karolinum. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0436-1.
- JANDOUREK, Jan, 2008. *Průvodce sociologií*. Praha: Grada. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-2397-6.
- JANDOUREK, Jan, 2003. *Úvod do sociologie*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8749-3.
- JANÍK, Tomáš, 2003. *Akční výzkum pro učitele: Příručka pro teorii a praxi*. Brno. Rigorózní práce. Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity.
- JIRÁSEK, Ivo, 2019. *Zážitková pedagogika: teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase)*. Praha: Portál. Gymnasion. ISBN 978-80-262-1485-4.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2014. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2005. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3.
- KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2004. *Pozitivní psychologie*. Praha: Portál. Psychologie (Portál). ISBN 80-717-8835-X.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.
- LAŽOVÁ, Ladislava, 2013. *Mateřská škola komunikuje s rodiči: výměna informací, řešení problémů*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0378-0.

- MACHKOVÁ, Eva, 2011. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 12. vyd. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu. ISBN 978-80-7068-250-0.
- MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.
- MATĚJČEK, Zdeněk, 2005. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa : základní duševní potřeby dítěte : dítě a lidský svět*. Praha: Grada. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.
- MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, 2015. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-09977-5.
- MIKOŠKA, Petr a Lukáš NOVÁK, 2017. *Jak současná věda objevuje empatii: transdisciplinární pohled na klíč k lidské duši*. Červený Kostelec: Pavel Mervart. ISBN 978-80-746-5290-5.
- MIKOVÁ, Šárka a Jiřina STANG, 2010. *Typologie osobnosti u dětí: využití ve výchově a vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-587-5.
- MOŽNÝ, Ivo, 2002. *Sociologie rodiny*. Vyd. 2., upr. Praha: Sociologické nakladatelství. Základy sociologie. ISBN 80-864-2905-9.
- NEZVALOVÁ, Danuše, 2003. Akční výzkum ve škole. *Pedagogika*. **53**(3), 300-308. ISSN 0031-3815.
- NOVOTNÁ, Eliška, 2008. *Základy sociologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2396-9.
- OPRAVILOVÁ, Eva a Antonín DOSTÁL, 1985. *Úvod do předškolní pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 14-514-88.
- PAUSEWANG, Elfriede, 1993. *150 her k utváření osobnosti: pro děti od 3 do 8 let*. Praha: Portál. ISBN 80-852-8250-X.
- PREKOP, Jirina, 2004. *Empatie: vcítění v každodenním životě*. Praha: Grada. Psychologie pro každého. ISBN 80-247-0672-5.
- ŘÍČAN, Pavel, 2007. *Psychologie osobnosti: [obor v pohybu]*. Vyd. 5. rozš. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1174-4.
- SEKOT, Aleš, 2004. *Sociologie v kostce*. 2., rozš. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-731-5077-8.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2016. Význam sociálních podnětů pro rozvoj empatie a mentalizace u dětí aneb Dívej se mi do očí. *Pedagogika : časopis pro pedagogickou teorii a praxi*. **66**.(1.), 83-92.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK, 2008. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1428-8.

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

www.citace.com

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

Např. - například

Atd. - a tak dále

Popř. - popřípadě