

Projevy prosociálního chování u dětí předškolního věku

Bc. Marie Čechová

Diplomová práce
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Marie Čechová**
Osobní číslo: **H15980**
Studijní program: **N7501 Pedagogika**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Projevy prosociálního chování u dětí předškolního věku**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti prosociálního chování, výchovy k prosociálnímu chování a období předškolního věku dítěte.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativního výzkumu formou pozorování.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

SVOBODOVÁ, Eva. Prosociální činnosti pro předškolní vzdělávání. Praha: Raabe, 2010. ISBN 80-86307-39-5.

VACEK, Pavel. Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4.

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

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

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

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Eliška Suchánková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **14. listopadu 2016**

Termín odevzdání diplomové práce: **20. dubna 2017**

Ve Zlíně dne 14. listopadu 2016


doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 13.4.2017

.....


1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užíje-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Tématem diplomové práce jsou projevy prosociálního chování u dětí předškolního věku, které jsou jedináčky. Teoretická část se zabývá pojmem prosociální chování. Také pojednává o vývojových specifických dětí předškolního věku a seznamuje s možnostmi ovlivňování rozvoje jejich prosociálního jednání. Praktická část předkládá výsledky kvalitativního výzkumu, který proběhl za pomoci pozorování a analýzy připravených aktivit. Cílem práce bylo zjistit, jaké projevy prosociálního chování se u dětí předškolního věku objevují, případně poukázat, na co je potřeba se v budoucnu zaměřit.

Klíčová slova: Prosociální chování, předškolní věk, kvalitativní výzkum

ABSTRACT

The theme of the thesis is Manifestations of Prosocial Behavior in Preschool-Age Children which are singletons. The theoretical part deals with the concept of prosocial behavior. The thesis is also about the development of preschool children specifics and introduces the possibility of influencing the development of prosocial behavior. The practical part deals results of qualitative research carried out with the aid of observation and analysis of the prepared activities. The aim of thesis was to identify the signs of prosocial behavior in preschool-age children occur or about what is needed in the future focus.

Keywords: Prosocial behavior, preschool age, qualitative research

Děkuji Mgr. Elišce Suchánkové, Ph.D. za odborné vedení, připomínky, rady a vstřícný přístup, který mi během zpracování diplomové práce ochotně poskytovala.

Dále bych chtěla poděkovat všem ředitelům předškolních zařízení za umožnění realizace výzkumného šetření.

Velký dík patří také mé rodině za podporu a pomoc, kterou mi v průběhu celého studia věnovala.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ	12
1.1 FORMY PROSOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ	13
1.2 TYPOLOGIE PROSOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ	14
1.3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ.....	16
1.3.1 Sociální učení	18
1.3.2 Sociální výměna	19
1.3.3 Sociální normy	20
1.3.4 Empatie	22
2 VÝVOJ PROSOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	24
2.1 KOGNITIVNÍ VÝVOJ	25
2.2 EMOCIONÁLNÍ VÝVOJ	27
2.3 SOCIÁLNÍ VÝVOJ	29
2.4 MORÁLNÍ VÝVOJ	31
2.4.1 Kognitivní teorie morálního vývoje	33
3 OVLIVŇOVÁNÍ ROZVOJE PROSOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ.....	37
3.1 RODINA	38
3.1.1 Jedináček jako součást rodiny	41
3.1.2 Pravidla rodinného soužití.....	41
3.2 MATEŘSKÁ ŠKOLA	42
3.2.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	44
3.2.2 Rozvoj prosociálnosti v mateřské škole.....	46
II PRAKTICKÁ ČÁST	49
4 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	50
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	50
4.2 DRUH VÝZKUMU	50
4.3 METODA SBĚRU DAT	51
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	53
4.5 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	53
5 ANALÝZA A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH ÚDAJŮ	55
5.1 INDIVIDUÁLNÍ PROJEVY CHOVÁNÍ ÚČASTNÍKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	56
5.2 SPOLEČNÉ PROJEVY CHOVÁNÍ ÚČASTNÍKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	61
6 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A DISKUZE	65
ZÁVĚR	69
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	71
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	77
SEZNAM PŘÍLOH	78

ÚVOD

Jednou z oblastí zájmů sociální pedagogiky je snaha vést jedince k pochopení práv a povinností, akceptace dané společenské reality, úspěšné reagování na vnitřní i vnější konflikty a efektivní řešení problémů. (Řezníček, Poláčková, 2004, cit. podle Procházka, 2012, s. 68) Mezi hlavní úkoly sociální pedagogiky patří sociálně pedagogická prevence a sociálně pedagogická terapie. Sociálně pedagogická prevence, především primární prevence umožňuje realizaci sociálně pedagogické činnosti - výchovného opatření. (Kraus, 2008, cit. podle Procházka, 2012, s. 69) Výchovné opatření lze využít k naplnění již zmíněných oblastí zájmů sociální pedagogiky, tedy předcházení jednání, vedoucí k nežádoucím situacím a problémům.

Práce je zaměřena na projevy prosociálního chování u dětí předškolního věku, neboť právě v tomto období se začínají rozvíjet vyšší city, formují se morální vlastnosti a objevují se zárodky svědomí působící jako vnitřní regulátor prožívání a chování. (Berčíková, 2014, s. 32) Osobnost dítěte se utváří již v prvních šesti letech života (Bacus-Lindroth, 2009, s. 126). Z tohoto důvodu je nezbytné zaměřit se na schopnost jednat prosociálně, posilovat ji již od raného věku a předcházet tak vzniku možných problémů v nejrůznějších situacích, které bude potřeba v budoucnu řešit. Může se jednat o problémy např. v sociálních vztazích, morálce, ekologii nebo v politice atd. Uvedené problémy i řada dalších mohou znamenat pro lidi riziko, v případě že jim nebude věnována patřičná pozornost a nebudou řešeny. (Svobodová, 2010, s. 3)

V České republice se výzkumná šetření zabývají spíše staršími dětmi a mírou výskytu tohoto chování, kdežto tato práce je zaměřena na projevy prosociálního jednání.

Cílem práce je zjistit, jaké projevy prosociálního chování se objevují u dětí, které jsou jedináčky.

Teoretická část diplomové práce seznamuje s pojmem prosociálního chování, výchovou k prosociálnímu chování a celkovou problematikou ve vztahu k tomuto pojmu. Také jsou uvedeny vybrané zvláštnosti týkající se dětí předškolního věku.

Praktická část je zaměřena na projevy prosociálního chování, reakce dětí v nejrůznějších situacích. Cílem je tyto projevy prosociálního chování u dětí předškolního věku, které jsou jedináčky prozkoumat, porozumět jim a popsat je.

Získaný popis projevů prosociálního chování může pomoci vychovatelům, učitelům i rodičům přiblížit nutnost a důležitost podpory prosociálního chování, které bývá ze strany rodičů často ponechávané stranou a není mu věnována příliš velká pozornost (Kotátková, 2008, s. 151).

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ

Termín „prosociální chování“ byl poprvé použit v roce 1967 (Slaměník, Janoušek, 2008, cit. podle Zášková, Mlčák, 2009, s. 13). Nejprve byl tento pojem používán ve smyslu kulturně žádoucího chování, aktivit iniciačních obřadů nebo rodičovského potrestání. (Zášková, Mlčák, 2009, s. 13)

Prosociální chování zahrnuje jednání lidí ve prospěch jiné osoby či skupině osob. Toto jednání je prováděno dobrovolně nikoli pod nátlakem, jedná se o dobrovolné činnosti. (Eisenberg, Mussen, 1989, s. 3) Cílem je přinést prospěch jiným lidem (Výrost, Slaměník, 2008, s. 285). Zahrnuje mezilidské jednání, zasahující do rozpoložení jiných lidí za účelem ulehčení a zlepšení situace (Kollárik, 2004, s. 387). Jednat prosociálně znamená chovat se k druhým způsobem, který přináší užitek nejen nám samotným, ale hlavně ostatním lidem (Svobodová, 2010, s. 119). V rámci tohoto chování dochází k pochopení a vnímání situace z pohledu druhé osoby, schopnosti morálního úsudku i porozumění pocitům druhých. V neposlední řadě sem spadá i znalost sociálních pravidel a norem. (Svobodová, 2010, s. 120) Prosociální vlastnosti a chování můžeme charakterizovat jako jednání respektující jiné osoby a v případě potřeby poskytující také pomoc a oporu. Jedná se o projevy usnadňující zařazení do společnosti s řešením eventuálních sociálních konfliktů. (Vágnerová, 2012, s. 237)

Prosociální chování je tedy společností pozitivně přijímáno, neboť jak už jsme uvedli výše je v souladu s požadovanými společenskými normami a pravidly. Toto jednání tvoří neobyčejně široké spektrum situací - od běžných, všedních a každodenních až po situace výjimečné. Jedná se např. o poskytnutí informací o hledaném místě, upozornění na ztrátu předmětu, vyloučení člověka, který potřebuje sdělit své starosti, příspěvek na dobročinné účely, svezení stopaře, darování krve či poskytnutí pomoci zraněnému nebo fyzicky napadanému apod. (Výrost, Slaměník, 2008, s. 285) Být prosociální znamená mít radost z potěšení druhých lidí a také pomoc bez očekávání odměny. (Svobodová, 2010, s. 119)

Protiklad k prosociálnímu chování má dvě varianty. Může se jednat o lhostejnost či aktivně projevované nepřátelství – agresivitu. (Vymětal, 1990, cit. podle Vacek, 2011, s. 94). Agresivní chování má za cíl ublížit či někoho poškodit a forma může být jak fyzická, tak verbální (Bendl, 2015, s. 167).

Vedle pojmu prosociální chování (sociálně žádoucí) můžeme odlišit chování antisociální (eventuálně asociální), které lze v etické rovině hodnotit jako nemravné (Vacek, 2011, s.

106). Antisociální chování je v současné době označováno jako chování porušující normy, hodnoty a principy přijaté nebo uznané danou společností (Bonino, Cattelino, Ciairano, 2005, cit. podle Sobotková, 2014, s. 61). Toto jednání tedy není ve veřejném zájmu a může ostatním ublížit. Zařadit lze např. krádeže, agrese, vandalismus, poškozování majetku a další. (Sobotková, 2014, s. 61).

1.1 Formy prosociálního chování

Prosociální chování obsahuje velkou škálu aktivit, kam lze zařadit např. sdílení, pomáhání, obětování se či poskytnutí útechy (Zášková, Mlčák, 2009, s. 13).

Mezi další formy prosociálního chování můžeme přiřadit **darování** (finanční či jiné dary), **sympatii** a **porozumění** (v tíživé situaci), **pomoc** (při dosažení jistého cíle), **spolupráci** (ochota spolupracovat s jinými ve prospěch těch, kteří to potřebují), **podporu** (poskytována k dosažení cíle či zabránění nějaké ztráty). Tyto způsoby jednání jsou obvykle vykonávány bez vyzvání, ale v určitých případech se může jednat i o žádost ("*Kde se nachází prosím divadlo?*") nebo dokonce úpěnlivé žádání v případě volání o pomoc napadaného apod. (Výrost, Slaměnik, 2008, s. 286)

Sympatie a porozumění znamená poskytnutím emoční opory v tíživých situacích.

Darování je spojeno s dary a finančními částkami v rámci dobročinných účelů, kdy dochází k zřeknutí se hmotných věcí jako např. peněží, sladkostí či vlastních orgánů těla. Jedná se spíše o materiální oběť, než časovou či vynaložení námahy.

Pomoc a podpora vede k dosažení určitých cílů nebo zabránění jejich ztráty. Pomáhání je spojeno s vynaložením námahy a času, ale jen s malým rizikem pro pomáhajícího.

Nabídka spolupráce vyjadřuje ochotu podílet se na činnostech ve prospěch jiných. Pomáhající vynakládá námahu a čas, aby zlepšil situaci osob, které potřebují pomoc. Osoba tedy vstupuje do sociálního vztahu, kdy se osobně angažuje a vystavuje jak sociálnímu, tak tělesnému riziku. (Zášková, Mlčák, 2009, s. 13 - 14)

1.2 Typologie prosociálního chování

Co se týká druhů prosociálního chování, existují nejrůznější rozdělení, my jsme vybrali typologii dle G. Carla a B. A. Randlové (2002 cit. podle Zášková, Mlčák, 2009, s. 50 - 51), rozlišující šest typů prosociálního chování:

Altruistické prosociální chování představuje dobrovolné pomáhání, které je motivováno potřebami a prospěchem druhé osoby. Hlavní roli zde sehrává soucit, pohled z perspektivy dané osoby, osvojené normy a principy. (Zášková, Mlčák, 2009, s. 50) Altruistické jednání má za cíl dobro okolí (Zášková, Mlčák, 2009, s. 13 - 16). Pomoc je poskytována bez očekávaného zisku, odměny či sociálního souhlasu. Jde o nezištnou pomoc bez předpokládaného opětvání či zvažování případných vzniklých nákladů pomáhajícího jako je ztráta. Bývá spojován se sebeobětováním. (Výrost, Slaměník, 2008, s. 285 - 286) Altruistické chování považujeme za jednu z nejvyšších lidských hodnot. Jedná se o společenský ideál, ke kterému bychom měli všichni více méně přispívat. (Kollárik, 2004, s. 74)

Kompliance označuje pomáhání motivované verbální či nonverbální žádostí, která rezonuje s osvojenými normami vzájemnosti, poctivosti a spravedlnosti. Toto pomáhání může být snahou o získání sociálního uznání a schválení. Vyskytuje se častěji než spontánní jednání.

Emocionální prosociální chování se projevuje jako pomoc v emocionálně vypjatých situacích. U pomáhajících vyvolávají tyto situace soucit, ale i vzrušení a osobní distres. Jednání je motivováno sympatií, morálním usuzováním i zodpovědností.

Veřejné prosociální chování bývá realizováno za účasti publika. Motivem je získání akceptace a respektu druhých, představení své výjimečné vlastnosti, moci nebo bohatství.

Anonymní prosociální chování představuje pomáhání, kdy pomáhající netuší, komu poskytuje pomoc. Motivace je spojená s pozitivními emocemi (člověk vykonal dobrý skutek).

Prosociální chování v naléhavých situacích. Jedná se o pomoc lidem v krizových a nouzových situacích, kdy je zapotřebí okamžitý zásah. Motivace je impulzivní, projevuje se zde nezištný altruismus, ale i občanská odvaha (konflikt s ostatními osobami, kritika nebo odpor proti bezpráví). (Zášková, Mlčák, 2009, s. 50 - 51)

Hlubší proniknutí do podstaty prosociálního chování poskytuje členění ve vertikálním i horizontálním směru. Vertikální směr vyjadřuje míru prospěchu, kterou chování jako takové přináší jak pomáhajícímu, tak druhé osobě. Míra prospěchu či neprospěchu se pohybuje od krajního exploatačního chování pomáhajícího (nemluvíme o prosociálnosti, neboť dru-

há osoba nic nezískává) přes kooperativní chování (zisk pomáhající i druhá osoba) až po krajní altruistické a sebeobětující chování (zisk jen osoba, které pomáháme) (Kollárik, 2004, s. 389)

- **Exploatační** – zaměřeno na prospěch aktéra za cenu způsobení újmy druhému
- **Egoistické** – zaměřeno na prospěch aktéra, přičemž mimovolně způsobujeme újmu druhému
- **Ipsocentrické** – zaměřeno na prospěch aktéra, přičemž zájmy druhého nejsou zahrnuté
- **Kooperativní** – zaměřeno na společný prospěch obou aktérů
- **Pomáhající** – zaměřeno na prospěch druhé osoby, přičemž aktér obětuje jen čisté náklady (čas)
- **Altruistické** – zaměřeno na prospěch druhé osoby, přičemž aktér obětuje svůj zájem. (Reykowski, Smoleňska, 1980, cit. podle Kollárik, 2004, s. 389)

Horizontální členění prosociálního chování vypovídá o jeho variabilitě, různorodosti, bez zvažování míry prospěchu, který přináší aktérovi nebo druhé osobě. Toto členění uvažuje o jednotlivých typech, druzích či projevech prosociálního chování. (Kollárik, 2004, s. 389) Křivohlavý (1980 cit. podle Kollárik, 2004, s. 389) uvádí jako nejčastější typy prosociálního chování pomáhání, starostlivost a rozdělení se.

Další typologie rozlišuje typy prosociálního chování dle vynaložených nákladů a přijatých zisků v interakci osob, lze zařadit následující činnosti:

- a) **Allocentrické činnosti** - činnosti organizované tak, aby druhá osoba získala prospěch, pomáhající obětuje např. vlastní majetek, zdraví
- b) **Pomáhající činnosti** – činnosti organizovány tak, aby druhý získal prospěch, pomáhající obětuje přirozené náklady jako např. čas, námahu
- c) **Kooperativní činnosti** – činnosti organizované tak, aby druhý, případně ostatní získali prospěch a nic neztratili (Zášková, Mlčák, 2009, s. 49 - 50)

Motivy prosociálního chování mohou být pestré a z hlediska mravnosti dokonce velmi pochybné, někdy i zcela neetické. Každá prosociálnost tedy není zcela mravná. (Vacek, 2011, s. 106)

1.3 Faktory ovlivňující prosociální chování

Poskytnutí jakéhokoliv typu pomoci úzce souvisí s tím, jak často lidé v každodenním životě pomoc poskytují. Pravidelnost a ochotu pomáhat určují jisté podmínky a okolnosti. (Zášková, Mlčák, 2009, s. 52) Při hodnocení aspektů prosociálního chování lze sledovat čtyři následující okolnosti:

Sociální objekt - jedná se o konkrétní osobu, ideu nebo instituci, úvahu o tom, pro koho je činnost vykonávána (Reykowski, 1979 cit. podle Zášková, Mlčák, 2009, s. 15). Objektem prosociálního jednání mohou být jak osoby známé, tak cizí. Znak známosti může výrazně přizpůsobovat chování pomáhajícího ve smyslu rychlosti, míry i objemu pomoci. U dobrých známých je pomoc považována za samozřejmou, v případě potřeby lze očekávat opětovnou reakci kdykoliv v budoucnu. (Výrost, Slaměník, 2008, s. 286) Pomoc tedy obecně poskytujeme ochotněji známým, přátelům a příbuzným. (Výrost, Slaměník, 2008, s. 296). Z tohoto důvodu se přikládá větší váha prosociálního chování vůči cizím lidem (Výrost, Slaměník, 2008, s. 286).

Cíle činnosti ve vztahu k objektu – jedná se o zabránění škody, činnosti v oblasti morální, materiální, orientační, emocionální, praktické nebo tělesné.

Časový aspekt – označuje události, které jsou jednorázové, krátkodobé, stálé nebo trvající značnou část života.

Náklady činnosti – může se jednat např. o námahu pro vykonání činnosti, dodatečnou hrozbu tělesné, morální, materiální nebo emociální škody, kritiku či ohrožení zdraví. (Reykowski, 1979 cit. podle Zášková, Mlčák, 2009, s. 15) Značné prosociální chování vykazují lidé právě v situacích, které nejsou vážné a také v situacích vyvolávající malý pocit a odhad vysokých nákladů (Zášková, Mlčák, 2009, s. 52).

Ochota pomáhat je ovlivněna nejen potenciálním stupněm ohroženosti, ale i **přítomností dalších lidí** (Zášková, Mlčák, 2009, s. 52 - 53). V přítomnosti jiných osob se může projevit např. *efekt přehlíženího*, kdy se v přítomnosti jiných lidí snižuje pravděpodobnost poskytnutí pomoci (Kučera, 2013, s. 128). V případě vzrůstajícího počtu osob se pomoc stává méně pravděpodobná. Poukazuje se tedy na důležitost velikosti skupiny, neboť vyšší počet osob snižuje pravděpodobnost zaznamenání události a také její vyhodnocení jako tíšňové nebo nebezpečné. (Výrost, Slaměník, 2008, s. 291)

Rozhodování o poskytnutí pomoci ovlivňuje i **posouzení příčiny**, jež situaci způsobila. Nezaviněná nehoda nebo nemoc vyvolává soucit a potřebu pomáhat, kdežto podnapilost vyvolává spíše odmítavou reakci. Důležitým činitelem jsou emoce. (Výrost, Slaměník, 2008, s. 288)

Mezi další faktory ovlivňující pomáhání patří i **pocit morální povinnosti a odpovědnosti**. (Výrost, Slaměník, 2008, s. 296). V přítomnosti více lidí dochází k tzv. **rozptýlení odpovědnosti** (Bendl, 2015, s. 173). Poskytnutí pomoci tedy určuje odpovědnost, kterou jedinec má v dané situaci za poskytnutí či neposkytnutí pomoci. V případě, že je situaci přítomná jen jedna osoba, je veškerá zodpovědnost odváděna na ni. Jeli ovšem přítomno více osob, pak je odpovědnost rozptýlí mezi všechny členy a dochází ke snížení pocitu morální odpovědnosti u jednotlivých osob. Případné obvinění z pasivity je tak rozloženo na celou skupinu. Každý tedy očekává, že zakročí někdo jiný, neboť má stejnou odpovědnost. (Výrost, Slaměník, 2008, s. 292)

Pravděpodobnost a frekvenci pomoci určuje taktéž **gender**. Uvádí se, že ženy jsou obecně více prosociální, kladou větší důraz na mezilidské vztahy, podporu a péči (Bierhoff, Hans-Werner, 2002, s. 29). Jsou také více empatické a pomáhající než muži (Zášková, Mlčák, 2009, s. 50 - 54). Pomáhající žena se zachová taktéž více rovnocenně vůči oběma pohlavím, kdežto muž napomůže spíše ženě (Výrost, Slaměník, 2008, s. 296). Rozvoj genderově typických projevů ovlivňuje sociální učení, které může mít způsob podmiňování (Vágnerová, 2012, s. 251).

Prosociální chování se objevuje v širokém spektru situací. Situace stejného typu se mohou lišit řadou dalších podmínek. Důležité jsou tedy i **osobnostní determinanty**. Jednání ovlivňuje daný *psychický stav* či *status*. Podstatnou roli má i *kompetence* (Výrost, Slaměník, 2008, s. 293). A to z důvodu, že v přítomnosti jiných lidí může daná situace vyvolat v jedinci nejistotu, neboť by mohl být pozorován při zásahu ve chvíli, kdy si není zcela jistý svou kompetentní pomocí jinému člověku. (Bendl, 2015, s. 173) Nejdůležitější role je připisována *stylu rodičovské výchovy*. Již malé děti mají snahu pomáhat rodičům a jejich chování je vhodné ocenit jako laskavé, přející, pomáhající. Můžeme tak pěstovat tyto rysy jako něco samozřejmého. (Výrost, Slaměník, 2008, s. 294) Neméně důležitý je i *kognitivní vývoj*, kdy dochází k postupnému narůstání schopnosti porozumět jiným lidem a také vyhodnotit jejich potřeby. Taktéž byl zkoumán *vliv rodinného prostředí a výchovných stylů*. Prosociální chování je dále ovlivněno *emocionálním stavem a náladou*. Lidé s dobrou náladou, šťastní a dobře naladěni mají větší tendenci jednat prosociálně. Zvláštním případem nega-

tivního emocionálního stavu jsou výčitky viny. Pokud okolí ví o provinění, snaha jednat prosociálně stoupá. (Výrost, Slaměník, 2008, s. 294 - 295)

Lze usuzovat, že prosociální jednání je buď vrozené či pevně zabudované do motivační struktury osobnosti během procesu socializace. V minulosti jsme se mohli setkat s názorem, že prosociální jednání je vynucené. Současná sociální psychologie se ovšem kloní k názoru, že motivační zdroje prosociálního chování je třeba hledat ve vlivech prostředí a výchovy. (Výrost, Slaměník, 2008, s. 286 - 287)

Vysvětlení prosociálního chování je možné najít v behavioristických principech sociální výměny a sociálního učení (Kollárik, 2004, s. 390). Prosociální jednání se nejčastěji opírá tedy o teorii sociální výměny, o normy sociálního chování a empatii. (Výrost, Slaměník, 2008, s. 287)

1.3.1 Sociální učení

Jedná se o osvojování pravidel, komplexních způsobů jednání a chování přiměřených určité sociální situaci. Prostřednictvím sociálního učení získáváme vědomosti, dovednosti, vytváříme si návyky, postoje, učíme se navazovat vztah k jiným lidem a žít v lidské společnosti. (Řezáč, 1998 cit. podle Kopecká, 2015, s. 15) Nejvíce zkušeností ovšem získáváme každodenním soužitím s blízkými lidmi, kdy přebíráme základní vzorce jejich chování (Kopecká, 2015, s. 15). Zdrojem sociálního učení jsou tedy lidské vztahy, které jsou pramenem, ze kterého jedinec uspokojuje své citové a sociální potřeby (Bednářová, Šmardová, 2007 s. 54)

Mezi typy a formy sociálního učení můžeme zařadit:

Napodobování – již novorozenec napodobuje mimiku matky, přebírá gesta i mimiku dospělého, napodobuje činnosti rodičů, společenské chování (zdravení, děkování). Dochází tak k osvojení dovedností, napodobování vzorců jednání. (Kopecká, 2015, s. 16 - 17) Napodobování konkrétních sociálních vzorů bývá neúmyslné. Vzniká na základě zpracování pozorované sociální reality. (Kolláriková, Pupala, 2001, s. 101) Nápodoba jako opakování pozorovaného chování je projevem snahy o pochopení dění a z toho vyplývajícího přizpůsobení se (Vágnerová, 2012, s. 163).

Identifikace je specifickou obměnou nápodoby. Znamená ztotožnění se a přejímání jednání jiné osoby, potřeba být a chovat se sejným způsobem jako konkrétní osoba. (Vágnerová, 2012, s. 165) Může se jednat nejen o osobu, ale i skupinu osob či organizaci. Identifi-

kace je působena citovým vztahem či obdivem k autoritě, ideálu, neboť jedinec si přeje být stejný. (Kopecká, 2015, s. 17)

Observační učení představuje učení se pozorováním všeho, co se kolem děje. Jedná se o pozorování projevů v nejrůznějších situacích. Jde o důležitý zdroj formálního morálního citění a uvažování. (Vágnerová, 2012, s. 159) Spadá sem také sledování filmů, divadelního představení či televizního pořadu (Kopecká, 2015, s. 17).

Sociální posilování je založeno na principu odměny a trestu. Odměňování a trestání je mechanismus sociálního zpevnování. Odměny posilují žádoucí chování, kladně působí na pozitivní prožívání. Předpokladem trestu je vytváření psychických bariér sociálně nežádoucích aktivit. Trest jako motivační činitel je spojen s negativní intrapsychickou tenzí na podkladě strachu a úzkosti. (Vacínová, Langová, 2007, s. 66)

Vysvětlování je učení prostřednictvím slovních instrukcí. Pro efektivní vysvětlování je potřeba vzájemné důvěry a dobrého vztahu (Kopecká, 2015, s. 18)

Přebírání rolí představuje učení se chování dle určité role (Kopecká, 2015, s. 18). Jedinec v průběhu života přijímá nejrůznější role. Může se jednat např. o roli dítěte ve společnosti, sourozence, žáka ve škole, člena sportovního kroužku, pracovníka, muže nebo ženy, otce nebo matky atd. Každá z rolí představuje určité povinnosti, práva a způsoby jednání, které se od jedince v jeho prostředí očekávají. (Čáp, Mareš, 2007, s. 57)

Citová nákaza znamená přebírání citových stavů od jiných lidí, se kterými se dostáváme do bezprostředního kontaktu, aniž by bylo cílem někoho nějak ovlivnit. (Kopecká, 2015, s. 18)

Sugesce představuje schopnost nekritického přejímání myšlenek, poznatků, postojů a názorů jiných osob (Hartl, Hartlová, 2015, s. 575).

1.3.2 Sociální výměna

Teorie sociální výměny vychází z interakce mezi lidmi, kteří si navzájem vyměňují informace, služby, sympatie, lásku, ale i pomoc na základě uvážení vynaloženého úsilí a předpokládaného zisku. (Výrost, Slaměník, 2008, s. 287). Principy sociální výměny jsou blízké k názoru, že prosociální jednání je výsledkem sledování vlastních zájmů (Kollárik, 2004, s. 390). U teorie sociální výměny se můžeme taktéž setkat s totožným pojmem sociální směna. Vychází z ekonomického modelu zisků a nákladů, dochází ke kalkulaci zisků a ztrát ze zásahu. (Bendl, 2015, s. 171) Lidé tedy často zvažují vlastní náklady a zisky spojené s vy-

konáním určitého činu. V případě, že jsou náklady nízké, klesá i potřeba odměny. Mezi náklady spojené s pomáháním patří čas, námaha, peníze či ohrožení. S narůstajícími náklady klesá ochota pomáhat. (Zášková, Mlčák, 2009, s. 65) Je ovšem potřeba počítat s rozdílným chováním lidí. Zisk může být spojen např. se samotnou osobou v nouzi. Tato osoba může být pro pomáhajícího prospěšná díky schopnostem, prestiži, kontaktům apod. Osoba je tedy užitečná, neboť díky ní lze dosáhnout něčeho cenného. Jindy je osoba pro pomáhajícího atraktivní kvůli fyzickým, mentálním přednostem. Atraktivita zvyšuje ochotu poskytnutí pomoci. V obou případech záleží pomáhajícímu na vlastním prospěchu. (Zášková, Mlčák, 2009, s. 64) Zvláštním případem principu "náklady-zisk" je potřeba získat ocenění, uznání ze strany jiných lidí. (Výrost, Slaměník, 2008, s. 288). Také lze zařadit zisky a náklady pomoci spojené s odmítnutím pomoci. (Zášková, Mlčák, 2009, s. 65) Osoba před poskytnutím pomoci nejprve uvažuje o nákladech nejen ztráty času, finančních prostředků, energie či nebezpečí, ale i o nákladech spojených s neposkytnutím pomoci. Hrozí zde kritika ze strany okolí či výčitky svědomí apod. (Zášková, Mlčák, 2009, s. 65) Lidé se často věnují např. charitativní činnosti jen za přítomnosti jistých lidí. V jejich přítomnosti jsou ochotní i více finančně přispět. (Výrost, Slaměník, 2008, s. 288)

Vzhledem k tomu, že u prosociálního chování není patrný osobní prospěch, lze zde očekávat odměnu ve formě sebeuspokojení či dobrého pocitu. (Výrost, Slaměník, 2008, s. 287) Pokud tedy prosociální chování může vést k získání odměny, ať už v jakékoliv podobě, mělo by se toto jednání osvojovat podobně jako jiné druhů chování. V případě, kdy po určitém způsobu jednání následuje "trest", může dojít v budoucnu ke snížení ochoty pomáhat. Dochází tak k vyhýbání se prosociálnímu chování. (Výrost, Slaměník, 2008, s. 287)

1.3.3 Sociální normy

Ochota pomáhat je ovlivněna normami. Jedná se o normativní přesvědčení, slušnost, sociální odpovědnost a spravedlnost. Sociální normy jsou regulátory, které určují, co je v dané situaci správné. (Zášková, Mlčák, 2009, s. 55 - 62)

Existuje model předpokládající existenci tří úrovní normativních přesvědčení. Patří zde *injunktivní normy* neboli popis požadovaného chování v dané kultuře. *Deskriptivní normy* specifikují obvyklé chování, které je očekáváno většinou lidí. Neposlední v řadě také *personální normy* vyjadřující to, co jedinec uznává. (Zášková, Mlčák, 2009, s. 63)

Některé skupiny lidí mají vlastní kodexy chování (Schroeder et al., 1995 cit. podle Zášková, Mlčák, 2009, s. 63). Normy a hodnoty tak podléhají vlivům okolí i skupin, ke

kterým lidé přísluší. V rámci skupiny představují jisté sociální očekávání, které předkládá vyžadované chování danou společností (Výrost, Slaměník, 2008, s. 288). Dodržování norem je spojeno se sociálním souhlasem a jejich nedodržování naopak se sociálním nesouhlasem až trestem. (Výrost, Slaměník, 2008, s. 288) Normy podněcují činnosti ve prospěch jiných lidí. Taktéž zakazují činnosti způsobující druhým újmu. (Zášková, Mlčák, 2009, s. 55 - 62)

Pomáhání je ovlivněno také důsledkem již zmíněných osobních norem, kdy se jedná o interiorizovaná přesvědčení a hodnoty získané v průběhu socializace. (Zášková, Mlčák, 2009, s. 55 - 62) *Interiorizovaná norma* se stává přesvědčením, zásadou, morálním principem uplatňující se při rozhodování o způsobu jednání. (Výrost, Slaměník, 2008, s. 288) Reakce na správné chování, souhlas či nesouhlas s činy tak vychází zevnitř a nikoli z vnějšího prostředí. (Zášková, Mlčák, 2009, s. 55 - 62) Některé normy se interiorizovaly do míry, kdy se stávají součástí motivační struktury a za určitých podmínek se vždy podílejí na řízení chování v žádaném smyslu. (Výrost, Slaměník, 2008, s. 288) U hluboce zvnitřněných norem lidé pociťují v rámci tohoto chování uspokojení, zvýšené sebeocení a pozitivní emoce. (Výrost, Slaměník, 2008, s. 288) Mnoho lidí si však osvojují pouze vědomí toho, co se má a co ne. Norma tak není zvnitřněna do podoby morální zásady. (Výrost, Slaměník, 2008, s. 289)

Jedinec si v průběhu ontogeneze osvojuje kulturní hodnoty a normy odlišným způsobem. Každý tak má jedinečný kognitivní soubor individuálních hodnot a psaných norem. Vnitřně motivované prosociální chování je aktivizováno pocitem vlastní hodnoty, apelem na pocit úcty k sobě, sounáležitosti a svědomí. (Zášková, Mlčák, 2009, s. 55 - 62)

Mezi dvě nejčastější normy, které ovlivňují motivaci k prosociálnímu chování, patří reciprocita a sociální odpovědnost. *Reciprocita* vyjadřuje jisté očekávání, že lidé splatí dobro dobrem a že nepomohou lidem, kteří je nějakým způsobem poškodili. Říká tedy, pomůžeme těm, kteří pomohli nám. (Výrost, Slaměník, 2008, s. 289) To znamená, že pokud se k nám někdo chová prosociálně, tak my se zachováme stejným způsobem (Kollárik, 2004, s. 390).

Sociální odpovědnost je z hlediska morálky vyšší sociální normou. Dochází k posouzení příčiny vzniklé situace (Kollárik, 2004, s. 390). Prikazuje starost o bezradné a slabé, kteří nejsou schopni zvládat vlastní situaci. Jedná se o pomoc fyzickou, ekonomickou či psycho-

logickou, kdy je pomoc poskytována nemocným, chudým, dětem, handicapovaným, opuštěným a dalším lidem. (Zášková, Mlčák, 2009, s. 55 - 62)

Pomáhání je tedy výsledkem internalizace hodnot a norem (Zášková, Mlčák, 2009, s. 55 – 62).

1.3.4 Empatie

Prosociální chování je úzce spjato s empatií (Zášková, Mlčák, 2009, s. 77). Mnoho autorů ji pokládá za důležitý princip vysvětlující prosociální jednání (Bendl, 2015, s. 171). Tato schopnost je také považována za rozhodující předpoklad prosociálního chování. Empatická reakce je schopností nejen vnímat a chápat cizí situaci, ale je obohacena i o citovou složku. (Vacek, 2008, s. 77) Jedná se o porozumění, co si osoba myslí, co vnímá ze své perspektivy, jaké emoce prožívá (Vacek, 2011, s. 103). Abychom se zachovali prosociálně, je potřeba umět posoudit, jaké chování bude druhé osobě ku prospěchu (Vacek, 2011, s. 102). Motivem pomáhání je tedy prospěch osoby, která se nachází v nouzi, nikoli prospěch vlastní. Jedná se o empatickou odpověď pomáhajícího, starost o potřebné na základě převzetí emocionální a kognitivní perspektivy. (Zášková, Mlčák, 2009, s. 66)

Dokážeme-li se vžít do situace jiného člověka, můžeme lépe porozumět jeho prožívání a také snadněji působit ve smyslu redukce jak jeho, tak vlastního nepříjemného stavu. Empatie má kognitivní základ usnadňující rozpoznání situace vyžadující pomoc. Výsledkem tak je blízké až identické prožívání situace s jinými lidmi. Dochází k navození podobných emocionálních stavů, včetně fyziologické aktivace jako u člověka, jemuž chceme pomoci. Toto jednání pomáhá redukovat nepříjemný prožívaný stav jak u osoby, které je pomoc poskytnuta, tak pomáhajícímu. Empatie se tedy stává faktorem motivující prosociální chování. (Výrost, Slaměník, 2008, s. 289)

V případě silných emocí je dobré umět používat empatickou reakci, která má jistou strukturu. Do této struktury spadá:

- **naslouchání** (kdo, co udělal – Adámek rozbil Terezce hračku),
- **pojmenování emoce** (jak se kdo cítí – Terezka se na Adámka zlobí),
- **nabídnutí pomoci** (nabídnou možná řešení konfliktu + zjistit, jak se situace stala) (Svobodová, 2010, s. 122 - 123)

Kapitola poukazovala na nejrůznější faktory ovlivňující prosociální chování. Prosociálního jednání může být tedy podmíněno třem druhům činitelů – poznávací, motivační a situační.

Pro *poznávací* (kognitivní) faktory je rozhodující schopnost vnímat a chápat situaci z pozice druhé osoby. Vnímání a porozumění neštěstí druhého je nezbytnou podmínkou chování zaměřeného na odstranění tohoto neštěstí. Součástí poznávání je i jistá kvalita morálního úsudku. *Motivační* faktory zahrnují obecnou zaměřenost na pomáhání jiným lidem. Aktivita spojeny s kooperací, s akty darování, štědrosti apod. mají pro danou osobu vysokou hodnotu. *Situační* faktory zahrnují vhodné podmínky pro pozitivní sociální chování, které je buď posilují, nebo oslabují. Mimo jiné jde o sociální normy a pravidla. (Páleník, 1991, s. 442 - 443 cit. podle Vacek, 2008, s. 77 - 78)

2 VÝVOJ PROSOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Nyní se zaměříme na děti předškolního věku, neboť tato životní fáze je obdobím přípravy na život ve společnosti. Dítě musí přijmout nejen řád upravující chování k ostatním lidem, ale učí se i prosadit a spolupracovat. (Vágnerová, 2012, s. 177) V tomto období se dítě vyvíjí po všech stránkách tělesně, pohybově, citově, ale i společensky. (Matějček, 2005, s. 193). Předškolní věk je tedy obdobím poznávání světa a rozvoje osobnosti dítěte. K tomuto rozvoji dochází prostřednictvím utváření jeho smyslů. Propojením smyslů se vytváří základní poznávací zdroje. (Koťátková, 2008, s. 21)

Děti se mohou chovat prosociálně již od raného věku (Zášková, Mlčák, 2009, s. 74). Základ prosociálního chování je u dětí utvářen třemi způsoby. Jedná se o *citlivé a vhodné chování vůči dítěti*, kdy dítě získává zkušenost – zažívá přirozenou pomoc, porozumění, uznání. (Koťátková, 2014, s. 189) Pomoc tříletých dětí je spojená se starostí o druhé. Tato starost je vyvolávána v první řadě „přímými emočními důsledky“ jako reakce na expresivní signály nouze jiných. Teprve od čtyř let dochází k „distálním emočním důsledkům“, které dítě bezprostředně neprožívá. Děti nejprve pomáhají především lidem v situacích, které sami zaviniily. Toto ovšem u starších dětí předškolního věku jako motiv nestačí. V případě, že je škoda zanedbatelná a přidávají se k pocitu viny přímé nebo distální emocionální důsledky, dítě pomůže. Přípravenost k pomoci s věkem stoupá, ve vývoji hraje výsadní roli stav sociálně kognitivního vývoje, který určuje participaci a hodnocení dané situace. (Zášková, Mlčák, 2009, s. 74)

Dále se jedná o *chování z nápodoby, kdy dítě pozoruje své okolí* - pozoruje a zaznamenává reagování osob kolem něj. S reakcemi lidí se postupně ztotožňuje. (Koťátková, 2014, s. 189) Dítě ukončující předškolní vzdělávání napodobuje nejen modely prosociálního chování, ale i mezilidských vztahů, které nachází ve svém okolí. Umí být tolerantní k odlišnostem, chápe nespravedlnost, ubližování a vzniklé konflikty dokáže řešit dohodou. Také má představu o základních lidských normách, umí se podle toho chovat, spoluutváří pravidla společného soužití mezi vrstevníky, uvědomuje si práva druhých. (Svobodová, 2010, s. 49 - 59) Prosociální chování se rozvíjí nejen nápodobou resp. identifikací, ale i pomocí vysvětlování a podmiňování (odměny a tresty). V případě, že dítě v rámci rodiny nemá vhodný model, tedy pokud se rodiče sami nechovají nebo od dítěte podobné chování nevyžadují, nelze očekávat, že by si dítě žádoucí dovednosti osvojilo. V těchto situacích dítě

často ani netuší, jaké chování je vhodné. (Vágnerová, 2012, s. 237) Základním prostředkem regulace dětského jednání není tedy jen nedirektivní napodobování jiných lidí, ale i řízení tohoto chování přímými příkazy a zákazy (Vágnerová, 2012, s. 239).

Taktéž nelze opomenout *podporu empatických projevů*, které jsou u dítěte zaznamenávány. Jedná se o citlivé jednání, pomoc druhým i porozumění, které je u dětí oceňováno. (Koťátková, 2014, s. 189) Porozumění myšlenkám, motivům a prožitkům jiných lidí v průběhu celého předškolního období rychle narůstá a odráží se v rozvoji symbolických her, v nichž si dítě cvičí schopnost vidět svět očima druhých. (Langmaier, 2006, s. 98) Vývojově podmíněné změny se tedy odráží ve hře, která vyžaduje sebezprosažení či přizpůsobení se jiným, tj. prosociální chování. (Vágnerová, 2012, s. 177)

Vývoj motivů k prosociálnímu chování je během života ovlivněn vzájemným působením, ovlivňováním biologických podmínek i sociálních kontextů. Vývoj systému se vztahuje na biologickou dynamiku k věku či normativně ke společenským očekáváním. V popředí ovšem stojí kognitivní stav vývoje, pocit vlastní hodnoty i rodinná interakce a sociální zkušenosti. (Zášková, Mlčák, 2009, s. 73)

Předpokladem prosociálního chování je také určitá kvalita sociokognitivních procesů. Na začátku je důležité, aby jedinec zpozoroval danou potřebu nebo nouzovou situaci druhých a interpretoval ji jako situaci vyžadující pomoc. Zohlednění sociálně kognitivních procesů má mimořádný význam pro vývojovou psychologii prosociálního chování. Rozvoj prosociálního jednání závisí také na vývoji sociálních kognicích, tedy na ontogenetickém vývoji chápání z pohledu druhých osob, na schopnosti dělat závěry ohledně jednání, chápat normy a pravidla, na morálním usuzování i na efektivních procesech soucítění s druhými. (Zášková, Mlčák, 2009, s. 74)

Od počátku vývoje se jednotlivé děti chovají odlišně i v případě, že jsou podmínky a výchova srovnatelné. Určité vrozené dispozice každého jedince ovlivňuje např. temperament, který je založen dědičně. (Koťátková, 2008, s. 28)

2.1 Kognitivní vývoj

Pojem kognitivní zahrnuje všechny dovednosti vztahující se k všeobecné inteligenci. Spadá sem schopnost soustředění, pozorování, uvažování, učení i řečové dovednosti. Zkušenosti, které děti získávají v rámci sociální interakce, jedinečným způsobem podporují a obohacují jejich kognitivní vývoj. (Murray, 2016, s. 203) Mezi formy vzájemného působení

ní (interakce) lidí lze zařadit spolupráci, vzájemnou pomoc i omezování potřeb jiných či nepřátelství (Čáp, Rozsypalová, Čechová, 1998, s. 36). Poznávání je v tomto období zaměřeno na nejbližší svět a na pochopení pravidel, která v něm platí (Vágnerová, 2012, s. 177).

Vývoj kognitivních procesů je v předškolním období velmi intenzivní. (Kapuciánová, 2014, s. 59). Typický způsob uvažování se projevuje v jejich přístupu k řešení nejrůznějších problémů. Proces obsahuje dvě fáze - vymezení problému a hledání jeho vhodného řešení. Řešení problémů závisí na míře pochopení jeho podstaty. Pro předškolní věk je typická vázanost na viditelné a mnohdy nevýznamné znaky, což dost často vede ke špatným řešením, neboť dítě situaci nepochopilo. Úlohy zatěžuje skutečnost, že děti jen ztěžka potlačují informace, které nejsou pro pochopení úkolu významné. Hledání vhodných řešení a vytvoření systematického plánu bývá pro děti obtížné. Návrhy bývají mnohdy situační, egocentrické, těžko realizovatelné. Bariérou často bývá spoléhaní na pomoc druhých (matky, otce). (Vágnerová, 2012, s. 185 - 186).

Děti předškolního věku bývají velmi silně egocentrické, chápou svět přes svá přání a citová prožívání. V průběhu předškolního věku je egocentrický přístup dominantním způsobem vnímání, přemýšlení a navazování vztahů. Postupně dochází k větší otevřenosti pro pochopení druhých, přijetí jejich práv a potřeb. Dítě postupně přijímá to, že práva jak dítěte, tak i druhých osob jsou v rovnováze. To znamená uvědomování toho, že každý něco může a nemůže, něco musí a nesmí. (Kotátková, 2008, s. 29 - 30)

K podstatnému rozvoji porozumění psychickým projevům, vlastním i cizím dochází mezi třetím a pátým rokem života. Jedná se o schopnost vnímat lidi jako bytosti, které mají nějaká přání, úmysly, nějak prožívají a uvažují. Starší předškolní děti vědí, že lidé mají nejrůznější přání a názory. Uvažují o jejich chování a vytváří si představu o jeho příčině. S tím souvisí i způsob chápání psychické kauzality. Děti si dovedou představit, jak se člověk cítí, uvažuje nebo jak by mohl jednat. (Vágnerová, 2012, s. 198) Základem porozumění je reflexe vlastních psychických projevů. Jedná se o schopnost rozlišovat nejrůznější mentální stavy, což se děje na základě vyznání se ve vlastních pocitech a názorech. (Sluzenski et al., 2004, Jaswal a Dodson, 2009 cit. podle Vágnerová, 2012, s. 198) Úvahy o prožívání a myšlenkách jiných lidí není vždy snadné. Je potřeba nejprve potlačit vlastní pocity, názory a představit si, co by mohl druhý prožívat nebo si myslet. (Vágnerová, 2012, s. 198) Prosociální chování je tedy závislé na dosažené úrovni myšlení (Skorunková, 2013, s. 86).

V předškolním období dítě srovnává své pocity hlavně s vrstevníky a především sourozenci. Poznatky získané od starších sourozenců jsou důležité, neboť mladší děti nejsou schopné se staršími soupeřit a musí se tak přizpůsobovat. (Vágnerová, 2012, s. 202) Ve výhodě jsou v tomto ohledu tedy děti, které mají sourozence. Tyto děti se učí se sourozenci vyjednávat, chápat jejich potřeby a přání, soupeřit s nimi, ale i se podělit apod. (Langmaier, 2006, s. 98) Více prosociálního chování tak obecně pozorujeme u dětí, které na kognitivní úrovni lépe rozumí psychice člověka, mají rozvinutější teorii mysli (Langmaier, 2006, s. 99). Teorie mysli je soubor znalostí o psychice člověka, který umožňuje porozumět sociálnímu dění, předvídat reakce druhých lidí, dobře s lidmi vycházet, zapojovat se do společenských činností apod. (Langmaier, 2006, s. 97)

Koncem předškolního období je dítě schopné, alespoň omezeně posoudit situaci z pohledu druhé osoby a tudíž i chápat její potřeby. (Vágnerová, 2012, s. 237). Kognitivní orientaci usnadňuje dětem určitý řád a pravidla, které děti předškolního věku nejen přejímají, ale dovedou je odvodit ze zkušenosti. Ve vztahu k pravidlům bývají málo flexibilní a mají tendenci na pravidlech ulpívat, důvodem je potřeba jistoty a absolutní platnosti. (Vágnerová, 2012, s. 184) Rozvoj prosociálního chování je tedy závislý na dosažené úrovni kognitivních kompetencí (Vágnerová, 2012, s. 237).

2.2 Emocionální vývoj

Rozvoj prosociálního chování je podmíněn dosažením jistého stupně emoční zralosti, schopnosti empatie, kontroly agresivity a ovládnutí vlastních aktuálních potřeb. Důležitým předpokladem je přijatelně uspokojená potřeba bezpečí a citové jistoty. (Vágnerová, 2012, s. 237)

Emoční inteligence je schopnost rozpoznat a brát v úvahu city druhých lidí. Taktéž se jedná o rozpoznání, rozvíjení a vhodné uplatňování vlastních citů při zvládnutí nejrůznějších sociálních situací. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 68) Emoční inteligence umožňuje popis emočních vlastností, mezi které patří vcítění, vyjadřování a chápání pocitů, ovládnutí nálady, nezávislost, přizpůsobivost, oblíbenost, schopnost řešení mezilidských problémů, vytrvalost, přátelskost, laskavost i úcta. (Shapiro, 2009, s. 14) Emoční dovednosti nejsou protikladem inteligenčních či rozumových schopností. Tyto schopnosti se spíše dynamicky doplňují. (Shapiro, 2009, s. 17)

Malé děti jsou už od počátku pozorné k pocitům jiných lidí. Mezi druhým a třetím rokem dobře poznávají a dovedou i slovy označit výraz emocí druhých. Na negativní emoce blízkých reagují prosociálním chováním (utěší, pomůže). (Langmeier, 2006, s. 97)

V předškolním období je emoční prožívání stabilnější než v předešlém období. Děti bývají častěji pozitivně laděny, ubývá negativních emočních reakcí. (Vágnerová, 2012, s. 218) Dochází k významnému rozvoji emoční inteligence, předškolák je schopen porozumět vlastním i cizím emočním projevům. Dokáže se empaticky vcítit do jiných osob a pochopit motivy jejich jednání. (Kapuciánová, 2014, s. 61) Empatie podporuje připravenost k pomoci (Zášková, Mlčák, 2009, s. 74). Děti se snaží pomoci, pokud je dospělý v nesnázích, jedná tak na základě svých představ o účinné podpoře. Způsob, jakým projevují empatii, odpovídá dosažení vývojové úrovně. Děti mají selektivně zúženou citlivost vůči určitým emočním prožitkům jiných lidí. Reagují především na jejich vnější, pokud možno jednoznačný projev. (Vágnerová, 2012, s. 238) Děti, které se lépe orientují v pocitech druhých lidí, bývají také oblíbenější (Vágnerová, 2012, s. 220 - 221). Vzhledem k tomu, že děti svým prožitkům lépe rozumí, jsou schopny se i lépe ovládat. Jsou k sobě kritičtější a vědí, co by měly nebo neměly dělat. (Eisenberg, Spinrad, 2004, Liewat al. 2004, cit. podle Vágnerová, 2012, s. 221) Své pocity zvládají zřetelnějším a jemnějším způsobem vyjadřovat. (Langmeier, 2006, s. 96). Vlivem sociálních tlaků dochází nejen k lepšímu ovládnutí reakcí a projevů chování, ale postupně se daří utlumit okamžitou emoční reakci, kterou nejprve přehodnotí. (Langmeier, 2006, s. 97)

Děti jsou schopny jednat také altruisticky. Dětský altruismus se rozvíjí především v rámci symetrických vztahů s vrstevníky. (Vágnerová, 2012, s. 238)

Kolem třetího a pátého roku života začíná skutečně rozumět subjektivní povaze emocí. Dítě tedy ví, že prožívané pocity závisí na tom, jak osoba dané situaci rozumí a že u různých lidí může stejná situace vyvolat odlišné pocity. (Langmeier, 2006, s. 97) Orientace v základních emocích je pro děti tohoto věku snadná, ale komplexnější porozumění je obtížnější. (Vágnerová, 2012, s. 219)

Pro emoční vývoj dítěte je důležitá schopnost emočního vyladění rodičů k dítětem, která je základem empatie (Langmeier, 2006, s. 96 - 97). Děti v předškolním věku jsou tedy velmi silně propojeny s rodiči. Dobře znají škálu výrazů jejich obličeje ještě z doby, kdy tomu tolik nerozuměli. Intuice a určitý emocionální odhad druhého je jim dán více méně jako pud sebezáchovy. Děti odhadují charakter situace dle chování lidí, které dobře znají.

(Košátková, 2008, s. 81) Na konci předškolního období dovedou lépe diferencovat negativní emoce a jejich příčiny, veškeré pozitivní prožitky zahrnují do kategorie radosti (Vágnerová, 2012, s. 220)

Převažující emoční ladění dítěte a tendence reagovat na různé lidi různým způsobem závisí jak na typu temperamentu, tak i jeho zkušenostech, míře jistoty a bezpečí v rámci rodiny. (Vágnerová, 2012, s. 223)

2.3 Sociální vývoj

V předškolním období se neustále rozvíjí sociálně žádoucí vlastnosti i vzorce jednání, které mají obecnou platnost. Jedná se jak o fázi, kdy dítě vstupuje do širší společnosti, tak kritické období rozvoje většiny prosociálních vlastností a způsobů jednání. Tyto vlastnosti nelze ve větší míře rozvíjet v intimním, citově chráněném prostředí, ale teprve v kontaktu s neutrálními, do té doby neznámými lidmi. (Vágnerová, 2012, s. 237) Charakteristický je zájem o širší společnost. Opírá se o vytvořený základ, který dítě postupně získává v úzkém i širším rodinném kruhu. (Košátková, 2008, s. 19 - 20)

Základní sociální skupinou je **rodina**, která je zdrojem jistoty a bezpečí (Vágnerová, 2012, s. 224). Dítě je velmi vázané na otce, ke kterému cítí hrdost. Rádo je v blízkosti matky, které chce pomáhat. Snaží se dělat vše proto, aby byla matka spokojená. Rodiče tvoří střed dětského světa. Dítě věří, že rodiče jsou schopni ho ochránit a mají velkou moc. (Bacus-Lindroth, 2009, s. 124)

Dítě předškolního věku překračuje za normálních okolností hranice nejbližšího rodinného kruhu. K vědomí vlastního „já“ přidává i nový významný prvek, a to vztah k druhým dětem, k svým **vrstevníkům**. (Matějček, 1996, s. 48) V předškolním období je typické vyhledávání jiných dětí (Košátková, 2008, s. 48). Dítě se začleňuje do kolektivu, je přátelské a společenské, přeje si mít hodně kamarádů. Dokáže přijmout fakt, že jiné dítě získá pozici či výsady, které patřily před chvílí jemu. Některé děti již zvládají prohrávat, umí říci: *"Vždyť je to hra!"*, přesto jsou děti, které prohry nesnesou. (Bacus-Lindroth, 2009, s. 125) Většinou jsou přátelským a pozorným společníkem. (Bacus-Lindroth, 2009, s. 122). Dětský svět staví do protikladu ke světu dospělých, kde hledá spojence (Bacus-Lindroth, 2009, s. 124). První institucí, prostřednictvím které vstupuje do společnosti, jako samostatný jedinec je **mateřská škola**. Získává zde nové sociální dovednosti a zkušenosti. (Vágnerová, 2012, s. 224). V dětské společnosti je zpravidla jako ryba ve vodě. Vytvářejí se tzv. proso-

ciální vlastnosti, jako je souhra a spolupráce, soustrast a soucit, společná zábava, první přátelství apod. (Matějček, 2005, s. 140) K dalším sociálním dovednostem patří taktéž rozvoj nejen komunikace, ale i zralejší způsoby interakce jako sdílení, podpora jiného či sebe-prosazení. (Vágnerová, 2012, s. 224). Dítě si zkouší v rámci skupiny celou řadu rolí, staví se do situací „z jiného světa“, ověřuje své možnosti. Tvůrčí obsahově bohatá hra v týmové spolupráci s vrstevníky je základ pro tvořivé originální myšlení a jednání, je tedy nenahraditelná. (Kořátková, 2008, s. 48) Ve vztazích s vrstevníky uplatňují děti požadavek vzájemnosti („*Já ti to půjčím, ale...*“) (Vágnerová, 2012, s. 243). Vztahy s vrstevníky se rozvíjejí, prohlubují, rozšiřují a mění. Tyto děti tvoří podstatnou součást jeho života (Matějček, 1996, s. 48).

V pěti letech obvykle dobře zná pravidla slušného chování. Pokud přijde do kontaktu, zná dobře i zdvořilostní pravidla, ovšem často na ně zapomíná, proto je potřeba je připomínat. (Bacus-Lindroth, 2009, s. 125) Přístup k dodržování sociálních norem je ovlivněn i emocionálně. K významnému posunu chápání vztahu přáním, pravidly a s nimi souvisejícími emocemi dochází mezi pátým a sedmým rokem. (Vágnerová, 2012, s. 241) To, jak je potřeba se v určitých situacích chovat představují normy chování, které dítěti předávají dospělí. Děti snáze přejímají pravidla, která uznávají, prosazují osobně významné autority, jako je rodič. (Vágnerová, 2012, s. 240) Pravidla chování jsou dospělými prezentována jako univerzálně platná. Starší předškoláci si ovšem uvědomují, že jsou taková jen z části. Vědí, že je rozdíl v jejich platnosti ve vztahu k dětem a k dospělým. (Vágnerová, 2012, s. 242) Ke konci období dochází ke zvnitřnění základních norem chování a ke ztotožnění se s nimi (Vágnerová, 2012, s. 243).

Socializace

Rodina je i v předškolním období nejvýznamnějším prostředím, které zajišťuje primární socializaci (Vágnerová, 2012, s. 223). Socializace člověka probíhá celoživotně v souladu v interakci s druhými lidmi. (Langmeier, 2006, s. 93 - 95). Probíhá tedy nejprve v rodině, ovšem postupně se rozšiřuje na kolektivní zařízení (Kopecká, 2015, s. 15).

Předškolní období lze označit jako fázi přesahu rodiny vertikálním i horizontálním směrem. Jedná se o přípravu dítěte na život ve společnosti. Socializace a individuace - rozvoj osobnosti jedince probíhá v interakci s jinými lidmi. Širší kontakty i mimo rodinu umožňují získání nových zkušeností nezbytných pro další rozvoj. (Vágnerová, 2012, s. 223)

Socializační proces zahrnuje tři vývojové aspekty - vývoj sociální reaktivity, sociálních kontrol a osvojení sociálních rolí. *Vývoj sociální reaktivity* znamená vývoj bohatě diferencovaných emočních vztahů k lidem. V bližším i vzdálenějším společenském okolí. *Vývoj sociálních kontrol* je především vývoj norem, které si jedinec postupně vytváří na základě příkazů a zákazů. Ty jeho individuální chování usměrňují, zvláště rodiče a ostatní členové rodiny, ale významnou roli začínají hrát i druhé děti. *Osvojení sociálních rolí* představuje vzorce chování a postoje, které jsou od jedince společností očekávány. (Langmeier, 2006, s. 93 - 95)

Mezi prostředky socializace můžeme zařadit sociální percepci a interakci, sociální komunikaci, vliv rodiny a vliv skupiny nebo sociální učení. (Kopecká, 2015, s. 15)

2.4 Morální vývoj

Morální vědomí naší společnosti je „nemocné“. S tím se pojí problémy v oblasti politiky, ekologie i sociálních vztahů. Jedná se o problémy, které je a bude potřeba v zájmu zachování lidské populace řešit. Ti, kterých se tato řešení nejvíce dotknou, budou právě dnešní děti. (Svobodová, 2010, s. 120)

William Damon, profesor Brownovy university tvrdí, že děti musí získat nejprve jisté emoční a sociální dovednosti. Také musí pochopit a osvojit si rozdíl mezi „dobrým“ a „špatným“ jednáním. V neposlední řadě se mají naučit jednat způsobem, který není v rozporu s tím, co vnímají jako „dobré“. Dále by si měly osvojit zájem o druhé, ohledy k nim a smysl pro odpovědnost za práva a blaho druhých. Tento zájem by měly projevovat péčí, ohleduplností, laskavostí a milosrdenstvím. V případě narušení morálních pravidel by měly prožívat negativní emoční reakce. (Shapiro, 2009, s. 45 - 46)

Morálka je souhrn kulturně stanovených představ o zásadách a formách správného a dobrého jednání mezi lidmi (Thorová, 2015, s. 212). Lze ji vnímat jako získanou psychickou dispozici cítit, vnímat a jednat v souladu s etickými normami, zároveň jde o nedílnou součást osobnosti (Cakirpaloglu, 2012, s. 94). Morální rozvoj dětí je součástí jejich lidské identity (Muchová, 2015, s. 120). Morálka má normativní charakter související se systémy pravidel a omezeními v dané kultuře a společnosti. Význam spočívá v regulaci lidských vztahů a dosažení vznešených cílů (Cakirpaloglu, 2012, s. 94) Vyjadřuje prosociální povahu každého jedince a zabezpečuje bezproblémový chod společenských skupin i institucí. (Cakirpaloglu, 2012, s. 95).

Chování dětí předškolního věku bývá cudnější. Začíná se rozvíjet *smysl pro morálku*. (Bacus-Lindroth, 2009, s. 148). Jedná se o vnitřní schopnost rozlišovat dobro a zlo. Za dobro lze považovat to, co vzbuzuje úctu u nás i druhých. Tato schopnost je ovlivněn psychologickými i kulturními faktory a z největší části závisí na přístupu rodičů. (Svobodová, 2010, s. 120) Rozvoj smyslu pro morálku je u dítěte možné podpořit spravedlivým chováním (Bacus-Lindroth, 2009, s. 158).

Děti jsou schopny posoudit, jestli je chování druhých lidí v pořádku či nikoli, tedy zda odpovídá chování rodičů. Stále se objevuje smysl pro vlastnictví, oscilují mezi dvěma způsoby chování buď nikomu nic nepůjčit, nebo naopak o všechno se podělit. (Bacus-Lindroth, 2009, s. 148) Po pátém roce dozrává dětská osobnost natolik, že dítě začíná být schopné se dělit. (Vágnerová. 2012, s. 249).

Jak už bylo zmíněno, vývoj dítěte neodmyslitelně ovlivňuje vliv rodičů. Výchovný přístup rodičů do sedmi let života dítěte je zásadní, neboť dítě nemá vytvořeny vlastní hodnoty. Nejvhodnější je dodržovat své zásady a chovat se důsledně. Takový přístup pomůže dítěti rozpoznat, kde jsou hranice, které nesmí překročit. (Bacus-Lindroth, 2009, s. 158) Rodiče si toho často nejsou ani vědomi, ale mají značný vliv tím, co říkají nebo dělají. Důležité je i čeho si nevšímají nebo k čemu mlčí. (Svobodová, 2010, s. 120)

Morální výchova může být založena jedině na vzájemném respektu a důvěře. Jediné „zbraň“, které lze použít jsou city, humor a schopnost jednat v souladu s tím co rodiče hlásají. (Bacus-Lindroth, 2009, s. 159) Úspěšný morální vývoj je podmíněn emocemi a chováním, které zahrnuje zájem o druhé, jako je sdílení, pomáhání, pečování, tolerance, altruistické jednání, snaha zachovat společenská pravidla, aby se jedinec stal mravním jedincem. (Shapiro, 2009, s. 45) Zájem a starost o druhé, dokonce až na okraji sebeobětování, je nepochybně součástí našeho genetického kódu. Mravní vývoj ovšem může být snadno ovlivněn praxí výchovy dítěte a vštěpovanými hodnotami. (Shapiro, 2009, s. 46) Dvě hlavní pozitivní emoce utvářející mravní vývoj dítěte je vcítění a něco, co by se dalo nazvat jako pečovatelský instinkt. (Shapiro, 2009, s. 47) V rámci morální výchovy vnášíme především sami sebe – a teprve na druhém místě to, co cíleně a uvědoměle chceme (Matějček, 2005, s. 170).

2.4.1 Kognitivní teorie morálního vývoje

Vysvětlování podstaty a příčin prosociálního chování ovlivnili především kognitivní psychologové J. Piaget a L. Kohlberg (Muchová, 2015, s. 89). Tito psychologové považují vnitřní, kognitivní zrání za rozhodující v dosahování morální zralosti a následně prosociálního jednání. Uvedli, že morální, prosociální jednání závisí na dosaženém stupni morálního usuzování. (Kollárik, 2004, s. 391)

V rámci dětského usuzování se děti rozhodují, zda je jednání „správné“ nebo „špatné“. Morální usuzování se týká principů, které lidé při rozhodování využívají. Vývojový psychologové uvádějí, že děti procházejí fázemi či úrovněmi morálního úsudku v rámci dospívání. Každá úroveň má jiné kritéria či principy, na kterých děti staví své morální úsudky. (Zášková, Mlčák, 2009, s. 74 - 75)

V koncepci vývoje morálního usuzování vychází **Jean Piaget** ze vzájemné podmíněnosti kognitivního a sociálního vývoje dítěte. Asimilace vnějšího prostředí závisí na dosaženém stupni kognitivního vývoje osoby. (Muchová, 2015, s. 91) Jako stádia morálního vývoje v životě dítěte jsou uváděny heteronomní a autonomní. (Muchová, 2015, s. 93) Morálka je tedy nejprve řízena heteronomními silami, což znamená, že pro dítě je správné to, co se po dítěti vyžaduje. Dítě přijímá normy a pravidla poskytnuté dospělými. (Prokešová, 2013, s. 97). **Heteronomní morálka** je postavena na vnějším tlaku autorit. Pravidla jsou chápána jako neměnné požadavky autorit a musí být plněna. Nesprávné jednání je posouzeno podle stupně způsobené škody. Tresty jsou chápány jako spravedlivé rozhodnutí autorit, přicházející po porušení jisté normy. (Muchová, 2015, s. 93)

Kolem sedmého roku života se objevuje **autonomní morálka** je postavena na vztazích kooperace, vzájemného porozumění a rovného práva. Pravidla jsou chápána jako znak vzájemné dohody, díky které mohou být také měněna. Dítě samo hodnotí, co je správné a co ne. Nesprávné jednání je posuzováno vzhledem k vnitřnímu úmyslu aktéra. Trest je hodnocen vzhledem k závažnosti provinění jako znak naplňování záměrů humanity. (Vacek, 2011, cit. podle Muchová, 2015, s. 93)

Jean Piaget dále uvádí, že morální vývoj postoupí o patro výše, když dítě k svému respektu vůči dospělým přidá respekt k někomu ze svých vrstevníků. Repertoár zdrojů morálního cítění se tedy podstatně rozmnožuje a posunuje se na novou rovinu. Z tohoto respektu k druhým dětem vzechá sdílení a spolupráce. (Matějček, 2005, s. 170)

Sofistikovanější teorii morálního vývoje vytvořil **L. Kohlberg**. Využil techniku předpokladu morálních problémových situací. (Kollárik, 2004, s. 391) Konstatovat, že zejména vyšší stupně morálky závisí na typu zkušeností, kterými děti prošly (Muchová, 2015, s. 118).

Kohlberg revidoval a doplnil Piagetovu teorii morálního růstu poznatky. Na rozdíl od Piageta, který uvádí, že proces morálního vývoje probíhá hlavně v dětství, zdůrazňuje význam adolescence pro vyšší rozvoj forem mravního citění a usuzování. Dochází k nahrazení Piagetova modelu dichotomického rozdělení morálky (heteronomie, autonomie) na triádu prekonvenční, konvenční a postkonvenční. Uvnitř hlavních kategorií rozlišujeme i jednotlivé morální fáze. (Cakirpaloglu, 2012, s. 97)

Prekonvenční úroveň se objevuje u dětí předškolního věku (Krátká, 2011, s. 23). Tato morální úroveň je tvořena dvěma stádii, kterými dítě prochází. Jedná se o stádium heteronomní morálky (orientace na poslušnost, vyhýbání se trestu) a individualismu (usilování o odměnu a ocenění). (Muchová, 2015, s. 94) Stádium je založeno na odměnách a trestech ze strany rodičů a tedy účelovém myšlení dítěte. (Prokešová, 2013, s. 94). V rámci *heteronomní morálky* je dítě silně egocentrické, neuvědomuje si zájmy druhých. U autority respektuje její sílu a možnost potrestání či odměnění, což rozhoduje o tom, zda dítě považuje svůj čin za dobrý či špatný. (Muchová, 2015, s. 94) Ve druhém *stádiu individualismu* už dítě chápe potřeby a přání druhých lidí, uznává jejich snahu po naplnění. Samo ovšem dodržuje pravidla, která slouží především k naplnění vlastních zájmů. Výsledkem je ochota pomáhat lidem ve svém okolí, jestliže také oni dělají něco na oplátku pro ně. Dochází tedy k sledování vlastního zájmu, což se stává důsledkem konfliktu s ostatními. (Muchová, 2015, s. 94) Stádium trvá přibližně do osmého roku věku dětí (Prokešová, 2013, s. 94).

Konvenční morální úroveň zahrnuje životní období, kdy dítě rozšiřuje svůj horizont egocentrického pohledu na svět ke vnímání příslušnosti k jiným lidem. (Muchová, 2015, s. 95) Stádium je založeno na shodě s ostatními lidmi a na orientaci na společnost. Morálka se stává konformní s autoritou. Jedná se o aktivní zachování řádu a identifikaci s osobou či skupinou. (Prokešová, 2013, s. 94) Třetí stádium je *orientováno na vzájemné vztahy*. Dítě se snaží žít tak, aby to odpovídalo očekávání nejbližších lidí. Je schopno projevit úctu, respekt, vděčnost i důvěru. Vidí perspektivy jiných lidí a je schopno vzhledem k nim korigovat své zájmy bez ohledu prospěchu. Chybí mu ovšem širší pohled do souvislostí. Je tedy schopné jednat dle pravidel skupiny, která má pro něj velký význam. Další stádium je zaměřeno na *orientaci na společenský systém a řád*. Hranice dětského života se rozšiřuje do

vnímání společnosti mladým člověkem. Vyskytuje se zde respekt a loajalita vůči autoritám a normám, ale v celospolečenském kontextu. Jedná se zejména o zákony a předpisy zaručující konání dobra. Zákony a pravidla mají přednost před vlastním svědomím a nesmí být tedy porušovány. (Muchová, 2015, s. 95) Stádium trvá od osmého roku života až do období puberty, může trvat i déle (Prokešová, 2013, s. 94).

Postkonvenční morální úroveň je založeno na principech přijímání sama sebe. Jedná se o demokratické přijetí souborů zákonů s určitými ohledy na společnost. Jde o zvnitřněné normy konfrontované s požadavky kolektivu i obecně společenskými normami. Dochází k vypracování hodnotového systému. (Prokešová, 2013, s. 94) Spočívá ve schopnosti definování morálních hodnot a principů bez ohledu na vliv autority skupiny, společnosti i bez ohledu na vlastní příslušnost k těmto skupinám. Pátým stádiem je *orientace na legální společenskou smlouvu a individuální práva*. Člověk chápe, že existují relativní hodnoty spojené s určitou dohodou mezi lidmi ve společnosti. Zároveň, ale existují i principy, které musí být respektovány v každé společnosti bez ohledu na názor většiny. Šesté, tedy poslední stadium nese název *orientace na obecné etické principy*. Pravidla a zákony společnosti vycházejí obvykle z obecných etických principů. V případě, že se s nimi dostane člověk do konfliktu, volí morální princip. Při rozhodování vychází z vlastního svědomí. Rozhodování probíhá jak racionální, tak i na emocionální úrovni. (Muchová, 2015, s. 96) Do tohoto stadia dospívají mladí a dospělí lidé (Muchová, 2015, s. 96).

Na Kohlbergovu teorii navazuje **Carol Gilliganová**, která rozlišuje dva typy morálky a to morálku starostlivosti a morálku spravedlnosti (C. Gilliganová, 2001, cit. Podle Kollárik, 2004, s. 223) Tato koncepce morálního vývoje je do značné míry protikladná Kohlbergovu pojetí spravedlivosti morálky. Zdůrazňuje aktivní zájem o péči a starost o jiné. Péče se stává pro ženu principem, který si svobodně volí, taktéž se zaměřuje na dynamiku vztahu. Péče o druhé se stává rozhodující. (Prokešová, 2013, s. 98) Mezi stadia vývoje morálky patří **prekonvenční stadium**, které je zaměřeno na orientaci v rámci individuálního přežití. Toto stadium je vystředáno přechodnou fází, která vede od egoismu k odpovědnosti. **Konvenční stadium** je charakterizováno přechodnou fází o uvědomování si významu dobroty a snahou o pochopení pravdivého, sebeobětování. **Postkonvenční stadium** charakterizuje nezávislou morálku v dospívání a dospělosti, zaměřeno proti násilí. (Prokešová, 2013, s. 98)

Morální konání často uspokojuje naše potřeby sebeúcty a zároveň dává najevo, že nám záleží na ostatních. Morální konání vyžaduje analýzu, porozumění a empatii. Vhodné jed-

nání může zabránit neuváženému emočnímu projevu nebo malicherné pomstě. Důležitou úlohu hraje subjektivní přesvědčení o spravedlnosti, Morálně inteligentní jedinci pocítují zodpovědnost, či osobní povinnost. (Kollárik, 2014, s. 216)

3 OVLIVŇOVÁNÍ ROZVOJE PROSOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ

Prostředí, kde se výchova uskutečňuje, hraje důležitou roli již od časných fází života. Výchova zahrnuje přijetí vlastního lidského principu pro přístup k životu i kulturu určité společnosti. (Koťátková, 2008, s. 29) Postupným vývojem se jedinci učí novým způsobům chování, zjišťují, co se od nich očekává i že předpokládané jednání muže a ženy je rozdílné. Jednání lidí se v průběhu života mění a vyvíjí. (Zášková, Mlčák, 2009, s. 83)

Sociální a citové učení zahrnuje citové prožitky, sociální vztahy, volní vlastnosti, názory i postoje k hodnotám. Jedná se o učení ovlivňující motivaci, emoce, jednání a chování. U dětí předškolního věku je zastoupeno dvěma způsoby. V běžných situacích se mnoho dovedností, názorů, zvyků a soudů osvojuje *bezděčně*. V rámci styku s lidmi tak přijímají určité role, učí se hodnotit sami sebe na základě hodnocení chování jiných lidí. Také si zvykají jednat, jak je v běžných životních situacích obvyklé. (Opravilová, 2016, s. 107-108) Významnější je *napodobování* pozorovaného chování. Dochází k napodobování toho, ke komu má jedinec citový vztah, ke komu důvěru, kdo ho imponuje nebo s kým se chce ztotožnit. (Opravilová, 2016, s. 107 - 108) Často stačí, aby děti viděly, že je určitý druh chování odměněn. (Kollárik, 2014, s. 171). Děti tedy očekávají hodnocení napodobujícího jednání. Dochází tak k jeho upevnění či zamítnutí. Spadá sem např. povzbuzení, pochvala nebo vyjádření důvěry, které chování upevňují. Naopak nesouhlas, zamítnutí či trest chování popírají. (Opravilová, 2016, s. 107 - 108) Jednání, se kterým se děti ve svém okolí setkávají, napodobují a velmi citlivě na něj reagují. Měly by být tedy svědky pomoci druhému, uznávání potřeb i ochoty porozumět. (Koťátková, 2008, s. 153)

Zdrojem napodobování jsou, jak už jsme uvedli v dřívější kapitole hlavně rodiče, vrstevníci a sourozenci. Napodobování je přirozenou a účinnou metodou, je tedy potřeba nedělat to, co nechceme, aby dělaly děti. (Opravilová, 2016, s. 107 - 108) Nejvíce vychováváme, když si myslíme, že vůbec nevychováváme. To znamená, že se nějakým způsobem nestylizujeme, ale projevujeme se upřímně, prostě, jak nám káže naše přirozenost. Vychováváme tedy nejvíce svým osobním příkladem. (Matějček, 2005, s. 170)

Je potřeba vést děti tak, aby ve spolupráci s lidmi jednaly prostě z radosti. Jak v kontaktu blízkými, tak cizími lidmi. Zažívání radostného uspokojení má velkou životní hodnotu. Radost budí několikanásobnou směnu pozitivních citů. (Matějček, 2005, s. 172)

3.1 Rodina

Pro rozvíjení, utváření a ovlivňování prosociální orientace hraje významnou roli rodinné prostředí (Zášková, Mlčák, 2009, s. 82). Osobnost dítěte se utváří v prvních šesti letech života. Proto ovzduší a atmosféra, která doma a v rodině vládne, určují, jakou představu si dítě o životě vybuduje i jaký bude mít temperament. (Bacus-Lindroth, 2009, s. 126) Dítě v každém věku potřebuje rodinu, která má pevnou strukturu, kde najde klid, jenž žije podle zaběhlých pravidel a zároveň je i přizpůsobivá. Pravidla poskytují dětem pocit bezpečí a potěšení ze společně stráveného času jim dává rozumné rozměry. (Bacus-Lindroth, 2009, s. 127 - 128) Rodiče by měly usilovat, aby atmosféra v rodině byla tolerantní, srdečná a plná důvěry (Bacus-Lindroth, 2009, s. 127 - 128).

Dítě získává v primární rodině nejen dovednosti, vědomosti, zkušenosti, ale osvojuje si i společenská pravidla a normy. Dítě v rodině získává modely svého budoucího chování. Prosociálnost dítěte ovlivňuje především struktura rodiny, vztahy uvnitř rodiny, hodnoty podstatné pro danou rodinu i výchovné postupy, které ovlivňují její celkové klima. (Zášková, Mlčák, 2009, s. 82) Nejdůležitější role je připsána stylu rodičovské výchovy (Výrost, Slaměník, 2008, s. 294).

Autoritativní styl (autokratický) výchovy je charakterizován plným podřízením dítěte požadavkům a normám rodičů. Pravda je silně potlačována a trestána. (Čábalová, 2011, s. 53 - 54) Jedná se o přísnou výchovu, která může děti v případě většího počtu dětí naučit kooperovat, spojovat se proti autoritě, zažívat sílu a moc skupiny. Ovšem na druhé straně mohou tíhnout k nezodpovědnosti ve chvíli, kdy autorita není přítomná. (Jungwirthová, 2009, s. 88)

Liberální styl výchovy zcela podceňuje cíl výchovy, který dokonce někdy úplně chybí. Dochází k výraznému potlačení role vychovatele. (Čábalová, 2011, s. 53) Jedná se o zavrhuující výchovu s nedostatkem kontroly (Nakonečný, 2013, s. 492).

Demokratický styl (sociálně integrační) je spolupracujícím modelem výchovy. Jsou zde vzájemně respektovány potřeby i individuální zvláštnosti. Ve výchově dochází k hledání a nalézání vlastní identity a vztahů k druhým. (Čábalová, 2011, s. 53 - 54) Demokratická struktura rodiny, kde vládne důslednost a vzájemný respekt odpovídá nejlépe potřebám dítěte a minimalizuje možné napětí či konflikty (Bacus-Lindroth, 2009, s. 127 - 128).

Aby se děti naučily, co znamená vhodné a slušné chování (zdvořilost, pozornost vůči druhým, ...) je potřeba značné vytrvalosti. Proto je nutné, aby se rodiče navzájem podporovali. V případě, že to tak není, cítí se dítě zmateně. Totéž platí pro výchovné metody. Jestliže jeden rodič zvolí výchovu "tvrdé ruky" a druhý dává přednost shovívavějšímu přístupu, měli by si o tom samostatně promluvit a dospět zodpovědně ke shodě. Pro autoritu rodičů není nic horšího než situace, kdy si rodiče vzájemně odporují. Není nutné, aby spolu souhlasili ve všem, zásadní je nestavět se proti partnerovi. Opakované hádky mezi rodiči jsou pro dítě nejbolestivější a mají na ně ten nejhorší vliv. Pokud mají mezi sebou rodiče neshody a třeba i neshody týkající se výchovy dětí, je potřeba aby je řešily bez jejich přítomnosti. (Bacus-Lindroth, 2009, s. 126 - 127)

Děti předškolního věku vnímají **rodiče** jednoznačně jako autority, od nichž morální pravidla vycházejí (Muchová, 2015, s. 125). Proto různé postoje a očekávání rodičů a dalších osob určitý typ jednání u dětí posilují. (Vágnerová, 2012, s. 251).

Rodiče vystupují vůči svým dětem dvěma způsoby. Mohou být dětem jak vzory, tak modely. *Vzory* lidem ukazují, jak se chovat za obecných podmínek. (Muchová, 2015, s. 124) Existují jak dobré, tak špatné vzory. Rodiče si často ani neuvědomují, že je dítě jako vzor vnímá. Děti tedy mohou přebrat právě jednání, které si rodiče nepřáli. Aby byl člověk dobrým vzorem, je potřeba dávat najevo soulad mezi tím, jak svůj život prožívá, co o něm říká, ale také jak v životě jedná. Toto jednání je důležité pro získání kompetence k vlastnímu morálnímu postoji dětí. (Muchová, 2015, s. 124) *Modely* naopak ukazují to, jak se dá jednat ve zcela konkrétních situacích, aby jednání bylo přiměřené a správné. Nejedná se o prostou imitaci vzoru, ale o jeho následování v tom, co shledáváme jako správné. (Muchová, 2015, s. 124) Za velmi účinné je považováno chování rodičů a dalších dospělých mezi sebou. Tyto situace působí taktéž jako model, který děti napodobují. Vzájemná ohleduplnost, pomáhání a další vzory si děti osvojují a také více či méně napodobují. (Výrost, Slaměník, 2008, s. 294) Rodina tedy má rozhodující vliv na to, jaká dospělá osoba z dítěte vyroste (Průcha, Kořátková, 2013, s. 31). Rodiče ovšem nejsou bezchybní. V případě, že je dítě přistihne při nevhodném chování, je potřeba překonat nepříjemné pocity a vytěžit z dané situace hodnotnou příležitost k poučení. Je dobré zrovna vysvětlit, že jednání nebylo správné, uznat svoji chybu. Pokud tedy nějakou chybu uděláme, je dobré to přiznat, přijmout zodpovědnost a omluvit se. (Severe, 2014, s. 29)

V rámci velkých rodin se vyskytuje větší otevřenost pro různé výchovné přístupy, na kterých se podílejí i **sourozenci**. U dětí mající sourozence se dříve projevují spolupracující

dovednosti, tendence přizpůsobení, řešení situací, dovedou se přirozeně rozdělit či vcítit do prožitků druhého. (Koťátková, 2008, s. 40) Rodiče by měli podporovat pomoc mezi sourozenci. V zájmu rodičů je, aby jejich děti nebyly sobecké k sourozencům ani k ostatním lidem a aby sourozenci kooperovali. (Kollárik, 2004, s. 81 - 83)

Činnosti jednotlivých členů rodiny jsou pro dítě zajímavé. Hravým způsobem je zkouší, a získává tak o nich vlastní podvědomí, fixuje si je. Lidské chování a jednání lze posílit reagováním, komentováním a povzbuzováním při samotném napodobování činností, které se vyskytují nejčastěji při dětských spontánních hrách. Ty u dítěte vzbuzují nejrůznější typy emocionálního prožívání. (Koťátková, 2008, s. 35 - 36)

Proces soužití v rodině by měl být výsledkem nalezení rovnováhy v chápání sebe i druhých osob, neboť rodinné soužití se neobejde bez vzájemné tolerance (Koťátková, 2008, s. 30). Děti přemýšlí o tom, co je potkává, ale pouze na příslušném vývojovém stupni svého myšlení. Pokud se ovšem mohou o své myšlenky podělit se sourozenci nebo s rodiči, kteří „přemýšlejí s nimi“, může dojít k podpoře větší citlivosti vůči morálním aspektům života, který je obklopuje. (Muchová, 2015, s. 125)

Pro rozvoj osobnosti dítěte je důležitá přítomnost obou rodičů (Vágnerová, 2012, s. 253). Ne všechny rodiny jsou ovšem tzv. plně funkční. Rodiny přicházejí do styku s nejrůznějšími krizemi, jako jsou rozvody, rozchody, úmrtí apod. (Matějček, 2005, s. 142) Spousta sociologů se domnívá, že problémy dnešních dětí je možné připsat složitým změnám ve společenských vzorcích. Spadá sem jak alarmující počet rozvodů a zkrácení doby, kterou rodiče tráví se svými dětmi, tak negativní vliv televize a médií. (Shapiro, 2009, s. 119) V případě odchodu jednoho rodiče chybí potřebný model chování (Vágnerová, 2012, s. 253).

Jak už bylo zmíněno, rodina by měla vytvářet prostor pro získávání zkušeností morálního charakteru (Muchová, 2015, s. 124). Rodiče ovšem mnohdy nevnímají rozvíjení mezilidských vztahů, sociálních schopností a dovedností jako důležité. V rámci výchovy se zaměřují spíše na výkony v oblasti intelektuální a pohybové. Nicméně je důležité si uvědomit, že rozvoj dovedností v oblasti prosociálního chování může vést k uspokojení ostatních dovedností, kterým je ze strany rodičů připisována větší váha. (Koťátková, 2008, s. 151) Mezi úspěšnější rodiče tak patří ti, kteří do popředí výchovy staví získání emoční stability, než rodiče, kteří kladou důraz na vysoký intelektový či jiný výkon (Shapiro, 1998, cit. podle Koťátková, 2008, s. 151 - 152). Vysoké očekávání a podněcování výkonu může vést

k tomu, že si je dítě více nejisté, citově neuspokojené a dochází k celkové destabilizaci, což může ovlivnit vzájemné chování nejen v rámci dětských skupin. (Košátková, 2008, s. 152)

3.1.1 Jedináček jako součást rodiny

Jedním z možných modelů rodiny je existence pouze jednoho dítěte. Jedináček má velmi specifické místo v rodině. V současné době můžeme vidět tři různé pohledy na jejich pozici.

Tradiční model vidí jedináčka jako osobu sebestřednou, sobeckou a nespolečenskou, která je obklopena neustálým zájmem dospělých, kteří ho vždy ochraňují. Nevýhodou však je, že dítě nemá dostatek vlastních zkušeností se životem ani kontaktem s jeho vrstevníky.

Moderního přístup bere na vědomí fakt, že některé výhody rodinného života s více dětmi jedináček nezažije, nicméně je vyzdvihována dostatečná péče rodičů, jelikož je na něj více času. Dítě je pro rodiče jedinečným a tak mu jsou schopni obětovat čas, zájem i finance.

Poslední přístup odkazuje na handicap jedináčků, který spočívá ve výchově, která se přehnaně zasazuje proti egoismu. Dítě má tendence mít výčitky svědomí před ostatními dětmi, že je doma samo. Snaží se za každou cenu vycházet s vrstevníky, tudíž je nedostatečně asertivní a nedokáže si stát samo za sebou.

Ani jeden ze zmíněných přístupů není sám o sobě správný. Musí se brát v potaz, že každé dítě, tedy i každý jedináček, je individualita a originál a podle toho by se k němu mělo přistupovat. Ve většině případů v rodině znamená jedináček určitou extrémní situaci. Na jednu stranu může být jedináček dítětem, které je vysněné a předcházela mu určitá léčba. Na druhou stranu se může jednat o dítě původně nechtěné, jak vychází ze statistik. (Novák, 2007, s. 37 – 38) Situace dítěte, kdy je jedináčkem, je bezesporu složitá (Mertin, 2015, s. 49).

3.1.2 Pravidla rodinného soužití

V rámci rodičovského chování vstupují do popředí dvě charakteristiky. Na jedné straně se jedná o dimenzi *citového vztahu* k dítěti, zahrnující dostatek náklonnosti, lásky, bezpečí a opory. (Zášková, Mlčák, 2009, s. 83) Dítě by tedy mělo pociťovat ze strany rodiny nejen bezpečí, ale i sílu rodičů v tom smyslu, že rodiče jsou schopni zachovat svou vlastní identitu. Nedochozí tedy k neustálému podřizování se dítěti. Rodina by měla mít nastaveny smysluplná pravidla, která jsou v klidu a s vědomím vyžadována. V takovém prostředí se dítě cítí bezpečněji. Pokud rodinné pravidla soužití nejsou smysluplná a dospělý přijímá

nebo neodolává požadavkům dítěte, dochází k tomu, že dítě vytváří pravidla vlastní. (Koťátková, 2008, s. 31) Mezi chování umožňující dítěti dominantnější projevy vůči rodiči patří např.:

- vyhovění všemu, co si dítě usmyslí,
- tolerance vydírání ze strany dítěte,
- strach z reakcí dítěte v případě, že mu nevyhovíme,
- rozdílné názory týkající se výchovy mezi partnery apod. Dítě se tak stává prvořadě a ovládá rodinu. (Koťátková, 2008, s. 32)

I přes to, že dítě se do tří let často nejrůzněji brání pravidlům a rodinným zvyklostem, tyto pravidla intenzivně vnímá. Řád, který rodina vytváří je pro dítě významný v orientaci v lidském životě i každodenních situacích. Toto lze sledovat nejzřetelněji při dětských hrách, kdy dítě vybírá výrazné působící rodinné činnosti či jejich části, kterých je svědkem. Dítě se snaží tyto činnosti napodobovat. (Koťátková, 2008, s. 35)

Druhou dimenzí je *způsob usměrňování a řízení* dítěte. Induktivní výchovné působení vede k uvědomění si emotivních důsledků jednání, rozvoji empatie i sebekontroly. (Zášková, 2009, s. 83)

Rodinná výchova je základem, na kterém účelně staví mateřská škola, která napomáhá dalšímu rozvoji jedince. (Langmeier, 2006, s. 87)

3.2 Mateřská škola

V dnešní rodině je přirozený rozestup mezi sourozenci tři roky. Skladba sourozenecké skupiny je tedy hierarchická. Dále odpadlo přirozené společenství vesnice i sousedské kontakty. Každodenní styk s vrstevníky v rámci příbuzenstva je taktéž minimální. Dnešní děti jsou ohroženy společenskou izolací, což je důsledek systému jedináčků nebo nejvýše dvou dětí v rodinách. (Matějček, 2005, s. 141) Mateřská škola se tak stává nenahraditelným místem pro děti z málo četných rodin. (Koťátková, 2008, s. 152). Je tedy institucí, která může tomuto ohrožení předejít (Matějček, 2005, s. 141).

Mateřská škola představuje důležitý přechod mezi intimním prostředím rodiny a školní institucí (Michalová, 2012, s. 59). Pobyt v mateřské škole doplňuje citové vazby z rodiny (Koťátková, 2014, s. 198). Základ prosociální vnímavosti spočívá v rodině, neopomenutelná je ovšem dětská skupina pod vedením citlivého pedagoga. (Koťátková, 2008, s. 153). Učitelka citlivě vnímá potřeby všech dětí a empaticky na ně reaguje. Snaží se být spraved-

livá, citlivá, pomáhat dětem, které její pomoc potřebují a dávat najevo názor na negativní společenské jednání. (Svobodová, 2010, s. 49) Dítě potřebuje cítit jistotu nejen ve vztahu ke svým rodičům, ale také ve vztahu k paní učitelce (Kapuciánová, 2014, s. 62).

K rozvoji sociálních dovedností a získání sociálních zkušeností dochází především uvnitř vrstevnické skupiny (Kotátková, 2014, s. 198). Vztahy k druhým dětem jsou většinou nahodilé, přelétavé, málo trvalé. Přesto vliv druhých dětí nelze podceňovat. V jejich vzájemné společnosti se učí způsobům chování – učí se podřídit, pomáhat slabším, vést druhé, spolupracovat, řešit konflikty. (Langmaier, 2006, s. 100)

Přes velké pokroky v sociálním chování je dítě předškolního věku stále závislé na svých rodičích (Langmaier, 2006, s. 100). V případě, že rodiče dětí nemají vhodné rodičovské postoje nebo jsou jejich výchovné zásady „zvláštní“ má dítě možnost právě v mateřské škole poznat to, co je běžné a „normální“ (Matějček, 1996, s. 49). Předškolní výchova prospívá především rozvoji dětí, které vyrůstají v socioekonomicky zhoršeném prostředí rodiny. Prospěšnost předškolní výchovy se ukazuje jak v intelektových, tak sociálních i komunikačních schopnostech (Průcha, 1999, s. 65)

V mateřské škole je důležité přirozené a kvalitní klima založené na ohleduplnosti, vzájemné pomoci a uznání. (Kotátková, 2008, s. 153) Je místem, kde dítě přijímá a poznává jiné kulturní zvyklosti a společenské normy (Matějček, 2005, s. 142). V mateřské škole se rozvíjejí mnohé vlastnosti. Jedná se především o schopnost spolupráce. Dochází k rozvoji také prosociálních vlastností, které umožňují začlenění do různých lidských skupin, přijetí těmito skupinami a uplatňování družnosti, solidarity, tolerance, obětavosti, soucitu i soustrasti. (Matějček, 1996, s. 48) Mateřská škola tedy má podstatný socializační význam (Michalová, 2012, s. 59).

Prostředí rodiny a mateřské školy není vnímáno jako protichůdné, ale jako doplňující se. Předškolní výchova je jen první fází v celoživotním vzdělávání jedince, ovšem neobyčejně významná. (Průcha, 1999, s. 65)

3.2.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání je dle školského zákona součástí vzdělávací soustavy. Toto vzdělávání je založeno na stejných principech jako všechny ostatní stupně vzdělávání. Vede děti k osvojení klíčových kompetencí a získávání předpokladů k celoživotnímu vzdělávání. Rámcový vzdělávací program poskytuje základní rámec pro pojetí, organizaci a průběh vzdělávání. (Splavcová, Kropáčková, 2016, s. 65) Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) je závazný dokument vymezující hlavní požadavky, podmínky a pravidla institucionálního vzdělávání dětí předškolního věku. (Průcha, Kořátková, 2013, s. 77) Toto vymezení vychází z respektování faktu, že většina toho, co děti prožijí a přijmou v prvních letech života, je trvalé a zhodnotí se v budoucnu. To je důvodem, proč RVP PV citlivě určuje rámec předškolního vzdělávání v intencích prosociálního prostředí, pravidel i požadavků tak, aby nové sociální prostředí, do kterého děti z rodin přicházejí, mělo výrazně sociálně pozitivní akceptující charakter. (Svobodová, 2010, s. 5 - 6) RVP PV představuje komplexní rámec a zásadní východisko pro tvorbu školního vzdělávacích programů (ŠVP) (Průcha, Kořátková, 2013, s. 77).

Dokument obsahuje základní vzdělávací oblasti, které konkretizují obsah předškolního vzdělávání. Každá z oblastí zahrnuje dílčí cíle, vzdělávací nabídku a očekávané výstupy s předpokládanými dosažitelnými dílčími výsledky. Jedná se o obecný předpoklad toho, co má dítě na konci předškolního období zvládat. Dosažení výsledků ovšem není povinné. Struktura vzdělávacího obsahu se dělí na oblast *biologickou* (Dítě a jeho tělo), *psychologickou* (Dítě a jeho psychika), *interpersonální* (Dítě a ten druhý), *sociálně kulturní* (Dítě a společnost) a *environmentální* (Dítě a svět). (Opravilová, 2016, s. 72 - 73) Tyto vzdělávací oblasti tvoří oblast předškolního vzdělávání a udávají směr práce učitelé (Průcha, Kořátková, 2013, s. 78).

Biologická oblast (Dítě a jeho tělo) je zaměřena na vzdělávací cíle biologické úrovně, které by měly naplňovat potřeby fyziologického rozvoje (Kořátková, 2014, s. 161). Zahrnuje stimulaci, podporu růstu a neurosvalového vývoje. Jedná se o péči o fyzickou pohodu, zlepšení pohybových a svalových struktur. Dále podporu pohybových a manipulačních dovedností, samostatnost v rámci sebeobsluhy a zdravé životní návyky. (Opravilová, 2016, s. 73) Pohybové aktivity jako např. vysvobozovací honičky či námětové a jiné hry jsou příležitostí pro vytváření sociálních vztahů a prosociálních dovedností (Svobodová, 2010, s. 15).

Psychologická oblast (Dítě a jeho psychika) zaměřuje své cílena dobrý rozvoj všech psychologických funkcí - vnímání, myšlení, city, paměť, soustředění, tvořivost i vůli (Kořátková, 2014, s. 163). Zahrnuje podporu duševní pohody, odolnosti a zdatnosti, rozvoj řeči, jazyka, poznávacích procesů, funkcí. Jedná se o rozvoj zdravého sebepojetí, intelektuální stimulaci a přirozený rozvoj učení. (Opravilová, 2016, s. 73) Zařadit lze řešení praktických i navozených situací a problémů, hledání možností a variant nebo např. činnosti zaměřené na podobnosti a odlišnosti v lidském jednání, porozumění druhým i pomoc (Kořátková, 2008, s. 133 - 134).

Sociálně kulturní oblast (Dítě a společnost) pomáhá poznávat život lidí ve společenství s určitými pravidly soužití (Kořátková, 2014, s. 170). Je zaměřena na uvedení dítěte do společnosti, pravidel soužití s ostatními lidmi, uvedení do světa duchovních i materiálních hodnot, kultury i umění. Dále má dítěti pomoci získat dovednosti, zvyky, postoje k utváření společenské pohody. (Opravilová, 2016, s. 73)

Interpersonální oblast (Dítě a ten druhý) je zaměřena na podporu utváření vztahů k dětem i dospělým. (Kořátková, 2014, s. 169). Jedná se nejen o podporu a utváření vztahů, ale i posílení, kultivaci a obohacování vzájemné komunikace, citlivou péči a pohodu vztahů.

Environmentální oblast (Dítě a svět) představuje působení v kontextu elementárního podvědomí o světě a jeho základním fungování (Kořátková, 2014, s. 173). Věnuje se vlivu člověka na životní prostředí, utváření postojů k životnímu prostředí. Vzbuzuje podvědomí o dění v okolním světě. (Opravilová, 2016, s. 72 - 73) Prosociální význam činností přináší především volná hra, ale i upozorňování učitelky na některé sociální normy, pravidla a podněcování dětí k utváření morálního úsudku nebo nahlížení na situaci z jiných úhlů pohledů (Svobodová, 2010, s. 73).

Důležitou vzdělávací oblastí prosociálního chování je sociální učení, promyšlené a připravené v tematických blocích s cíli z oblasti sociální a osobnostní. Obsaženy jsou hry iniciované učitelkou s cílem vyzkoušet si bližší poznání a kontaktování dětí navzájem, spolupracovat, pomoci druhému a posilovat skupinové vztahy a soudržnost. (Průcha, Kořátková, 2013, s. 101)

Předpokládá se, že učitelky tyto vzdělávací oblasti rozvíjí integrovaně – v propojených a vzájemných návaznostech, což více vyhovuje dětskému vidění světa a je zároveň i efektivnější. (Průcha, Kořátková, 2013, s. 78)

3.2.2 Rozvoj prosociálnosti v mateřské škole

Děti navštěvující mateřskou školu mají dostatek zkušeností, díky kterým získávají dovednosti v rámci jednání s jinými lidmi. Učí se, že nevhodné chování vyvolává záporné reakce, případně s sebou nese určité sankce. Postupně si rozšiřují vhlad do obecně platných společenských pravidel a vhodného chování. Osvojují si vhodné sociální dovednosti pro jednání s druhými, zlepšují se ve zvládnání emočních nevhodných reakcích. Nové sociální zkušenosti rozvíjejí schopnosti spolupracovat a těšit se ze společného výsledku. Na konci docházky děti získají větší jistotu v jednání s vrstevníky i dospělými lidmi. Zvyknou si dodržovat pravidla a přirozeně respektovat autoritu učitelky. (Průcha, Kořátková, 2013, s. 101)

Děti jsou vzdělávány neustále, průběžně během celého pobytu v mateřské škole, neboť jsou s učitelkou ve vzájemné interakci. Interakce probíhají přirozeně jak s jednotlivci, tak se skupinou nebo celou třídou. (Svobodová, 2010, s. 63) Učitelka má možnost vytvářet prostor pro porozumění, vnímání a chápání situací z pohledu jiné osoby, schopnost morálního úsudku, empatie i znalost sociálních norem a pravidel (Svobodová, 2010, s. 63 - 64) Děti si osvojují citlivé – prosociální chování vůči druhým (Průcha, Kořátková, 2013, s. 101). Zařadit můžeme osvojení přátelství, tolerance, vzájemné pomoci, dělení se, spolupráce, poskytování zpětné vazby na nejrůznější typy chování a odpovědnost. (Kořátková, 2014, s. 199) Učitelky proto musí být vzorem tohoto chování a děti k němu podněcovat (Průcha, Kořátková, 2013, s. 101).

V rámci dětské skupiny mateřské školy mají děti možnost vyzkoušet si vztahy, nalézat kamarády prostřednictvím her a dalších aktivit. Děti se učí jednat s druhými a nést odpovědnost za své jednání, učí se řešení konfliktů. (Průcha, Kořátková, 2013, s. 100) Učitelka vytváří příležitosti ke kooperativním činnostem k odreagování negativních emocí a agrese, podněcuje řešení sporů a konfliktů neagresivními způsoby. Také podněcuje k hledání kompromisů, uzavírání dohod a domluv. Domlouvá pravidla s dětmi a snaží se je také motivovat k hledání důsledků nedodržování pravidel. (Svobodová, 2010, s. 49 - 50) Sociální schopnosti a dovednosti v rámci dětské skupiny mateřské školy mohou být rozvíjeny záměrně či situačně (Kořátková, 2008, s. 153).

Mezi aktivity podporující pozitivní, přijímající klima patří drobné školní **rituály**, jež ovlivňují soudržnost skupiny. Může se jednat o vítání dětí po nemoci, společné oslavy narozenin i tradičních svátků nebo tradic daného regionu, kdy součástí jsou radostné zážitky.

(Kořátková, 2014, s. 199) Také zde lze zařadit ranní pozdravení, vítání písničkou, podání ruky při příchodu a odchodu, zvyky týkající se jídla i spánku. (Svobodová, 2010, s. 74) K posílení sounáležitosti a příslušnosti napomáhá také pravidelný komunitní kruh, kde mají všichni možnost vyjádření, sdělení, ujasnění pravidel pro bezproblémové a spravedlivé soužití. Děti mohou pomáhat k vytváření pravidel na základě dosavadních zkušeností, zážitků a tím jsou motivovány k odpovědnosti pro kvalitní soužití. (Kořátková, 2008, s. 153)

Působení na rozvoj prosociálního chování je zaměřeno na ovlivňování kvality mezilidského soužití v jeho základu. V předškolní výchově cíleně sledujeme celé spektrum impulzů, které vyprodukuje v různých situacích dynamika dětské skupiny. Reakce učitelky na projevy dětí přirozeně přispívá k rozvoji v oblasti rozumové, ale především citové a morální. (Kořátková, 2014, s. 199) Učitelky zaměřují činnosti přímo na možnost vyzkoušet si různé typy jednání či komunikace a zažít tak reagování druhých, např. v námětových, dramatických a dalších typech her. Díky těmto hrám mohou děti prožívat jak ocenění, tak i reakce druhých na nevhodné chování v roli určité postavy. Dále mohou zkusit řešit nedorozumění, říct svá přání, ustoupit ve prospěch druhých, uzpůsobit své jednání při negativních emocích, pomoci a také dokázat pomoc přijímat. (Kořátková, 2008, s. 152)

Volná hra je činností, kdy si dítě samo volí záměr, námět, hračky, předměty i herní partnery. (Průcha, Kořátková, 2013, s. 107) Prostřednictvím hry dochází k rozvíjení sociálních dovedností, děti si hrají spolu, nikoli paralelně vedle sebe. Úspěšná kooperativní hra vyžaduje od dětí schopnost komunikace, spolupráce a zdravého sebeprosazení. (Skorunková, 2007, s. 42) Dochází k navazování sociálních kontaktů se skupinou vrstevníků, učí se chápat jejich pocity, seznamují se s pravidly i normami. Dítě spontánně získává nové vědomosti, dovednosti i návyky, utváří si postoje, získává zkušenosti. Prosociální význam volné hry umožňuje svobodně se kontaktovat s ostatními dětmi, poznávat je a domlouvat se na spolupráci. Učí se také sociálním normám a pravidlům, trénují schopnost empatie. (Svobodová, 2010, s. 65 - 66) Učitelka by neměla do volné hry zasahovat, měla by spíše hrou provázet a také vnímat, jaké emoční prožitky hru provázely (Průcha, Kořátková, 2013, s. 107).

Děti potřebují dostatek volného **pobytu venku**, na čerstvém vzduchu. Pobyt na zahradě by měl být upřednostňován před vycházkou. Základní formu činnosti školní zahrady představuje již zmíněná volná hra. Učitelka by měla upozorňovat na některé sociální normy a pravidla, podněcovat děti k morálnímu úsudku i nahlížení na situace z pozice jiných pohledů.

(Svobodová, 2010, s. 72 - 73) Také by měla umět dítě podpořit a to vyslovením odpozorovaných pozitiv (Průcha, Kořátková, 2013, s. 107).

Řízená činnost bývá zprostředkovaná učitelkou, která aktivitu připraví a zadává. Určuje místo, pomůcky, pravidla i způsob realizace (Průcha, Kořátková, 2013, s. 107) Jedná se o prostor získávání nových dovedností, vědomostí, návyků i názorů. Učitelka vede děti k nahlížení na problémy z pohledu nejen vlastního, ale i druhých osob. Dále vytváří příležitosti pro trénink schopností empatie a morálního úsudku. Taktéž využívá příležitosti ke spoluvytváření pravidel a norem. (Svobodová, 2010, s. 67)

Po dopoledních aktivitách je potřeba nabrat nové síly a **odpočinout** si. V rámci prosociální činnosti se nabízí možnost respektování individuálních potřeb, schopnost empatie a záměrné posuzování situace. Některé děti potřebu spánku nemají, k regeneraci jim stačí pár desítek minut klidu. Využít lze např. poslech hudby nebo pohádek. (Svobodová, 2010, s. 71) K rozvoji prosociálnosti lze aplikovat právě nejrůznější příběhy. Mnohé starší pohádky mají svůj zcela určitý výchovný význam. Příběhy často vedou k větší poslušnosti, opatrnosti, zdrženlivosti. Také ukazují, že je dobré se obětovat pro druhé. (Matějček, 2005, s. 156). Pro jiné děti představuje tato část dne prostor pro klidové činnosti, individuální práci, rozumové a tvořivé aktivity, trénování grafomotoriky nebo logopedickou chvilku (Svobodová, 2010, s. 71).

Nejvíce času děti tráví hrou nebo řízenou činností, která se snaží svými znaky co nejvíce ke hře přiblížit. Hra je činností přirozenou, vytváří tak přirozený prostor pro učení prosociálním schopnostem. (Svobodová, 2010, s. 81) Opomenout nelze ani pohybové a sportovní hry, které přinášejí pravidla a morální normy. Zmíněné aktivity, ale i mnoho dalších by měly být upraveny tak, aby vytvářely prostor k empatickému vnímání, k vzájemné pomoci a kooperaci. (Svobodová, 2010, s. 76)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Cílem výzkumného šetření je prozkoumat, porozumět a popsat projevy prosociálního chování u dětí předškolního věku, které jsou jedináčky. Výzkumu se účastnilo 9 dětí, u nichž byly zkoumány projevy prosociálního chování. Výsledky mohou poukázat na to, čemu je potřeba se v průběhu vývoje a výchovy dítěte věnovat, co podporovat a posilovat. Získané údaje výzkumu mají možnost využít vychovatelé, učitelé i rodiče.

4.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumného šetření je zjistit, jaké projevy prosociálního chování se u dětí předškolního věku objevují.

Jako dílčí výzkumné cíle, které vycházejí z hlavního výzkumného cíle, jsou stanoveny:

- Zjistit, jaké verbální projevy prosociálního chování se u dětí předškolního věku objevují.
- Zjistit, jaké neverbální projevy prosociálního chování se u dětí předškolního věku objevují.

Vzhledem ke stanoveným cílům výzkumného šetření jsou vymezeny následující výzkumné otázky. Hlavní výzkumná otázka zní: Jaké projevy prosociálního chování se u dětí předškolního věku objevují? Pro výzkum byly stanoveny i níže uvedené dílčí výzkumné otázky:

- Jaké verbální projevy prosociálního chování se u dětí předškolního věku objevují?
- Jaké neverbální projevy prosociálního chování se u dětí předškolního věku objevují?

4.2 Druh výzkumu

Zvoleno bylo kvalitativní pojetí výzkumu, neboť cílem práce je prozkoumat projevy prosociálního chování. „Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumného šetření a provádí zkoumání v přirozených podmínkách., (Hendl, 2005, s. 50)

4.3 Metoda sběru dat

Metodou kvalitativního šetření bylo zvoleno pozorování a analýza připravených aktivit, neboť právě tyto techniky sběru dat nám pomohou k odhalení a porozumění podstaty jevů.

Pozorování bylo zvoleno, neboť nijak zásadně nenarušuje schéma sociální interakce a procesy probíhající v daném prostředí. (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 143). V rámci výzkumu proběhlo zúčastněné pozorování, které umožnilo systematické, reflexivní sledování ve zkoumaném terénu s cílem objevovat a reprezentovat sociální život a proces (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 146). Docházelo tedy k sledování daných jevů v prostředích, ve kterých se odehrávaly.

Pozorování bylo zaměřeno na projevy prosociálního chování dětí předškolního věku, na jejich reakce v rámci spontánních i řízených aktivit, her i při běžných každodenních činnostech. Mezi tyto činnosti můžeme zařadit např. stravování, řízenou činnost, spontánní činnost, pobyt venku atd.

Pozorované projevy byly zaznamenávány do připraveného záznamového archu (viz. příloha P I). Arch obsahoval prostor pro popis jevů, tedy zaznamenání konkrétních projevů dětí i prostor pro popis konkrétní situace, v nichž dané projevy nastaly.

Pozorování dětí proběhlo vícekrát. Uskutečněno bylo jak celodenní pozorování (9krát), které bylo vždy zaměřeno na konkrétní dítě, tak několik dalších pozorování v dopoledních i odpoledních hodinách v kratších intervalech (cca po dvou hodinách).

Pokud chceme zjistit, zda děti předškolního věku přirozeně projevují prosociální chování, můžeme použít nejrůznější aktivity, např. příběh. Využity byly právě příběhy s názvem „*O ovečce*“ a „*Boudo, budko.*“ Taktéž byla využita práce s obrázky „*Popis obrázků a situací*“ a aktivita „*Jak se správně chovat*“, u nichž se děti vyjadřovaly k jednotlivým obrázkům.

„*O ovečce*“ (viz. příloha P II)

Děti během aktivity sedí a poslouchají příběh „*O ovečce.*“ Poté s dětmi o příběhu hovoříme. Ptáme se např., zda by ovečce chtěly pomoci, jak by zareagovaly atd. (připravené dotazy)

Sledovat můžeme reakce: ano (dítě chce ovečce pomoci – ptáme se jak, jakým způsobem), nevím (dítě mlčí), ne (nechce pomoci).

„Boudo, budko“ (viz. příloha P III)

Děti sedí a poslouchají příběh „*Boudo, budko.*“ Původní zakončení příběhu jsme však pozměnili (medvěda ostatní zvířátka nepřijmou). Poté s dětmi o příběhu budeme hovořit. Ptáme se např., zda by medvědovi chtěly pomoci, jak by zareagovaly atd. (přípravené dotazy)

Sledovat můžeme reakce: ano (dítě chce pomoci – ptáme se jak, jakým způsobem), nevím (dítě mlčí), ne (nechce pomoci).

„Jak se správně chovat“ (viz. příloha P IV)

Jedná se o práci s obrázky, které si děti nejprve prohlédnou, poté odpovídají na připravené dotazy. Všechny obrázky jsou při práci barevné, formátu A4.

„Popis obrázků a situací“ (viz. příloha P V)

Jedná se o práci s barevnými kartami. Děti mají za úkol popsat, jak se osoby na obrázku cítí a proč.

Následně proběhla analýza připravených aktivit a situací. Analýza situací usiluje o podporu výzkumů z oblasti sociálních věd, humanitních profesí, ale i mimo ně, v široké škále kvalitativních výzkumných snah. Kódy a kategorie analýzy mohou být generovány v celé šíři možných zdrojů dat, a také napříč nejrůznějšími zdroji. Přístup je užitečný obzvláště pro výzkum na více místech. Analýza situací se snaží objasnit a poukázat na aspekty i sociální rysy dané situace. (A.E.Clarke cit. podle Mills, Duperos, Wiebe, 2010, s. 873) Může se jednat o vysvětlení nějaké lidské činnosti, která apeluje na situaci, ve které se osoba ocitla. K analýze lze využít například uměleckých děl či písemných záznamů. (Popper cit. podle Tey Ram Sharma, 2001, s. 113) Při všech zmíněných aktivitách byly pořízeny video záznamy, se kterými jsme při analýze dat pracovali.

Součástí výzkumu byl také předvýzkum, který odhalil drobné překážky týkající se jeho uskutečnění. Tyto překážky bylo nutné odstranit. Úpravy se týkaly provedení jednotlivých činností a jejich realizace, díky kterým bylo možné získat více dat.

4.4 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor v rámci kvalitativního šetření je záměrný. Jedná se o devět dětí ve věku 5(6)let navštěvující poslední ročník mateřské školy. Tyto děti nemají sourozence, jsou tedy jedináčky.

Nejprve byla kontaktována zařízení, která děti předškolního věku navštěvují. Ze všech kontaktovaných institucí, kam byla zaslána žádost o umožnění realizace výzkumného šetření a kde děti splňovaly daná kritéria, souhlasila s výzkumným šetřením pouze tři tato zařízení. Jedná se tedy o výběrový soubor dostupný.

4.5 Způsob zpracování dat

Zpracování dat bude provedeno za pomoci interpretativní fenomenologické analýzy. Interpretativní fenomenologická analýza umožňuje porozumění žité zkušenosti člověka, detailně prozkoumat a porozumět jednotlivým událostem či procesům. Osvědčena je také v případech, kdy předmětem studie je neobvyklá skupina, situace nebo zdroj sběru dat. (Smith, Flowers a Larkin, 2009 cit. podle Říháček, Čermák, Hytych, 2013, s. 9)

Fenomenologicky orientovaný výzkum se tedy zaměřuje na osobní zkušenost. Fenomenologické zkoumání usiluje o popis a zachycení základních významů lidské zkušenosti. V rámci výzkumu se zaměřujeme na zkušenosti jedince, poté hledáme společné rysy u několika jedinců. (Hendl, 2005, s. 267)

Hlavním cílem fenomenologického zkoumání je popsat, analyzovat prožitou zkušenost se specifickým fenoménem. Výzkumník analyzuje získaná data, vytváří popis a interpretaci prožitků. Výsledný text poskytuje vhled. (Hendl, 2005, s. 128)

V rámci fenomenologické analýzy rozlišujeme uzávorkování, intuici, analyzování a popis. V rámci uzávorkování si výzkumník uvědomuje své představy o fenoménu. V intuitivní fázi dochází k pochopení významů, jež jsou připisované k dané zkušenosti. Výzkumník tak dosahuje porozumění významům prožité zkušenosti s fenoménem, jenž studuje. Následně dochází k transferu dat do popisu zkušeností, porovnává segmenty dat, vznikají kategorie a témata, přičemž využívá kódování, kategorizaci a definování témat. Výzkumník se snaží zachytit rozmanitost perspektiv všech zúčastněných a syntetizovat data, aby zachoval bohatost získaných významů zkušeností. Kategorizace postihuje a pojmenovává podstatu jednotlivých složek zkušeností. Témata pojmenovávají podstatu skupiny daných složek. Následuje popis významů zkušenosti pro celou skupinu jedinců, jenž reflektuje poznatky,

zkušenosti výzkumníka, které získal ve styku s účastníky během sběru dat. (Hendl, 2005, s. 129)

Jak už jsme uvedli výše, výzkumník používá při zpracování dat kódování, my využijeme otevřené kódování. Otevřené kódování je technika prezentující operace, díky kterým jsou získané informace rozebrány, konceptualizovány a následně zase sestaveny novým způsobem. Dochází tak k jakémusi „rozbití“ na jednotky. Tyto jednotky mohou být odstavce, věty, slova či slovo. K jednotkám se následně přidělí jména, označení (nějaký kód), vystihující jistý typ odlišující se od ostatních. (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 211 - 212) Může se stát, že určitá jednotka reprezentuje více než jedno klíčové téma, označíme tuto jednotku tedy více kódy současně. (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 212). Jakmile máme seznam kódů, je možné začít tyto kódy systematicky kategorizovat. Kódy seskupujeme podle podobností a souvislostí. (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 221). Na základě řady kódů vznikly jednotlivé kategorie:

- Rád ti pomůžu
- Já vím, jak ti je
- Chovejme se jako lidé
- Já jsem jako ty, ty jsi jako já
- Respektování pravidel

Tyto získané kategorie budou následně analyzovány. Díky nim dosáhneme interpretace získaných výsledků tohoto výzkumného šetření.

Po analýze dat dochází k sepsání zprávy. Fenomenologická interpretace obsahuje popis prožívaných zkušeností, který má umožnit čtenáři vcítit se a prožít popisované situace. Cílem je tedy přispět k porozumění určitých fenoménů, aby bylo možné v budoucnu lépe reagovat a přijmout určitá opatření. (Hendl, 2005, s. 267)

5 ANALÝZA A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH ÚDAJŮ

Zpracování dat bylo provedeno za pomoci interpretativní fenomenologické analýzy (dále jen IPA). Součástí výzkumného procesu IPA je tzv. dvojitá hermeneutika, tedy porozumění jak z pohledu účastníka šetření, tak i výzkumníka. (Čermák, Řiháček, Hytych, 2013, s. 11) V rámci našeho výzkumného šetření byly využity jako metody sběru dat pozorování, které přináší pohled a porozumění ze strany výzkumníka, tak i čtyři další aktivity, které naopak přibližují náhled ze strany účastníků.

Proces analýzy IPA začíná vždy u jednoho případu (individuální pozorování), pokračovali jsme prováděním analýzy každého následujícího případu samostatně.

Sesbírána data byla pečlivě a opakovaně pročitána, abychom se dostali jednotlivým účastníkům tzv. „pod kůži.“ V rámci výzkumných materiálů (záznamové archy, dílčí aktivity) jsme se snažili zachytit vše, co bylo v textu významné a zajímavé. Počáteční poznámky vznikaly podtrháváním, označováním právě těchto pro nás významných dat. Zaměřili jsme se na verbální a neverbální projevy prosociálního chování, které se u účastníků objevovaly. Byly tedy sepsány poznámky a komentáře k jednotlivým účastníkům, obsahující, co jednotlivec říká, jak se chová. V rámci analýzy dat se stali tak nejprve středem zájmu samotní účastníci. Přiblížili jsme tedy individuální chování účastníků výzkumného šetření (kap. 5.1). Výzkumného šetření se účastnilo devět dětí předškolního věku, které jsou jedináčky. Z důvodu zachování anonymity, byly děti označeny pouze čísly a to 1 – 9.

Záznam všech pro nás důležitých dat a poznámek jsme dále redukovali prostřednictvím seskupení dle podobností verbálních i neverbálních projevů účastníků. Tyto seskupení byly označeny tématem (kódem). Data tak byla organizována do jednotlivých témat, které obsahovaly především přímé citace účastníků získaných jak pozorováním, tak i prostřednictvím čtyř dílčích aktivit. Zřetel byl tedy opět kladen na dvojitou hermeneutiku (data získána prostřednictvím pozorování i dílčích aktivit).

Tato témata (kódy) byla následně propojena vzájemnými vztahy. Pohybovali jsme s nimi a vytvářeli tematické shluky. Tato část byla provedena tak, že daný text jsme vytiskli, nastříhali a poté tematicky třídili. Tématům (kódům), které spadaly do jedné, stejné oblasti bylo vytvořeno nadřazené jméno (kategorie). Výsledkem tak byla kategorie s podtématy (kódy). Tyto kategorie byly zakotveny převážně prostřednictvím přímých citací účastníků.

Další část (kap. 5.2) je tedy zaměřena na společné projevy prosociálního chování účastníků, na popis významů zkušenosti pro celou výzkumnou skupinu. Tento postup jsme zvolili, neboť jak uvádí Hendl (2005, s. 267) v rámci výzkumu se zaměřujeme na zkušenosti jedince a poté hledáme společné rysy u několika jedinců.

V jednotlivých textech analýzy a interpretace získaných údajů jsou zakomponovány konkrétní verbální a neverbální projevy prosociálního chování, což má vést k lepšímu pochopení souvislostí zkoumaného jevu. Jsou vyznačeny tučně. Tyto projevy jsou uvedeny také v rámci shrnutí a diskuze, ovšem zde už nejsou označeny tučně.

5.1 Individuální projevy chování účastníků výzkumného šetření

Účastník č. 1

Tato dívka se snažila být ve vztahu k dětem **kamarádká**, vyhledávala děti a chtěla, aby se s ní bavily. V případě problému se však **omluvila** až na vyzvání paní učitelky („**Promiň.**“) Dokonce **se přiznala**, že jedna dívka byla smutná kvůli ní, neboť, jak uvedla se „porvaly.“ Dívku po omluvě také **pohládila**. **Soucit** dokázala projevit především v modelových situacích. („**Já bych s ní koukala na telku...nabarvila bych ji a hrála si s ní...**“). V modelových situacích, také vždy věděla, jak by měly být situace řešeny, **co je správné**. („**Měly ho pustit mezi sebe, pak by se cítil dobře...**“). V rámci příběhů a aktivit se dokázala také **vcítit**, popsat vhodné a nevhodné chování i **řešení** situací („**Ta ovečka je smutná**“, „**Je veselá, protože ji pustil a sedí.**“, „**Zachovaly se špatně protože tam není s nima**“, „**Joooo to je hezké.**“, „**Měly ho pustit mezi sebe.**“) Vždy také navrhovala nejrůznější způsoby pomoci. („**Koupila bych novou**“, „**Dala bych ho na střechu, když se nevrže dovnitř.**“) V případě, kdy paní učitelka požádala, poprosila děti o pomoc („**Kdo bude služba?**“, „**Kdo to zvedne?**“, „**Kdo to uklidí?**“), ihned se hlásila a **chtěla být nápomocná**. („**Jááá, já budu služba**“). **Pomoc** poskytovala hlavně v případě, kdy se jí to „hodilo“ např. chtěla si s něčím hrát - **spolupracovala, pomohla** nachystat hru. Schopnost **nabídnout**, projevit **pomoc** se vyskytovaly převážně v rámci připravených aktivit. Ve vztahu k dospělým jsme však pozorovali občasné problémy. Dívka se neustále snažila být středem pozornosti a to za každou cenu. Strhávala na sebe pozornost, byla drzá („**Účo, už to mám**“, šahání a brání věcí). V praktické rovině se drobné problémy stále vyskytovaly, ovšem po teoretické stránce vždy **věděla, co se sluší a patří**.

Účastník č. 2

Jedná se o chlapce, který přišel do této třídy před nedávnem. Stále se adaptuje na nové prostředí i kamarády. Ve třídě příliš kamarádů neměl. Často za mnou tedy chodil, chtěl si povídat, ukazoval, co vytvořil („*P. uč. dívejte, kolik jsem poskládal káčí*“, „*Podívej se, co jsem postavil*“). Děti vyhledával, chce se s nimi hrát, ale často je jen z povzdálí pozoroval, neboť jej nepřijímaly. Děti často ani nereagovaly na jeho žádosti, prosby. Po příchodu do třídy vždy pozdravil jak paní učitelku, tak i ostatní děti. Byl rád službou třídy, dobře reagoval na vyzvání učitelky („*Já jsem služba.*“ – je rád, hlásil se, vyčkával na její vyzvání). Sám si také všiml, pokud bylo potřeba něco **zvednout, spravit** (**zvedne** spadlou věc, **upraví** výkresy na nástěnce). Rád **spolupracoval** při společných aktivitách s dětmi. **Pomoc nabízel** i u připravených aktivit. Několikrát by sám rád zasáhnul a konkrétním objektům nějakým způsobem **pomohl** v jejich nelehké situaci („*Já bych jim řekl, ať ho tam pustí taky*“, „*Já bych jí dal hračky, aby si hrála*“).

V případě, kdy nějakým způsobem nechtěně někomu ublížil, dokázal se **omluvit** („*Promiň*“) Na výzvu paní učitelky byl schopný **ustoupit** a opět se i **omluvit** („*Budu frog. Kvááák.*“ „*Promiň.*“) Co se týká modelových situací, vždy věděl, jak by se situace dala řešit, **co by bylo správné udělat.** („*No zeptal bych se ho a pomohl mu*“). Během her se vyskytovaly i další kladné projevy, např. **pomohl** kamarádovi během hry do domečku, **spolupracoval** při přípravě hry nebo se **rozdělil** s jinými dětmi. („*Chceš taky?*“, **dal kamarádovi žvýkačku**).

K dětem byl **tolerantní**, s odlišnostmi mezi lidmi neměl problém. Schopnost **tolerance** a **přijímání odlišností** se projevila hlavně u připravených aktivit, kde projevila nejen **soucit**, ale i schopnost **empatie.** („*Byl smutný, protože ho tam nechtěly pustit*“, „*Já bych jí dal hračky, aby si hrál*“, „*No může spadnout, nebo mu mohou spadnout brýle*“, „*Paní se cítí smutně, protože jí bolí břicho*“).

Účastník č. 3

Jedná se o tichého chlapce, který je příliš fixován na jiného kamaráda. Rád s ním **spolupracoval** („*Já budu ukazovat, ty chceš taky?*“, „*Děkuju, vezmu si žlutou*“). Bez jeho přítomnosti se vyskytovaly drobné problémy v začlenění mezi děti. V tomto případě jiné děti spíše jen pozoroval. Potřeboval být řízen a organizován jinou osobou.

Dodržoval **pravidla** třídy jak při společných aktivitách, tak individuálních (hlásí se, uklízí po sobě hračky). Rád **pomohl** jiným dětem („*Tam je.*“) **Respektoval pravidla** her a vyžadoval jejich dodržování i od ostatních („*To nesmíš!*“, „*Hej jsi moc blízko!*“). Dokázal se **vzdát** hračky, kterou měl někdo jiný. („*Mám špatnou zprávu! Hračky si vzali...*“). K dětem byl **milý, přátelský**. V modelových situacích dokázal říct, **co je správné**, jak je **vhodné se chovat** i projevit **soucit**. („*Měly by se s ní hrát*“, „*Správné by bylo ho tam pustit*“, „*Nezachovaly se hezky*“, „*Tady se usmívá, asi už se kamarádí*“, „*On spadne. Může se bouchnout a poteče mu krev*“, „*Řekl bych, nedělej to!*“).

Účastník č. 4

Jedná se o chlapce, který je v kolektivu oblíbený. Pokud si někdo z dětí nevěděl rady, rád mu **poradil** jak při spontánní hře, tak řízených aktivitách („*To je přece červenka*“). **Spolupracoval**, nabízel **pomoc** při přípravě i úklidu činností. („*Já to pomůžu*“, „*Dej tu knížku prozatím sem...*“) **Dodržoval pravidla** třídy, hlásil se, čekal, až ho paní učitelka vyve. Na dodržování pravidel dával důraz, upozorňoval na chybné jednání. („*Ne, to neplatí! Já si беру první! Nemůžeš to tak hrát!*“). Jako služba si všiml, co je potřeba uklidit. K této funkci přistupoval zodpovědně. Nejen jako služba, ale i při běžných hrách vždy uklidil hračky na své místo.

U modelových situací vždy věděl, co je a co není správné. Také navrhoval nejrůznější způsoby **řešení**, co by bylo potřeba udělat, nebo jak by bylo správné se chovat („*Správné by bylo ho tam pustit*“, „*Neměl by to dělat, protože by si mohl zničit brýle*“, „*Koupit novou nebo ji opravit*“). Zde dokázal být **tolerantní** a projevit i **soucit** („*Byla sama a taky jí byla zima*“, „*Nikdo ji asi nemá rád*“, „*Já bych si s ní povídal*“, „*Medvěd se cítil špatně*“, „*Je šťastný*“, „*Brečí, protože ho bouchli a nechtějí si s ním hrát*“, „*On brečí a maminka je smutná*“).

Účastník č. 5

Tento chlapec je velmi **empatický** („*A tady už je veselý, protože se kamarádí.*“, „*Je smutný, nemůže je najít.*“) Má rád **společné hry**, při hrách **spolupracoval** („*Rozpočítáme se?*“). **Pomáhal** druhým dětem, sám **nabídnul pomoc**, např. když dívka hledala hračku („*Já ti pomůžu, jo?*“, „*Můžu ti pomoci?*“, „*Já ti ukážu, jak se to hraje*“).

Pravidla třídy většinou **dodržoval**. Při instrukcích paní učitelky vyčkával, nerušil. Děti upozorňoval na **správné dodržování pravidel**, co se smí a co ne („*Ty podvádíš*“, „*Nedělej to!*“, „*To je moje*“ *Nedělej to!*“) V případě, že se děti nemohly **domluvit**, byl schopný **ustoupit, navrhnout**, aby se děti rozpočítaly („*Rozpočítáme se?*“) Většinou **se slušně zeptal**, pokud něco chtěl, potřeboval. Slušně se zeptal i v případě, kdy chtěl hračku jiného dítěte („*Můžu se přidat?*“, „*Můžu tady toto?*“). Během aktivit navrhl různé řešení problémů, dokázal popsat **pocity** aktérů i následky jednání („*Já bych ji pohladil a vzal sebou domů*“, „*Ar' ho pustí dovnitř*“, „*To se nedělá*“, „*Tady je veselá, protože sedí*“, *Říct promiň*“, „*Říct mu, že se to nedělá, že se to nebude opakovat*“, „*Mohl by si zlomit nohu.*“)

Účastník č. 6

Jedná se o nekonfliktní dívku, která v mateřské škole mnoho času netráví, často chybí. Její častá absence byla znát na jejích projevech chování a jednání. Byla tichá, plachá. Měla samotářskou povahu. Ostatní děti při hře spíše pozorovala. Do společných činností se zapojovala, ale potřebovala čas nebo pobídnutí ze strany dětí či paní učitelky. Při přijetí s dětmi ráda **spolupracovala** (např. modelování). Nezapomínala zdravit děti, paní učitelku i kolemjdoucí na vycházce. Během instrukcí paní učitelky vyčkávala, hlásila se. Jako služba dne se snažila své povinnosti plnit, ovšem občas bylo potřeba ji některé požadavky, povinnosti připomenout. S **pravidly** třídy neměla problém, k dětem **se chovala pěkným způsobem**. V rámci modelových situací se dokázala **vcítit, rozlišit správné a nesprávné způsoby chování**, navrhnou případné **vhodné řešení problémů**. Také dokázala projevit **soucit** („*Já bych si s ní hrála*“, „*By ji měly vzít mezi sebe*“, „*Byla smutná*“, „*A tady je veselý, protože se kamarádí*“, „*Neměl by to dělat, protože to není správné*“, „*Kluk trhá obrázek, trhá ho*“, „*Hladí ji, protože se cítí smutně, pak se bude cítit dobře*“).

Účastník č. 7

Jedná se o plachou dívku, která jiné děti při hře často jen pozoruje, neboť má problém vymyslet nebo sama začít hru. Pokud ji ovšem děti přijaly, při činnostech **spolupracovala** („*Kdybys chtěla, tak tady jsou*“, „*kteřou chceš?*“, „*Tady máš hvězdičku...*“) V případě vlastní „rozběhlé“ hry, aktivity ráda **přijala ke hře i jiné děti** („*Budeme skládat spolu*“). Byla velmi **kamarádká a ochotná**. Pokud měl někdo nějaký problém, **ráda pomohla, nabídla pomoc** („*Já ti to najdu.*“, „*Podívej se tam, tam to možná najdeš*“). S respekto-

váním pravidel třídy neměla problém. Případně na vyzvání paní učitelky udělala, co bylo třeba. V případech sporů mezi dětmi reagovala **adekvátními projevy** např. **ustoupila** („*Kterou chceš?*“). Přijímala důsledky svého jednání, respektovala citové projevy ostatních dětí. Byla schopná projevit **empatii, soucit, poskytnout pomoc**. Uváděla vhodné způsoby **řešení**, ať už v běžných či modelových situacích („*Řekla bych zvířátkům, ať to nedělají*“, „*Medvěd už nebyl smutný, cítil se dobře*“, „*Já bych si ji vzala a ona pak už nebude smutná, bude se cítit dobře*“, „*Černá se cítila špatně*“, „*Tady je smutná, protože nemá místo*“, „*Tady si s ním už budou hrát, tak smutný nebude*“).

Účastník č. 8

Jedná se o dívku, která s jinými dětmi **spolupracovala** a dětem také **ráda pomáhala** („*Já ti budu podávat*“, „*Ne počkej, já to udělám*“). S **pravidly třídy** většinou problém neměla. Případně po upozornění paní učitelkou **ochotně** udělala, co bylo třeba. V modelových situacích dokázala **rozpoznat vhodné a nevhodné způsoby chování i řešení situací**. Také projevila **soucit a toleranci** k odlišnostem. („*Řekla bych, ať se za ním vydají*“, „*Pustil ji, protože chtěla sedět*“, „*Měl by je slepít*“, „*Já bych mu řekla, ať toho nechá*“, „*Ted' už byl rád*“, „*Špatně, nevzaly ji mezi sebe*“, „*Cítí se špatně*“, „*Tady je veselá*“, „*Měly ji vzít mezi sebe, pak bude veselá, protože ji budou mít rády*“).

Účastník č. 9

Jedná se o **kamarádského** chlapce, který vyhledává společné hry s dětmi. Pokud měly děti nějaký problém, **rád pomohl**. Např. **pomohl** dívce, které se nedařilo poskládat puzzle, nebo **pomohl** najít hračku, kterou jiný chlapec ztratil („*Počkej, hned ti dám mlíčko*“, „*Na tady je*“). Často upozorňoval jiné děti na nevhodné chování („*Joooo to se nedělá*“, „*To nesmíš!*“). Pokud někomu nedopatřením ublížil, **omluvil se** až na výzvu paní učitelky. Občas zapomínal na společenská pravidla, po upozornění však věděl, co je třeba („*Já chci hrušku*“). Během modelových aktivit projevoval **toleranci k odlišnostem**, dokázal **nabídnout pomoc** i projevit **soucit a empatii** („*Nebyl smutný*“, „*Měly ji vzít mezi sebe, pak by byla veselá. Já bych ji vzal k sobě*“, „*Je z toho smutná*“, „*Paní je smutná, protože tam není místo*“, „*Tady už nedostal, tak není smutný*“, „*Chce, aby nebrečela*“, „*Je ráda*“, „*Není to od něho hezké, není jeho*“, „*Vypadá smutně*“).

5.2 Společné projevy chování účastníků výzkumného šetření

Nyní se zaměříme na společné projevy prosociálního chování dětí, které se zúčastnily výzkumného šetření. Na základě kódování vznikala také řada kódů, díky kterým vznikaly jednotlivé kategorie:

- Rád ti pomůžu
- Já vím, jak ti je
- Chovejme se jako lidé
- Já jsem jako ty, ty jsi jako já
- Respektování pravidel

Kategorie: Rád ti pomůžu

Kódy: zeptám se; nabídka pomoci; já to tak nenechám; vysvětlování; společně.

Děti často projevovaly ochotu **pomáhat** (*Já ti pomůžu.*, „*Chceš to přidržet?*“). Jejich ochota rostla hlavně v blízkosti paní učitelky. Na základě jejích pokynů a někdy už jen v její přítomnosti byly ochotnější než obvykle. Děti se v její přítomnosti snažily být v jejich očích „lepší“ („*Já taky pomáhám*“, „*Já jsem půjčil balón Jirkovi.*“) Velmi **ochotné** byly děti také v případě, kdy měly službu dne. Tuto roli přijímaly velmi zodpovědně a přistupovaly k ní s velkým nasazením („*Jááá, já budu služba.*“, „*Jooooo, jsem služba.*“, „*Já jsem služba!*“). Ochotně **pomáhaly** druhým během příprav společných her nebo v případě, kdy mezi sebou skupiny soupeřily v týmech („*Já to budu podávat.*“, „*Na tady je.*“). Některé děti také spontánně reagovaly během nejrůznějších situací. Např. když někdo něco hledal, nebo když někomu něco nešlo během činnosti vyřešit („*Já ti ukážu, jak se to hraje.*“, „*Já ti to najdu.*“, „*Kterou chceš?*“). Problém se vyskytoval pouze v jedné skupině, kde děti nereagovaly na žádosti ze strany chlapce, který je ve třídě nový. V rámci modelových situací však vždy sami **nabízely pomoc** nebo **navrhovaly, jak by pomohly** („*Já bych ji dal hračky.*“, „*Já bych s ní koukala na telku*“).

Kategorie: Já vím, jak ti je

Kódy: smutek; radost; lítost; příčina; empatie; pomůžu ti.

Děti byly během aktivit velmi **empatické**. **Vhodně reagovaly** na vybrané situace. Vždy **dokázaly říct, jak se osoba nebo zvířátko cítí**. („*Byla smutná.*“, „*Je šťastný.*“). Také uváděly nejrůznější příčiny daných **pocitů** („*Je smutná, chce si sednout.*“, „*Tady je veselá. Pustil ji, protože chtěla sedět.*“, „*Brečí, protože ho bouchli.*“, „*A tady je veselý, protože se kamarádí.*“, „*Maminka se usmívá, protože děti ji pomáhají.*“). Dokázaly se **vcítit a projevit soucit** („*Já bych si s ní hrála.*“, „*Já bych si ji vzal a ona pak už nebude smutná...*“, „*Dědeček byl rád, že mu pomohli.*“, „*Byl smutný, protože ho tam nechtěly.*“, „*Je smutný, protože si s ním nehrají.*“, „*Cítí se dobře, protože sedí, kluk ji pustil už, byla ráda.*“). Samy vymýšlely nejrůznější způsoby **řešení situace**, případně sami nabízely pomoc („*Já bych si s ním hrála*“, „*Já bych ji dal hračky*“, „*Řekla bych zvířátkům, ať to nedělají.*“). Vždy **odsuzovaly nevhodné chování** nejen vůči slabším („*Byly zlé.*“, „*Dal bych jim na zadek.*“, „*Špatně se zachovaly.*“). Bylo jim tedy **líto** např. medvěda či černé ovečky („*Pohládím ji.*“, „*Já si ji vezmu.*“). Během aktivity děti uváděly, že ovečka je smutná neboť nemá kamarády, nikdo ji nemá rád, že se s ní nekamarádí apod. Na tuto situaci reagovaly následovně: „*Byla smutná, neměla kamarády.*“, „*Černá se cítila špatně, protože ona byla černá a nikdo ji neměl rád.*“, „*Já bych s ní koukala na telku.*“, „*Já bych ji dal hračky.*“, „*Já bych si s ní povídal.*“ V rámci jedné skupiny se však děti chovaly k novému chlapci jako k černé ovečce. Chlapec se sám označil za černou ovečku, se kterou se nikdo nekamarádí („*Mě p. uč. taky neberou mezi sebe.*“)

Kategorie: Chovejme se jako lidé

Kódy: správné jednání; nesprávné jednání; povím ti, co bys měl; já to vyřeším; ale teď ji mám já; pomoc slabšímu; ústupek.

Děti byly vždy během připravených aktivit **schopny rozlišit, zda určité jednání bylo správné či nikoli** („*To je správné.*“, „*To je hezké, že mu dala štětec.*“, „*Je hodná.*“, „*Nebýlo to správné.*“, „*Špatně se zachoval.*“, „*Shodil i její pastelky, to neměl.*“, „*Chovaly se nepěkně.*“, „*Zachovaly se špatně, protože tam není s nima.*“, „*To se nedělá.*“). Navrhovaly také nejrůznější **způsoby vhodného jednání i řešení** dané situace („*Já bych si s ní povídal.*“, „*Měly by si s ním hrát.*“, „*Měly ji vzít mezi sebe.*“, „*Ať ho pustí dovnitř.*“) Během připravených aktivit vždy **bránily slabšího** („*Řekla bych zvířátkům, ať to nedělá-*

jí“, „*Já bych jim řekl, ať ho tam pustí.*“). Sami by se nejraději angažovaly a „obětí“ nějakým způsobem **pomohly**, případně potrestaly „pachatele“ („*Špatně se zachovaly.*“, „*Měly ho pustit mezi sebe.*“, „*Měl by mu je podat, když je nemůže najít.*“, „*Měl by říct promiň.*“, „*No není to hezké, protože ho kope.*“, „*Já bych jí dal hračky.*“, „*Dal bych jim na zadek.*“) Ve třídě se však vyskytovaly občasné rozepře, které končily např. vzájemným postrkováním, štipáním. V těchto případech se děti většinou omluvily až na vyzvání paní učitelky („*Promiň.*“). Děti moc dobře věděly, že pokud něco od někoho chtějí nebo potřebují, musí se chovat přijatelným způsobem. Své chování tomu také vhodným způsobem přizpůsobovaly. Např. byly velmi **ochotné, spolupracovaly**, pokud si chtěly hrát se stejnou hračkou („*Já ti pomůžu.*“, „*Na tady je*“).

Kategorie: Já jsem jako ty, ty jsi jako já

Kódy: tolerance; přijetí; budeme kamarádi; vím proč ne; co je správné.

Děti dokázaly projevit během aktivit velmi **tolerantní jednání** jak v příběhu „*Budko, boudo*“, tak i v příběhu „*O ovečce*“, ale i v dalších aktivitách. Děti projevovaly **lítost, soucit i ochotu pomáhat** („*Já bych si s ním hrála*“, „*Já bych si s ní povídala*“, „*Nabarvila a hrála bych si s ní.*“). Chápaly a dokázaly vydedukovat **příčinu jistého chování** („*Ovečky se s ní nekamarádily, protože byla černá*“, „*Bály se, že jim rozbije domeček*“, „*Protože byl velký.*“). Hovořily např. o tom, že určité chování nebylo správné a že by ostatní zvířátka měly přijmout ty odstrkované, hrát si s nimi a to bez ohledu na jejich odlišnosti („*Špatně se zachovaly.*“, „*Měly by ho tam vzít.*“, „*Ať ho pustí dovnitř.*“, „*Já bych si s ní povídala.*“). V rámci připravených aktivit tedy byly **velmi tolerantní a na rozdíly nebraly ohled.**

Kategorie: Respektování pravidel

Kódy: nyní já!; respektování pravidel; ohleduplnost; spolupráce; pomoc; smím?; slušnost; respektování.

Děti **pravidla** třídy většinou **respektují** („*Když řekneme sprosté slovo, tak děláme 5 dřepů. A já udělala 10.*“). Jsou k sobě **ohleduplní, kamarádští** („*S dovolením, s dovolením.*“) Jsou schopny si **pomoci, spolupracovat** („*Já ti to podám*“, „*Já ti pomůžu.*“). Velmi rády jsou službou třídy („*Jááá, jááá budu služba.*“). Tuto roli přijímají velmi zodpovědně. Při práci s paní učitelkou se děti **hlásí, nepřekřikují se, naslouchají** dětem, které právě hovoří

a snaží se sedět v klidu. Své věci uschovávají ve svých skříňkách a jiným je neberou. Také znají návyky uznávané společností. Zvládaly poprosit, poděkovat, pozdravit i rozloučit se („*Promiň.*“, „*Děkuji.*“, „*Prosím.*“, **podání ruky**). Občas zapomenou, ale na upozornění hned vědí, co je potřeba. V případě, že nedopatřením do někoho strčily, většinou se sami **omluvily** („*Promiň*“). Děti se k **sobě chovaly slušně**, drobné nedostatky se u dětí vyskytovaly nejspíše z roztěkanosti a v zápalu hry (vzájemné strkání, bouchání). Občasné problémy se mezi dětmi vyskytovaly převážně v případech, kdy si nechtěly půjčit stejnou hračku („*To je moje.*“, odstrčení, bouchnutí, „*Hééj, to je moje auto*“).

6 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A DISKUZE

Nyní se zaměříme na souhrn výsledků výzkumu. Šetření se účastnilo devět dětí ve věku 5, (6) let, které byly jedináčky. Děti ukončující předškolní vzdělávání napodobují nejen modely prosociálního chování, ale i mezilidských vztahů, které nachází ve svém okolí (Svobodová, 2010, s. 49). Vývoj jedince ovlivňuje od narození rodina. Jedinec si s sebou odnáší do života základní pojetí citů a modelů chování. V rámci vztahů dochází k osvojení základní stupnice hodnot, které připravují na společenský život. Rodinné společenství připravuje na přijetí rolí i vzorů jednání, utváří základy budoucího jednání mimo rodinu. (Jedlička, 2015, s. 35). Výzkum byl tedy cíleně zaměřen na jedináčky, neboť vývoj budoucího jednání v rámci rodiny neovlivňují pouze rodiče, ale i sourozenci. Sourozenci jsou pro dítě jednoznačně motivující a formující, ať už se jedná o staršího či mladšího sourozence (Kotátková, 2008, s. 37).

Hlavním cílem výzkumu bylo hledání odpovědi na otázku, jaké projevy prosociálního chování se u dětí předškolního věku objevují. Validita toho výzkumného šetření byla posílena kombinací více metod. K získání dat bylo využito pozorování, součástí byl záznamový arch (viz. příloha P I). Využita byla také analýza připravených aktivit (viz. příloha P II, P III, P IV, P V). V tomto případě považujeme zvolené metody, tedy pozorování a připravené aktivity za vhodně zvolený způsob sběru dat, a to jak z důvodu navýšení pravdivosti výzkumu, tak i z důvodu dané skupiny účastníků.

Děti vykazovaly **ochotu pomáhat**. Spontánně reagovaly během nejrůznějších aktivit. Pokud si všimly, že si někdo neví rady nebo něco hledá, většinou zareagovaly a pomohly. („*Já ti to najdu.*“, zvednutí věci, hledání věcí, předvedení funkce věci, přidržení věci, spolupráce „*Já ti ukážu, jak se to hraje*“, „*Kterou chceš?*“, „*Chceš to přidržet?*“, „*Na tady je.*“, „*Já ti to vysvětlím.*“) Ochotně pomáhaly také při přípravě společných činností („*Můžu ti pomoci?*“, přinesení krabice, příprava hry, „*Kdybys chtěla, tak tady jsou.*“, „*Já to budu podávat.*“, „*Kam to mám nalepit?*“) Zde však můžeme označit jako hlavní motiv sledování vlastních zájmů (chtěly hračku, věc). Velmi ochotné byly také v případě, kdy děti o pomoc požádala paní učitelka. Ochota pomoci stoupala už jen její přítomností, což můžeme považovat za snahu o vytvoření lepšího obrazu ze strany učitelky. Jedná se o tzv. komplianci, pomáhání motivované verbální či nonverbální žádostí (Zášková, Mlčák, 2009, s. 50). U připravených činností nabízely pomoc taktéž. („*No zeptal bych se ho a pomohl mu.*“, „*Já bych ji dal hračky.*“, „*Nabarvila bych ji...*“, „*Pohládím ji.*“, „*Já si ji vezmu.*“) Zatímco

v rámci příběhů vždy pomáhaly a bránily slabší, ve skupinách tomu tak vždy nebylo. Konkrétně v jedné skupině se vyskytoval chlapec, který přišel do třídy před nedávnem. Tento hoch byl většinou sám, neboť ho děti nepřijímaly. Často ani nereagovaly na jeho žádost, výzvu o pomoc. Zde se ukázalo, že pro děti je rozhodující, kdo nebo jaký sociální objekt pomoc vyžaduje. Na základě toho také jednaly. Fakt, že jiným dětem i paní učitelce pomohly, ukazuje na důležitost znaku známosti. Známým, přátelům a příbuzným obecně poskytujeme pomoc ochotněji (Výrost, Slaměník, 2008, s. 286). Ve vztahu k paní učitelce mohlo být pro děti důležité, jaký obraz si o nich udělá. Jednání ve vztahu k dětem mohlo být zase ovlivněno předpokladem, že v případě potřeby lze očekávat opětovnou pomoc v budoucnu. Za motiv prosociálního jednání tedy považujeme již zmíněný vlastní prospěch, což je pro děti předškolního věku typické. Jedná se o tzv. hédonistickou orientaci. Tato orientace je spojená se zaujetím sebou samým, orientací na vlastní prospěch a méně na morální motivy. (Eisenbergová cit. podle Zášková, Mlčák, 2009, s. 78)

Děti byly schopné také **morálního úsudku**, tedy rozlišit, zda určité jednání bylo správné či nikoli. („*Chovaly se nepěkně.*“, ukazovaly Ty, ty, ty, mračily se, kroutily dlaní, ukazovaly, „*Zachovaly se špatně.*“, „*To se nedělá.*“, „*To je hezké, že mu dala štětec.*“, „*Je to hezké.*“, „*Měly by si s ní hrát.*“) Pokud během pobytu v MŠ do někoho nedopatřením strčily, omluvily se („*Promiň.*“, pohládily). Ovšem v případě, kdy byly nespokojené, vyskytovaly se i nevhodné projevy jako postrkování, štípání. V tomto případě se omluvily až na výzvu paní učitelky (pohládily děti). Hovořit můžeme o principu "náklady-zisk", což představuje potřebu získání ocenění, uznání (Výrost, Slaměník, 2008, s. 288). V tomto případě se jedná o „zisk“, ocenění ze strany učitelky, neboť ta vždy uznala jejich snahu. Děti obecně dokázaly rozlišit vhodné a nevhodné způsoby jednání a to hlavně u jiných osob nebo v rámci připravených aktivit. Jejich projevy v běžném životě však byly nejspíše vlivem situace rychlejší, než úvahy o následcích a možnostech řešení dané situace. V případě, kdy jejich chování nebylo zcela adekvátní, nevnímaly ho způsobem jako u jiných, neviděly na něm nic špatného. I když druhé osoby za stejné způsoby chování odsuzovaly („*To nesmíš!*“, „*Tak to nemůžeš!*“).

V rámci připravených aktivit vždy uváděly, navrhovaly vhodné **řešení konfliktů** a daných situací. („*Měly by ji vzít mezi sebe.*“, „*Ať se omluví a zvedne to.*“, „*Omluvit se*“, „*Že by ju koupil, protože maminka nemá zas tolik korunek, aby koupila novou.*“) Také nabízely pomoc („*Já bych si s ním hrála*“). Nevhodné způsoby chování vůči slabším odsuzovaly, avšak v rámci jedné dětské skupiny nového chlapce nepřijímaly, odstrkovaly ho. Mezi

děti se vyskytovaly občasně rozepře, které většinou končily postrkováním. K těmto situacím docházelo převážně z důvodu, kdy chtěly stejnou hračku. („*Hééj, to je moje auto.*“) Předpokládáme, že problémy nastávaly hlavně z důvodu, kdy nejsou z rodin zvyklé ani nucené se o hračky dělit. Nemají sourozence, hračky mají jen pro sebe. „Nemusejí“ tedy brát ohled na potřeby jiných. Děti se dokázaly domluvit a omluvit opět až na vyzvání paní učitelky. („*Promiň.*“, případně kamaráda na usmíření pohladily.) Chlapec v jednom případě dokonce sám navrhl, aby se rozpočítaly. („*Rozpočítáme se?*“)

Děti **pravidla** třídy většinou respektovaly („*Když řekneme sprosté slovo, tak děláme 5 dřepů. A já udělala 10.*“) Byly kamarádští, ohleduplní, spolupracovaly. („*Já ti to podám.*“, „*Rozpočítáme se?*“) Zodpovědně přijímaly funkci služby. Během činností s paní učitelkou se hlásily, naslouchaly, když někdo mluvil, nepřekřikovaly se. Co se týká norem a návyků uznávaných společností, ty obvykle dobře znaly (podání ruky při odchodu, „*Děkuji.*“, „*Prosím.*“) Občas zapomněly, ale na upozornění paní učitelky věděly, co je potřeba. Problém jsme pozorovali pouze u jedné dívky, která pravidla porušovala schválně. Taktéž nepřijímala autoritu dospělých a zkoušela, co si může dovolit („*Účo, už to mám*“, šahání a braní věcí). Předpokládáme, že tyto nevhodné projevy se u dívky vyskytovaly, neboť vyžadovala pozornost, na kterou je zvyklá z rodiny. Pro to, aby si ji paní učitelka či děti všimly, byla schopná udělat cokoli. Pro dívku nebylo lehké, že učitelka nevěnuje veškerou svoji pozornost pouze jí. Drobné nedostatky se vyskytovaly i u jiných dětí, ale to nejspíše z roztěkanosti a v zápalu hry (strkaly se, podváděly jen, aby zvítězily). Jako příčinu vidíme to, že děti nebyly z rodin na prohry zvyklé, snášely je jen ztěžka. Taktéž můžeme zmínit problém s půjčováním hraček, kdy opět reagovaly neadekvátně. („*Ne, to ti nepůjčím.*“) Toto jsme však zmiňovali již výše.

Děti během aktivit naslouchaly, byly **empatické**. Adekvátně reagovaly na vybrané situace. Dokázali se vcítit, projevit soucit. („*Dědeček byl rád, že mu pomohli.*“, „*Byl smutný, protože ho tam nechtěly.*“, „*Je smutný, protože si s ním nehrají.*“, „*Je smutný, protože ho tam nechtějí.*“, „*Cítí se dobře, protože sedí. Kluk ji pustil, už byla ráda.*“) Samy by několikrát rády zasáhly. V rámci aktivit byly také velmi tolerantní k odlišnostem. („*Já bych si s ní povídal.*“, „*Já bych si s ní hrála.*“, „*Já bych jí dal hračky.*“, „*Já bych ji pohladil.*“) Chápaly příčinu jistého chování. („*Protože byla černá.*“, „*Bály se, že jim rozbije domeček.*“, „*Protože byl velký.*“). Avšak problémy se vyskytovaly opět ve skupině, kterou navštěvuje nový chlapec, kterého děti nepřijímají.

Zdá se, že děti teoreticky vše zvládají. Jejich projevy prosociálního chování však nepovažujeme za úplně zvládnuté. Je jisté, že někde ve svém okolí slyšely nebo viděly, co se sluší a patří. Teoreticky tedy vědí, co je správné. Avšak v běžných situacích tak vždy nejednají. V některých případech bylo např. viditelné, že pokud situaci nevnímají z vlastního úhlu pohledu jako sebeprospěšnou, prosociálně nejednají. Jak uvádí Langmaier (2006, s. 98) ve výhodě jsou v tomto ohledu děti, které mají sourozence. Tyto děti se učí se sourozenci vyjednávat, chápat jejich potřeby a přání, soupeřit s nimi, ale i se podělit atd.

ZÁVĚR

Diplomová práce se věnuje projevům prosociálního chování u dětí předškolního věku, které jsou jedináčky. Výzkumu se účastnilo 9 dětí ukončující předškolní vzdělání, tedy ve věku 5, (6) let. Zvoleny byly děti právě v tomto vývojovém období, neboť se jedná o věk, kdy dochází k napodobování modelů prosociálního chování (Svobodová, 2010, s. 49).

V teoretické části jsme se věnovali pojmu „prosociální chování.“ Snahou bylo tento pojem ve všech souvislostech propojit s předškolním obdobím i s možnostmi jeho rozvoje a to nejen v rámci rodiny. Jednotlivé kapitoly teoretické části s problematikou úzce souvisí.

Cílem práce bylo zjistit, jaké projevy prosociálního chování se u dětí předškolního věku objevují. V praktické části jsme realizovali výzkumné šetření. Využito bylo pozorování a analýza připravených aktivit, obsahující 4 dílčí úkoly. V rámci analýzy a interpretace získaných údajů byly do textu zakomponovány také konkrétní verbální a neverbální projevy prosociálního chování, které se u dětí objevovaly.

Výzkumné šetření poukázalo na jisté nedostatky týkající se projevů prosociálního chování u dětí předškolního věku, které jsou jedináčky. Po teoretické stránce děti vše zvládaly, v běžném životě se však objevovaly občasné problémy. Projevy prosociálního chování tak nepovažujeme u dětí za příliš zvládnuté. Děti vykazovaly během připravených aktivit schopnost naslouchat, vcítit se i projevit soucit. Také byly empatické a v rámci aktivit velmi tolerantní, což však nebylo pravidlem v běžných situacích. Také byly schopny nabídnout pomoc. V obvyklých situacích se však jako motiv jejich jednání objevoval spíše vlastní prospěch a sledování vlastních zájmů, což je pro děti předškolního věku typické. S tímto se můžeme setkat i u školních dětí (Eisenbergová cit. podle Zášková, Mlčák, 2009, s. 78). Dále byly schopny morálního úsudku, kdy upozorňovaly na nevhodné chování ze strany jiných, sami se však občas chovaly způsobem, který u jiných odsuzovaly.

Je potřeba, aby v rámci nejen dětských skupin byla této problematice věnována větší pozornost. Důležité je poukázat na význam rozvoje tohoto jednání a vyčlenit dané problematice dostatek prostoru. Také je žádoucí zařadit více aktivit a činností podporujících a umožňujících nácvik prosociálnosti. Tento nácvik by mohl předcházet např. situacím, do kterých se dostával chlapec, kterého v rámci jedné dětské skupiny příliš nepřijímaly.

Jak uvádí Matějček (2005, s. 141), dnešní děti jsou ohroženy společenskou izolací, což je důsledek právě systému jedináčků v rodinách. Dětské skupiny tak poskytují jedinečnou

možnost rozvoje prosociální oblasti. Důležitý je ovšem i zájem a podpora ze strany rodičů, kteří jsou dětem vzory, což by měli mít v rámci každodenního jednání na paměti.

Aby byly děti uctivé k druhým a ochotny jim pomoci, je potřeba jisté dávky trpělivosti. Důležitá je také důvěra ve schopnosti, možnosti a vůle k pozitivnímu posunu každého z nich. Jedná se o běh na dlouho trať. (Svobodová, 2010, s. 1)

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BACUS-LINDROTH, Anne. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-563-9
- [2] BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: ComputerPress, 2007. Dětská naučná edice. Metodika. ISBN 978-80-251-1829-0.
- [3] BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4248-9.
- [4] BERČÍKOVÁ, Alena, Eva ŠMELOVÁ a Dominika STOLINSKÁ. *Učitel - aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4033-0.
- [5] BIERHOFF, Hans-Werner. *Prosocialbehaviour*. Transferred to digitalprint. New York: Psychology Press, 2002. ISBN 0-86377-774-0.
- [6] BONINO, CATTELINO, CIAIRANO, 2005 cit. podle SOBOTKOVÁ, Veronika. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada, 2014. Psyché. ISBN 978-80-247-4042-3.
- [7] BURIÁNOVÁ, Jana, Věra JAKOUBKOVÁ a Hana NÁDVORNÍKOVÁ. *Raadce předškolního vzdělávání pro celý rok: nechte se inspirovat ročními obdobími!*. Praha: Raabe, 2008. Nahlížet - nacházet. ISSN 1802-8179.
- [8] CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada, 2012. Psyché. ISBN 978-80-247-4033-1.
- [9] CARL, RANDLOVÁ 2002, cit. podle ZÁŠKODNÁ, Helena a MLČÁK, Zdeněk. *Osobnostní aspekty prosociálního chování a empatie*. Trion, 2009. ISBN 978-80-7387-306-6.
- [10] CLARKE, A.E. cit. podle MILLS, Albert J., Gabrielle. DUREPOS a Elden. WIEBE. *Encyclopedia of case study research*. Los Angeles: SAGE Publications, c2010. ISBN 978-1-4129-5670-3.
- [11] ČÁBALOVÁ, Dagmar. Pedagogika. Praha: Grada, 2011. *Pedagogika*. ISBN 978-80-247-2993-0.

- [12] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- [13] ČÁP, Jan, Marie ROZSYPALOVÁ a Věra ČECHOVÁ. *Psychologie: obecná psychologie pro střední pedagogické školy*. 3. vyd., v nakl. H & H 1. upr. Praha: H & H, 1998. ISBN 80-86022-36-6.
- [14] EISENBERG, Nancy cit. podle ZÁŠKODNÁ, Helena a MLČÁK, Zdeněk. *Osobnostní aspekty prosociálního chování a empatie*. Trion, 2009. ISBN 978-80-7387-306-6.
- [15] EISENBERG, Nancy a Paul Henry. MUSSEN. *The roots of prosocial behavior in children*. New York: Cambridge University Press, 1989. ISBN 0-521-33771-2.
- [16] EISENBERG, SPONRAD, 2004 cit. podle VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
- [17] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0.
- [18] HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- [19] JEDLIČKA, Richard. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015. Psyché. ISBN 978-80-247-5447-5.
- [20] JUNGWIRTHOVÁ, Iva. *Pohodoví rodiče - pohodové děti: podporujeme vývoj dítěte*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-536-3.
- [21] KAPUCIÁNOVÁ, Magdaléna. *Pomáháme dětem s orientací v dnešním světě: dítě a svět*. Praha: Raabe, c2014. Rozvíjíme dítě v jednotlivých oblastech předškolního vzdělávání. ISBN 978-80-7496-164-9.
- [22] KOLLÁRIK, Teodor. *Sociálna psychológia*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2004. ISBN 80-223-1841-8.
- [23] KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
- [24] KOPECKÁ, Ilona. *Psychologie: učebnice pro obor sociální činnost*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3877-2.

- [25] KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1568-1.
- [26] KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4435-3.
- [27] KRAUS, 2008 cit. podle PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3470-5.
- [28] KRÁTKÁ, Jana. *Aktuální otázky teorie výchovy: teoretická východiska, výzkumné nálezy a závěry pro praxi*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5727-2.
- [29] KŘIVOHLAVÝ, 1980 cit. podle KOLLÁRIK, Teodor. *Sociálna psychológia*. Bratislava: Univerzita Komen-ského, 2004. ISBN 8022318418.
- [30] KUČERA, Dalibor. *Moderní psychologie: hlavní obory a témata současné psychologické vědy*. Praha: Grada, 2013. Psyché. ISBN 978-80-247-4621-0.
- [31] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.
- [32] MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 3. Praha: Portál, 1996. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-494-X.
- [33] MATĚJČEK, Zdeněk. *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, 2005. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.
- [34] MERTIN, Václav. *Ze zkušeností dětského psychologa*. Praha: Wolters Kluwer, 2015. ISBN 978-80-7478-764-5.
- [35] MILLS, Albert J., Gabrielle. DUREPOS a Elden. WIEBE. *Encyclopedia of case study research*. Los Angeles: SAGE Publications, c2010. ISBN 978-1-4129-5670-3.
- [36] MUCHOVÁ, Ludmila. *Morální výchova v nemorální společnosti?*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury (CDK), 2015. ISBN 978-80-7325-386-8.
- [37] MURRAY, Lynne. *Psychologie malých dětí: jak vztahy podporují vývoj dětí od narození do dvou let*. V Praze: Stanislav Juhaňák - Triton, 2016. ISBN 978-80-7553-011-0.

- [38] NAKONEČNÝ, Milan. *Lexikon psychologie*. 2., podstatně rozš. vyd. Praha: Vodnář, 2013. ISBN 978-7439-056-2.
- [39] NOVÁK, Tomáš. *Sourozenecké vztahy*. Praha: Grada, 2007. Pro rodiče. ISBN 9788024720753.
- [40] OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5107-8.
- [41] PÁLENÍK, 1991, cit. podle VACEK, Pavel. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4.
- [42] PLACHÁ, Jarmila a Ivana KOUTSKÁ. *Etická výchova: 1-3*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2014. ISBN 978-80-87449-51-6.
- [43] POPPER cit. podle TEJ RAM SHARMA. *Research methodology in history*. New Delhi: ConceptPub, 2001. ISBN 8170228271.
- [44] PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3470-5 sociální učení.
- [45] PROKEŠOVÁ, Miriam. *Vychovávám, vychováváš, vychováváme (dobře)?*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2013, 136 s. ISBN 978-80-7464-392-7.
- [46] PRŮCHA, Jan. *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál, 1999. ISBN 8071782904
- [47] PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.
- [48] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- [49] REYKOWSKI, SMOLEŇSKA, 1980 cit. podle KOLLÁRIK, Teodor. *Sociálna psychológia*. Bratislava: Univerzita Komen-ského, 2004. ISBN 8022318418.
- [50] ŘEZÁČ, 1998 cit. podle KOPECKÁ, Ilona. *Psychologie: učebnice pro obor sociální činnost*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3877-2.
- [51] ŘEZNÍČEK, POLÁČKOVÁ, 2004 cit. podle PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3470-5.

- [52] ŘIHÁČEK, Tomáš, Ivo ČERMÁK a Roman HYTYCH. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6382-2.
- [53] SCHROEDER, 1995 cit. podle ZÁŠKODNÁ, Helena a MLČÁK, Zdeněk. *Osobnostní aspekty prosociálního chování a empatie*. Trion, 2009. ISBN 978-80-7387-306-6.
- [54] SEVERE, Sal. *Co dělat, aby se vaše děti správně chovaly*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2014. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-262-0634-7.
- [55] SHAPIRO, Lawrence E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-648-3.
- [56] SKORUNKOVÁ, Radka. *Základy vývojové psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. ISBN 978-80-7435-253-9.
- [57] SLAMĚNÍK, JIROUŠEK, 2008 cit. podle ZÁŠKODNÁ, Helena a MLČÁK, Zdeněk. *Osobnostní aspekty prosociálního chování a empatie*. Trion, 2009. ISBN 978-80-7387-306-6.
- [58] SLUZENSKI, JASWAL, DODSON, 2009 cit. podle VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
- [59] SMITH, FLOWERS, LARKIN, 2009 cit. podle ŘIHÁČEK, Tomáš, Ivo ČERMÁK a Roman HYTYCH. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6382-2.
- [60] SOBOTKOVÁ, Veronika. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada, 2014. Psyché. ISBN 978-80-247-4042-3.
- [61] SPLAVCOVÁ, Hana a Jana KROPÁČKOVÁ. *Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1042-9.
- [62] SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.
- [63] SVOBODOVÁ, Eva. *Prosociální činnosti pro předškolní vzdělávání*. Praha: Raabe. 2010. ISBN 80-86307-39-5.
- [64] ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0
- [65] TEJ RAM SHARMA. *Research methodology in history*. New Delhi: ConceptPub, 2001. ISBN 8170228271.

- [66] THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.
- [67] VACEK, Pavel. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-108-2.
- [68] VACEK, Pavel. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4.
- [69] VACÍNOVÁ, Marie a Marta LANGOVÁ. *Kapitoly z psychologie učení a výchovy*. Vyd. 2. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007. ISBN 978-80-86723-42-6
- [70] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
- [71] VYMĚTAL, 1990 cit. podle VACEK, Pavel. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-108-2.
- [72] VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. Praha: Grada, 2008. Psyché. ISBN 978-80-247-1428-8.
- [73] Zábavné učení, s.r.o. *Řekni mi – Zodpovědnost*. Uherský Brod, Mariánské nám. 14, PSČ 688 01.
- [74] ZÁŠKODNÁ, Helena a MLČÁK, Zdeněk. *Osobnostní aspekty prosociálního chování a empatie*. Trion, 2009. ISBN 978-80-7387-306-6.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

apod.	a podobně
atd.	a tak dále
cit.	citace
č.	číslo
kap.	kapitola
IPA	Interpretativní fenomenologická analýza (interpretative phenomenological analysis)
MŠ	mateřská škola
resp.	respektive
např.	například
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
s.	strana
ŠVP	Školní vzdělávací program
tj.	to je
tzn.	to znamená
tzv.	tak zvaný

SEZNAM PŘÍLOH

- P I Záznamový arch
- P II „O ovečce“ (Buriánová, Jakoubková, Nádvoříčková, 2008)
- P III „Boudo, budko“ (Plachá, Koutská, 2014)
- P IV „Jak se správně chovat“ (Plachá, Koutská, 2014)
- P V „Popis obrázků, situací“ (Řekni mi – Zodpovědnost, Zábavné učení, s.r.o.)
- P VI Záznamový arch (Respondent č. 1)
- P VII Ukázka práce (Respondent č. 1)

PŘÍLOHA P I: ZÁZNAMOVÝ ARCH

ZÁZNAMOVÝ ARCH

Jméno:.....

.....

Situace	Verbální projevy	Neverbální projevy

PŘÍLOHA P II: „O OVEČCE“

„O ovečce“

Popis aktivity:

Děti sedí a poslouchají příběh „O ovečce.“ Poté s dětmi o příběhu hovoříme. Ptáme se např. jestli by ovečce chtěly pomoci, jak by zareagovaly atd.

Sledovat můžeme reakce: ano (dítě chce ovečce pomoci – ptáme se jak, jakým způsobem), nevim (dítě mlčí), ne (nechce pomoci).

Text:

Jeden pastýř měl stádo oveček. Všechny byly krásně kudrnaté a bělostné jako sníh. Jen jedna byla černá. Když šly ovečky na pastvu, ta černá byla poslední, protože ji ostatní před sebe nepustily. Když se všechny ovečky ve stádu pásly na čerstvé trávě, černá ovečka byla stranou. A když si ovečky povídaly „bé, bé, bé“, s černou si nikdo povídat nechtěl. Každý večer po setmění, když vyšla na nebi první hvězdička, hnal pastýř ovečky spát do salaše. Tam se ovečky semkly dohromady a natěsňaly se k sobě, aby jim nebyla zima. Jen černou ovečku nikdo nehřál. Celá se zimou roztřásla a nemohla usnout...

Otázky:

„Jak se asi cítila černá ovečka?“

„Proč se tak cítila?“

„Jak se chovaly bílé ovečky k černé ovečce?“

„Proč bílé ovečky nepřijímaly černou mezi sebe?“

„Co by bylo správné udělat? (Jak byste reagovali?)“

PŘÍLOHA P III: „BOUDO, BUDKO“

„Boudo, budko“

Popis aktivity:

Děti sedí a poslouchají příběh „Boudo, budko.“ Konec příběhu ovšem pozměníme. Medvěda ostatní zvířátka nepřijmou. Poté s dětmi o příběhu budeme hovořit. Ptáme se např. jestli by medvědovi chtěly pomoci, jak by zareagovaly atd.

Sledovat můžeme reakce: ano (dítě chce pomoci – ptáme se jak, jakým způsobem), nevim (dítě mlčí), ne (nechce pomoci).

Text:

Na palouku u lesa stála chaloupka – budka. Jednoho dne kolem ní běžela malá myška. Když uviděla chaloupku, šla k ní blíž, zaklepała na dveře a zeptala se:

„Boudo, budko, kdo v tobě přebývá?“

Nikdo však neodpověděl. Myška tedy vběhla do chaloupky a začala v ní bydlet.

Druhý den přiskákala k chaloupce žabka. Budka se jí na první pohled zalíbila, přistoupila k ní, zatukala na dveře a zeptala se: „Boudo, budko, kdo v tobě přebývá?“

„Já, myška Hrabalka, a kdo jsi ty?“ ozvalo se z chaloupky.

„Já jsem žabka Kuňkalka, můžu bydlet s tebou?“ odpověděla žabka.

„Tak pojď dál,“ řekla myška. Žabka skočila do budky a začala v ní bydlet spolu s myškou.

Dalšího dne běžel kolem zajíček. Když uviděl chaloupku, zastavil se, zatukal na dveře a zeptal se: „Boudo, budko, kdo v tobě přebývá?“ „Já, myška Hrabalka, já, žabka Kuňkalka, a kdo jsi ty?“ řekla zvířátka.

„Já jsem zajíček Ušáček, můžu bydlet s vámi?“ odpověděl zajíček.

„Tak pojď dál.“ A už v chaloupce bydleli tři.

Další den šla kolem chaloupky liška. Když ji spatřila, přiběhla blíž a zeptala se: „Boudo, budko, kdo v tobě přebývá?“ „Já, myška Hrabalka, já, žabka Kuňkalka, já, zajíček Ušáček, a kdo jsi ty?“ řekla zvířátka.

„Já jsem liška Ryška. Mohla bych bydlet v domečku s vámi?“ „Pojď dál,“ odpověděla zvířátka.

Další den běžel kolem vlček Šerý Krček. Uviděl chaloupku, zaklepal na dveře a hned se ptal: „Boudo, budko, kdo v tobě přebývá?“ „Já, myška Hrabalka, já, žabka Kuňkalka, já, zajíček Ušáček, já, liška Ryška, a kdo jsi ty?“ odpověděla zvířátka.

„Já jsem vlček Šerý Krček, můžu bydlet s vámi?“ „Tak pojď dál,“ řekli myška, žabka, zajíček a liška.

Další den šel kolem medvěd Huňáč. Uviděl chaloupku, přistoupil k ní a zeptal se: „Boudo, budko, kdo v tobě přebývá?“ „Já, myška Hrabalka, já, žabka Kuňkalka, já, zajíček Ušáček, já, liška Ryška, já, vlček Šerý Krček, a kdo jsi ty?“ zeptala se zvířátka. „Já jsem medvěd Huňáč, můžu bydlet s vámi?“

„Ne medvěde, najdi si svůj domeček“, řekla zvířátka. Potom, co zvířátka medvěda odmítly, vydal se hledat jiný domeček.

Otázky:

„Jak se zvířátka zachovala k medvědovi?“ („Co si myslíte o této situaci?“)

„Jak se asi medvěd cítil?“

„Proč se zvířátka nerozdělila s medvědem o domeček?“

„Napadá vás vhodné řešení?“

PŘÍLOHA P IV: „JAK SE SPRÁVNĚ CHOVAT“

"Jak se správně chovat"

Jedná se o práci s obrázky. Děti si nejprve prohlédnou jednotlivé obrázky, poté odpovídají na následující otázky. Všechny obrázky jsou při práci barevné a zvětšené na formát A4.

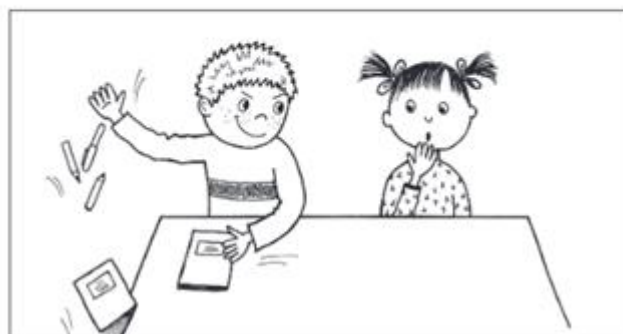
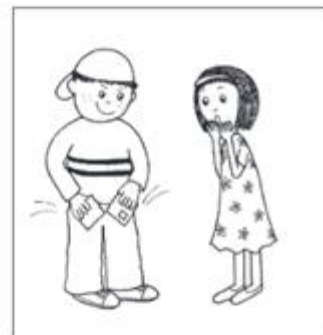
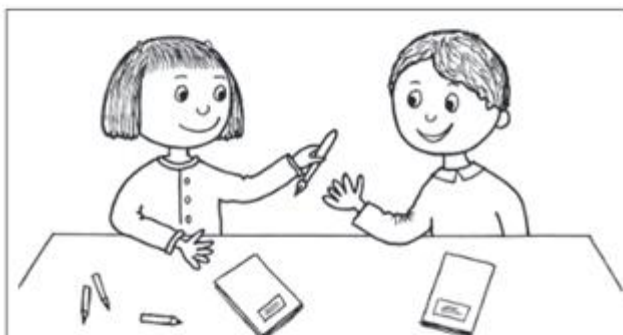
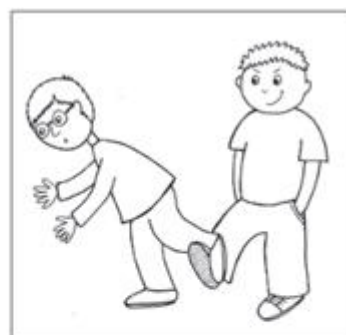
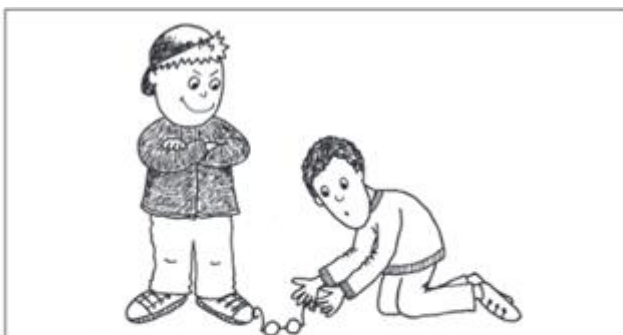
Otázky:

„Co se na obrázku děje?“

„Jak se lidé na obrázku zachovali?“

„Jak se asi osoba cítila?“

„Co by bylo správné udělat?“





PŘÍLOHA P V: „POPIS OBRÁZKŮ, SITUACÍ“

„Popis obrázků, situací“

Děti mají za úkol popsat, jak se asi osoby na obrázku cítí a proč.



PŘÍLOHA P VI: ZÁZNAMOVÝ ARCH (RESPONDENT Č. 1)

ZÁZNAMOVÝ ARCH

Jméno: XXXXXXXXXX

.....

Situace	Verbální reakce	Neverbální reakce
Když přijdu do třídy.	„Kdo jsi? Co tu děláš?“	Dloubne do mě prstem.
P. uč. se zeptá: „Kdo bude dnes služba?“	„Jááá, já, já budu služba.“	Hlásí se, poskakuje kolem p. uč.
Vyptává se, co ve třídě dělám	„Co děláváš?“, „To nemůžeš!“	Sahá mi na mé věci, nahlíží přes rameno.
Sedí v kleče na dětské sedačce a sleduje chlapce, jak hrají stolní fotbal (nic neříká, jen se dívá). Odchází si hrát s jinou hračkou, hned se vrací k chlapcům. Zase odchází hrát si s hračkou, se kterou si hrála před chvílí. (několikrát se opakuje). Přijde opět k chlapcům a začne hrát stolní fotbal. Vyhrála hru a zakřičí. Poté hrají dál.	„Kdo vyhrává?“ „Já budu hrát.“, píská si, „Víš, kde jsem včera byla?“ „Joooooooo.“	Sedí na kolenou, neustále sebou „šije“. Když vyhraje, vyskočí a zase si sedne, hraje dál.
Rychle opět mění činnosti.	Píská si.	
P. uč. mě požádala, abych otevřela okno.	„Okno má být zavřené.“	Dupne.
Paní učitelka oznámí, že je čas na svačinu.	„Já jsem svačinu už měla.“	Jde po čtyřech ke stolečku se svačinou a vezme si mléko, které vypije.
Pozoruje dívku, která si hraje s pískem.		Jen se opřela o stůl a pozoruje.
P. uč. „Dnes vám děti dám do skříňky...“ (začne překřikovat p. uč.)	„Zajíííčkááá.“	
Během hry příběhne a bouchne mě.	„Já to nebyla.“	Usmívá se na mě (smích).
Chce hrát opět stolní fotbal.	„Zahrajeme si? V: Ne! O: „Jááá jo.“ N: „Tak jooo.“	Během hry podváděla.
Často skáče, leze po dětském gauči ve třídě (mezi hrou).		

Chlapec si přijde hrát s kuličkovou dráhou.	„ <i>To jsem poskládala já“ To je moje!</i> “	Klečí a volá na chlapce. Rozhazuje rukama.
P. uč se zeptá, co dětem slíbila. N. jde za p. uč. ke stolu. Neustále mluví na p. uč. (vynucuje si pozornost)		Klekne si na židli paní učitelky.
Dívá se, jak H. kreslí na tabuli.	„ <i>Já ti něco ukážu.</i> “	Kreslí na tabuli.
Opakovaně odchází na WC a poté se vrátí zpět (občas někoho sebou vezme).		Smích.
Stojí u uč. stolu.	„ <i>Co to je?</i> “	Šahá p. uč. na sešity, které má pro děti připraveny
Ve třídě stojí stůl, na kterém jsou připravena peříčka pro dechové cvičení.		Poskakuje kolem stolu.
Neustále chodí za p. uč. a něco se vyptává.		
Ve třídě se ozvala rána – spadla hračka. P. uč. se ptá kdo je služba.	„ <i>Jáááá. . (služba)</i> „ <i>Já uklidím holku a ty kluka.</i> “	Zvedá ruku a utíká k místu, kde je spadlá hračka. Jako služba dnešního dne uklízí hračku. Rozděluje kdo, co uklidí, kterou část (službu mají dvě děti).
Poskakuje na sedačce a povídá si s J.		
Odchází s J. na WC, kde pouštějí vodu.	„ <i>Nechci se jmenovat N., chci se jmenovat Bobík... Mňam, mňam Bobíík...“</i> , „ <i>J. Můžu s tebou uhrát fotbal?</i> “	
H. přijde za N. a obejmě jí.		Usměje se.
Děti se domlouvají, co budou hrát.	„ <i>Budeme si hrát? Budeš mamka?</i> “, <i>Ty budeš vařit a my si budeme hrát spolu!</i> “	Vezme H. za ruku a vede ji pryč.
Děti si hrají na barvy.	„ <i>Zapomnělas počítat!</i> “ <i>“Zlatááá“</i>	Neustále poskakuje.
Jde po třídě a strčí do holčičky. Přijde za jinou a zeptá se, jestli si s ní bude hrát. Holčička jí řekne, že si s ní hrát už nebude. N. se napučí a odejde.		Zašklebí se.
Hledá svoji hračku – myšku (povídá si s dětmi v kroužku).	„ <i>Kde mám moji myšku, J. mi ji chce vyhodit.</i> “	
Začne se postrkovat s J. Navzájem si to vrací. J. se naštvě, klekne si ke stolu a položí hlavu na stůl. N. ji		

nenápadně bouchne zezadu.		
P. uč. zapne písničky, což značí konec spontánních činností, děti uklízejí hračky a jdou na řízenou činnost.		
Při úklidu chodí N. jako služba po třídě a kontroluje třídu (Na zemi leží hračka).	„Uklid' to!“	
J. stále klečí u stolu. P. uč. se ptá, co se stalo, kdo to ví? Ptá se proč.	„ J:“ <i>Porvaly jsme se, N: „Protože si semnou nechtěla hrát“</i>	Zvedne ruku.
P. uč. vyzve N., aby se J. omluvila. N. jde k J. a řekne promiň a rychle se otočí zpět. J. ještě chvíli klečí u stolu, pak se přidá k dětem.	„Promiň.“	Na vyzvání pohládí J.
N. obejmě učitelku ze zadu kolem pasu.		
Hra v týmech.		Objímá spoluhráče v týmu. Postrkuje kamarády, žduchá je, aby byli rychlejší.
Moje aktivita – předvádí se, schválně odpovídá špatně a směje se tomu. Když se zeptám, proč si to myslí, rychle se opraví správně.		
Děti hrají u stolečku karty. N. rozdává karty.	„ <i>To není Tvoje!</i> “, „ <i>Ty nevíš, jak se to hraje!</i> “	Drží v ruce karty a rozdává je.
Oběd – kope se pod stolem s J. a je drzá n uč.	„ <i>Už mě to přešlo.</i> “	
Při obědě chytá lžičku kamarádovi vedle. Neustále mluví.		Houpe se na židli.
Byla na mě drzá. Paní učitelka ji vyzvala, ať se mi omluví. Nechce se jí. Když se omlouvá, dívá se jinam.	„Promiň.“	Dívá se do stropu a usmívá se.
Chystání spánku – p. uč. ji vyzve, aby ji pomohla – pomůže. Během chystání rychle utíká, shodí chlapce na léhátko a běží dál.		
Do postýlky si bere hračku. Někdo se ptá, co to má.	„ <i>Nepůjčím ti ji!</i> “	Schová si hračku za záda. Pak myšku ukáže, po chvíli myšku půjčí kamarádovi, aby se podíval.
Na zemi je nějaký nepořá-		Vezme papírový kapesník a

dek, p. uč. ji vyzve, aby to uklidila, když je služba.		nepořádek nabere do něj.
Chce si s hrát s kostkami, společně s kamarádem donesou krabici s hračkami.		
Řekne sakra a začne dělat dřepy. Ptám se, kolik dřepů dělala a proč.	<i>„Když řekneme sprosté slovo, tak děláme 5 dřepů a já udělala 10 už dopředu.“</i>	
Při kreslení píchne L. tužkou.		
Když dokončí práci, je netrpělivá, než k ní přijde p. uč.	<i>„Účo mám to.“</i>	
Během aktivity.	<i>„Neignorujte všechny.“</i>	
Přijde a plácne J. po hlavě.		
Přišla ke mně a opět na mě šahá (osobní věci, vlasy).		
Při příchodu do tělocvičny přijde k rádiu, šahá na něho, i když byla napomenuta.		

PŘÍLOHA P VII: UKÁZKA PRÁCE (RESPONDENT Č. 1)

„O ovečce“

Jak se asi cítila černá ovečka?

(1) *„Ta ovečka byla smutná. A proč si s ní nepovídal pastýř?“*

Proč se tak cítila?

(1) *„Protože si s ní nehrály ty ovečky.“*

Jak se chovaly bílé ovečky?

(1) *„Nehezky, já bych je zabila.“*

Proč černou ovečku nebraly bílé ovečky mezi sebe?

(1) *„Že je černá?“*

Co by bylo správné udělat? Co byste udělali vy? (Jak byste jí pomohli?)

(1) *„Já bych s ní koukala na telku. A taky bych jí nabarvila a hrála si s ní. A i ostatní by se s ní bavily.“*

„Budko, boudo“

Jak se zvířátka zachovala k medvědovi? (Co si myslíte o této situaci?)

(1) „No nepustily ho, tak špatně. Zachovaly se špatně, protože tam není s nimi.“

Jak se asi medvěd cítil?

(1) „Úplně špatně.“

Proč se zvířátka nerozdělila s medvědem o domeček?

(1) „Protože se bály, že je sní?“

Napadá vás vhodné řešení? (Jak by se dala situace vyřešit? Jak byste pomohli medvědovi?)

(1) „Dala bych ho na střechu, když se nevejde dovnitř. Měly ho pustit mezi sebe. Pak by se cítil dobře, protože by tam byl.“

Dětem jsem řekla, že můžeme zkusit změnit konec příběhu. Medvěd tedy šel znovu k budce, zaklapal a zeptal se, zda může bydlet se zvířátky. Když jsem řekla, že zvířátka medvěda přijala, dětem se rozzářily oči.

Jak se asi medvěd cítil?

(1) „Dobře. Byl rád a žily spolu až do smrti.“

„Jak se správně chovat“



Co se na obrázku děje?

(1) „On to dělá schválně! Schválně mu tam dává nohu.“

Jak se lidé na obrázku zachovali?

(1) „Nebylo to hezké.“

Jak se asi osoba cítila?

(1) „Dobře ne. Mohly mu spadnout brýle.“

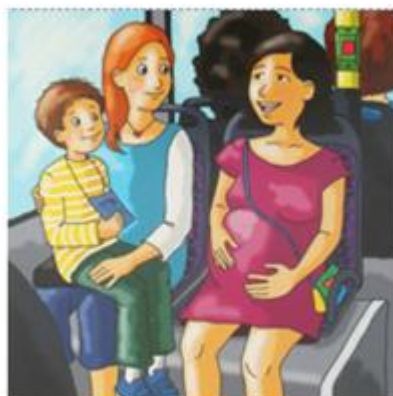
Co by bylo správné udělat?

(1) „No ať to nedělá! Může mít otřes mozku.“

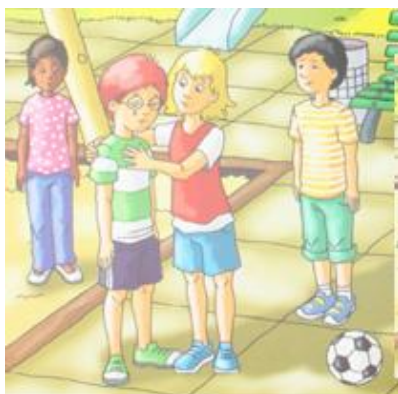
Popis obrázků, situací



(1) „Asi jí bolí břicho, protože stojí.“



„Tady uvolnil místo pro paní, protože je tlustá jako medvěd.“



(1) „Je smutný, protože sis s ním nehrají. Já bych si s ním hrála.“



„Tady ti se smějí, asi se už kamarádí.“



(1) „Ona je smutná a on řve, nemá jídlo. Ona zapomněla navařit.“

„Tady se maminka usmívá, protože děti jí pomáhají. Tento si hraje a druhý mamince zase pomáhá a maminka je tu šťastná. Já mamce taky pomáhám péct dort.“