

ANOTACE

SOCIALIZACE DÍTĚTE V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Bakalářská práce v **teoretické části** mapuje východiska socializace dítěte a poskytuje základní orientaci v tématu socializace. Charakterizuje socializační proces v jednotlivých fázích vývoje dítěte a pojednává o sociálních dovednostech dítěte předškolního věku, metodách a prostředcích jejich rozvoje. V této souvislosti nastiňuje klíčové kompetence učitelky mateřské školy a přibližuje síť sociálních vztahů v mateřské škole. **Praktickou část** představuje metodická řada *Jak vytvářet pravidla společného soužití v mateřské škole*, vytvořená na základě vlastní praktické zkušenosti a požadavků vyplývajících z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, jejíž experimentální ověřování je zdokumentováno videozáznamem vybraných částí a doplněno reflexí. Dále zahrnuje výzkum dané problematiky prostřednictvím strukturovaného dotazníku, jehož cílem je zmapování podmínek k realizaci osobnostně sociálního přístupu v praxi a poodhalení sociálněpsychologických kompetencí učitelek mateřských škol.

ANNOTATION

SOCIALIZATION OF A CHILD IN THE NURSERY SCHOOL

Bachelor work in **the theoretical part** maps the way outs of socialization of a child and provides basic orientation in the socialization theme. It characterises socializational process in the particular phases of child's development and discusses social skills of a pre-school age child, methods and means of their development. In this context it outlines key teacher's qualifications in the nursery school and brings near the net of social relationships in the nursery school. The methodical sequence *How to create the rules of collective life together in the nursery school* presents **the practical part**. It is created on the basis of own practical experience and demands coming out from the General educational programme for pre-school education, whose experimental testing is proved by the videorecord of selected parts and completed by reflex. It also contains the research of this relevant questions by the means of the structural questionnaire, whose aim is mapping of conditions to realization of personal social approach in practice and disclosing of socialpsychological teachers' qualifications in the nursery school.

OBSAH

ÚVOD	8
 I. TEORETICKÁ ČÁST	
1. SOCIALIZACE – ZÁKLADNÍ ORIENTACE V TÉMATU	9
1.1 Vymezení pojmu	9
1.2 Základní charakteristiky	10
1.3 Cíl socializace	12
1.4 Socializační činitelé	13
1.5 Pojetí sociální interakce a komunikace	15
1.6 Mechanismy socializace	16
2. SOCIALIZAČNÍ PROCES – SOCIALIZACE V JEDNOTLIVÝCH FÁZÍCH VÝVOJE DÍTĚTE	25
2.1 Prenatální období	25
2.2 Novorozenecké období	26
2.2.1 Podstata emocionální a sociální vazby matka-dítě	29
2.3 Kojenecký věk	31
2.3.1 Rozvoj vztahu s matkou	34
2.3.2 Sebepojetí kojence, rozvoj vztahu k sobě samému	35
2.3.3 Mezník jednoho roku života	36
2.4 Batolecí věk	37
2.4.1 Odpoutávání ze symbiotické vazby s mateřskou osobou	37
2.4.2 Rozvoj komunikace	39
2.4.3 Normy chování	40
2.4.4 Učení nápodobou a identifikací	43
2.4.5 Role otce, sourozenců a vrstevníků	44
2.4.6 „Fáze negativismu“	46
2.4.7 Rozvoj sebepojetí batolete	47

2.5	Předškolní věk	49
2.5.1	Vývojové aspekty socializačního procesu	49
2.5.2	Věk iniciativy	50
2.5.3	Normy chování	52
2.5.4	Význam rodiny pro socializační vývoj předškolního dítěte ..	56
2.5.5	Vztahy se sourozenci	57
2.5.6	Vrstevnické vztahy a role	58
2.5.7	Vztahy ke kamarádům	58
2.5.8	Rozvoj sebepojetí v předškolním věku	60
2.6	Mladší školní věk	61
2.6.1	Role školáka (žáka, spolužáka)	62
2.6.2	Normy a pravidla chování	63
2.6.3	Rodina	65
2.6.4	Role otce	65
2.6.5	Rozpad rodiny	66
2.6.6	Význam sourozenců	66
2.6.7	Vliv médií na socializaci dítěte mladšího školního věku	68
3.	ROZVOJ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ	69
3.1	Metody a prostředky rozvoje sociálních dovedností dítěte předškolního věku	70
3.2	Konkrétní příklady rozvoje sociálních dovedností dítěte v praxi	72
4.	KOMPETENCE UČITELKY PŘI SOCIALIZACI DÍTĚTE V MATEŘSKÉ ŠKOLE	95
4.1	Klíčové kompetence	95
4.2	Hlavní skupiny profesních dovedností učitelky mateřské školy	97
4.3	Síť sociálních vztahů v mateřské škole	99
4.4	Sociálněpsychologické kompetence učitelky ovlivňující socializaci dítěte v mateřské škole	102
4.5	Úlohy učitelky při vytváření pozitivního psychosociálního klimatu	116

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5. METODICKÁ ŘADA

Jak vytvářet pravidla společného soužití

v mateřské škole 117

5.1 Úvod do problematiky 117

5.1.1 Jakým způsobem může pedagog (učitelka) napomoci při postupném budování hodnotových systémů 119

5.1.2 Vzájemná vazba mezi svobodou, odpovědností a poslušností 120

5.1.3 Vymezení základních hranic, které jsou podmínkou ohleduplných mezilidských vztahů 123

5.2 Pravidla v praxi 125

5.3 Pravidla třídy Berušek z MŠ Nerudova v Českých Budějovicích 128

6. REFLEXE K VIDEOZÁZNAMU 147

7. VÝZKUMNÁ ČÁST 166

7.1 Cíl a použitá metoda 166

7.2 Problémové okruhy a stanovení hypotéz 166

7.3 Popis použité metody – dotazníku 168

7.4 Popis zkoumaného vzorku 168

7.5 Dotazník 168

7.6 Vyhodnocení použitého dotazníku 169

7.7 Závěry výzkumu – konkrétně k jednotlivým otázkám 178

7.8 Závěry výzkumu – zobecněné 184

Shrnutí 190

Dovětek 191

Seznam použité a citované literatury 192

Přílohy 194

Ú V O D

Záměrem mé bakalářské práce je, na základě teoretických východisek a svých vlastních praktických zkušeností, **vytvořit a experimentálně ověřit metodickou řadu vytváření pravidel** v mateřské škole. Vytvoření systému funkčních pravidel je nezbytnou podmínkou úspěšné socializace dítěte v mateřské škole. Pravidla umožňují jasné strukturování sociálních situací a jsou jednou ze základních podmínek budování bezpečného a důvěryhodného prostředí v mateřské škole.

Cílem práce je dále prostřednictvím strukturovaného dotazníku **zmapovat podmínky k realizaci osobnostně sociálního přístupu** akcentovaného Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (RVP PV) a **úroveň sociálněpsychologických kompetencí učitelek**, na nichž závisí úspěšnost socializačního procesu.

Výzkum má též prokázat, které z faktorů nejtěsněji korelují s naplňováním sociálních a personálních kompetencí dětí a **poukázat na případná rizika, která mohou ohrozit realizaci osobnostně sociálního přístupu.**

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. SOCIALIZACE – ZÁKLADNÍ ORIENTACE V TÉMATU

Proces **socializace** je široké a komplexní téma, neboť je v podstatě klíčovým tématem všech, kteří pracují s dětmi. Ve většině odborných pramenů je proces socializace pojímán jako základní vývojový proces jako nutný předpoklad vývoje, který poskytuje jedinci jeho personální i předmětné prostředí. Proces socializace se netýká jen dětství, je to **celoživotní proces, během kterého dochází postupně k začleňování jedince do společnosti.**

1.1 Vymezení pojmu socializace

Dunovský v publikaci *Sociální pediatrie* definuje socializaci takto:

„Socializací v širokém slova smyslu rozumíme **celoživotní vývojový proces**, kterým se lidský jedinec stává bytostí společenskou. V tomto nepřetržitém procesu **se jedinec adaptuje na sociální prostředí**, do něhož se narodil a v němž žije, **včleňuje se a vrůstá do něj**, přijímá společenské normy chování, životní styl, sociálně ekonomický systém, hierarchii hodnot atd. Při tom ovšem i on sám působí na své prostředí a více či méně ho ovlivňuje. V procesu socializace dosahuje dítě také dospělosti, utváří si představu vlastního „já“, čili vlastní sebepojetí a identitu v dané společnosti.

Z úplné závislosti na svém sociálním prostředí v době po narození se dítě postupně vymaňuje, osamostatňuje a navazuje další sociální kontakty. Vstupuje do skupin svých vrstevníků, získává přátele, začleňuje se do pracovního kolektivu, navazuje intimní vztahy erotické a sexuální. Zakládá novou rodinu, v níž předává další generaci svůj systém sociálních vazeb a sociálních zkušeností.

Proces socializace tedy svým způsobem lidského jedince přesahuje a je jedním ze základních činitelů, kterými se udržují a z generace na generaci předávají výchovné postoje, životní zásady, systém hodnot, včetně postojů ke zdraví a nemoci, zásad životosprávy, postojů k manželství a rodičovství apod. Tím se vlastně udržuje lidský rod i celá společnost.“

(DUNOVSKÝ, J. A KOL.: *Sociální pediatrie – vybrané kapitoly*. Grada Publishing, Praha 1999, s. 76. ISBN 80-7169-254-9.)

Helus termínem socializace označuje „proces utváření a vývoje osobnosti působením sociálních vlivů a jejich vlastních aktivit, kterými na tyto sociální vlivy odpovídá: vyrovnává se s nimi, podléhá jim či je tvořivě zvládá“.

(HELUS, Z.: *Dítě v osobnostním pojetí*. Portál Praha, 2004, s. 172. ISBN 80-7178-888-0.)

1.2 Základní charakteristiky socializace (volně dle Dunovského)

V procesu socializace lidé dosahují určitého **sociálního statusu** (zařazení na společenském žebříčku), určité **sociální pozice** a přijímají odpovídající **sociální role**. Sociální status a pozice, které dospělý jedinec zaujímá v daném společenském systému, závisí na jeho vrozených a získaných vlastnostech. Z vrozených vlastností je to především **genetická výbava**, kterou člověk dostává od svých rodičů (genotyp) a výsledek všech vlivů jeho intrauterinního života (fenotyp), projevující se u právě narozeného dítěte. Na tento **vrozený sociální status**, jakým je například i pohlaví dítěte, jež později rozdílným způsobem determinuje další sociální vývoj dívky a chlapce, **navazuje vytváření** získaného či askriptivního, neboli připsovaného či **očekávaného sociálního statusu**. Ten je ovlivněn všemi činiteli přírodního, sociálního a kulturního prostředí dítěte, celým mikroklimatem a makroklimatem, v němž dítě vyrůstá a s nímž vchází v interakci. K získanému sociálnímu statusu náleží například národnost dítěte, později zaměstnání, ale i rodičovství, společenská prestiž, pověst aj.

Zatímco **sociální status** jako celek má **povahu** spíše **trvalou**, **sociální role** reprezentuje dynamický aspekt statusu, je **proměnlivější**, odpovídající též úrovni dosaženého věku a ovšem též zdravotnímu stavu. Rolemi se uskutečňuje účast jedince v dění daného společenského prostředí, jeho funkce v něm. Z celé řady činitelů, jež rozhodují o dané roli či rolích, které jedinec zaujímá ve společnosti a v jejích skupinách, se z vývojového hlediska jako nejzávažnější jeví **schopnost** jedince **vzít na sebe roli odpovídající jeho vrozenému a získanému statusu**. Schopnost přijmout sociální roli je závislá též na nejrůznějších omezeních vyplývajících z případných postižení ať tělesných, či psychických, jež přijetí role oslabují nebo vůbec znemožňují.

Sociální status, role a schopnost ji zaujmout tak vymezují – alespoň ze strany jedince – základní okruhy či předpoklady jeho interakcí a jeho začleňování do společnosti nejen za normálních podmínek, ale též za podmínek abnormálních.

Toto sociální **začleňování dítěte má své zákonitosti**, jejichž poznávání se věnuje stále větší pozornost hlavně v oblasti biologie, medicíny, psychologie a sociologie.

Socializace není pasivní „vrůstání“ do společnosti nebo jednostranné ovlivňování člověka jeho sociálním prostředím, nýbrž **tvořivý děj, na kterém se člověk sám aktivně podílí**. Jde výslovně o vzájemnou součinnost osobnosti a sociálního prostředí.

Sociální vývoj a postavení člověka jsou **zásadním způsobem ovlivňovány jeho zdravotním stavem**. Ten je možno pokládat za základní determinantu celého socializačního procesu i udržení dosaženého sociálního statusu člověka, neboť společenské postavení člověka dokonale zdravého a plně výkonného je podstatně jiné než postavení člověka chronicky nemocného, s vážným defektem nebo pohybovým omezením. **Vztah dospělých vychovatelů**, který určuje postavení dítěte v primárním společenském kruhu, je dalekosáhle **ovlivňován také tím, jak dítě splňuje jejich** dávno zformované **očekávání**, zdali reaguje přiměřeně na jejich podněty a jak uspokojuje jejich potřebu rodičovské či vychovatelské úspěšnosti.

Přitom je nutno brát v úvahu **specifika vývoje dětského organismu**, jež **spolupůsobí při jeho socializačním procesu**.

Psychologický výzkum prokázal, že **socializační vývoj** dítěte je svým způsobem **předznamenán** v osobnostech jeho rodičů **dávno před jeho narozením**. Vedle materiálních podmínek, do nichž se dítě narodí, jsou to především tzv. **rodičovské postoje** jeho prvních vychovatelů, které **určují míru a kvalitu emocionálního „přijetí“ dítěte** a tím **i jeho sociální postavení** v primárním společenském okruhu. Tyto postoje se vytvářejí složitým vývojovým procesem od časného dětství až do dospělosti. Jeho podstatnými složkami jsou zkušenosti s vlastními rodiči v kojeneckém a batolecím věku, pocit životní jistoty v jejich blízkosti, vytvoření zdravé identity, kontakt s druhými dětmi v předškolním a školním věku, erotické vztahy v době adolescence aj.

1.3 Cíl socializace

„Lidské i předmětné prostředí předává dítěti modely chování, způsoby i formy komunikace, vede ho k interiorizaci (zvnitřňování) společenských norem. Dovoluje mu v různých obdobích jeho vývoje dovednosti procvičovat až k plnému osvojení, pochopení a postupnému rozvoji jeho vlastní osobnosti.

Cílem procesu socializace je tedy integrovaný jedinec, schopný rozumět společnosti, ve které žije, schopný ji využívat, ale zároveň jí být přínosem, obohacovat a rozvíjet ji svou existencí.“

(ŠULOVÁ, L.: *Problémové dítě a hra*. Sborník RAABE, Praha 2004-2006.)

1.4 Socializační činitelé

1. Obecné **sociokulturní vlivy** působí na všechny členy dané společnosti. Jejich prostřednictvím si všichni její příslušníci osvojí obdobné normy, hodnoty, způsoby uvažování a chování, které jsou vyžadovány a pozitivně hodnoceny. Vzhledem k působení těchto faktorů jsou si příslušníci dané skupiny do určité míry podobní. Společnost posiluje především rozvoj těch psychických vlastností, které považuje za důležité.

Náleží sem **společenské, hospodářské, politické a kulturní poměry** ovlivňující jedincovy hodnotové orientace (to, o čem usiluje, na čem mu záleží).

2. **Větší sociální skupina či vrstva**, ke které jedinec náleží, mu obecné sociokulturní vlivy určitým způsobem zprostředkovává a interpretuje. Například tím, že některé pro ni mají větší hodnotu než jiné nebo k nim zaujímá specifický postoj. V tomto směru jde spíše o varianty obecného sociokulturního vzorce. Jsou zřejmé v určitém etniku, sociální vrstvě apod. Jejich působení je zprostředkováno malými sociálními skupinami (především rodinou) nebo institucemi a jejich psanými pravidly, případně působením médií apod.

3. **Malá sociální skupina** je vymezena přímým kontaktem a osobním významem všech svých členů, svou strukturovaností a přesným vymezením všech rolí. Člověk se do ní dostává různým způsobem, výběrově (např. do party nebo sportovního klubu) i nevýběrově (např. tím, že se do ní rodí). Nejvýznamnější sociální skupinou, fungující jako primární socializační činitel, je **rodina**.

Pelikán uvádí, že míra vlivu skupiny na jednotlivce je úměrná míře identifikace jedince se skupinou.

4. **Druzí lidé** jako jedinci, s nimiž se jedinec stýká a interaguje; ztotožňuje, srovnává; podle kterých se orientuje, na nichž je závislý (či kteří jsou závislí

na něm); s nimiž soutěží nebo spolupracuje; se kterými je v konfliktu či harmonickém soužití; jež vede či kterými je veden; jež miluje nebo nenávidí; u nichž hledá útočiště či kterých se bojí.

5. Zvyklosti a pravidla, obvyklé či mimořádné životní způsoby.

Osobnost vyvíjející se vlivem působení sociálních činitelů se v průběhu socializace začleňuje do mezilidských vztahů, zapojuje do společných činností a také integruje do společensko-kulturních poměrů.

Takto chápáná **socializace** je socializací osobnosti v tom smyslu slova, že **se týká člověka v jeho celistvosti** – tzn. úhrnu jeho vlastností i směřování jeho životní cesty. **Ovlivňuje utváření jeho individuálního svérázu, ale také tento svéráz propojuje s tím, co je společné lidem, k nimž přináleží** a kteří přináleží k němu.

Z předchozího vyplývá, jak zásadní význam mají pro rozvoj osobnosti dítěte, pro jeho socializaci, **mezilidské vztahy**, vztahy mezi dítětem a lidmi jeho okolí.

„Chceme-li významu mezilidských vztahů hlouběji porozumět, je třeba obrátit pozornost ke dvěma skutečnostem:

1. **mezilidské vztahy se realizují v interakcích a komunikacích;**
2. mezilidské vztahy nejsou jenom něčím, co se týká nás a lidí kolem; interakce a komunikace není jenom děním mezi jedincem a někým druhým – vztahy, resp. **komunikace také do jedince vrůstají, transformují se do skladby jeho osobnosti a podmiňují jeho niterný život.**“

(HELUS, Z.: *Dítě v osobnostním pojetí*. Portál Praha, 2004, s. 127. ISBN 80-7178-888-0.)

1.5 Pojetí sociální interakce a komunikace

Interakcemi rozumíme vzájemné reagování (působení) lidí na sebe navzájem: slovy, mimikou, gesty... (interakce je jednou ze tří základních stránek sociálního styku – interakce, společné vztahy lidí, společné činnosti lidí)

Interakce je pojem obecnější, nadřazenější, který nemá jen sociálně psychologický obsah.

Sociální interakce – vzájemné sociálně psychologické působení lidí, které probíhá na různých úrovních sociálních vztahů – spojnice mezi činnostmi lidí a jejich vztahy (typem sociální interakce může být např. spolupráce či soupeření).

Komunikací myslíme vzájemné dorozumívání, resp. procesy sdělování obsahů. Děje se tak nejčastěji (ale nejen) řečovými prostředky.

Sociální komunikace probíhá v určitých **sekvencích**, jinými slovy řetězcích či sledech.

„**Komunikační sekvence** v ustálených a dlouhodobých vztazích (v rodině, ve škole, mezi věrnými přáteli či zapřísáhlými soupeři) nabývají určitých charakteristických forem svého průběhu – říkáme, že **probíhají podle ustálených scénářů**. Znamená to, že v nich převažují opakující se tendence, které jsou pro ně typické, a značně ovlivňují činnosti, výkony a v konečném důsledku i vlastnosti a vývoj členů vztahu jak v kladném, tak případně i záporném směru.

Komunikační sekvence **mohou ústit v dohodu**, harmonické sladění potřeb a zájmů, efektivní spolupráci, vznik nějakého společného díla. Mohou **ale také** vyústit **ve spor**, vzájemnou agresi, destrukci.“

(HELUS, Z.: *Dítě v osobnostním pojetí*. Portál Praha, 2004, s. 128. ISBN 80-7178-888-0.)

„**Vztahy, resp. komunikace se přetvářejí (transformují) do naší osobnosti** a stávají se tak její bytostně konstitutivní součástí.“

(HELUS, Z.: *Dítě v osobnostním pojetí*. Portál Praha, 2004, s. 138. ISBN 80-7178-888-0.)

Jeden z raných představitelů **interakčního původu osobnosti**, Ch. H. Cooley, již na začátku 20. století formuloval svou teorii **sociálního zrcadla**, vysvětlující vznik základu osobnosti – lidského já, resp. sebepojetí. Podle Cooleye chci-li zjistit, jaký jsem, obracím se o pomoc k tzv. sociálnímu zrcadlu – budu si všímat, co si o mně myslí druzí, jak mě vidí, jak na mě reagují. **Na základě těchto informací, které mi toto sociální zrcadlo zprostředkovává, si tvořím svůj vlastní pohled na sebe sama.**

V raném dětství, kdy se vytvářejí základy našeho sebepojetí, funguje tento mechanismus velice účinně. **Dítě předškolního věku zpravidla tento obraz sebe samého přejímá bez odporu za základ svého sebepojetí**, poněvadž si ještě nevytvořilo poznatkový základ, z něhož by mu mohlo oponovat.

Sdělení sociálního zrcadla má tedy velký vliv na vývoj sebepojetí a skrze něj i na rozhodování a na to, jak dítě zmobilizuje své síly, anebo naopak rezignuje. Mezilidské vztahy a komunikace mohou tomuto úsilí, které je pro rozvoj osobnosti zcela podstatné, v negativním případě bránit, v pozitivním případě mu napomáhají.

1.6 Mechanismy socializace

Psychologickými mechanismy socializace osobnosti máme na mysli ty **psychické pochody v jedinci, které jsou navozeny jeho začleňováním do sociálních vztahů, kulturních poměrů a společných činností**, a jež vedou ke změnám v jeho postojích, vlastnostech, názorech, činnostech, resp. působí na rozvoj jeho osobnosti.

Základ socializačních mechanismů tvoří sociální učení.

„**Sociální učení** označuje soubor procesů, jimiž se dítě učí – ve styku s druhými lidmi – žít ve společnosti, aktivně se do ní začlenit, dodržovat její normy, přejímat sociální role, komunikovat,

účastnit se sociální interakce. Osvojuje si názory a postoje své společnosti a sociální skupiny, sociální dovednosti a návyky, formují se jeho rysy osobnosti týkající se vztahu k lidem.“

(ČÁP, J., MAREŠ, J.: *Psychologie pro učitele*. 1. vyd., Portál Praha, 2001, s. 192. ISBN 80-7178-463-X.)

Nejdůležitější **formy** sociálního učení:

- **napodobování;**
- **učení sociálním posilováním** (odměnou a trestem);
- **observační učení** (zástupné učení);
- **učení identifikací, přejímáním nebo zamítáním modelů;**
- **anticipační učení;**
- **sociální učení se zdůvodněním a záměrem, založené na kognici, přijatém principu a vůli.**

Napodobování spolu s učením sociálním posilováním se jedná o vývojově nejstarší formy sociálního učení. Již zvířata se učí napodobováním. V lidské společnosti na počátečním vývojovém stupni bylo napodobování hlavní formou předávání společenských zkušeností, děti se učily jednoduchým pracovním činnostem napodobováním bez výkladu a teorie.

I v kulturně vyspělé společnosti si napodobování uchovává značný význam zejména při osvojování senzomotorických dovedností (i když v kombinaci se slovním výkladem). Napodobování **probíhá zejména od raného dětství při osvojování nejrozličnějších forem chování dítěte včetně chování ve vztahu k druhým lidem. Dítě napodobuje** – často nevědomě – své **rodiče, starší děti, jiné osoby z nejbližšího prostředí, postavy televizních a filmových příběhů** aj. Napodobuje i řeč a mimiku, gestikulaci, živý nebo zdrženlivý projev emocí.

Napodobování je snadným východiskem ze situace, kdy se člověk dostane do neznámé, nové, problémové situace – zkusí se zachovat jako druzí. **Dítě opětovně získává zkušenost, že chování shodné s chováním druhých je oceňováno, kdežto v situacích, kdy se odlišilo, často následuje trest.**

Autoři knihy *Respektovat a být respektován* hovoří o tom, že: „**Sociální učení nápodobou**, provázené kladnými nebo zápornými emocemi, **je v životě dítěte tím nejmocnějším učením.**“

(KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T.: *Respektovat a být respektován*. Spirála Kroměříž, 2005, s. 124. ISBN 80-901873-6-6.)

Helus vyčleňuje čtyři základní druhy fungování mechanismu nápodoby:

- **regresivní napodobování**, kdy dítě se pojednou začne chovat pod svou věkovou úroveň (např. při narození mladšího sourozence)
Při regresivní nápodobě někdo vyspělejší napodobuje někoho méně vyspělého, omezenějšího, aby tím nabyl výhod, které se mu s jeho bezmocí a nevyspělostí asociují (spojují).
- **závislé připodobňování**, kdy dítě napodobuje někoho staršího, samostatnějšího, zorientovanějšího, vyspělejšího – vyskytuje se častěji než předchozí způsob
- **odreagovávající napodobování**, kdy dítěti je bráněno v uspokojení nějaké potřeby, např. má zakázáno hrát si s atraktivní hračkou, strádá, je frustrováno; své napětí vyvolané neuspokojenou touhou mít lákavou věc odreagovává „převzetím“ agresivního chování, které mělo možnost pozorovat u jiné osoby v situaci strádání (např. v televizi)
- **kompenzační napodobování**, kdy dítě má zvýšenou potřebu vnímat jako model (a tudíž napodobovat) osoby, které vynikají v oblasti, v níž ono samo zaostává, ale chtělo by vyniknout

Socializační mechanismy nápodoby (imitace) probíhají vesměs neuvědoměle a jsou výsledkem složité souhry vnějších vlivů i vnitřních stavů (potřeb, sklonů, frustrací apod.) **napodobujícího jedince. Nápodoba také může mít pro vývoj jedince jak pozitivní, tak negativní důsledky.** Může jej aktivizovat, ale může také navodit vývojovou regresi. Může jej činit samostatnějším, ale také upevňovat jeho závislost.

Učení sociálním posilováním (zpevňováním, odměnou a trestem) je forma velmi rozšířená a vývojově stará, užívá se jí již v drezúře zvířat. Dospělí odměňují dítě za chování, které odpovídá normám a zvyklostem rodiny, sociální skupiny, k níž patří, společnosti. To působí jako posílení, dítě si tím upevňuje odměněné způsoby chování. Odpovídá to principům instrumentálního podmiňování podle E. L. Thorndika a B. F. Skinnera. Naproti tomu trestání má odstranit až oslabit nežádoucí chování.

Sociální odměnou bývají různé formy pochvaly, úsměv nebo jiný projev sympatie a lásky, projev uznání, dárek, materiální odměna.

Sociálním trestem bývá projev nesouhlasu, odepření projevu sympatie a lásky, pohrůžka zrušením citového vztahu, vyloučení ze skupiny vrstevníků aj. Nejen rodiče a učitelé, ale také kamarádi či malé sociální skupiny užívají odměn a trestů k ovlivnění jedince.

„Jejich účinek závisí na individuálních zvláštностech dětí i dospělých, na jejich vzájemném vztahu, na situačních podmínkách. Zejména **působení sociálních trestů** je komplikované. Trest může dosáhnout zamýšleného cíle, ale **někdy vede** k pravému opaku nebo **k dezorganizování dětského prožívání a chování i k narušení vztahu mezi dospělým a dítětem.**“

(ČÁP, J., MAREŠ, J.: *Psychologie pro učitele*. 1. vyd., Portál Praha, 2001, s. 192. ISBN 80-7178-463-X.)

Autoři knihy *Respektovat a být respektován* poukazují na **rizika trestů**, z nichž největším je **přenášení mocenského modelu na úkor partnerského do dalších vztahů** a vtahování dalších účastníků do vyčerpávající hry kdo s koho. Hovoří o tom, že dítě se naučí přijímat tresty jako jakési výkupné za své přestupky s vědomím, že už se nemusí snažit o nápravu. Dítě se tedy nenaučí chovat správně, ale naučí se přijímat tresty. To s sebou nese **nebezpečí pro morální vývoj dítěte**. **Namísto trestů**, které poškozují nejenom vztahy, ale i sebeúctu dítěte, doporučují **nechat na dítě přiměřeně dopadnout důsledky nesprávného jednání**, tzv. **přirozené důsledky**, jež oproti trestům nejsou uměle vytvořené, ale logicky vyplývají z provinění.

Rodiče i ostatní vychovatelé tradičně přeceňují odměny a tresty. Výzkumy i zkušenosti však nasvědčují tomu, že již **v průběhu předškolního věku napodobování získává převahu nad sociálním posilováním.** Například dospělý odsuzuje agresivní chování a trestá je, přitom se však sám chová agresivně. V tom případě **dítě se chová spíše podle toho, jak se dospělý fakticky chová, než podle toho, co říká,** co odměňuje a trestá. Odpovídá to zkušenostem předních pedagogů, kteří odedávna zdůrazňovali, že **ve výchově má podstatný význam příklad.**

Observační či zástupné učení (latinsky *observo* – pozoruji), **kdy dítě,** na které chce vychovatel zapůsobit, **pozoruje případy, kdy byl za určité chování odměněn nebo potrestán někdo jiný** – jiné dítě, sourozenec, postava v televizním příběhu. **Účinek je stejný, jako by bylo sociálně posíleno vlastní chování.** Tato forma sociálního učení je velmi častá.

Bylo experimentálně prokázáno, že observační učení podporuje agresivitu. Děti předškolního věku sledovaly filmovou scénku, ve které se surově zacházelo s hračkovou figurkou a toto chování bylo odměněno; v dalším průběhu experimentu děti dostaly ke hraní stejnou figurku – a zacházely s ní agresivněji než děti ze srovnávací skupiny, které neviděly film s agresí proti figurce.

Učení identifikací je podobné napodobování a někteří autoři mezi oběma formami ani nerozlišují. Identifikaci **lze chápat jako vývojově vyšší formu napodobování.** Je to **záměrné úsilí o převzetí způsobu chování modelu,** se kterým se jedinec identifikuje, **ke kterému má silný emoční vztah.** Neomezuje se na vnější formy chování modelu, způsob oblékání apod., ale přejímá jeho cíle, hodnotové orientace. Modelem může být osoba z nejbližšího prostředí, ale také postava z literatury, z televize apod.

Identifikace bývá založena na velmi kladném vztahu jedince k modelu, na lásce, obdivu, úctě. Existuje však také identifikace založená na rozporné směsi strachu, závislosti a obdivu: **„Identifikace s agresorem“.** Kdo se identifikuje s agresorem, může se tím utvrzovat ve vlastní agresivitě k jiným slabším osobám.

V životě člověka působí nejen **pozitivní,** ale i **negativní,** odstrašující **modely.**

Specifickou variantou je **obránná identifikace** s osobou, které se dítě bojí (Helus, 1973, 1995). Eventuálně, kterou lze definovat jako autoritu, jež vyvolává respekt. Identifikace s takovou osobou spočívá především ve zvnitřnění hodnot a norem, které prezentuje. Dítě je přijímá za své vlastní a ony začínají fungovat, v tomto případě mnohdy až nadměrně, jako jeho vnitřní regulativní složka. Dítě preventivně potlačuje i pohnutky, které by mohly k nežádoucímu jednání vést. V krajním případě může jít až o generalizované potlačení většiny vlastních nápadů. Pokud by dítě omezení nedodrželo, bude reagovat nepřiměřeně intenzivními, negativními emocemi. **Nadměrně silné superego slouží jako ochrana před konfliktem s autoritou, s níž se dítě v rámci obranné reakce ztotožnilo.**

Anticipační učení představuje **socializace navozovaná očekáváním a předpokládáním**. Je výzkumně prokázáno, že to, co u dítěte předpokládáme, co od něho s jistotou očekáváme, se promítá do širokého spektra našich nejrůznějších projevů, které si vesměs ani neuvědomujeme – tedy do toho, jak se v té či oné situaci tváříme, jak na to či ono reagujeme. Vzniká tak soustava vlivů nahrávajících vzniku, vývoji a uchování toho, co bylo předpokládáno. Dochází k ovlivňování vývoje schopností, sebedůvěry, morálních postojů, k výkonnosti v nejrůznějších činnostech. Anticipační učení **silně působí na sebehodnocení a vytyčování (popř. nevytyčování) cílů**, osvojení příznivých nebo i nepříznivých návyků, způsobů chování, na formování rysů osobnosti.

S anticipačním učením souvisí také jev označovaný termínem **sebeuskutečňující, sebesplňující předpověď**, kdy pedagog jedná často podvědomě tak, aby došlo na splnění jeho očekávání. Tento jev bývá nazýván tzv. **Pygmalion efektem**, v poslední době ještě častěji **Galatea-efektem**.

Dítě se chová tak, jak si myslí, že je od něho očekáváno.

Sociální učení, kterého se účastní kognitivní a autoregulační mechanismy, zdůvodňování a záměr jednat ve shodě s principem, který jedinec přijal a snaží se jím řídit.

Jedná se o **vývojově pokročilejší formu sociálního učení, kdy si jedinec osvojuje a upevňuje takové formy chování, které chápe jako odpovídající principu, ideologii, kterou přijal** a jejíž prosazování prožívá jako silně uspokojující.

Historické zkušenosti nasvědčují tomu, že uvedené kognitivní a autoregulační mechanismy značně zvyšují účinnost elementárních forem sociálního učení a vedou k výraznému rozvinutí určitých forem chování i určitých rysů osobnosti. Těmito mechanismy se může podporovat rozvíjení agresivity, ale také naopak altruismu.

K těmto formám sociálního učení uváděných Čápem a Marešem uvádí Helus ve své publikaci *Dítě v osobnostním pojetí* další ze socializačních mechanismů – forem sociálního učení.

Jedná se o:

- ***socializaci působením příkladů, vzorů a ideálů;***
- ***učení sociálním informováním;***
- ***učení interiorizačně-exteriorizační;***
- ***socializaci jako proces získávání zkušeností a nabývání vlastností v komplexních konstelacích životních okolností dítěte.***

Socializace působením příkladů, vzorů a ideálů, které skýtají dětem názorný obraz toho, co se od nich výchovně žádá, ale mají je také zaujmout a v optimálním případě strhnout k následování. Pedagog by měl využívat každé příležitosti, aby své působení obohatil, zkonkrétnil a zefektivnil vhodnými příklady a vzory. Pedagog svým jednáním, svou osobností, celým svým životem ztělesňuje to, co se žádá od dítěte.

Učení sociálním informováním, jehož nejobvyklejší formou je informování a přesvědčování o tom, co je správné, společensky žádoucí

(prosociální) nebo varování před tím, co je nesprávné a nežádoucí. **V předškolním věku je tento mechanismus málo socializačně účinný, protože je založen na verbalizaci. Proto je třeba, aby byl pouze doplňující** v souvislosti a v návaznosti na ostatní socializační mechanismy, které fungují převážně na citově postojové úrovni života jedince.

Učení interiorizačně-exteriorizační

To, oč v socializaci osobnosti jde, tzn. požadované vlastnosti, postoje a chování, stojí zprvu mimo socializovaného jedince. Je to obsaženo v socializačních, resp. výchovných cílech, záměrech a požadavcích, s nimiž vystupují vůči dětem druzí lidé. V socializačním procesu nejde o pouhé přizpůsobení dítěte, **jde o to, aby socializační cíle a požadavky byly vnitřně přijaty, aby se s nimi socializovaný jedinec ztotožnil**, aby je přeměnili ve své vnitřní osobní zásady, kritéria, potřeby, normy, aby se z nich stalo osobní přesvědčení, jímž se budou nadále řídit z vnitřní nutnosti. Vnější jednání je výsledným projevem tohoto procesu, jemuž říkáme zvnitřňování neboli **interiorizace**, resp. **subjektivace**.

Proces interiorizace představuje jen jednu stránku uplatňování uvedeného principu. Jeho druhou stránkou je proces **exteriorizace**, jenž spočívá v tom, že jedinec v souladu s požadavkem, který přeměnil ve svou vnitřní zásadu, také jedná. A co více, nadále on sám aktivně žádá a prosazuje uplatňování tohoto požadavku (zásady) ve svém okolí.

Jde o to, aby se děti staly odpovědné samy za sebe a za své společné záležitosti spoluzodpovědné, aby byl učiněn **krok od vnějšího řízení** jednání člověka a jeho kontroly **k sebeřízení a sebekontrolé**.

Mechanismy interiorizace a exteriorizace **souvisejí** především **s vývojem morálního rozhodování a jednání**.

Socializace jako proces získávání zkušeností a nabývání vlastností v komplexních konstelacích životních okolností dítěte

Socializaci ovlivňují a vyvolávají i konstelace životních situací promítajících se v celé své komplexnosti do osobnosti dítěte a dávající vznikat jeho postojům a vlastnostem – mnohdy s celoživotními důsledky.

Výzkumem bylo názorně ukázáno, jak **diferencovaně se uplatňují konstelace socializačních vlivů na osobnost**. Ne lineárně a na všechny stejně, ale složitě a specificky, **v závislosti na řadě činitelů**, které je třeba brát v úvahu; konkrétně, pokud jde o dítě, v závislosti na jeho **věku, pohlaví, životní hodnotové orientaci rodiny a jejích členů, společenské situovanosti**.

2. SOCIALIZAČNÍ PROCES – SOCIALIZACE V JEDNOTLIVÝCH FÁZÍCH VÝVOJE DÍTĚTE

2.1 Prenatální období

Odborné prameny uvádí, že pozorováním projevů lidského plodu bylo prokázáno, že už v prenatální době získává jedinec schopnost **sociální interakce**.

„O psychice dítěte před narozením toho víme zatím málo, avšak je jisté, že pro základy psychiky dítěte je významný dobrý psychický stav matky. Jako se připravuje dítě in utero na svět po narození, tak se „svět“ – především rodiče – připravují na dítě.“

(LANGMEIER, J.: *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. 2. doplněné vyd., Avicenum, zdravotnické nakladatelství, Praha 1989, s. 24. ISBN 80-201-0098-7.)

Chování plodu v tomto období je již individuálně typické. Pro rozvoj plodu je **důležité spojení s mateřským organismem**, který jej po celou dobu prenatálního života ovlivňuje. Funkci spojení mezi matkou a plodem plní placenta.

Komunikační význam nese i **emoční a racionální postoj matky k plodu**. Spočívá v tom, že matka na plod soustředí svou pozornost, uvažuje o něm, prožívá určitým způsobem jeho existenci. Je jisté, že **koncentrace pozornosti**, zaměření se nějakým způsobem projeví. Nechtěné děti např. bývají v průměru častěji potraceny než děti chtěné. (Matějček, 1994) Organismus matky podává za těchto okolností plodu negativní informaci a nereaguje na jeho signály standardním způsobem.

Vazba, která se rozvíjí mezi matkou a dítětem po narození, je pokračováním vztahu vytvořeného v prenatálním období. V době narození má postoj matky k dítěti určité charakteristické rysy. Její **přijetí novorozence je**

v mnoha směrech **dáno průběhem těhotenství a spoluvytvářeno chováním plodu.**

2.2 *Novorozené období*

Všechny hlavní znaky, které charakterizovaly psychický vývoj už v prenatálním období, se uplatňují na vyšší úrovni hned po narození. **Roste schopnost novorozence aktivně ovládat prostředí a zapojit se do sociální interakce.**

Lze říci, že **novorozenec je vybaven** schopností být v kontaktu se svým personálním okolím – se svými rodiči a blízkými již od počátku svého života. Je disponován tzv. „**protosociálním**“ **chováním**, což znamená, že **v kontaktu s lidmi je mnohem aktivnější, živější a má o kontakt s nimi větší zájem, než o kontakt s neživými předměty.**

Josef Langmeier v publikaci *Vývojová psychologie pro dětské lékaře* uvádí některé charakteristické aspekty „protosociálního“ chování novorozence, které dokazuje jeho „předladění“ prosociální interakci.

„**Protosociální**“ **chování novorozence** se projevuje tím, že novorozené dítě brzy reaguje na lidský hlas (zejména vysoký ženský hlas) mnohem živěji než na jiné zvuky, „ohmatává“ zrakem rysy lidského obličeje s větším zájmem, než jaký vykazuje při reakci na jiné vizuální podněty, jeho úchopový reflex (přestože bezděčný) je silnější, vložíme-li mu do dlaně prst než hůlku stejných rozměrů, plazivé reflexní pohyby jsou mnohem živější, je-li dítě položeno na nahé dospělé tělo, než když leží v postýlce, velmi citlivá je jeho reakce při bezprostředním kožním kontaktu, dovede dokonce ze smíšených pachů rozlišit jednotlivé složky a identifikovat podle toho vlastní matku. I křik novorozence je diferencovaný, v závislosti na jistých situacích se typicky mění. Novorozenec má schopnost napodobovat některé jednoduché mimické výrazy, např. pootevření úst, vystrčení jazyka, otevření a zavření očí (Kugiumutzakis, 1985).“

(LANGMEIER, J.: *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. 2. doplněné vyd., Avicenum, zdravotnické nakladatelství, Praha 1989, s. 29. ISBN 80-201-0098-7.)

Již velmi brzy novorozenec rozvíjí svůj **komunikační repertoár** – různé výskání, nadskakování, oční kontakt, který vnímá jeho okolí jako důležitou zpětnou vazbu. Rodiče jsou právě těmito projevy dítěte jakoby odměňováni, cítí svou významnost pro dítě, cítí, že dokážou uspokojovat jeho potřeby. Právě tato kladná **zpětná vazba, kterou dítě rodičům poskytuje, je důležitým podnětem** pro to, **aby zase oni** recipročně **poskytovali milé a příjemné podněty jemu, pečovali o něj**. Jsou na dítě něžní, rozmlouvají s ním, nenechají ho na svou přízeň dlouho čekat, mají o něj zájem, snaží se ho pozorovat a dobře poznat. Langmeier hovoří o tzv. „**synchronii pozornosti a afektu**“.

Erikson ve své publikaci *Dětství a společnost* uvádí: „Dostat (pokud není ve významu „přinést, sehnat“) znamená obdržet a přijmout to, co je člověku dáváno. To je první sociální modalita, kterou se dítě v životě naučí. ...optimální situace naznačena v připravenosti dítěte vzít si to, co je mu nabízeno, je dána jeho vzájemnou regulací s matkou, která mu dovolí vyvinout a koordinovat jeho způsoby dostávání tak, jak ona sama koordinuje své způsoby dávání. ...nemluvně rozvíjí nezbytnou základnu svého ega dostávat, aby mohlo dávat.“

(ERIKSON, E. H.: *Dětství a společnost*. Argo Praha, 2002, s. 70-71. ISBN 80-7203-380-8.)

Interakce matky (otce, jiného dospělého) **s dítětem neprobíhá vždy tak ideálně**. Řada výzkumů ukazuje, jak v některých interakčních řetězcích dochází k **asynchronii** podmíněné tím, že matka nereaguje přiměřeně na rytmus dítěte. Časná asynchronie a **nedostatek sociální interakce** (pouhé zaměření na ošetrovatelské rutiny) **vede k určité formě deprivace** a tedy i k pozdějšímu opoždění **nebo k jinému narušení psychického vývoje dítěte**.

Někdy se jedná o chybu na straně rodičů – jsou příliš úzkostní, osobnostně nezralí, aktuálně indisponovaní pro rodičovství. Někdy se však jedná o problém dítěte, zdravotní či smyslový handicap, nezralost určitých struktur či funkcí, zvýšená dráždivost apod.

Jednou z variant, která představuje značné narušení rovnováhy, je tzv. **dvojná vazba** (double-bind). Matka dítěti poskytuje dvojí, vzájemně se vylučující informaci, např. svým

verbálním projevem dítě utvrzuje o své lásce a zároveň je fyzicky odstrkuje. **Dítě nemá možnost rozeznat z reakcí matky význam svého vlastního chování a tudíž ani své vlastní osoby** (matka mu není zrcadlem). Takový způsob stimulace má nepříznivý vliv na formování dětského sebepojetí a aktivuje u dítěte různé obranné mechanismy.

Pokud není v rodině jiná, náhradní mateřská osoba, dítě trpí **citovou deprivací, resp. subdeprivací**, která bývá příčinou poruch ve vývoji osobnosti takto postiženého dítěte, především v jeho vztahu k jiným lidem i k sobě samému (Langmeier a Matějček, 1974).

Rané zkušenosti vytvářejí dohromady smysluplný celek, který umožňuje základní **orientaci ve světě a pochopení vlastní pozice v něm**. Jsou základem pro další učení, které na ně navazuje.

V průběhu prvního roku života dítěte je pro harmonický průběh procesu socializace nejdůležitější, aby dítě získalo pocit základní důvěry ve své okolí a v sebe.

E. Erikson ve své publikaci *Dětství a společnost* nazývá **období do jednoho roku orálně-smyslovým stadiem** psychosociálního vývoje, jehož psychosociální krizí, která je řešena, je **konflikt mezi základní důvěrou versus nedůvěrou**. Je-li tato krize vyřešena adaptivním a zralým způsobem, je do ega absorbována pozitivní komponenta, tedy v tomto případě důvěra. Naopak je-li konflikt řešen neuspokojivě, je vývoj ega poškozen a je do něj vtělena negativní komponenta – nedůvěra.

Je tedy důležité, **aby podněty z prostředí byly pro dítě čitelné, aby rozumělo chování svých dospělých**. Rodiče se často setkávají s tím, že **dítě vyžaduje určité rituály**. Ritualizace opakujících se situací dává dítěti možnost lépe je pochopit, vyznat se v nich.

„Dítě, které v průběhu prvního roku života pocítí jistotu okolního prostředí, stabilitu vztahů a čitelnost podnětů, dělá v dalším vývoji **značné pokroky**, které se projevují především zájmem o prozkoumávání jeho okolí, zájmem o navazování dalších vztahů se širší rodinou a nástupem procesu postupného osamostatňování od bezprostřední fyzické závislosti.“

(ŠULOVÁ, L.: *Problémové dítě a hra*. Sborník RAABE, Praha 2004-2006.)

2.2.1 Podstata emocionální a sociální vazby matka-dítě

Pod pojmem „vztah“, „citová vazba“, „sociální pouto“ apod. rozumíme zpravidla relativně stabilní aspekty interakčního procesu, popřípadě jeho konečné produkty.

Václav Břicháček v publikaci J. Dunovského *Sociální pediatrie* uvádí, že základním předpokladem pro budoucí postupnou a samostatnou orientaci dítěte v okolí a pro poznávání světa se stává citová vazba mezi matkou a dítětem.

Na kvalitu interakce matka-dítě a její prospěch pro rozvoj dítěte se zaměřoval John Bowlby. Dokazoval, že **vztah matka-dítě** je nejvýznamnější událostí raného vývojového období, že je **základem pro všechny další sociální vztahy** a určující pro vývoj psychické struktury. Jeho narušení vede k závažným důsledkům ve vývoji jedince. Pro psychický vývoj a vytvoření vztahu s druhým člověkem považuje za klíčovou schopnost vyhledávat péči a zájem péči poskytovat. Právě z tohoto základu se zcela přirozeně musí vytvořit mezi slabším, péči vyžadujícím, a silnějším, péči poskytujícím, **vztah, vazba, připoutání, pouto, attachment**. Je-li tento vztah (vazba) dostatečně jistý, spolehlivý, stabilní, je to právě on, který tvoří základ pro další významný lidský projev – průzkum, zvědavé hledání, prohlížení, explore.

Ukázalo se, že mezi dětmi existují velké individuální rozdíly ve vztahu k pečujícím osobám. Postupně vykrystalizovala základní typologie forem připoutání. Rozeznávají se tři kategorie:

- **Vazba „jistá“** (bezpečné připoutání) je taková, ve které je rodič dítěti k dispozici (je přítomen), reaguje na něho adekvátně, uspokojuje jeho potřeby a pomáhá mu v situacích, kdy je třeba překonávat těžkosti. Dítě se cítí jisté. Snadno se vzdaluje od matky, matka se v situaci interakce cítí dobře, neboť je odměňována pozitivními zpětnými vazbami dítěte, jeho prosperitou, nebojácností, osobnostním růstem a též častými projevy kladných citů při návratech z průzkumů.

- **Vazba „nejistá – úzkostná, vzdorující“** (nejistě rezistentní připoutání) je taková, při které si dítě není jisté přístupností a dostupností (pro něho) svých rodičů. Není si jisté reakcí rodiče, zda odpoví na jeho signály, zda mu pomůže, když to bude třeba. Dítě je stále úzkostné, bojí se separace, má tendenci „držet“ se rodičů i fyzicky, hlídá si je, bojí se je opouštět a prozkoumávat prostředí, je plně zaujato starostí o svou bezpečnost, strachem ze ztráty rodičů.
- **Vazba „nejistá – úzkostná, vyhýbavá“** (nejistě vyhýbavé připoutání) je taková, ve které dítě nemá žádnou důvěru v to, že když bude potřebovat pomoc a péči, bude mu odpověděno či na něj reagováno užitečným a prospěšným způsobem. Naopak čeká, že bude odstrčeno. Je zvyklé žít bez lásky a podpory druhých. Tato vazba se vytvoří, když matka při každé snaze dítěte přiblížit se jí ho odežene, odstrčí, odmítne. U těchto dětí lze očekávat narůstání problémů v osobnostním vývoji.

S postupujícím věkem dítěte klinické výzkumy prokázaly, že schéma připoutání v raném dětství a osobnostní rysy, které souvisejí, nabývají na výraznosti a jsou pro dítě charakterističtějšími a odolnějšími vůči změně. J. Bowlby zdůraznil, že dochází také k jakémusi řetězení negativních modelů interakce matka-dítě, které se vždy v dalších generacích opakují a stávají se závažnějšími a komplexnějšími.

Zamýšlíme-li se nad příčinami chování dětí v mateřské škole, je na místě hledat příčinné souvislosti mezi aktuálním chováním dítěte ve skupině vrstevníků a jeho předchozím vývojem.

„Výzkumy bylo zjištěno, že velmi často se stává **další významnou osobou formující druh vazby dítěte vychovatelka** (učitelka MŠ). Její význam pro další psychický vývoj dítěte je neoddiskutovatelný.“

(MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I.: *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Portál Praha, 2003, s. 202. ISBN 80-7178-799-X.)

2.3 Kojenecký věk

Jedná se o první rok života dítěte. Velmi rychlý vývoj se v této fázi projeví proměnou jedince vybaveného na počátku jen minimálními kompetencemi (které mají spíše charakter vrozených dispozic k rozvoji určitého projevu) v dětskou osobnost, která je schopna základního osamostatnění.

Pokračuje **sociální učení**, tj. učení, k němuž dochází v rámci **mezilidské interakce**. Dítě si postupně začne všímat účinků svého vlastního chování a naučí se je používat uvědoměle. Za těchto okolností se příslušná dovednost může dále rozvíjet.

Dítě svými projevy **stimuluje dospělé ke specifickému chování**. To se pro dítě stává zdrojem sociální stimulace a nezbytným předpokladem dalšího učení. Do této kategorie patří například: mimické projevy dítěte, úsměv, pláč, vrozená předřečová aktivita, tj. broukání, pohled do očí... Tyto **projevy dítěte se podobají běžným komunikačním aktivitám**. I když nemusí zatím nic specifického vyjadřovat, dospělí jim přiřítají smysl.

Rodiče, resp. dospělí lidé obecně, jsou vybaveni **vrozenými dispozicemi** k takovému chování, které může rozvíjet **specifické schopnosti malého dítěte**, např. dospělí napodobují chování kojence a slouží tak dítěti, aniž si to uvědomují, jako zrcadlo projevů. Poskytují mu tím velmi specifickou zpětnou vazbu.

Sociální prostředí má specifické vlastnosti, které je odlišují od světa neživých objektů. Lidé, resp. všechny živé bytosti mohou na dítě působit aktivně a selektivně. Mohou je proto mnohem více stimulovat, upoutávat jeho pozornost a poskytovat mu tak významnější zkušenost. Sociální podněty a sociální stimulace bývají subjektivně významnější než podněty jiného charakteru, protože uspokojují více základních potřeb. **První 2 měsíce je dítě schopné přijímat různé podněty, ale zatím mezi nimi příliš nediferencuje**. Dítě ještě přesně nerozeznává živé a neživé, známé a neznámé objekty.

R. Spitz (1958) nazval toto období **preobjektální**, tzn. že dítě ještě nediferencuje, a tudíž ani nemůže nějaký objekt (resp. člověka) preferovat.

M. Mahlerová (1975) měla na mysli přibližně totéž, když nazvala období prvních 2 měsíců **autistickou fází**. Toto označení vyjadřuje skutečnost, že dítě je soustředěno především na pocity, které mu poskytuje vlastní tělo (libost a nelibost).

Mezi **2. a 3. měsícem** dochází k postupnému rozšíření **zájmu dítěte i na vnější svět**. Ve třech měsících dítě získává zkušenost, že **lidé působí jinak než ostatní objekty a proto se vyčlení jako specifická kategorie** (která prozatím není dále diferencována – Spitz (1958) je nazývá předběžné objekty). V tomto měsíci již dítě docela dobře komunikuje pomocí úsměvu, který je v této době již jednoznačným projevem zájmu o kontakt s dospělým člověkem (resp. starším dítětem). Proto bývá označován jako „**sociální úsměv**“ (Papalia a Olds, 1992). Počáteční úsměv je ovšem **nediferencovanou sociální reakcí**, není zatím projevem individuální preference nebo citového vztahu.

V tomto období se objevuje určitý velmi **specifický mechanismus sociálního učení. Matka funguje v kontaktu s dítětem jako zrcadlo**: napodobuje jeho projevy, především mimické a vokalizační. Tímto způsobem mu poskytuje velmi **originální zrcadlovou zpětnou vazbu** na takové úrovni, která je pro dítě srozumitelná. Vytváří se zde **základ pro učení nápodobou** jako jednoho z nejvýznamnějších mechanismů socializace.

Zřetelným **vývojovým mezníkem socializace je 4. měsíc**, kdy ovládání hlavy krčním svalstvem je natolik vyspělé, že dítěti umožňuje zrakem sledovat okolí v plném rozsahu. V této době **se mu již lidé v jeho okolí**, pokud se příliš nestřídají, **stávají „známými“**.

V **6. měsíci** se již naplno rozvíjí **schopnost sahat po předmětech** pod zrakovou kontrolou. Znamená to i **výrazný přínos pro socializaci: dítě se zmocňuje světa vlastní aktivitou**.

Přibližně v **7. měsíci** života se u kojenců objevuje tzv. **specifický citový vztah k mateřské osobě**. Asi v 50 % případů se tento vztah vytváří nikoliv jen k jedné,

ale zároveň k více osobám v sociálním prostředí dítěte. Projevuje se především tím, že dítě dává výrazně této osobě nebo těmto osobám přednost před jinými, „cizími“ a protestuje, když mu nevěnují pozornost nebo je opustí.

Období mezi **6. a 9. měsícem**, kdy dítě začne **diferencovat známé a neznámé lidi, tj. začne odlišovat matku, event. další nejbližší bytosti**. nazývá R. Spitz (1958) **stadiem objektu** (přesněji vyjádřeno specifického objektu). Dítě v šesti měsících diferencuje obličeje a hlasy známých i neznámých osob a v závislosti na tom odlišně reaguje. K cizím lidem projevuje určitý odstup a svou nelibost dovede dát najevo. Vědomí rozdílu mezi osobami blízkými a cizími je spojeno s emočním hodnocením.

Strach z cizích lidí a neznámých situací, který se objevuje přibližně v **7. až 8. měsíci**, je jedním z nejdůležitějších signálů normálního vývoje. Strach z cizích lidí znamená to, že emocionální vývoj umožňuje dítěti zažívat pocit bezpečí a jistoty v blízkosti lidí známých, zatímco přítomnost lidí neznámých je jistoty zbavuje. Dítě získalo určitou zkušenost a dovede ji využít. Rozlišuje známé a neznámé situace a podle toho diferencuje své chování. Dochází **k oscilaci mezi potřebou zvědavosti a potřebou stability**.

Dítě je svým strachem chráněno před potenciálním ohrožením: všechno, co je neznámé, může takové nebezpečí představovat. Strach reguluje chování dítěte, aby se takové situaci vyhnulo.

Matka či bytost, která se k dítěti chová mateřsky, je jedním z prvních objektů, který je chápán jako trvalý (pro dítě subjektivně existuje i v intervalech její dočasné fyzické nepřítomnosti).

Rozvoj poznávacích procesů se projeví postupným **chápaním principu vztahu příčiny a následku i v sociální oblasti**. Mimika, úsměv a celkový projev dítěte naznačují, že aktivita je zaměřena především na udržení interakce s člověkem. (Když dítě nějakou věc doopravdy chce či nechce, dovede to projevem

dostatečně zřejmým způsobem.) **V 9 měsících dítě umí už dát aktivně najevo odmítání či odpor.**

Mezi **9. a 10. měsícem** se rozvíjejí mnohé **další způsoby sociálního učení**. Jedním z nich je **nápodobá**. V tomto věku jde již o složitější varianty, jejichž efekt si už dítě uvědomuje a proto dovede příslušné chování na požádání předvést i kdykoliv později. Dítě se takovým způsobem učí různé hříčky (paci-paci, pa-pa, berany-duc, ukaž, jak jsi veliký apod.).

Vágnerová M. poukazuje na to, že v této souvislosti se může objevit i učení na bázi **operantního podmiňování**: dítě např. náhodně plácá ručkami o sebe a dospělý dá tomuto projevu určitý smysl. Bude z toho hra *paci-paci*. Dospělí nad tím projeví radost, která bude fungovat jako pozitivní zpětná vazba, jako odměna. Zkušenost s příjemným prožitkem bude dítě stimulovat k dalšímu opakování této činnosti.

10. měsíc, kdy většina dětí již leze, znamená **další mezník socializace**. Od této doby si totiž **dítě opatřuje většinu podnětů samo**. Také jeho jemná motorika postoupila natolik, že je schopno nejen hrabavým, ale i nůžkovým a pak i klíšťkovým úchopem sbírat drobné předměty, které je nyní zajímají více než předměty velké. **V tomto období vidíme již velkou interindividuální variabilitu zájmu, přístupů k věcem a k lidem.**

2.3.1 Rozvoj vztahu s matkou

Symbiotická vazba s matkou dítěti v počátečním období usnadňuje jeho adaptaci na svět a představuje základ budoucího pocitu jistoty, který je předpokladem osamostatňování. Z hlediska dítěte jde o tak těsnou vazbu, že s ním matka do značné míry splývá. Dítě si ještě neuvědomuje přesné hranice vlastní bytosti.

Matka je akceptována i jako významný zdroj uspokojování potřeb, je prostředníkem mezi dítětem a okolním světem.

Matka se postupně stává nejdůležitějším sociálním objektem. Jakmile začne dítě chápat matku jako trvalý objekt, bude si postupně uvědomovat také **samostatnost** její existence. V souvislosti s tím musí zákonitě přijmout fakt, že ono samo je také samostatnou bytostí a není součástí matky (separačně-individuační proces).

Způsob prožití prvního roku života ovlivňuje základní postoj k sobě samému, stejně tak i **ke světu a k životu** obecně. Na základě této zkušenosti se vytvářejí tzv. **základní životní strategie**. Ty se vytvářejí jednak pod vlivem dispozic, které jedinec má, ale i na základě jeho reálných zkušeností zejména s rodičovským chováním.

Strategie pasivity, rezignace či aktivity a sebeprosazení mohou být posilovány určitým typem rodičovského chování. Mechanismy přístupu k problémům a jejich řešení, to znamená i základy obranných tendencí, se mohou již v tomto období zafixovat do té míry, že se stávají individuálně typickým základem adaptačního chování.

2.3.2 Sebepojetí kojence, rozvoj vztahu k sobě samému

1. **Dítě si začíná uvědomovat svoje vlastní tělo a jeho aktivity.** Postupné chápání sebe sama jako ohraničeného, stálého objektu odděleného od svého okolí umožňuje zkušenost s vlastním tělem, jeho reakcemi a prožitky, doprovázejícími nejrůznější aktivity. **Prožitek sebe sama je v tomto věku vztažen do značné míry k tělovému schématu, jeho aktivitám a kompetencím,** které se postupně odlišují od projevů vycházejících z okolí.

2. **Dítě začíná vnímat svoje citové prožitky jako součást sebe sama.** Emoční hodnocení je výsledkem činnosti aktivního já, vyplývá z pocitů, které v něm tento svět vyvolává.
3. **Dítě začíná chápat trvalost a kontinuitu vlastní existence.** Základem pro takové uvědomění je jeho vlastní zkušenost, kterou získává v interakci s ostatními lidmi a ve vztahu k okolnímu světu.

Odlišení sebe sama nemá charakter náhlého zlomu, ale probíhá jako proces postupné diferenciacie hranic vlastní bytosti.

2.3.3 Mezník jednoho roku života

Na konci prvního roku života má dítě určitý základ budoucí jistoty, protože dosáhne některých žádoucích vývojových mezníků:

- a) **Pochopení existence vlastní bytosti, odlišné od okolního prostředí,** která má své prostorové ohraničení a časovou kontinuitu.
- b) **Základní orientace v nejbližším prostředí a pochopení stability vnějšího světa.** Pro dítě má tento svět určitý smysl, stává se subjektivně bezpečným proto, že jej dítě chápe jako stabilní, předvídatelný a dovede se v něm nějakým způsobem orientovat.
- c) **Vytvoření základních vztahů k prostředí,** které mají také určitou stabilitu. Ve vztahu k lidem má význam i zpětná vazba, kterou mu poskytují, tj. převaha určité (pokud možno pozitivní) zkušenosti, kterou zde dítě získává.
- d) **Posilování pocitu jistoty ve vztahu k vlastní existenci i ke světu,** vyplývající z pochopení jejich stability a předvídatelnosti. Jistota a bezpečí je dáno především uspokojujícím vztahem s matkou, resp. s rodiči.

Dítě, které v průběhu prvního roku života pocítí tuto jistotu okolního prostředí, stabilitu vztahů a čitelnost podnětů, dělá v dalším vývoji značné pokroky, které se projevuje především zájmem o prozkoumávání jeho okolí, zájmem o navazování dalších vztahů se širší rodinou a nástupem procesu postupného osamostatňování od bezprostřední fyzické pomoci.

2.4 *Batolecí věk*

Batolecí věk zahrnuje dobu **od 1 do 3 let** života dítěte. Charakteristickým znakem této fáze je **osamostatňování a uvolňování z různých vazeb, spojené s expanzí do širšího světa**. Je to období tzv. první emancipace, která je podmínkou dalšího vývoje. E. Erikson (1963) nazval batolecí věk obdobím **autonomie**. V této době se postupně uvolňují vazby, které měly v předcházejícím vývoji svůj význam (např. specifická vazba s matkou), ale nyní by byly na překážku dalšímu vývoji.

2.4.1 **Odpoutávání ze symbiotické vazby s mateřskou osobou – separace**

Separace z vázanosti na matku je nezbytným předpokladem pronikání do sociálního světa a s tím souvisejícího socializačního rozvoje. Osamostatňování na sociální úrovni a navazování nových vztahů je podmíněno dosažením určitých kompetencí, které dítěti umožňují zvládnout komunikaci, základní normy chování a diferencovat různé sociální role včetně své vlastní. Tato **přípravenost** není **podmíněna** jenom **zkušeností** a **dosažením určité úrovně poznávacích procesů a řeči**, ale i **citovou zralostí a vyrovnaností**.

Erikson (1963) považuje za typický konflikt batolecího věku rozpor mezi **potřebou emancipace a pocitu pochybnosti a studu**, které mohou vzniknout jako reakce na nezvládnutí samostatnosti. Jestliže má dítě s počátečními pokusy o autonomii nepříjemné zkušenosti, ztrácí sebedůvěru.

Vznik obecné důvěry ve svět je záležitostí kojeneckého věku. **Základní důvěru v sebe a své schopnosti** by mělo dítě dosáhnout v batolecím věku.

Zvládnutí základního vývojového konfliktu je závislé na mnoha faktorech. Důležitým předpokladem je **odpoutání z předchozí symbiotické vazby s mateřskou osobou. Separační proces** ovšem probíhá pozvolna a nesmí být spojen s větším diskomfortem, který by zvyšoval nejistotu a fixoval symbiotickou vazbu jako výhodnější variantu. Uvolňování vazby musí předcházet odlišení sebe sama jako samostatné bytosti.

Pro pochopení tohoto vývojového procesu je třeba rozlišovat:

1. **Aktivní separaci, která závisí na dítěti samém.** Dítě se vzdaluje od matky na takovou dobu a takovou vzdálenost, jaké považuje za únosné.
2. **Pasivní separaci, která nezávisí na vůli dítěte.** Dítě je od matky odloučeno někým jiným a samo tuto situaci nemůže ovlivnit, i když se o to pokouší.

Langmeier ve své publikaci *Vývojová psychologie pro dětské lékaře* uvádí, že: „Experimentální studie prokázaly, že tam, kde je dítě samo aktivní, je jeho separační chování doprovázeno spíše zvědavostí než úzkostí, ale tam, kde je pasivní obětí situace, kterou nemůže ovládat, projevuje úzkost z bezmoci a beznaděje. Úzkost v dítěti vzbuzuje situace, při níž je matce odňato cizí osobou a násilně odneseno. Vysvětlení ovšem málo pomáhá: slova jako „brzy“, „zítra“ apod. jsou pro dítě v tomto věku bez významu.“

(LANGMEIER, J.: *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. 2. doplněné vyd., Avicenum, zdravotnické nakladatelství, Praha 1989, s. 71. ISBN 80-201-0098-7.)

V batolecím věku se mění **chování ve vztahu k cizím lidem**, děti se jich už většinou nebojí.

Specifickou roli mají vrstevníci, kteří nejsou dítěti nijak nadřazeni, a s nimiž bývá srovnáváno. Slouží mu jako určitý referenční model, který nějakým způsobem kvalifikuje jeho chování a projevy.

Dítě samo získává ve svém sociálním prostředí různé role. V tomto směru je určující pohlaví, zevnějšek, chování, ale i odlišnosti v kterékoliv oblasti. **Sociální role, které dítě získá, vyjadřují zároveň jeho hodnocení, ale i očekávání a požadavky jiných lidí.** Tím je vývoj každého dítěte do určité míry sociálně predeterminován. Různé role, např. roli chlapce či dívky, zdravého či nemocného, krásného či nevzhledného, prvorozeného či nejmladšího, lze definovat jako komplex očekávaného chování, v němž je zdůrazněn význam určitých kompetencí, zatímco jiné schopnosti nejsou v této souvislosti považovány za tak důležité. Takové očekávání bude určité projevy dítěte stimulovat a jiné potlačovat.

2.4.2 Rozvoj komunikace

Důležitou součástí socializace je **rozvoj komunikačních kompetencí**, především verbálních.

- a) Schopnost verbálně komunikovat je jedním z **obecných předpokladů emancipace**. Dítě, které je schopné vyjádřit svoje přání a názory, se dovede aktivněji prosadit. Verbální komunikace je kompetencí, která umožňuje informace sdělovat i poskytovat.
- b) Schopnost verbální komunikace je **podmínkou vzniku diferencovanějších sociálních kontaktů**.

Potřeba komunikace stimuluje **vznik a rozvoj řečových dovedností**. Dítě chce upoutat pozornost dospělých a co nejúčinnějším způsobem vyjádřit svoje přání,

protože to je první nezbytný krok k jeho uspokojení. K učení řeči je dítě stimulováno i chováním dospělých, kteří preferují tento způsob komunikace.

Dítě, které je schopné přijatelně komunikovat, bývá snadněji akceptováno a lépe hodnoceno. To se projeví i posílením jeho pocitu jistoty.

Verbální komunikace má dva aspekty:

- **Komunikace je interakcí s někým jiným.** Pro dítě batolecího věku často není důležitý obsah sdělení, ale spíše potřeba udržet kontakt.
- **Komunikace je řečí o něčem.** Verbální sdělení má nějaký obsah, který může být pro mluvčího, resp. pro příjemce důležitý. Verbální komunikace může být obsahově bohatší než neverbální, poskytuje více informací a umožňuje lépe vyjádřit své požadavky. **Je nezbytná pro socializaci – pro vysvětlení norem chování i rozdílů jednotlivých rolí** atd.

Koncem **1. roku** se u velké většiny dětí objevují kromě prvních samostatných kroků též **první slova**. **Řeč** se nadále rychle rozvíjí a **stává se hlavním nástrojem kontaktu se sociálním prostředím**. Výraznější zaostávání tohoto vývoje může harmonický průběh socializace vážně narušovat.

2.4.3 Normy chování

Verbální komunikace umožňuje snadnější orientaci v základních pravidlech chování, která jsou nezbytnou podmínkou přijatelné adaptace na společnost.

O **sociálních normách** získává dítě informace na dvou úrovních:

1. **Dítě pozoruje skutečné chování lidí.** Jejich projevy mohou mít nějaký řád. Pokud se určité situace opakují, dítě si může zobecnit, jaká pravidla zde platí. Pozorované chování samozřejmě napodobuje a tak své zkušenosti v daných podmínkách uplatňuje. To by však nestačilo.
2. **Děti získávají informace o vhodném chování především pomocí verbálního sdělení.** Naučí se tak nejen, jaká pravidla v jeho světě platí, ale proč je dobré, aby platila právě tato pravidla. Požadované normy chování bývají běžně, i v té nejjednodušší formě, v jaké jsou prezentovány batoleti, verbálně interpretovány. To znamená, že rodič zároveň vysvětluje, proč se něco musí nebo nesmí – např. musíme být zticha, abychom nerušili jiné lidi, nesmíme jíst sních, abychom nebyli nemocní atd.

Předpokladem k tomu, aby dítě normy snadněji přijalo, je, aby **verbální proklamace a reálné chování lidí byly ve společném souladu.**

Dalším z nezbytných předpokladů pro osvojení potřebných norem chování je **adekvátní funkce rodinného, event. jiného, náhradního prostředí.** Dítě se nejprve musí dozvědět, co by mělo či nemělo dělat, a pak se teprve může začít naučenými pravidly řídit. Jestliže potřebnou zkušenost nezíská, žádoucí normy si neosvojí.

Děti si postupně uvědomují vztah norem k vlastnímu chování a též k chování jiných lidí. Mohou sice projevovat nechuť k omezování svých přání, aktuálních potřeb, ale obecně vzato mají samy potřebu vědět, co je žádoucí a naopak, co se nesmí.

- a) **Stanovení pravidel vyhovuje dětské potřebě orientace ve světě.** Řád přináší jistotu, potvrzuje předvídatelnost situací.
- b) Významnou roli má i přání přijatelného hodnocení, které souvisí se základní potřebou emočního přijetí. **Pravidla dítěti umožňují lépe diferencovat, jaké**

chování bude pozitivně akceptováno, a jaké nikoliv. Pozitivní zpětná vazba posiluje jistotu a odstraňuje strach i úzkost (alespoň v této oblasti). Potřeba potvrzení jistoty může být tak silná, že se dítě za žádoucí chování samo pochválí a nečeká, až to udělá někdo jiný.

Zvládnutí potřebných norem signalizuje reakce dítěte na jejich porušení: takové dítě se za svůj čin stydí. Reaguje tak nejčastěji tehdy, když je dospělí při takovém jednání přistihnou a pokárají. Dítě, které se stydí, ví, že se nechovalo žádoucím způsobem.

V rámci batolecího osamostatňování **se mění i způsob regulace vlastního chování.** Určitou roli zde stále hraje vázanost na aktuální situaci. I v této době je **dominantní potřeba bezprostředního uspokojení**, spojeného s pocity libosti, bez ohledu na další důsledky.

Osvojení základních norem a schopnost ovládat svoje chování jsou spojeny s pokračující emancipací. Pokud přetrvávala vazba na matku, dítě nepotřebovalo taková pravidla znát, protože bylo stejně závislé na jednání jiného člověka. V souvislosti s emancipací a pronikáním do světa, kde dítě navazuje různé sociální vztahy a získává nové role, je přijetí určitých pravidel nutné. Pokud by dítě běžné normy chování nerespektovalo, bylo by odmítáno a nepříjemná zkušenost by je přinutila tato pravidla přijmout. E. Erikson (1963) se domnívá, že schopnost určité sebekontroly zároveň přispívá ke zvýšení sebejistoty dítěte a k jeho pocitu samostatnosti.

Dunovský J. uvádí, že **období kolem 15 měsíců** života představuje za normálních okolností **začátek nové etapy ve vývoji sociálních návyků**, kdy **dítě začíná přijímat normy svého sociálního prostředí.**

2.4.4 Učení nápodobou a identifikací

Tato forma učení je v batolecím období jedním ze základních způsobů pronikání do světa. Dítě má vrozenou tendenci pozorovat a napodobovat zejména lidi.

(Piaget, 1966) se domníval, že existuje tzv. **instinkt konformity, tendence podobat se jiným lidem**. I tato tendence nějakým způsobem uspokojuje potřebu jistoty a bezpečí: být stejný jako ostatní určitou jistotu přináší.

Rozvoj napodobivého chování se shoduje s nástupem **symbolického myšlení**. Dítě si musí vytvořit určitou představu napodobovaného chování, zejména jde-li o komplexnější vzorec nebo je-li nápodoba oddálena. Navíc je nutné, aby dítě mělo dostatečné kompetence k uskutečnění své představy, to znamená, že závisí i na úrovni motorického vývoje.

Nápodoba je výběrovým diferencovaným procesem (Helus, 1973). Volba modelu závisí na jeho atraktivitě, musí upoutat pozornost dítěte. Dítě napodobuje takové chování, které se mu zalíbilo a které je schopné v rámci svých kompetencí imitovat. Nemusí jít mnohdy ani o ucelený vzorec chování, nýbrž pouze o jeho dílčí projev, vytržený z kontextu.

Přitažlivost modelu je dána subjektivními preferencemi dítěte, nemusí mít obecnou platnost. Je závislá na jeho potřebách a celkové vývojové úrovni, souvisí s jeho vztahem k dítěti a s významem, jaký pro ně má. Vzhledem k tomu, že pro batole jsou nejdůležitější **rodiče**, bývají často napodobováni právě oni.

Učení nápodobou umožňuje přejmout **hotový vzorec chování**. Není třeba hledat určité řešení situace samostatně. Velmi často dělá totéž, co dělá někdo jiný, aniž chápe příčinu takového jednání.

U batolete je nápodoba projevem určité **závislosti na okolí, tendence očekávat řešení od někoho jiného a přejímat je**.

Ke konci batolecího období se do popředí dostává specifická varianta napodobování – **identifikace**. Batolata se začínají identifikovat se svými rodiči, obvykle s **rodičem stejného pohlaví**.

- a) **Tendence k identifikaci souvisí s potřebou malého dítěte neztratit vazbu s citově významnou osobou.** Chce být jako ona, aby si uchovalo její lásku, a tudíž i pocit bezpečí. Identifikace je obranou před nejistotou.
- b) **Ztotožněním s obdivovanou osobou, která má z jeho hlediska vysokou prestiž, se dítě určitým způsobem podílí na její významnosti.** Jeho vlastní identita se tímto způsobem obohacila.

Identifikační fáze následuje po uvolnění ze symbiotické vazby. Batole se sice postupně osamostatňuje, ale stále ještě potřebuje určitou oporu, kterou mu poskytuje právě identifikace. Pro dívky je tento proces o něco jednodušší, protože jejich identifikačním modelem zůstává matka. U chlapců je situace složitější, protože jsou nuceni přijmout jako identifikační vzor otce (nebo jinou mužskou osobu).

2.4.5 Role otce, sourozenců a vrstevníků

Vztah s otcem se může stát alternativním zdrojem jistoty a bezpečí, ale i zdrojem stimulace. Může korigovat nepříznivé zkušenosti a kompenzovat neuspokojivý vztah s matkou.

Dítě, které si vytvoří bezpečný vztah k oběma rodičům, získá určitou výhodu, kterou představuje:

- a) **Možnost diferencovat rozličné varianty vztahu a profitovat z jejich rozdílností.** Každý vztah poskytuje trochu jinou zkušenost a dítě se naučí chápat, že se různí lidé mohou chovat jinak než matka. Děti, které tuto zkušenost nemají, mohou být k jiným lidem odmítavé nebo úzkostné. Vztah s matkou je pro ně jednoznačným modelem a cokoliv se od něho liší, bývá považováno za ohrožující.
- b) **Možnost získat větší pocit jistoty a bezpečí na základě vícečetné citové vazby.** Děti, které si vytvořily bezpečný vztah k oběma rodičům, byly jistější a chovaly se zralejším, samostatnějším způsobem (Seifert a Hoffnung, 1994).

Otcové slouží svým synům jako **model mužského chování**. Na druhé straně se i otec určitým způsobem ztotožňuje se svým synem (tento postoj bývá nejvýraznější ve vztahu k prvorozenému synovi). Chce, aby se mu syn co nejvíce podobal a aby splnil jeho ambice. Základní zkušenost s chováním otce ovlivňuje sebepojetí chlapce především v oblasti sexuální identity.

Matky a otcové se dovedou ke svým dětem chovat **stejně kompetentně**, ale otcové tak mnohem méně často činí. Příčinou je **sociální norma, která určuje, aby se dítětem v raném věku zabývala matka**. Do určité míry se liší i styl rodičovského chování otců a matek.

V tomto věku je významný i **vliv sourozenců**. Sourozenci mohou sloužit jako **alternativní zdroj sociální stimulace**, protože dítěti poskytují jiné zkušenosti. Určitým problémem zůstává **batolecí egocentrismus**. Děti tohoto věku nejsou ještě dostatečně zralé, aby se dovedly soustředit na potřeby malého sourozence, protože jsou pro ně stále velice významné potřeby vlastní.

Kolem **2 let** začíná většina dětí navazovat vztahy k druhým dětem svého věku. **Vztah k vrstevníkům bývá zpočátku málo diferencovaný.** Závisí na zkušenostech konkrétního dítěte se sourozenci, které se přenášejí i na vztahy k cizím dětem. V tomto věku se objevuje **paralelní hra** (obě děti po sobě pokukují a hrají si podobným způsobem, i když každé samo) a teprve ve **třetím roce** začíná mít hra stále častěji ráz **soupeřivosti** či **spolupráce**. Charakter hry je však stále ještě většinou omezen na jednoduchou manipulaci, zvědavé odhalování základních vlastností věcí, tápavé experimentování apod.

2.4.6 „Fáze negativismu“

Dítě mezi **1. a 3. rokem** získalo značně na své samostatnosti a současně se mnohem více zapojilo do lidského společenství. Nově získaná autonomie přináší s sebou pro dítě i pro jeho rodinu ovšem i určité těžkosti. Dítě poznává, že se může pohybovat, kam chce, a vzít si, co chce, ale že tato jeho touha po pohybu a vlastnictví může být překažena zásahy autorit. Poznání vede k občasným reakcím násilného vymáhání nebo odmítání. Celé období bývá proto označováno jako **„období vzdoru“** nebo **„fáze negativismu“**. Srážky se sociálním okolím mají ráz „zlostných výbuchů“ a „záchvatů“ vzdoru, někdy velmi intenzivních a dramatických, a to zvláště v situacích, když je náhle dítěti nějaká činnost vnucována, když je nějaká jeho vlastní činnost přerušena, nebo když samo nemůže dosáhnout toho, co chce. Typická odpověď na všechno je „ne“. Nejčastěji se negativismus objevuje mezi **2. a 3. rokem** a trvá zhruba rok. Vzdorovitost patří zákonitě k vývoji dítěte, které usiluje o svou autonomii a naráží na překážky dané jeho nevyspělostí i **hranicemi, které mu nezbytně musí pokládat společenství ostatních lidí.** Klidný, **chápatel** a tolerantní, ale **důsledný a jednotný výchovný přístup** pomáhá dítěti překonat rozpory a dosáhnout nové rovnováhy.

Vágnerová v publikaci *Vývojová psychologie* negativismus interpretuje jako počáteční projev nezralé dětské vůle: „Z hlediska smyslu batolecího vývoje je negativismus, tedy primární vůle, jedním z faktorů, které pomáhají vymezit novou pozici dítěte ve světě. Výsledkem je ověření vlastních možností a limitů, které jsou dány sociálně. Dítě tak získá informaci, která uspokojuje jak jeho potřebu orientace, tak potřebu jistoty. Může si být jisté mírou svobody vlastního jednání. Zároveň bude vědět, kde jeho svoboda končí a začínají platit pravidla, která jsou individuálnímu chtění nadřazená. To je velmi důležitá zkušenost, jejíž důsledky se projeví i v celém dalším životě.“

(VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Portál Praha, 2000, s. 87. ISBN 80-7178-308-0.)

Šulová ve své publikaci *Problémové dítě a hra* upozorňuje na nutnost co nejcitlivějších zásahů v situacích, kdy dítě neguje přání dospělých a tvrdohlavě prosazuje svou vlastní vůli: „Není žádoucí, zcela „zlomit“ vůli dítěte, ale pouze dokázat, aby pochopilo, že život mezi ostatními má nějaká pravidla, která jsou všeobecně přijímaná a týkají se každého, tedy i jeho. Rodiče, kteří příliš tvrdě prosadí svou autoritu, mohou dítě na dlouhou dobu odsunout do role pasivního, submisivního člověka, který si nevěří a domnívá se, že jeho přání a pocity nejsou pro celek důležité a nejsou celkem přijímané.“

(ŠULOVÁ, L.: *Problémové dítě a hra*. Sborník RAABE, Praha 2004-2006.)

2.4.7 Rozvoj sebepojetí batolete

Potřeba sebeprosazení, která má až charakter negativismu, potvrzuje změnu v oblasti sebeuvědomění. V batolecím období se rozvíjí **vědomí sebe sama**.

Rozvoj sebepojetí se projevuje i ve vztahu **k osobnímu vlastnictví, které batole považuje za součást sebe sama**. U batolat se dosažení této úrovně projevuje např. ve hře, kde dítě zdůrazňuje svou pozici i svoje vlastnictví, odmítá půjčovat svoje věci. V tomto případě nejde o sobectví, ale o vývojově podmíněný projev.

Vědomí sebe sama se projevuje i v **samostatném jednání, které je pro dítě důkazem jeho schopností a možností** (i když se může z vnějšího pohledu jevit jako nesmyslné a neúčinné). Sebepojetí batolete ovlivňuje **vědomí účinku vlastní aktivity** na okolní svět.

„Já“ v batolecím období nezahrnuje jenom tělesnou schránku, jak tomu bylo v období kojeneckém, ale i její kompetence, které se v tomto období rozvíjejí.

1. **Dítě vnímá sebe sama jako bytost, která je schopná samostatně jednat.**
2. **Dítě si potřebuje potvrdit hodnotu svých kompetencí, a tím i sebe sama,** to znamená, že chce být oceněno. Zpětná vazba ve formě reakcí dospělých má značný vývojový význam. Uspokojuje potřebu pozitivního hodnocení. Součástí sebepojetí se v této době stává i **výkon, který je konkrétním projevem kompetencí dítěte. S rozvojem sebepojetí souvisí rovněž schopnost sebeovládání.** Starší batole již ví, jak je určité chování hodnoceno. Akceptuje běžné normy chování a samo sobě říká, co má či nemá dělat.

Součástí sebepojetí jsou i různé role, které dítě získá. Tyto role mají některé specifické znaky: jsou závislé a podřízené, ale zároveň emočně významné, protože staví dítě do středu pozornosti dospělých členů rodiny. Jejich **obsah je určován konkrétními postoji a očekáváním nejbližších lidí,** převážně v okruhu široké rodiny. Jak velice hezky píše Z. Matějček (1992), *dítě je tátův rošťák, maminčino zlato, babiččina ovečka* atd. **Dospělí tímto přispívají k formování identity dítěte, protože dítě jejich sdělení přijímá bez jakékoliv korekce.**

2.5 Předškolní věk

Předškolní období trvá **od 3 přibližně do 6 let**. Konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale především sociálně, **nástupem do školy**. Charakteristickým znakem tohoto věku je **postupné uvolňování vázanosti na rodinu**, rozvoj aktivity, která už není tak samoučelná, umožňuje např. dítěti, aby se **uplatnilo a prosadilo ve vrstevnické skupině**. Uvolnění této závislosti přispívá osvojení běžných norem chování, znalost obsahu rolí a přijatelná úroveň komunikace.

2.5.1 Charakteristika vývojových aspektů socializačního procesu

Rodina zůstává i v předškolním období nejvýznamnějším prostředím, které zajišťuje primární socializaci dítěte, tj. uvádí je do společenství lidí.

Socializační proces zahrnuje tři vývojové aspekty:

1. Vývoj **sociální reaktivity**, tj. vývoj bohatě diferencovaných emočních vztahů k lidem v bližším i vzdálenějším společenském okolí. Dítě se postupně učí reagovat na podněty kolem sebe (čím více podnětů, tím více reakcí).
Příklad úplného selhání vývojového postupu může představovat autistické dítě, pro které lidé neznamenaají víc než neživé předměty.
2. Vývoj **sociálních kontrol** a hodnotových orientací. Jde především o vývoj norem, které si jedinec postupně vytváří na základě požadavků udělovaných dospělými a které pak přijímá za své. Ty pak jeho individuální chování usměrňují do mezí určených společnostmi.
3. Osvojení **sociálních rolí**, tj. takových vzorců chování a postojů, které jsou od jedince očekávány ostatními členy společnosti, a to vzhledem k jeho věku,

pohlaví, společenskému postavení apod. Nejde tu tedy pouze o jednu povolenou či zakázanou činnost, ale o celek navzájem souvisejících, smysluplných činností určených postavením ve skupině.

Také od dětí v předškolním věku se vyžaduje plnění odlišných rolí doma a v kolektivu druhých dětí.

V naší dnešní společnosti dochází k socializačnímu tlaku na dítě spíše pozvolna a postupně, zpravidla zejména během třetího roku života a pak **po celou dobu předškolního období**. Socializací dítěte – zejména pokud jde o vývoj sociálních kontrol a přejímání vyspělejších sociálních rolí – podněcují a posilují zvláště rodiče a ostatní členové rodiny (i rozšířené), ale významnou roli tu začínají hrát i druhé děti. Na otázku, **jaké faktory socializaci napomáhají** a jaké celý proces naopak ztěžují, **odpovídají** alespoň zčásti **četné pokusy**, které byly s dětmi předškolního věku prováděny za různých podmínek.

Langmeier hovoří o tom, že: „Pokusy ukázaly, že **vývoj vnitřních sociálních kontrol** – neboli „**svědomí**“ – je závislý na řadě podmínek, především na vztahu dítěte k rodičům. Uspokojivý vztah dítěte k rodičům je předpokladem pevného svědomí – k jeho vývoji tedy přispívá matka, která má vřelý vztah k dítěti a otec, který dítě pozitivně akceptuje. Vývoj svědomí rovněž ovlivňují socializační techniky, přičemž tělesné tresty jej spíše inhibují.“

(LANGMEIER, J.: *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. 2. doplněné vyd., Avicenum, zdravotnické nakladatelství, Praha 1989, s. 83. ISBN 80-201-0098-7.)

2.5.2 Věk iniciativy

Období předškolního věku je označováno jako **věk iniciativy, jehož hlavní potřebou je aktivita** (Erikson, 1963). Základním úkolem je rozvíjení takové aktivity, která by byla účelná, a proto **musí být nějakým způsobem regulována**.

Aktivita předškolního dítěte už **mívá** nějaký **cíl**, je méně roztržštěná a méně závislá na aktuální situaci, než byla aktivita batolete. Volba určité činnosti je stále ovládána emocemi a aktuálními potřebami, ale rozvíjí se i další mechanismy, které ji mohou ovlivňovat. V předškolním období nabývají na významu **nové regulační kompetence, které mohou dětskou iniciativu usměrňovat k určitému cíli**. Rozvoj těchto kompetencí je spojen s vývojem poznávacích procesů i socializace.

Pro vývoj dítěte předškolního věku je podle E. Eriksona (1963) významný potenciální **konflikt mezi vlastní aktivitou a pocity viny**, spojenými s důsledky této činnosti, nebo dokonce pouze s jejich představou. Riziko vzniku takového konfliktu souvisí s rozvojem v oblasti sociálních kontrol. Dítě je pod tlakem určitého normativního systému. Na jeho respektování závisí i přijatelné začlenění do společnosti, vyjádřené přiznáním určité role a jejím statutem (která se stává součástí identity jedince). To znamená, že uspokojuje potřebu citové jistoty a pozitivní akceptace. I v tomto případě platí obecné pravidlo o zvýšené citlivosti všech nově vznikajících psychických kompetencí. Jakmile se zafixují a stabilizují, riziko vzniku takových problémů se snižuje.

„ ...podle moudrosti půdorysného plánu **není dítě v žádném okamžiku připravenější rychleji a dychtivěji se učit, stát se dospělejším než právě v průběhu období tohoto vývoje**. Dítě touží a je schopno dělat věci společně, spojit se s ostatními dětmi za účelem budování a plánování a je ochotno **získávat poučení od svých učitelů a napodobovat ideální prototypy**. ... Proto sociální instituce nabízejí dítěti tohoto věku *ekonomický étos* v podobě ideálních dospělých, kteří jsou snadno rozpoznatelní svými uniformami a svými funkcemi a kteří dětem dostatečně imponují... “. (ERIKSON, E. H.: *Dětství a společnost*. Argo Praha, 2002, s. 234-235. ISBN 80-7203-380-8.)

2.5.3 Normy chování

Předškolní dítě akceptuje taková pravidla chování, jaká mu prezentují uznávané autority.

Vývoj morálního vědomí a jednání dle Piageta

Chápáním mravních norem a hodnot a jednáním podle nich se zabýval Jean Piaget. Už ve 30. letech minulého století určil tři základní etapy vývoje morálky u dítěte, které odpovídají etapám poznávání světa vůbec. Podle jeho teorie je **morálka předškolního dítěte** a ještě většiny školních začátečníků **heteronomní** – to znamená, že dítě ještě nemá vlastní názor a automaticky považuje za správné to, co určí dospělí. Morálka tohoto stadia je závislá na názorech a chování dospělých, kteří jsou garantem dodržování příslušných norem. K osvojení a přijetí norem přispívá identifikace s autoritou, a tím i s názorem této osoby.

Brzy **po začátku školního věku** (kolem 7 – 8 let) se však **morálka** dítěte stává **autonomní** v tom smyslu, že dítě uznává určité jednání za správné či nesprávné samo o sobě, bez ohledu na autoritu dospělého, na jeho názor a příkaz. Tak se dítě stává v této důležité oblasti mravního hodnocení a jednání nezávislejší a vůči dospělým kritičtější. Je to však až do počátku období dospívání velmi rigidní morálka – stanovené zásady platí pro všechny a za všech okolností stejně: například správné je být poslušný – podle takovéto jednoduché zásady řeší dítě konflikty, které se vyskytnou nebo které jsou mu experimentálně k řešení předkládány.

Teprve od **11 – 12 let** většina dětí proniká hlouběji do **podstaty mravního hodnocení**, když **přihlíží i k motivům jednání** a neočekává tedy, že by bylo třeba za stejné jednání uložit vždy stejný trest či poskytnout stejnou odměnu – bere již ohled na situaci, na vnější podmínky i vnitřní pohnutky.

Kohlbergova stadia morálního vývoje

Piagetovu teorii morálního vývoje kriticky ověřoval a dále rozpracovával zejména L. Kohlberg v 60. letech 20. století.

Také Kohlberg došel k závěru o existenci tří základních stadií morálního vývoje, přičemž v každém stadiu rozeznává ještě dva oddělené typy:

1. **stadium; předkonvenční úroveň.** Za základ hodnocení určitého jednání jsou přijímány konkrétní následky (potrestání nebo odměnění).
 - ***Heteronomní stadium.*** Dítě je plně zaměřeno na poslechnutí či neposlechnutí dospělého a na následující odměnění či potrestání.
 - ***Stadium naivního instrumentálního hedonismu.*** Dítě jedná konformně, ve shodě s určitými příkazy a zákazy, protože za to očekává určitou výhodu, nebo předpokládá, že se vyhne nějaké nepříjemnosti (jeho jednání je tedy instrumentální – je nástrojem k dosažení určitého cíle nebo předpokladem, že za svůj čin získá směnou něco cenného).
2. **stadium; konvenční úroveň.** Zde je důležité splnění sociálního očekávání.
 - ***Morálka „hodného dítěte“.*** Dítě jedná tak jak se od „hodného“ dítěte očekává – mravní jednání slouží vytvoření nebo udržení dobrých vztahů s autoritou, důraz je položen na souhlas mezi lidmi.
 - ***Morálka svědomí a autority.*** Dítě jedná podle sociálních norem proto, aby předešlo kritice autority, a tak současně předešlo pocitům viny, za něž by je odsuzovalo vlastní svědomí.
3. **stadium; postkonvenční, principiální úroveň.** Rozhodování o tom, co je správné a co ne, co se má udělat nebo nemá udělat, je založeno na principech, které jedinec sám vědomě přijímá za své a o kterých předpokládá, že se na nich mohou dohodnout všichni lidé.
 - ***Morálka jako forma určité společenské smlouvy nebo společenské užitečnosti na straně jedné a individuálních práv na straně druhé.*** Dítě uznává, že práva jednotlivce i celého společenství mají být chráněna a respektována.
 - ***Morálka vyplývající z univerzálních etických principů.*** Jedinec se nyní chová shodně s normami proto, aby sám sebe nemusel odsuzovat. Obecné mravní principy platí pro všechny, tedy i pro něho, a musí podle nich jednat.

Kohlberg v podstatě potvrdil existenci tří základních stadií mravního vývoje stanovených Piagetem. **Výsledky jeho empirických zkoumání dokazují, že u dětí existují značné interindividuální rozdíly** a že jen část jedinců dosáhne postkonvenční úrovně mravního vývoje.

V praxi má však základní důležitost otázka, jak mravní vývoj optimálně podporovat v rodině, ve škole i v celé společnosti.

Langmeier v souladu s výzkumy a vlastními studii dospěl k závěru, že záměrné výchovné techniky nejsou tak **rozhodující pro vývoj mravního jednání** dítěte jako skutečný, každodenní ustavičně se opakující, bezděčný, ale opravdu **autentický způsob interakce**. Naproti tomu tam, kde se vzájemnost pocitů nevyvine a kde si žije každý sám „na svůj vrub“ – **nedostatek vzájemnosti**, nebo kde lidé jednají „jako by“ si rozuměli, ačkoliv jejich pocity jsou zcela odlišné (**„pseudo-vzájemnost**), vývoj morálního hodnocení ustrne na nižším „heteronomním“ stupni.

Normy usnadňují orientaci v sociálním prostředí. Jsou rovněž důležité pro rozvoj vlastní identity, protože **umožňují vymezit obsah žádoucího chování**, jehož **hodnota musí být opakovaně potvrzována** pozitivními **reakcemi osobně významných autorit**. Dítě potřebuje, aby jeho chování mělo pro někoho osobní význam, aby na něm někomu záleželo. Teprve potom může být významné pro dítě samé (Langmeier a Matějček, 1974).

Dosažení dalšího vývojového stupně, kterým je **zvnitřnění** některých **základních norem** a ztotožnění se s nimi, signalizuje ke konci předškolního věku schopnost dítěte pociťovat vinu za nežádoucí chování. **Pocity viny** jsou **významným vývojovým mezníkem**. Znamenají, že **dítě začíná akceptovat určitá omezení jako bezvýhradně platná a samo pociťuje jejich porušení jako nepříjemné**. Vnější regulace se postupně stává vnitřní regulací. Funguje i v situacích, kdy není přítomna žádná autoritativní bytost a o dětském provinění by se nikdo nedozvěděl. **Tak se začíná rozvíjet dětské svědomí.**

P. Říčan (1990) mluví o **zvýšené citlivosti svědomí předškolních dětí**. Ta se projevuje tendencí hodnotit všechny vlastní činy, což lze chápat jako experimentování s přijatým normativním systémem.

Dětské svědomí se může stát příliš silné, a tudíž omezující, nebo naopak velmi slabé. Může i zcela chybět. **Nadměrně silné svědomí zvyšuje sklon reagovat strachem a úzkostí, limituje iniciativu jedince** anticipací negativních důsledků činů, které se ještě ani nestaly a dítě o nich zatím jenom uvažuje. Projeví se i změnou sebepojetí a základních životních strategií ve smyslu fixace pasivity, nejistoty, neprůbojnosti a nízkého sebehodnocení.

Svědomí předškolního dítěte, které funguje jako **autoregulační mechanismus**, má svoje charakteristické rysy, dané celkovou vývojovou úrovní dítěte tohoto věku.

1. Pro předškolní věk je typická **vazba na konkrétní situaci, na určitý čin**. V této souvislosti nezáleží na pohnutce a kontextu takového jednání. Norma bývá považována za platnou v těch situacích, o nichž dospělí mluvili, ale za jiných okolností nemusí být respektována: dítě ještě nedovede generalizovat.
2. Předškolní dítě **chápe normy** poněkud **stereotypně a rigidně**, nebere ohled na různé aspekty hodnocené situace, leckdy nerozlišuje mezi závažností pouhého motivu a reálného jednání. Jeho rigidita se projevuje i potřebou neměnnosti norem (což vyhovuje dětské potřebě jistoty).
3. Předškolní dítě chápe normy **egocentricky**, především ve vztahu k sobě samému. Při praktické aplikaci norem se projevuje tendence předškolních dětí interpretovat je individuálně specifickým způsobem, jak jim právě vyhovuje, a podle toho se i chovat. Pokud jejich chování takovému výkladu pravidla neodporuje, nemají ani pocit provinění.

Normy chování tvoří racionální základ autoregulačního systému.

I v tomto věku získává dítě zkušenosti na dvou úrovních. Všimá si, jak se lidé skutečně chovají, a nějakým způsobem si zobecní, jaké chování je běžné, patří

k určité situaci a je považováno za žádoucí. Kromě toho získává informace, jak by se lidé chovat měli či neměli, proč je takové chování nutné a jaké má důsledky (žádoucí či nežádoucí). Pochopení podstaty určitého pravidla lze jen těžko dosáhnout bez pomoci verbálního komentáře.

2.5.4 Význam rodiny pro socializační vývoj předškolního dítěte

Rodiče jsou pro předškolní dítě **emocionálně významnou autoritou**. Představují **ideál**, jemuž se chce dítě ve všech směrech podobat a s nímž se identifikuje. V rámci **identifikace dítě zcela nekriticky akceptuje** veškeré **postoje, hodnoty a projevy rodičů, v hotové podobě, bez další diferenciaci**. Identifikace s autoritou posiluje sebejistotu, zvyšuje sebeúctu a pocit jistoty a bezpečí.

Dítě v tomto věku rodičům přisuzuje téměř všemocnost, onnipotenci. Tato představa bývá teprve později korigována praktickými zkušenostmi. Předškolní děti svou **potřebu být jako rodiče** uspokojují na symbolické úrovni – především ve hře. Protože jsou pro děti např. **rodičovské role** velmi atraktivní, motivují je pozitivním způsobem i k přijetí pravidel chování, které taková role zahrnuje. **Prostřednictvím hry si děti zkouší různé role**, které by měly v budoucnosti získat a učí se je, alespoň na symbolické úrovni nějak zvládnout. **Tento způsob sociálního učení je pro předškolní věk typický**. Proto také E. Erikson (1963) charakterizoval fázi předškolního věku také jako **období anticipace rolí**.

Rozpad rodiny je pro každé dítě velmi silným zásahem do jeho světa, ovlivní jak jeho postoj k vnějšímu světu, tak k sobě samému. **Předškolní dítě není schopné pochopit příčinu rozvodu, protože na tento problém nahlíží egocentricky**. Rodiče často v konfliktu kolem rozvodu ztrácejí schopnost zvládat uspokojivě rodičovskou roli. Rozvod rodičů vede ke **ztrátě pocitu jistoty a bezpečí** domova, děti na něj reagují jako na osobní zátěžovou situaci, protože je pro ně ztráta jednoho rodiče **traumatem**.

Při odchodu jednoho z rodičů, **chybí také model osobně významně mužské, event. ženské role.**

2.5.5 Vztahy se sourozenci

Sourozenecké vztahy jsou ovlivněny věkem a vývojovou úrovní dětí, **v předškolním věku mívají dost často ambivalentní charakter.** Děti jsou zároveň spojenci i soupeři. Tento typ vztahů se rozvíjí především tehdy, jestliže se věk a vývojová úroveň dětí příliš neliší.

Jestliže je mezi sourozenci větší věkový rozdíl, starší dítě **spíše přejímá roli modelu, s nímž se mladší dítě ztotožňuje a napodobuje.** Starší sourozenec poskytuje mladšímu dítěti ochranu, mnohému je učí, ale zároveň se touto zkušeností sám rozvíjí. Učí se zvládat nadřazenou roli sociálně přijatelným způsobem.

Vzájemný vztah sourozenců závisí ve značné míře na postoji rodičů, jak se dovedou vcítit do dětí a jak jim prezentují své názory.

Vágnerová upozorňuje na skutečnost, že: „Veškeré sourozenecké interakce (dokonce i ty nepřátelské) **podporují rozvoj sociálního porozumění pocitům i potřebám jiných lidí.** Rozhovor mezi sourozenci je typický tím, že obě děti mluví o svých potřebách, pocitech a zájmech. V tomto směru je získaná zkušenost nezastupitelná.“

(VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Portál Praha, 2000, s. 128. ISBN 80-7178-308-0.)

2.5.6 Vrstevnické vztahy a role

V předškolním věku se **uvolňuje vázanost na rodinu a postupně i vázanost na dospělé**. Dítě je schopné navazovat již kontakty i s lidmi mimo rodinu, především s vrstevníky.

Vztahy s vrstevníky se liší od vztahů s dospělými:

- Jde o **symetrický vztah**, v němž jsou si oba partneři rovni, mají podobné kompetence i obdobný status.
- Vztah s vrstevníkem poskytuje mnohem **méně jistoty** než vztah s dospělým. Aby dítě takový vztah zvládlo, musí dozrát na určitou vývojovou úroveň, kdy už nepotřebuje takovou podporu a potvrzení bezpečí.

Ve vrstevnické skupině dochází k postupnému osvojování a procvičování toho, co bylo předáváno v předchozích obdobích v rodině. Dochází též k osvojení nového, které přináší právě jen skupinová dynamika. **Dítě se učí ustupovat, prosazovat se, reagovat na řešení jiných, přijímat nové role, vyrovnávat se s odmítnutím skupiny.**

2.5.7 Vztahy ke kamarádům

Předškolní dítě preferuje takového kamaráda, který by mu byl podobný, měl podobné kompetence a stejné potřeby i zájmy. Jde zde o jakýsi **trend „volby dvojníka“**. Významná je především **shoda v oblasti vnějších znaků a projevů, dítě má potřebu sdílení činností** (zatím nehraje téměř žádnou roli potřeba sdílení pocitů a názorů).

Výběr kamaráda v předškolním věku ovlivňují hlavně zjevné znaky a situační faktory:

- a) Významným kritériem pro výběr kamaráda je **pohlaví**. Velkou roli zde hraje pocit příslušnosti ke stejnému pohlaví, identifikace s chlapeckou nebo dívčí rolí, preference určitého způsobu chování, hry apod.
- b) **Zevnějšek dítěte**: dítě, které je atraktivní v rámci aktuálních normativních kritérií bývá preferováno dospělými i vrstevníky. I zde se projevuje vliv sociálního stereotypu, podle něhož vše hezké je zároveň také dobré.
- c) Sociální atraktivitu zvyšuje **vlastnictví zajímavého předmětu** (např. hračky nebo jiné věci, zvířete). Děti chtějí získat účast na této výhodě, popř. část prestiže, kterou přináší a zároveň s ní akceptují i dítě – majitele.
- d) **Chování** je dalším viditelným znakem, který spoluurčuje sociální úspěšnost. Populární děti bývají přátelské, dobře laděné a sociálně zdatnější. Dovedou snadno iniciovat kontakt, udržovat rozhovor, jsou schopny respektovat dohodnutá pravidla hry apod. I zde se vytváří základ budoucích sociálních rolí a určitého sociálního statusu. Děti, které jsou dobře disponované a mají všechny žádoucí kompetence, získávají obvyklejší lepší sociální role. Takové role potvrzují jejich sociální hodnotu a zároveň fungují jako pozitivní zpětná vazba. Jsou dobrým základem i pro budoucí chování.

V tomto věku **jde** vesměs **o dyadické vztahy**.

Jedním ze základních úkolů této vývojové fáze je **sebeprosazení**. Ve **vrstevnické skupině** dochází postupně **k diferenciaci a specifikaci sociálních rolí**. V dětské skupině se rozvíjí **schopnost soupeřit i spolupracovat**. Vlastní hodnota bývá spojována s výkonem a s jeho relativní pozicí uvnitř referenční skupiny stejně starých dětí. P. Říčan (1990) uvažuje o **významu soupeřivé role**

jako o způsobu sociálně únosné transformace agresivity (pokud by respektovala určitá pravidla).

Role soupeře je snazší a atraktivnější, zejména pro dominantní a dobře vybavené děti. **Role spolupracovníka je obtížnější, protože vyžaduje spoluúčast zralejších mechanismů**, jako je sebeovládání, vzdání se egocentrického pohledu na situaci, potlačení touhy po bezprostředním uspokojení vlastních potřeb, sdílení uspokojení s ostatními apod.

2.5.8 Rozvoj sebepojetí v předškolním věku

V předškolním věku začínají děti chápat sebe sama jako subjekt, a tak vzniká vědomí vlastní identity.

Sebehodnocení je vzhledem k citové a rozumové nezralosti dětí předškolního věku **stále jednoznačně závislé na názoru jiných osob, zejména rodičů**. Předškolní dítě **přejímá názor na sebe sama nekriticky, tak jak je mu prezentován**. Ztotožnění s rodiči slouží jako obohacení dětské identity.

Nezralost sebepojetí předškolního dítěte se může projevit **majetnickými sklony**. Typickým projevem takového postoje bývá **sklon k vychloubání**.

Součástí identity dítěte předškolního věku je:

- jeho **osobní teritorium** (lidé, k nimž má nějaký vztah, věci, které mu patří, prostředí, v němž žije),
- **sociální role**, které má.

V této době nabývají na významu především ty, jež přesahují rámec rodiny a signalizují jeho pozici v jiném sociálním prostředí, např. **role žáka mateřské školy** nebo **role v dětské skupině**. Tyto role potvrzují dosažení určitého postavení, které se projeví i v sebepojetí, a takto je chápe i samo předškolní dítě.

Klíčová je i tzv. **gender role**, jejíž vymezení se v předškolním věku rovněž zpřesňuje a diferencuje. Je totiž třeba rozlišovat biologickou pohlavní roli, která je dána pouhým pohlavím, a gender roli, která zahrnuje **sociální pojetí mužské a ženské role**, vymezuje její obsah, s nímž se dítě pod tlakem sociokulturních vlivů postupně ztotožňuje. Lze ji označit jako sociální pohlavní roli.

Předškolní děti si uvědomí rozdíl obou pohlaví, **pokračuje** u nich **proces diferenciacie chlapecké a dívčí role** (to se projevuje i postupnou diferenciací dětské hry).

Předškolní věk je období, kdy osvojování rolí je klíčovým vývojovým úkolem.

2.6 Mladší školní věk

Raný školní věk trvá od nástupu do školy, tj. přibližně **od 6 až 7 let do 8 až 9 let**. Je charakteristický změnou životní situace a různými vývojovými změnami, které se projevují především ve vztahu ke škole.

Nástup do školy je mimořádně **významným socializačním předělem**, jímž dítě získává **společenský status „školáka“** a první skutečné pracoviště. K osobám primárních rodinných vychovatelů přistupuje nová autorita – autorita učitele, kterou dítě v tomto období konformizmu a zvýšené sugestibility přijímá zpravidla ještě bez jakéhokoliv kritického hodnocení. Přijímá i „objektivní“ normy hodnocení svých znalostí, postojů, chování atd. vyjádřené známkami a školním vysvědčením. Nástup do školy je **spojen s nutností osamostatnění, přijetí zodpovědnosti za vlastní jednání a jeho následky**.

Škola bude nadále nejen rozhodujícím místem jeho systematického vzdělávání, ale také **významným místem** jeho výchovy a **sociálního života**.

Socializační požadavky školy nabývají v tomto věku na významu a rozvíjí se takové vlastnosti a dovednosti, které dítěti v tomto směru pomáhají. Na jedné

straně jde o uspokojivou orientaci v tomto prostředí, na druhé straně o **osvojení žádoucích způsobů chování**.

2.6.1 Role školáka (žáka, spolužáka)

Role školáka není výběrová, dítě ji získá automaticky, bez ohledu na vlastní přání. Má dosti přesná pravidla a společností určený rituál, který vymezuje její počátek.

Postoj dítěte k této roli je dán:

- a) **Mírou identifikace s touto rolí**, tj. jejím osobním významem.
- b) **Mírou sociální prestiže**, kterou mu v jeho prostředí tato role přináší, tj. jejím obecným významem.

Role školáka zahrnuje dvě dílčí role – roli žáka a roli spolužáka:

- a) **Podřízená role žáka.** Role žáka je institucionálně určena. Míra úspěšnosti jejího zvládnutí předurčuje budoucí uplatnění jedince ve společnosti, jeho profesní roli. Na ní závisí příslušnost k určité sociální vrstvě i sociální status jejího nositele. Společnost si vytváří určitou **normu žáka**, jejíž znaky by alespoň rámcově, měly mít všechny školní děti. Tvoří ji komplex žádoucích vlastností, které jsou pro tuto roli reprezentativní.

Role žáka přináší dítěti **vyšší sociální prestiž**, avšak nese s sebou i různé **zátěžové situace**. Ve škole se dítě musí vzdát egocentrismu a musí přijmout skutečnost, že je jedním z mnoha dětí.

- b) **Souřadná role spolužáka**, tj. vrstevníka, kamaráda. Způsob, jakým ji dítě zvládne, bude významný nejenom pro prožití školního věku, ale ovlivní i jeho

budoucí strategie chování a neformální sociální vztahy. Spoluurčuje budoucí sociální úspěšnost dítěte.

Třída je referenční skupinou, která slouží ke srovnávání výkonu i ostatních dětských projevů.

V závislosti na celkovém vývoji i sociální zkušenosti se stále více vyhraňuje **specifický způsob komunikace dětské skupiny**, který se liší od komunikace s dospělými, kteří vyžadují určitý komunikační standard (zdvořilost, přesné vyjádření, užívání celých vět atd.). **Komunikace žáka s učitelem má přesně stanovená pravidla**, která určují jak její formální podobu, tak i obsah. Oba uvedené způsoby komunikace představují **významnou sociální zkušenost**, která rozvíjí různé kompetence, užitečné i v budoucnosti.

2.6.2 Normy a pravidla chování

Kromě běžných a obecně platných norem si dítě musí osvojit **pravidla, která určují jeho chování ve škole**. Tyto normy obsahují mnoho omezení, která je třeba striktně dodržovat. Z toho důvodu mohou působit jako zátěž. V závislosti na rozvoji konkrétních logických operací se mění vztah ke všem pravidlům chování.

Školní děti je **chápe realisticky, přijímají je takové, jaké jsou**, protože **jsou prezentovány společností**, v níž žijí, a lidmi, kteří jsou pro ně autoritou. Jejich význam je závislý na postoji těchto lidí a na vědomí důsledků, jaké by pro ně jejich respektování či nerespektování mělo.

Chování dětí ovlivňuje **potřeba být pozitivně hodnocen a akceptován**. Mladší školák se bude ochotně řídit tzv. „morálkou hodného dítěte“, které dělá to, co po něm autority chtějí, a je spokojené, když je za to ocení (Kohlberg, 1976). Dětem takový přístup vyhovuje, protože mají v situaci jasno. Dospělí jim svým

chováním potvrzují platnost určitých norem. 7-8leté děti již dovedou diferencovat názory a postoje jiných lidí. Chovají se tak, aby si udržely přízeň autority.

Školní děti se dovedou řídit i „**morálkou svědomí**“. Dítě, které uvažuje zralejším způsobem, si uvědomuje možnost nápravy, tj. odčinění a navrácení situace do výchozího stavu (aby bylo i ono samo se svým chováním spokojeno). To znamená, že dítě má tendenci chovat se tak, aby v něm jeho jednání nevyvolávalo pocity viny, které by je trápily a snižovaly jeho sebeúctu – **potřeba pozitivního sebehodnocení**.

Školní normy, které musí žák respektovat, kladou důraz na potlačení individuálních potřeb. Avšak **motivace k plnění takových norem zůstává individuálně emocionální, je spojena s osobním vztahem k učiteli. Identifikace s učitelem** má svůj vývojový smysl, protože dítěti umožní snáze překonat počáteční nejistotu a adaptovat se na školní systém. Funguje zde stále též obecný mechanismus jako v předškolním věku: **potřeba překonat nejistotu v nové oblasti vazbou a závislostí na někom** (nebo něčem), co by jistotu a bezpečí mohlo představovat. **Vazba na učitele posiluje pocit jistoty a bezpečí**.

Ve školním věku **vzrůstá potřeba ověřit si svoje schopnosti a možnosti. Úroveň vlastního výkonu**, vedoucí k prožitku úspěchu nebo neúspěchu, aktuálně ovlivňuje aspirační úroveň pro nejbližší úkoly. Z hlediska dlouhodobé perspektivy **se stává základem sebehodnocení**, tedy součástí osobní identity. V této formě ovlivňuje vztah k výkonu obecně, spoluvytváří základní strategie a modifikuje potřebu seberealizace. Subjektivní pocit zátěže, který dítě ve škole zažívá, je vývojově užitečný, protože stimuluje **rozvoj strategií, jak se s problémy vyrovnávat**.

2.6.3 Rodina

Příslušnost k rodině je **součástí identity mladšího školáka**, funguje jako podpora jeho osobní prestiže. Rodina zatím stále uspokojuje většinu jeho potřeb.

Školák **začíná chápat** mnohé **rodičovské postoje** a jejich motivaci, **umí se v rodinných vztazích lépe orientovat**. Rodinné soužití představuje komplex rozmanitých a v zásadě stabilních interakcí, které jsou projevem specifického vztahu mezi rodičem a dítětem. Sdílení života a trvalá přítomnost rodičů, kteří mají o dítě zájem a jsou mu k dispozici, když to potřebuje, je nejdůležitější podmínkou funkčního vztahu mezi rodiči a dítětem školního věku.

Rodiče představují určitý **model pro budoucnost**, vzor dospělého chování. Dospělí mají ve své roli automaticky zakotvenou formální autoritu, kterou dítě v tomto věku ještě bez výhrad akceptuje.

V rodině školáka se zafixovala určitá **konstelace rolí** s jejich specifickým významem a prestiží. **Role školáka** může změnit i jeho roli v rodině, postoje rodičů k tomuto dítěti, styl života apod. **Role žáka** má pro rodinu obdobný význam: je to **profesní role dětského věku**.

2.6.4 Role otce

Ta v tomto období prochází větší proměnou. Začíná mít zdánlivě nový a větší význam. Umožňuje dítěti **větší odpoutání od matky, protože představuje jinou alternativu bezpečného vztahu**.

Otec může dětem sloužit jako **zdroj informací a zkušeností, které jim neposkytne matka**. Funguje jako podpora rozvoje dětské samostatnosti, nezávislosti, sebejistoty a sebedůvěry. Je významným **modelem mužské role** (zejména pro syny). Pokud matka otce akceptuje a pozitivně hodnotí, potvrzuje tím dítěti jeho hodnotu, resp. i obecnou hodnotu mužské role.

Interakce mezi otcem a matkou slouží dětem jako model vzájemného vztahu mezi mužem a ženou. Chování rodičů akceptuje realista – školák jako danost, tato zkušenost může mít obecnější význam – děti se samy budou jednou chovat ve svých partnerských vztazích podobným způsobem.

2.6.5 Rozpad rodiny

Pro děti školního věku představuje značnou zátěž. **Rozvodem ztrácejí děti jistotu existence rodinného zázemí.** Mnohé děti se v rámci regresivních obranných reakcí začnou chovat egocentricky. Mění se jak vztah k rodiči, se kterým dítě žije (obvykle matce), tak vztah k rodiči, se kterým dítě trvale nežije (většinou otec).

Rozpad rodiny se obvykle projevuje i ve vztahu ke škole. Zklamání a znejistění dítě nemůže dále přijímat hodnoty své rodiny bez pochybností. Mohou dominovat jiné neuspokojené potřeby většího subjektivního významu, než je potřeba školního úspěchu (např. potřeba citové jistoty a bezpečí). Obvykle dochází ke zhoršení prospěchu dítěte, které dříve dobře prospívalo.

2.6.6 Význam sourozenců pro dítě školního věku

Ve školním věku se již **vztahy mezi sourozenci začínají stabilizovat** do určité podoby, která se zpravidla až do dospívání příliš nemění.

Soužití se sourozencem je specifickou socializační zkušeností. Základní charakteristikou sourozenecké skupiny je její danost. Pořadí narození zvyšuje pravděpodobnost rozvoje určitých osobnostních rysů a způsobů chování, které jsou ve školním věku už zcela zřejmé – přetrvávají po celý život.

- **Nejstarší dítě získá zpravidla dominantní pozici,** rodiče od něho více očekávají, má větší zodpovědnost, než bude mít mladší dítě, až bude v jeho věku. Starší sourozenec stejného pohlaví může sloužit jako **model chování** a někdy i jako **objekt identifikace**.
- **Nejmladší dítě má sice ke všem podřízené, ale jinak privilegované postavení.** Rodiče jsou k nim častěji shovívavější, mívají na ně nižší požadavky.

Specifickou životní situací je **role jedináčka**. Jedináček může být snadněji v extrémní **pozici, pozitivní i negativní**. Jedináček může být dítětem přijímaným s menší citovou vřelostí, pokud jde o rodičovský pár, který o děti z nejrůznějších důvodů příliš nestál. Na druhé straně jedináček může být privilegovaným dítětem s vysokou pozitivní hodnotou, kterého rodiče sice citově akceptují, ale většinou na něj mívají extrémní nároky. **Dítě má v rodině vysoký status, ale zároveň se od něj očekává, že naplní idealizovaná přání rodičů.** Rodiče jedináčků mívají na děti nepřiměřené nároky a mají tendenci je přetěžovat. U rodičů jedináčků se podstatně častěji objevuje **úzkostné vedení a silný emoční vztah**, který vede ke zvýšení úzkosti o dítě, jež **má nepříznivý vliv na formování vývoje dětské identity** – omezuje samostatnost dítěte, úroveň sebehodnocení a celkový postoj ke světu.

Do vztahů mezi sourozenci se promítne i role školáka. Z hlediska nároků na školní úspěšnost může mít každá sourozenecká role jiný význam a mohou s ní souviset i odlišná rizika. Jestliže má dítě sourozence, postoje a požadavky rodičů se diferencují jak na úrovni přání a očekávání, tak v hodnocení reálného školního prospěchu jednotlivých dětí.

Rodiče dvou a více dětí mohou srovnávat. Srovnávání je diferencováno **v závislosti na pohlaví dětí, jejich věku a pořadí.** Takové srovnání je sice nepřesné, protože hodnotí děti v různé fázi vývoje a v různé situaci, jde však o to, že pro dítě má tato informace jednoznačný význam – predeterminuje jeho roli.

Kvality sourozence mohou status druhého dítěte zhoršovat i zlepšovat, vliv konstelace sourozenecké skupiny bývá individuálně specifický.

2.6.7 Vliv médií na socializaci dítěte mladšího školního věku

V mladším školním věku nabývají na významu veškerá **média, stávají se socializačními prostředky**, protože **prezentují určité modely chování**, vybízející k napodobení. **Dítě je chápe jako standard a vůbec o jejich platnosti či pravdivosti v tomto věku nepochybuje.** Určité vzory chování může přejímat i nevědomě. **Suggestibilita školáků je ještě dost značná.** Nejsou ještě na takové intelektové úrovni ani natolik emočně zralé, aby byly dostatečně kritické a schopné přesnější diferenciaci významu příběhu.

Mediální programy mohou ovlivňovat sebevědomí, mohou sloužit k odreagování emočního napětí nebo kompenzovat nedostatek reálných sociálních kontaktů.

Mediální příběhy mohou být odlišně vnímány a interpretovány:

1. **Dítě se identifikuje s postavami, které se mu nějakým způsobem podobají a připomínají mu jeho vlastní život.**
2. **Dítě se identifikuje s ideálem, což mu umožňuje alespoň symbolicky dosáhnout něčeho, co ve skutečnosti dostupné není.**
3. **Dítě může mít potřebu identifikace s negativně hodnocenou postavou, která přestupuje normy.**

Násilí, jež bývá v médiích prezentováno **jako integrální součást lidského života**, může fungovat jako podnět k obdobnému chování. Modelovou agresí mediálních pořadů jsou snadněji ovlivněni chlapci, protože násilí bývá spojeno

s maskulinní rolí. Zde má značný vliv **rodičovský příklad**: zda rodiče takové pořady sledují a pokud ano, jaký k nim zaujmají postoj. **Volba** určitého média, resp. **konkrétního programu**, bývá nějakým způsobem **sociálně spoluurčena**.

Zde má značný vliv **identifikace s vrstevníky a potřeba sdílet s nimi stejné zkušenosti**. **Potřeba konformity vede ke konzumaci určitých televizních pořadů, filmů, knih** atd. V tomto směru se již začíná uplatňovat **sociální tlak vrstevnických hodnot a norem**.

3. ROZVOJ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Sociální učení v mateřské škole by mělo směřovat **k rozvoji prosociálního chování a osvojování pozitivních sociálních dovedností**. Je třeba, aby si učitelka jejich existenci uvědomovala, sama byla v jejich užívání vzorem a záměrně navozovala činnosti, ve kterých budou tyto dovednosti používány a upevňovány.

Jenom učitelka, která disponuje širokým komplexem náležitých sociálněpsychologických dovedností, může děti dovést k osvojení očekávaných **sociálních, personálních, komunikativních... kompetencí** vymezených v RVP PV.

Klíčové kompetence reprezentují v současném vzdělávání cílovou kategorii, vyjádřenou v podobě výstupů. V kurikulárních dokumentech jsou obecně formulovány jako **soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot** důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince.

Jejich osvojování je proces dlouhodobý a složitý, který začíná v předškolním věku, pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života (RVP PV 2004, str. 9).

3.1 Metody a prostředky rozvoje sociálních dovedností dítěte předškolního věku

- 1. Přirozené situace,** které se vyskytnou během dne v MŠ a dávají podnět k diskusi, která vede k vyvozování jednotlivých pravidel (náleží sem i konfliktní situace a jejich řešení)

Dále sem patří i oslavy narozenin a další společné činnosti, při nichž dochází ke kooperaci mezi dětmi (např. činnosti výtvarné, hudební; pečení zvykového pečiva, které děti dávají ochutnat kamarádům z vedlejší třídy, paní kuchařkám, rodičům, sourozencům apod.).

2. Komunitní kruh

Je jednou ze stěžejních metod budování bezpečného a důvěryhodného prostředí v MŠ. Jeho posláním je navození prožitku společenství a výměna informací, které se týkají našich názorů, postojů a pocitů. Aby komunitní kruh splnil své poslání, tj. napomáhal k vytvoření soudržnosti skupiny a přispěl ke kultivaci vztahů ve skupině, je dobré, aby se stal pravidelnou součástí režimu dne.

Při diskusích v komunitním kruhu děti získávají důležité sociální dovednosti – učí se, že se v řeči střídáme, nasloucháme druhému a čekáme, až na nás dojde řada, učí se respektu společenství vůči jeho jednotlivým členům. Děti si osvojují dovednost rozhodnout se, dovednost aktivního odmítnutí – dovednost říci ne.

Aby komunitní kruh naplňoval svou funkci, je dále potřebné dodržet následující pravidla:

- I. Každý má právo na svobodné vyjádření svého názoru, za který se mu nikdo neposmívá, nekárá ho a nezlehčuje. Děti ví, že co bylo v kruhu řečeno, nebude dále zneužito.
- II. Mluvit může jen ten, kdo má v ruce po kruhu posílaný předmět, ostatní naslouchají.
- III. Každý má právo mluvit i nemluvit. Kdo nechce hovořit, může poslat předmět dál.

V kruhu by se nikdy neměl řešit konkrétní problém konkrétního dítěte. Např. učitelka by nikdy neměla vyzvat děti, aby řekly kamarádovi, co udělal špatně apod. Takové dítě by prožívalo velmi negativní pocity, které by je mohly celoživotně nepříznivě ovlivnit. (Je to vlastně psychický pranýř, kterému se pranýřovaný nemůže bránit.) – volně dle P. Kopřivy

3. Metody dramatické výchovy, např. hra v roli, kdy je nastolena určitá situace, kterou dítě prostřednictvím převzetí role někoho jiného řeší, a to s využitím vlastních poznatků a zkušeností. Dále to mohou být improvizace, metody pantomimicko-pohybové apod.

4. Volná hra – námětová, při níž si dítě ve vrstevnické skupině mimo rodinu zkouší to, co v ní odpozorovalo; zkouší různé formy chování a eviduje reakce okolí na ně, má možnost si vyzkoušet roli dominantní i submisivní. Námětová hra je tím nejpřirozenějším projevem dítěte, jež mu pomáhá v procesu začleňování do skupiny vrstevníků i do společnosti jako celku.

5. Prosociální hry, tedy hry, kdy dochází k interakci mezi hráči, ale ne jako mezi soupeři, ale na základě kooperace a prosociálního chování. Zaměřují se na rozvoj dílčích sociálních dovedností (např. dovednost umět se obhájit ve skupině, umět sdělit ostatním, když mi něco vadí, schopnost sebeovládání, navazování tělesného kontaktu, dovednost vzdávat se něčeho ve prospěch druhého...).

Tyto hry výrazně přispívají k posilování vzájemných pozitivních vztahů a vazeb ve skupině a k budování pocitu sounáležitosti se skupinou, kladou **důraz na proces**, na samotnou činnost, nikoli na výsledek. Jedná se o hry, ve kterých je někdo zachraňován, ve kterých děti vzájemně komunikují, domlouvají se, hledají společná řešení.

6. Literární texty, jichž lze využít při dramatizacích, improvizacích, pantomimách a dalších dramatických činnostech a **hry s příběhy**

7. Přirozené důsledky

V průběhu roku je často nutné určit krátkodobé pravidlo, které nám pomůže zvládnout nějakou situaci a k němu důsledek jeho porušení. Např. když napadne mokrý sníh, ten, kdo se promočí, půjde zpět s kolegyní do školky (samozřejmě pravidlo opět pomocí vhodně volených otázek vyvodíme společně s dětmi).

3.2 Konkrétní příklady rozvoje sociálních dovedností dítěte v praxi

Sociální, personální a komunikativní kompetence dítěte, k jejichž naplňování učitelka směřuje

(dle RVP PV – str. 10 a 11)

Dítě (kompetence, ke které směřujeme)

- ***samostatně rozhoduje o svých činnostech; umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej***

Učitelka (činnosti a projevy, kterými podporuje naplňování uvedené kompetence)

- *poskytuje dětem prostor pro samostatnost, dává možnost volby (výběru) z různých možností, činností (pestrá a přitažlivá vzdělávací nabídka)*
- *nechává na rozhodnutí dítěte, zda se činností nabízených učitelkou zúčastní (např. v rámci volné hry nabízené pracovní a jiné činnosti; výběr z různých druhů technik)*

- *dává možnost výběru i v rámci uspokojování základních fyziologických potřeb (možnost výběru z různých druhů nápojů v rámci pitného režimu, podporování samostatnosti při nalévání nápojů)*
- *umožňuje dětem obhajovat svůj názor a uplatňovat zájem*
- *akceptuje mínění dítěte, jeho názor a bere ho v úvahu*

Praxe

- Děti malují na základě zážitku z divadelního představení vodníka u rybníku. Saša má obrázek celý černý a na otázku, co obrázek představuje, bez váhání odpovídá, že na rybník spadla tma a jeho vodník už šel spát. (Učitelka jeho odpověď akceptuje, avšak při nejbližší příležitosti by si měla ověřit, zdali a na jaké úrovni je u chlapce vývoj grafického typu lidské figury. Protože motivem toho, že vodníka nenakreslil, mohla být i obava z neúspěchu a nezvládnutí výtvarné realizace své představy.)
- Probíhá volná hra. Ondra si hraje s panenkou, něžně o ni pečuje, vozí ji v kočárku. Pavel se začne Ondrovi posmívat, že vozí kočárek. Ondra je zaskočen a evidentně neví, co říci na svoji obranu. Učitelka se obrací k přihlížejícím dětem: „*Co myslíte, děti, může tatínek vozit kočárek a starat se o děťátko, tak jako to dělá maminka?*“ Rozvine se diskuse, ve které děti hovoří o svých zkušenostech zejména s péčí o mladší narozené sourozence a o pomoci tatínka. Dospíváme k názoru, že je zcela přirozené, když i muž vozí kočárek.

Dítě (kompetence, ke které směřujeme)

- ***uvědomuje si, že za sebe i své jednání odpovídá a nese důsledky***

Učitelka (činnosti a projevy, kterými podporuje naplňování uvedené kompetence)

- *nerozhodne za dítě, ale postupně uvolňuje rozhodovací proces ruku v ruce se zvyšující se odpovědností dítěte*
- *pomáhá dítěti nabídnutím vhodných alternativ; akceptuje nedostatek životních zkušeností a poukáže na možné výhody a nevýhody té které volby a na důsledky, které s sebou jednotlivá rozhodnutí nesou (popsaný postup je časově náročnější než rozhodnout za dítě, ale je hlavně **investicí do budoucna**, protože rozvíjí samostatnost dítěte a posiluje jeho **sebeobraz schopného a odpovědného člověka**)*

„Dát na výběr v rámci „udělat“ je základním předpokladem rozvíjení zodpovědnosti. Je také výrazem respektu k dítěti, který pomáhá budovat dobré vzájemné vztahy.“

(KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T.: *Respektovat a být respektován*. Spirála Kroměříž, 2005, s. 71. ISBN 80-901873-6-6.)

Praxe

- Jakub trvá na tom, že si s sebou na zahradu vezme svého plyšáka. Učitelka ho upozorní, že kdo si s sebou vezme ven plyšáčka, musí na něj dávat pozor (aby se mu neztratil, neumazal...). Může poukázat na to, že s plyšáčkem je lepší hrát si ve třídě, protože venku máme jiné hračky. Jakub se přesto rozhodl, že si plyšáka na zahradu vezme. Záhy ho však pohodil do trávy, aby se mohl houpat na houpačce. Samozřejmě pak na hračku zapomněl a to, že ji nemá, zjistil až u oběda. Velmi plakal a byl zcela zoufalý. Po obědě jsme se vrátili na zahradu a hračku jsme našli.

Přirozeným důsledkem (ne trestem) /„Trest dítě učí, že mít moc je důležitější než chovat se správně. Trestání může poškodit sociální, morální a emoční vývoj.“ (KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T.: *Respektovat a být respektován*. Spirála Kroměříž, 2005, s. 123. ISBN 80-901873-6-6.)/ bylo pro Jakuba, že prožíval

negativní pocity – smutek ze ztráty, obava, zdali svou hračku ještě najde...
Tento prožitek – tato zkušenost ovlivní jeho příští rozhodování a chování.

Dítě (kompetence, ke které směřujeme)

- ***dětským způsobem projevuje citlivost a ohleduplnost k druhým, pomoc slabším, rozpozná nevhodné chování; vnímá nespravedlnost, ubližování, agresivitu a lhostejnost***

Učitelka (činnosti a projevy, kterými podporuje naplňování uvedené kompetence)

- *vede děti k interiorizaci pravidel a jejich následné exteriorizaci do chování*
- *sleduje situaci a vzájemné vztahy mezi dětmi ve třídě a jemným a citlivým způsobem je reguluje s vědomím, že „svoboda jednoho končí tam, kde začíná nesvoboda druhého“ (aby dítě dokázalo projevovat citlivost a ohleduplnost k druhým, musí samo zažívat úctu, citlivost a ohleduplnost ve vztahu k sobě samému, musí si být vědomo své vlastní hodnoty)*
- *přijímá dítě jako partnera, nepřistupuje k němu z pozice moci, síly, nadřazenosti, pedagogickou autoritu buduje na základě vstřícnosti, moudrosti, upřímnosti, citové jistoty a vzoru*

Praxe

- Maruška při svačině nechtěně rozlije mléko. Zvedá se a míří do kuchyňky pro hadr, aby stůl utřela. Vedle sedící Deniska pronese: „*To se někdy stane.*“ a pomáhá dát na stranu prostírání. Nikdo se neposmívá, že je Maruška nešikovná. Maruška utře stůl, vyždíme hadřík do dřezu a vrací se zpět ke svačině. I ostatní děti budou pro příště vědět, co s rozlitém mlékem (observační učení – dítě samo nemusí být v téže situaci, ale způsob chování a reagování si osvojí prostřednictvím pozorování druhého).

Dítě (kompetence, ke které směřujeme)

- *ve skupině se dokáže prosadit, ale i podřídí, při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje; v běžných situacích uplatňuje základní společenské návyky a pravidla společenského styku; je schopné respektovat druhé, vyjednávat, přijímat a uzavírat kompromisy*

Učitelka (činnosti a projevy, kterými podporuje naplňování uvedené kompetence)

- *citlivě vyvažuje mezi socializací nesoucí s sebou i určité přizpůsobení se skupině a individualizací představující sebeprosazení; snaží se vytvářet příznivé okolnosti ke slučování těchto dvou dimenzí*

„V příznivých případech socializace, sociální interakce a komunikace i očekávané role **slučují socializaci s individualizací**, s rozvíjením individuálních předpokladů jedince.“

(ČÁP, J., MAREŠ, J.: *Psychologie pro učitele*. 1. vyd., Portál Praha, 2001, s. 58. ISBN 80-7178-463-X.)

Praxe

- Hrajeme s dětmi interakční hru „Přeji si, aby vedle mě seděl“, při které si dítě, po jehož pravé ruce je v kruhu volné místo, k sobě zavolá kamaráda. V průběhu této hry Anetka vyzývá Kateřinku, aby si vedle ní sedla. Kateřinka však vyjadřuje kategorický nesouhlas (zrovna totiž sedí vedle své nejlepší kamarádky, od které se jí nechce odejít). Prostřednictvím obecně platné informace (viz KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T.: *Respektovat a být respektován*. Spirála Kroměříž, 2005, s. 60. ISBN 80-901873-6-6.) Kateřince sděluji, že kdo se rozhodl s námi hrát, musí dodržovat pravidla hry. Kateřinka váhá. Dávám jí tedy na výběr: „*Pokud si chceš s námi, Kateřinko, dále hrát, půjdeš si sednout vedle Anetky; pokud s námi již hrát nechceš, můžeš si sednout na*

židličku a dívat se.“ Po krátkém zamyšlení zvolila Kateřinka první z nabídnutých možností – tzn. zůstala ve hře a podřídila se jejím pravidlům (sedla si vedle kamarádky, která ji k sobě zavolala). Samotná účast ve hře byla pro Kateřinku v dané chvíli tak atraktivní, že dokázala ovládnout své aktuální osobní impulsy (chtít sedět vedle někoho jiného).

„Výběr můžeme používat v nesčetných situacích, kdy máme vůči dětem nějaké oprávněné požadavky. **Není to výběr, zda něco udělat nebo neudělat.** Požadavek je jasný, ale v jeho rámci poskytujeme dětem prostor, umožňujeme jim rozhodování, dáváme najevo, že je považujeme za schopné a odpovědné. **Výběr snižuje rozmrzelost z nepříjemné činnosti a pocitu donucení.**“

(KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T.: *Respektovat a být respektován*. Spirála Kroměříž, 2005, s. 68. ISBN 80-901873-6-6.)

Dítě (kompetence, ke které směřujeme)

- ***napodobuje modely prosociálního chování a mezilidských vztahů, které nachází ve svém okolí***

Učitelka (činnosti a projevy, kterými podporuje naplňování uvedené kompetence)

- *chová se v souladu se základními mezilidskými a morálními hodnotami vysoce profesionálním způsobem s vědomím zodpovědnosti*
- *svým chováním, jednáním a reagováním na projevy dítěte buduje kladný emoční vztah mezi sebou a dítětem naplněný vřelostí a vzájemnou důvěrou (usnadňuje dítěti prvotní kontakty svým pohlazením, dotekem, ochranou)*
- *vytváří kongruentní (původní, hodnověrné, pravdivé) prostředí, jedná autenticky, bez přetvářky a předstírání*

Odborné prameny (Vágnerová, Mareš, Čáp, Helus...) se shodují na tom, že dítě napodobuje vzor či se s ním ztotožňuje, je-li pro něj dostatečně atraktivní; většinou se tak děje na základě **pozitivního citového vztahu**. Autoři knihy *Respektovat a být respektován* zdůrazňují skutečnost, že pokud mají děti porozumět řádu a vnitřně jej přijmout, nesmí se cítit ohroženy chováním těch, kteří jim tento řád pomáhají zprostředkovávat. (Výjimkou je dle Čápa a Mareše tzv. **obránná identifikace** s osobou, které se dítě bojí – funguje jako jeden z obranných mechanismů, kdy dítě potlačuje veškerou svoji aktivitu a iniciativu, o níž si myslí, že by mohla vést ke konfliktu s autoritou. Výsledkem jsou často nepřiměřené pocity viny – příliš silné superego.)

„Pro **kongruentní prostředí** je důležitý **vztah mezi dospělými navzájem a jejich vztah k vnějšmu prostředí**. K rodinám dětí, ke společnosti, k přírodě atd. Jak se k sobě chovají paní učitelky ze třídy, jak mluví o ředitelce, jak se baví s paní kuchařkou, to vše jsou detaily, které nám přijdou mnohdy nepodstatné, ale **dítě je velmi intenzivně vnímá**. Je-li v těchto vztazích upřímnost, pochopení, vyzdvižení pozitivních hodnot, spolupráce a vzájemná úcta, jsou i děti motivovány k upřímnosti a autenticitě.“

(SVOBODOVÁ, E., ŠVEJDOVÁ, H.: *Osobnostně sociální přístup v práci učitelky*. Sborník RAABE, Vedení mateřské školy, Praha 1999.)

Praxe

- Honzík se při ranním loučení nemůže „odtrhnout“ od maminky. Pláče. Beru ho do náručí, promlouvám k němu konejšivým hlasem, posadím si ho na klín a začnu broukat písničku. Přibíhá Robík a Valinka a začnou Honzíka hladit (napodobují prosociální chování učitelky). Honzík se pomalu vlivem tělesného kontaktu a pozitivního tónu hlasu zklidňuje. Robík ho bere jemně za ruku a vyzývá ho, aby se šel podívat na jeho dinosaury. Odvádí ho do herny mezi ostatní děti.
- Často se stane, že při svačince zbývá na přidání poslední kousek ovoce, pro který si jdou současně dvě děti. Ve většině případů ten, kdo k misce dorazí první, svůj kousek rozdělí, aby zbylo i na druhého. Pokud by se tak nestalo, můžeme se zeptat samotných dětí, jak to udělat, aby se dostalo na obě děti (když už je v misce jen jeden kousek ovoce).

Dítě (kompetence, ke které směřujeme)

- ***spolupodílí se na společných rozhodnutích; přijímá vyjasněné a zdůvodněné povinnosti; dodržuje dohodnutá a pochopená pravidla a přizpůsobí se jim***

Učitelka (činnosti a projevy, kterými podporuje naplňování uvedené kompetence)

- *vyvozuje pravidla společně s dětmi, vychází z logiky přirozených situací a dbá, aby děti pochopily smysl každého pravidla, tzn. důvod, proč je nutné dané pravidlo dodržovat, např.:*
 - *před jídlem si myjeme ruce, abychom předešli onemocnění*
 - *když jeden mluví, ostatní naslouchají, abychom mohli dobře vnímat, co kdo říká*
(*to nejde v hluku, pokud mluví jeden přes druhého, protože se vzájemně neslyšíme*)
 - *po skončení hry uklízíme hračky na svá místa, abychom je zase příště našli, když je budeme ke hře potřebovat*
 - *ve školce chodíme pomalu, abychom neublížili sobě ani druhým*

Praxe

- viz **vypracovaná metodická řada** *Jak vytvářet pravidla společného soužití v mateřské škole*

Dítě (kompetence, ke které směřujeme)

- ***při setkání s neznámými lidmi či v neznámých situacích se chová obezřetně; nevhodné chování a komunikaci, která je mu nepříjemná, umí odmítnout***

Učitelka (činnosti a projevy, kterými podporuje naplňování uvedené kompetence)

- *neodpírá dítěti možnost aktivního odmítnutí, možnost říci „ne“ – k tomu dítě v běžném životě ve styku s autoritami mnoho příležitostí nedostává, protože vztah dítě-dospělý je vždy svým způsobem asymetrický, dospělý je vždy v roli vyspělejšího a zkušenějšího (tato asymetričnost by však neměla být důvodem k slepému podřízení si dítěte)*
- využívá **metody komunitního kruhu**, která je vynikající příležitostí, jak si **dovednost aktivního odmítnutí** procvičit; dítě zde má právo zdržet se slova – to znamená, že převeze předávaný předmět a nechce-li k tématu, otázce hovořit, předá jej dál

Praxe

- Nabídneme dětem **hru v roli postav**.
Na základě znalosti pohádky o Budulínkovi, který otevřel lišce dveře a málem na to doplatil, řešíme reálnou situaci, jak bys to udělal ty, kdybys byl doma sám a někdo u vás zazvonil. Děti statečně odolávají všem výmluvám a nabídkám člověka za dveřmi a rozhodnou se neotevřít.
- V naší třídě je běžné, že některé děti **odmítají přijmout některou z vedoucích rolí** v řízených hrách, jsou-li kamarády vybráni. Jedná se zejména o děti introvertní, které nerady bývají středem pozornosti, nebo děti mladší, které mají obavu např. z účasti ve hrách zaměřených na rozvoj sluchového vnímání, jimž je pocit absence zrakové kontroly zpočátku nepříjemný. **Jejich rozhodnutí** vždy plně **respektujeme** a mají možnost za sebe vybrat někoho jiného. Pro všechny ostatní děti je to signálem, že i ony mají stejné právo.
- **Nenutíme děti účastnit se aktivit, které odmítají, děti mají právo říci „ne, to nechci“.**

- **Respektujeme individuální specifickou biologických potřeb dítěte,** tzn. nechutná-li dítěti některá potravin (pokrm), nebudeme ho nutit „alespoň ochutnat“.

Osvědčilo se nám, předem se s dětmi dohodnout, že nebudou nahlas prezentovat, co jim nechutná, aby tak nekazily chuť druhým – prostě daný pokrm ponechají na kraji talíře.

Sociální příčiny averzí: „Je zřejmé, že averze jsou výsledkem složitých psychosociálních i biologických vlivů a u mnohých z nich lze velmi obtížně hledat jejich zdroj. Předškolní dítě je vnímavé vůči všem podnětům, které doprovázejí jídelní situaci. Ve školce na ně působí chování ostatních dětí. Kritické poznámky dominantního dítěte na adresu jídla, odmítání určitého pokrmu více dětmi může navodit averzi u citlivějšího dítěte, jež původně nemělo k jídlu vyslovený odpor. Překonávání averzí vyžaduje velkou trpělivost a pedagogické zkušenosti učitelky i kuchařky.

Dobrý pocit z jídla je jedním z faktorů, které mohou ovlivnit spokojenost dítěte s mateřskou školou a působit příznivě i v dalších souvislostech.“

(MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I.: *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Portál Praha, 2003, s. 115. ISBN 80-7178-799-X.)

- Vedeme děti k tomu, aby dokázaly druhým říci, pokud je jejich hra ruší, je příliš hlučná. Děti jsou zvyklé kamarády běžně požádat, aby svoji hru ztišili, protože „už nás bolí uši“ (tento výraz vymyslely samy děti a ve skupině se velmi vžil do běžné mluvy).

Dítě (kompetence, ke které směřujeme)

- ***je schopno chápat, že lidé se různí a umí být tolerantní k jejich odlišnostem a jedinečností***

Učitelka (činnosti a projevy, kterými podporuje naplňování uvedené kompetence)

- *je dětem vzorem v tom, že přijímá děti takové, jaké jsou; Rogers používá termín **bezpodmínečné přijetí** nebo též nepodmíněný pozitivní vztah, který se projevuje vřelým, pozitivním chováním k druhému, bývá spojován s pojmy jako úcta, ohleduplnost, otevřenost, srdečnost*

„V neverbálním chování se často objevuje prostorová blízkost, k dítěti se skláníme, dotýkáme se ho, hladíme ho, usmíváme se. Ve verbálním projevu se ukazuje pro rozvíjení akceptace ve vztahu k dítěti jako užitečný postoj převzatý ze sociální psychologie – tzv. **sociální reverzibilita výroku**. V tom, jak dítě oslovujeme, co mu říkáme, jak mu dáváme pokyny a příkazy, by se měla odrážet úcta k dítěti a jeho rovnoprávnost s námi. **Každý výrok, který proneseme, musí být takový, aby ho bylo možné obrátit – jako by ho vyslovilo dítě směrem k nám.**“

(MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I.: *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Portál Praha, 2003, s. 57. ISBN 80-7178-799-X.)

*Když dítě udělá chybu, ublíží druhému, něco rozbije apod., **učitelka kritizuje čin, ne dítě**. Dítě by mělo z jejích slov cítit sdělení: To, co se stalo, se mi vůbec nelíbí, jsem rozzlobená, hněvám se, ale i přesto tě mám ráda a záleží mi na tobě.*

- ***vytváří** ve třídě **pozitivní klima** a svým postojem napomáhá přijetí dítěte skupinou, čímž podpoří jeho pozici ve skupině a následný sociální vývoj*
Je-li dítě přijímáno učitelkou, jsou tím vytvořeny nejlepší podmínky pro to, aby bylo pozitivně přijímáno ostatními dětmi a aby i ono samo sebe pozitivně vnímalo a přijímalo.
- ***uspokojuje** u dětí **potřebu vztahu**, protože saturace právě této potřeby je základním předpokladem pro sociální a citový vývoj dítěte*

Dítě potřebuje cítit, že pro ostatní něco znamená, že je součástí sítě vztahů, která mu dává pocit vlastní identity a důležitosti. Dítě se na základě pozitivních citových vztahů učí důvěřovat jiným lidem a tyto lidé tak mohou být přínosem pro jeho rozvoj.

(volně podle MERTINA, V., GILLERNOVÉ, I.: *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Portál Praha, 2003, s. 94. ISBN 80-7178-799-X.)

Jen pokud bude dítě druhými samo chápáno a přijímáno, bude tolerantní k odlišnostem a jedinečnostem druhých.

Praxe

- Nově přichozí chlapeček Radeček je Róm. Stojíme v uvítacím kruhu, abychom se pozdravili, ale kruh není ještě uzavřený, protože Matěj stojící vedle Radečka mu nechce dát ruku. Nabízím Radečkovi místo vedle sebe a on přijímá, ostatní děti přihlížejí (observační učení – pozorováním). Podávám Radečkovi ruku, zapojuje se do kruhu a po jeho tváři se mihne nepatrný úsměv.
- Této situace lze využít k otevření tématu „Jací jsou lidé?“. Přes různé postavy z pohádek a jejich poznávání, charakterizování, porovnávání (Popelka a její nevlastní sestra, královna – Sněhurčina maminka a královna – Sněhurčina macecha, lakomá Káča, zlá a špinavá rybářka...) dojdeme k postavám reálným, jak se pozná dobrý kamarád a špatný kamarád, jak se pozná dobrý člověk a zlý člověk, jaký je kdo z nás, co se nám na něm líbí a nelíbí.
- Předložíme dětem vystříhané fotografie různých lidí a dětí, bílých, šikmookých, černých a dáme dětem úkol: rozdělte lidi na dobré a špatné, na pracovité a líné, na hodné a kazisvěty. Děti nejspíš úkol nesplní, nebudou si vědět rady. „Zdá se, že to není tak snadné. Proč to nejde?“ ptá se paní učitelka dětí přerovnávajících obrázky. S dětmi dospějeme k závěru, že podle toho, jak kdo vypadá, jak je velký, silný, starý či jakou má barvu kůže, nejde na první pohled poznat, jaký je.

„Naučí-li se dítě **nevnímat svět černobíle**, bude méně náchylné podléhat svodům reklamy a propagandy, které hlásají, že právě to jejich je to jediné dobré, správné a pravé.“

(SVOBODOVÁ, E., ŠVEJDOVÁ, H.: *Osobnostně sociální přístup v práci učitelky*. Sborník RAABE, Vedení mateřské školy, Praha 1999.)

„Netolerance vůči odlišnosti je ve své krajní zvrácené podobě i základem rasismu. A napadá nás, že by přitom možná stačilo jen pochopit ono existencialistické „vržení do světa“, z něhož vyplývá, že kdokoli z nás se mohl narodit na místě toho druhého – s jinou barvou kůže, v jiné sociokulturní komunitě, ba dokonce v jiné době nebo zemi – s jinými možnostmi dalšího vývoje a uplatnění ve světě.

Učení dětí od malička **toleranci k odlišnosti** v prostředí neusilujícím o jednotnou uniformu všech a ve všem, ale naopak stimulujícím osobitost a individuální vývoj, je základem každé humanistické výchovy. Je také nejlepší **prevencí asociálního jednání a chování**, včetně chování agresivního. Z jedné strany tolerance vůči druhým, z druhé strany samostatnost racionálního úsudku, nekonformnost, neuniformnost – tyto vlastnosti vytvářejí z člověka osobnost hůře manipulovatelnou, nestádní, nepodléhající laciným populistickým heslům.“

(PELIKÁN, J.: *Výchova pro život*. 2. přepracované a rozšířené vyd., ISV nakladatelství, Praha 2004, s. 121. ISBN 80-86642-31-3.)

Dítě (kompetence, ke které směřujeme)

- ***chápe, že nespravedlnost, ubližování, ponižování, lhostejnost, agresivita a násilí se nevyplácí a že vzniklé konflikty je lépe řešit dohodou; dokáže se bránit projevům násilí jiného dítěte, ponižování a ubližování***

Učitelka (činnosti a projevy, kterými podporuje naplňování uvedené kompetence)

- *pozorně sleduje vzájemné sociální interakce mezi dětmi ve skupině, má přehled o dění ve třídě; děti předškolního věku se často při řešení svých konfliktů uchylují vlivem své nevyzrálosti, nedostatku zkušeností a ještě málo*

rozvinuté schopnosti vyjádřit se verbálně k impulzivním reakcím, má-li učitelka o dění ve třídě přehled, může **konfliktům předcházet a pomáhat dětem při jejich řešení**, dává najevo svůj nesouhlas s fyzickou i slovní agresí a vede děti k tomu, aby dokázaly **pozitivně komunikovat** a spory řešit vzájemnou domluvou, dohodou a pomocí kompromisu – „Jsme lidé a máme ústa, abychom se vzájemně domluvili.“

- snaží se konflikty minimalizovat vytvořením **pozitivního psychosociálního klimatu**, kdy se dítě ve skupině cítí bezpečně a ví, že její členové jej mají rádi, váží si ho (přispívá k získání **pocitu sounáležitosti**)
- zapojuje děti do **posuzování a hodnocení elementárních situací**, kdy někdo někomu ublížil, kdy se něco ztratilo, kdy někdo něco rozbil, vzal, zničil (podstatné je rozlišovat ublížení úmyslné a nechtěné, poškození záměrné či neúmyslné vlivem neopatrnosti a nepozornosti, zatajené či přiznané apod.)

Praxe

- Lze vytvářet **modelové situace**, kdy děti ve fiktivních podmínkách a v roli někoho jiného řeší určitý problém. Například děti v roli kůzlátek se mají vzájemně dohodnout, zdali vlkovi otevrou nebo ne.
- Dohoda mezi dítětem a učitelkou může být též vzorem řešení konfliktu mezi dětmi, děti potřebují tento vzorec chování poznat v praxi, aby si ho následně mohly osvojit.
- Lenka kousla Martínka, Martínek pláče (nebylo to poprvé, co malá Lenka někoho pokousala, vysvětlování ani domluvy příliš nepomáhaly). „Co budeme s Lenkou dělat,“ ptám se dětí. Děti navrhnou nejružnější tresty: „Taky jí kousnem, vytrháme jí zuby, dáme jí náhubek jako pejskovi...“ „Pomůže to však Lence od kousání?“ Zkoušíme zjistit, proč Lenka Martínka kousla. Dozvídáme se, že to bylo proto, že jí Martínek nechtěl půjčit vláček, s kterým si právě hrál (Lenka ještě není natolik vyzrálá, aby se dokázala vyrovnat s odmítnutím druhého a s frustrací způsobenou neuspokojením okamžité

touhy po atraktivní hračce, a proto se uchýlila k nevyzrálému řešení situace – fyzickou agresí).

„Zdá se, že si Lenka neumí jinak poradit. Pojd'te, musíme jí to ukázat.“ Nasimulujeme obdobnou situaci, kterou děti řeší vlastním jednáním. Obracím se k ještě vzlykajícímu Martínkovi. „Lenko, nechceš něco Martínkovi říct?“ Lenka přistupuje k Martínkovi s pohlazením, omluvou a před přihlížejícími dětmi slibuje, že už kousat nebude.

„Učitelka, která nelituje času věnovaného **vytváření a prohlubování vzájemných vztahů** mezi dětmi ve skupině, sklízí poměrně brzy první ovoce: děti spolu velmi dobře komunikují, vzájemně si pomohou, obracejí se na sebe s drobnými problémy, samy dokážou řešit drobné konflikty bez vnějšího impulsu či zásahu učitelky, udržují kontakty i mimo školku, vzájemně se navštěvují.“

(SVOBODOVÁ, E., ŠVEJDOVÁ, H.: *Osobnostně sociální přístup v práci učitelky*. Sborník RAABE, Vedení mateřské školy, Praha 1999.)

Dítě (kompetence, ke které směřujeme)

- ***ve známých a opakujících se situacích a v situacích, kterým rozumí, ovládá svoje city a přizpůsobuje jim své chování***

Učitelka (činnosti a projevy, kterými podporuje naplňování uvedené kompetence)

- ***pojmenovává emoce a pomáhá tak dítěti uvědomovat si, co cítí; naučit se rozpoznávat emoce a porozumět jim je jedním ze základních předpokladů toho, aby se své emoce naučilo ovládat***
- ***obohacuje a rozšiřuje slovník dítěte i o pojmenování očekávání, přání a záměrů druhého: „Čekal jsi asi, že...; Počítala jsi s tím, že...; Ty ses tak těšil na...; Ty jsi moc chtěla...; Ty sis přál...“; jde o oznamovací věty***

v 2. osobě jednotného, někdy množného čísla, kterými dáváme druhému prostor, pokud by chtěl reagovat

„Pojmenování emocí je klíčovou složkou empatické reakce u dětí. Rozpoznávat a zvládat své emoce a motivy je jednou z velice důležitých životních dovedností.“

(KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T.: *Respektovat a být respektován*. Spirála Kroměříž, 2005, s. 103. ISBN 80-901873-6-6.)

- *respektuje právo dětí na své emoce, nezlehčuje je, nehodnotí ani nepopírá (dítě má právo cítit se, jak se cítí)*
- *učí děti sdílet pocity, snažit se porozumět pocitům druhých*
- *vede děti k chápání nonverbálního sdělení (dorozumět se pohledem, gestem...)*
- *učí děti kultivovat své emoce a vyjadřovat je sociálně přijatelným způsobem v závislosti na konkrétní situaci a komunikačních partnerech*
- *vytváří podmínky k plnému prožívání současnosti; raduje se s dětmi z daného okamžiku i ze vzpomínek, těší se s nimi na budoucí zážitky (radujeme se a žasneme nad maličkostmi, vyprávíme dětem zážitky ze svého dětství, hovoříme o tom, co je v nejbližších dnech čeká)*

Praxe

- Rozkrýváme pocity pohádkových postav. Např. „Co myslíte, jak asi bylo kůzlatům, když na dveře zaťukal vlk?“ Děti: „Měly strach.“ Učitelka: „Už jste někdo měl někdy strach?“ „A co člověk dělá, když má strach?“ Co bys udělal třeba ty, Milane?“
- Obdobně se můžeme zastavit třeba u narozenin: „Dneska má někdo narozeniny. Poznáte, kdo to je?“ Děti: „Jana“. „Jak jste to poznaly, podle čeho?“ „Má radost, přinesla bonbóny...“
- Hovoříme s dětmi o tom, jak se dnes cítí a proč, pracujeme s emocemi v komunitním kruhu, diskutujeme o nich, předvádíme je pantomimicky,

improvizujeme emotivní situace atd., aby se děti učily emocím rozumět a hledaly „nanečisto“ způsoby, jak s nimi zacházet

- Neodpíráme dětem nárok na vztek a agresi, ale učíme je je zvládat tak, aby nebylo ublíženo ostatním (např. zuřivé říkadlo, vztekací koutek atd.)

Dítě (kompetence, ke které směřujeme)

- ***přijímá pozitivní ocenění i svůj případný neúspěch, s nímž se dokáže vyrovnat; učí se hodnotit svoje osobní pokroky***

Učitelka (činnosti a projevy, kterými podporuje naplňování uvedené kompetence)

- *vytváří příležitosti k tomu, aby dítě mohlo uplatnit a rozvinout své dispozice, aby zažilo pocit úspěchu, který by pomáhal budovat kladné aktivizující sebepojetí dítěte*
- *vede děti k tomu, aby dokázaly své chování, své úsilí (svůj výtvar) samy zhodnotit a utvářely si tak **centrum hodnocení samy v sobě**, jak o tom hovoří Rogers*

„C. R. Rogers považuje hodnocení, ať už chválu, nebo kritiku, za něco vnějšího, na čem by plně fungující člověk neměl být závislý. Cílem je, **aby člověk našel centrum hodnocení sám v sobě**, protože on sám se zná nejlépe, on je takřikajíc nejlepším odborníkem na sebe sama a své prožívání, ví nejlépe, co se mu líbí a co nelíbí, co se mu povedlo a co ne. Setkává-li se dítě s hodnocením zvnějšku, nenaučí se ocenit samo sebe, nenaučí se kriticky posoudit své chování a být za sebe samo zodpovědné. I v dospělosti je pak člověk závislý na kritice a pochvale okolí. Děti často chtějí slyšet, jak se nám líbí jejich obrázek, výtvar. Měli bychom je nejprve **vyzvat, ať se samy vyjádří** k tomu, jak jsou spokojené, důležitý je jejich názor, co se líbí jim. Naše mínění jim samozřejmě také můžeme říci, ale právě jen jako naše mínění, a ne jako objektivní soud.“

(MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I.: *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Portál Praha, 2003, s. 59. ISBN 80-7178-799-X.)

- **učitelčino vyjádření** směrem k dítěti by mělo být adresné, konkrétní, popisné a věcné, mělo by mít **charakter** tzv. **zpětné vazby**, aby si dítě uvědomilo, co se povedlo a co ne, popř. proč; zpětná vazba se zaměřuje na činnost a chování, nehodnotí však osoby, jejich trvalé vlastnosti – uvádí autoři publikace *Respektovat a být respektován*

„Ocenění je pozitivní zpětnou vazbou, je respektující sociální (komunikační) dovedností, která vyjadřuje pozitivní vztah mezi zúčastněnými, oceněním vyjadřujeme své uznání druhému. Ocenění a pozitivní zpětná vazba jsou významnými stavebními kameny při budování sebeúcty dítěte.

Pozitivní popis přináší dítěti opěrné body, na něž se dá spolehnout při opakování činnosti. Zejména malým dětem se řada věcí podaří poprvé spíše náhodou. Popis jim umožní uvědomit si, co bylo při dané činnosti nebo chování podstatné.

Zpětná vazba slouží tomu, kdo něco dělá, nějak jedná, něco se učí. Je to informace především pro něj, pro jeho další rozhodování.

Hodnocení druhé osoby – vyslovování soudů o tom, jaký kdo je, jak se chová nebo jak co dělá (nejčastěji pochvala nebo kritika), naopak **slouží tomu, kdo hodnotí.** Slouží jako mocenský nástroj k dosažení jeho cílů, k rozhodování o druhých, k upevnění nadřazené pozice.“

(KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T.: *Respektovat a být respektován*. Spirála Kroměříž, 2005, s. 175. ISBN 80-901873-6-6.)

- *oceněním dává dítěti najevo své uznání, vyjadřuje jím rovnocenný vztah*
- *učí dítě čerpat zkušenosti i z chyb a omylů, využívat je ke svému posunu*
- *vede dítě na základě poznání jeho možností, schopností a individuálních dispozic k dosahování tzv. vlastního **osobního optima***

Praxe

- **V souvislosti s chováním** nebo určitou činností můžeme hovořit o pocitech (radosti, hrdosti, spokojenosti). Důležité je na prvním místě **hovořit o pocitech druhé strany** – tedy o pocitech, které předpokládáme, že dítě prožívá – je to vlastně empatická reakce.

Např. vidíme, že si dítě dokázalo about správně obě bačkůrky a uklidilo si věci na své místo. (Namísto pochvaly: *No ty jsi ale šikulka! Vidiš, že se už umíš about sám, když chceš. oceníme dítě a jeho úsilí.*) *Vidím, že už jsi obutý. Pravá i levá bačkorka jsou správně a tepláky jsou složené a uklizené v tvójí policiče, kam patří.*

Dítě poprvé samo dokázalo prolézt strachovým pytlem. *To musíš mít radost, že jsi dokázal sám prolézt celým strachovým pytlem. Ze začátku se ti do toho nechtělo, ale pak jsi sebral odvalu a zvládl jsi to.*

- Předškolní děti velmi často ukazují dospělému obrázky nebo své výrobky. Když učitelka předkládanou věc popíše a dítě přesto naléhá: *A je to hezké?*, je vhodné, aby reagovala otázkou: *Co myslíš ty? Tobě se to líbí?*

Pokud dítě chce i nadále slyšet hodnocení, je důležité vyjadřovat jen svůj názor. Učitelka může použít např. **já-výrok**: *Myslím si, že... zdá se mi, že... mně se na tom líbí...*a případně se ještě vrátit k popisu. **Vyhýbá se hodnotícím soudům** typu *Ano, je to hezké.*

- Umožňujeme dítěti **zažít prohru i výhru ve hrách, které nejsou spojeny s motivací být nejlepší**, nejsou závislé na neovlivnitelných dispozicích dítěte a nevzbuzují antisociální vztahy ve skupině. Vhodné hry jsou např. Člověče, nezlob se (a podobné hry založené na principu náhody), **hry, ve kterých dítě zápolí samo se sebou** (*Kdo dokáže doběhnout na kopec a zpátky a opravdu celou cestu utíkat a neupadnout? Nezáleží na tom, kdo bude první a kdo poslední, ale kdo celou dobu poběží a neupadne.*) anebo **zápolí s druhými bez vyhlašování vítězů** a poražených (*dávání hádanek, „kočkování“, přetahování, zápolení aj.*), jen tak pro radost a poznání svých možností a možností druhých.

Dítě (kompetence, ke které směřujeme)

- ***má smysl pro povinnost ve hře, práci i učení; k úkolům a povinnostem přistupuje odpovědně (vyvíjí volní úsilí, soustředí se na činnost a její dokončení); váží si práce i úsilí druhých***

Učitelka (činnosti a projevy, kterými podporuje naplňování uvedené kompetence)

- *vychází z důkladného poznání (pedagogické diagnostiky) jednotlivých dětí ve skupině a volí pak činnosti respektující věkové i individuální zvláštnosti – ty, jež odpovídají dosažené úrovni vývoje – z těchto činností pak sestavuje vzdělávací nabídku*
- *poskytuje dítěti možnost dokončovat činnost v individuálním tempu*
- *přitažlivě motivuje jednotlivé činnosti, aby vzbudila u dítěte chuť a zájem učit se a poznávat*
- *využívá evokace, jejímž prostřednictvím děti aktivizuje a zjišťuje jejich dosavadní vědomosti a zkušenosti, které se stávají odrazovým můstkem k dalšímu rozšiřování a obohacování stávajících kognitivních struktur dítěte*

Praxe

- Pětiletý Honzík se rozhodl, že bude skládat puzzle. Složil část obrázku, když jej zaujala jiná hra a chystal se nedokončený obrázek uklidit zpět do krabičky. Honzík by ve svém věku již měl dokázat potlačit nebo alespoň oddálit uspokojení okamžité potřeby – hrát si s hračkou, hrou, která začala být momentálně atraktivnější. Svoji práci (skládání puzzle, které si sám vybral) by měl tedy nejprve dokončit.

Honzík může požádat některého z kamarádů, zdali by mu pomohl a skládal společně s ním nebo může pomoc nabídnout učitelka. Když je puzzle dostaveno, učitelka ocení Honzíkovo úsilí a věnuje dokončenému „dílu“ náležitou pozornost.

V praxi se mi osvědčilo a děti velmi baví, když si s jejich dokončeným obrázkem ještě trochu pohrajeme. Kladu dítěti otázky týkající se námětu obrázku, např. *Kolik je na obrázku lidí, ptáků, stromů...* (předmatematické představy) *Co se tu asi stalo?* (rozvíjení představivosti a schopnosti konfabulace) *Koho z dětí na obrázku bys chtěl za kamaráda?* nebo *Na kterém místě (myšleno na obrázku) by se ti nejvíce líbilo? Kterým zvířetem na obrázku bys chtěl být?* (uvědomování si a poznávání sebe sama. *Co by se stalo, kdyby na obrázku přestal svítit semafor, kdyby se otevřela vrátka u zahrady?...* (anticipace důsledků)

Pro předškoláky lze zařadit dotazy, kterými učitelka zjišťuje např. úroveň fonematického uvědomění: *Které zvíře, věc na obrázku začíná, končí na...?* – diferencujeme dle věku dětí. Takovýto rozhovor s dítětem většinou přitáhne pozornost ostatních dětí, které se připojují k diskusi nad obrázkem, samy si začnou dávat otázky a nad obrázkem společně komunikují. Přítomností ostatních dětí a pozorností učitelky je umocněn pozitivní pocit z toho, že práci dokončilo. Autor si potom puzzle odnese na výstavku. Platí, že výtvoř, ať už jde o produkty konstruktivních her, složená puzzle, vymodelované objekty..., necháváme nějaký čas vystavené, čímž vyjadřujeme **úctu k dílu dítěte**.

Pokud by hned po dokončení byl výtvor „zbořen“ či rozebrán, dítě by to mohlo vnímat jako znevážení svého úsilí a následná motivace k dokončování činností by mohla být pro příště oslabena a ohrožena.

Budeme-li mít úctu k dílu dítěte, bude i ono samotné schopné vážít si práce druhých.

- Při volné hře se děti dohadují o tom, zda je důležitější výpravčí nebo strojvedoucí – v rámci společné činnosti dá učitelka prostor k tomu, aby si děti uvědomily, že každá práce, každé povolání, pokud ho člověk dělá dobře a rád, je důležité. Všechny děti naslouchají vyprávění jednoho dítěte. Chvilku vypráví Vašík, co dělá jeho maminka, pak třeba Pěťa, kterému se vybavilo, jak společně s tatínkem opravovali auto.

Dítě (kompetence, ke které směřujeme)

- ***domlouvá se gesty i slovy, dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity, nálady a myšlenky***

Učitelka (činnosti a projevy, kterými podporuje naplňování uvedené kompetence)

- ***rozvíjí schopnost dětí naslouchat a schopnost empatie (vcítění); vlastní učitelčina empatie a vnímavost ke každému jednotlivému dítěti je prvním předpokladem k rozvíjení obdobné schopnosti u dětí***

„Má-li **učitelka** vést děti k vzájemnému naslouchání a empatii, **musí být sama tou, která umí naslouchat a vcítit se do kůže dítěte**. Upřímným nasloucháním a vnímáním dětí jak při volné spontánní, tak při řízené hře, dostává učitelka cenné podněty k tomu, co s dětmi dělat, na co se zaměřit ve společné činnosti – větší prostor dá učitelka činnostem postaveným na vzájemné spolupráci.“

(SVOBODOVÁ, E., ŠVEJDOVÁ, H.: *Osobnostně sociální přístup v práci učitelky*. Sborník RAABE, Vedení mateřské školy, Praha 1999.)

- ***využívá metody komunitního kruhu a jejím prostřednictvím uspokojuje potřebu sdělování svých prožitků, názorů, myšlenek...; drobná poznámka učitelky: „Dobře poslouchejte kamaráda, já vám dám na konci našeho povídání hádanky.“, umocní záměrné vnímání, naslouchání a soustředění pozornosti***
- ***vytváří celkově vstřícné klima podporující komunikaci – vstřícná komunikativní učitelka je prvním předpokladem bez zábran komunikujících dětí***
- ***vhodně formuluje otázky a podněcuje děti k vyjadřování svých myšlenek, potřeb a pocitů***

Praxe

- Někdy vznikne situace, že potřebu sdělit svůj zážitek mají všechny děti. Posíláme si po kruhu předmět, kdo ho má, hovoří. Vystřídají se všichni. Na závěr si můžeme otázkami ověřit, do jaké míry již děti dovedou záměrně naslouchat vyprávění druhého. Např. kdo našel pod stromečkem auto na ovládání, kdo plyšového medvídka apod.
- V rámci společné činnosti začne Zuzanka plakat. To by v každém případě mělo být signálem k přerušení činnosti, ať už je důvod k pláči jakýkoli. Nejprve je potřeba zjistit, případně odstranit či vyřešit Zuzančin problém a teprve potom lze pokračovat.
- Učitelka vypráví dětem pohádku O perníkové chaloupce. Děti naslouchají, vyprávění je přerušeno v okamžiku, kdy děti marně v lese volají tatínka, ale ten se neozývá. Prostor pro empatii, tedy vcítění se dětí do kůže Jeníčka a Mařenky v době, kdy jsou v lese sami a začíná se stmívat, vytvoří učitelka prostřednictvím hry – děti leží a se zavřenýma očima poslouchají zvukovou nahrávku vyjadřující tajuplnost večerního lesa – následuje reflexe, co děti slyšely, jak jim bylo, co cítily, chtěly by v takovém lese být samy? V lese se docela setmělo: děti se ve dvojici se zavázanýma očima pohybují prostorem, ostatní svými těly vytvářejí překážky – jak se asi cítil Jeníček s Mařenkou?
- Děti ráno postupně přicházejí do školky a to je čas, kdy je prostor ke komunikaci s každým dítětem jednotlivě. Co je nového? Co se ti dneska zdálo? Do čeho se spolu pustíme, na co máš dneska náladu? V rámci ranní volné hry komunikují děti mezi sebou i s učitelkou, učitelka je součástí dění ve třídě, nevnučuje se, pozoruje, přihlíží, obchází skupiny hrajících si dětí, tu pomůže radou, tam se na chvíli stane pacientkou, o kus dál se připojí k rozpravě kluků o dinosaurech. Děti ví, že je učitelka nablízku a že je tu pro ně.

4. KOMPETENCE UČITELKY PŘI SOCIALIZACI DÍTĚTE V MATEŘSKÉ ŠKOLE

4.1 Klíčové kompetence

Proč klíčové kompetence?

„Rychlé proměny v naší době kladou na lidi stále vyšší nároky. Jednou získané odborné znalosti zastarávají po stále kratším čase. **Klíčové kompetence mají pomoci nakládat s odbornými znalostmi v zájmu řešení problémů**, tzn. se zaměřením na budoucnost.“

(BELZ, H., SIEGRIST, M.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Portál Praha, 2001, s. 174. ISBN 80-7178-479-6.)

Učitelky mateřských škol se pohybují ve složité síti sociálních vztahů, které potřebují zvládnout, které potřebují rozvíjet. K tomu nestačí pouze odborné znalosti, ale právě **kompetence představující soubory vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot**, které jsou základním předpokladem k tomu, aby proces socializace dítěte probíhal efektivně.

„Sít' sociálních vztahů v mateřské škole je bohatá, složitá, ale zároveň nesmírně zajímavá. ... Rozvíjet sociální vztahy v mateřské škole předpokládá vyznat se v nich, porozumět jim a následně do nich vstupovat s jistotou a přehledem.“

(MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I.: *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Portál Praha, 2003, s. 23. ISBN 80-7178-799-X.)

Každá skupina vztahů, do kterých učitelka vstupuje, spoluvytváří i rozvíjí předivo vzájemných vztahů, klade určité nároky na profesní dovednosti. Existuje **přímá souvislost mezi sociálněpsychologickými dovednostmi učitelky a sociálními a personálními kompetencemi, které u dítěte učitelka naplňuje**.

Co jsou klíčové kompetence?

Klíčové kompetence zahrnují celé spektrum (nikoli odborných) kvalifikací. **Jsou výrazem způsobilosti, tedy schopnosti chovat se přiměřeně situaci, vyrovnaně, kompetentně.**

„Zvládnutí klíčových kompetencí vede k tomu, že účastník je nejen schopen specificky podle situace a flexibilně uplatňovat to, co se naučil, nýbrž že je navíc schopen

- měnit podle potřeb to, čemu se naučil,
- integrovat do tohoto systému nové alternativy jednání,
- vybírat z více alternativ tak, aby se choval vhodně,
- nově nabyté schopnosti spojovat se svými dalšími schopnostmi,
- rozšiřovat repertoár svého jednání, tedy dospívat k dalším alternativám chování spojováním dosavadních schopností se schopnostmi nově nabytými.“

(BELZ, H., SIEGRIST, M.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Portál Praha, 2001, s. 174. ISBN 80-7178-479-6.)

Učitelka

- tím dospěje k individuální, otevřené a harmonické kompetenci v jednání,
- především ale dospěje k uvědomování si vlastního chování,
- bude si vědoma vlastních možností a hranic a bude tak schopna uplatnit osobní přednosti a pracovat na posilování svých slabých stránek.

Získání klíčových kompetencí je tedy rozhodujícím krokem při rozvíjení osobnosti. Mají delší životnost než odborné kvalifikace, proto **mohou sloužit jako základ pro další učení.**

Jak se získávají klíčové kompetence?

Získávat klíčové kompetence znamená **mít schopnost a být připraven učit se po celý život.**

„Učit se učit – tím rozumíme kompetentní způsob, jakým dospělý člověk přijímá s tvůrčím duchem, samostatně a přiměřeně situaci (v kolegiálním vztahu s ostatními) celoživotní výzvu, aby pro něj byl život učením a učení životem.“

(BELZ, H., SIEGRIST, M.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Portál Praha, 2001, s. 175. ISBN 80-7178-479-6.)

„Být připraven k učení znamená:

- těšit se na nové poznatky,
- kriticky zkoumat vlastní obraz,
- reflektovat způsoby vlastního jednání a popř. je modifikovat.

Vědomí vlastní autonomie a z toho plynoucí odpovědnost za průběh svého učení je dalším předpokladem, na nějž se váže získávání klíčových kompetencí. Protože **učit se jednat je celoživotní proces**, který nikdy nekončí a může se naopak stále rozšiřovat a modifikovat, není nikdy možné osvojit si kompetence tohoto druhu s konečnou platností.

Pro nabytí klíčových kompetencí jsou důležité tři faktory:

- zkušenosti
- reflexe
- hodnoty a normy“

(BELZ, H., SIEGRIST, M.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Portál Praha, 2001, s. 175. ISBN 80-7178-479-6.)

4.2 Hlavní skupiny profesních dovedností učitelky mateřské školy

(volně dle Mertina a Gillernové)

Soubor všech dovedností učitelky mateřské školy tvoří a vyjadřuje její profesní kompetence.

- **Oborové a metodické profesní dovednosti**

Souvisejí zejména s obsahem realizovaných činností, s různými oblastmi rozvoje dítěte předškolního věku. **Vztahují se k tomu, co učitelka s dětmi**

dělá, čím se s dětmi zabývá a jak má určitou aktivitu metodicky a didakticky zpracovanou. Jde v podstatě o to „co a jak“.

- **Speciálněvýchovné a diagnostické** profesní dovednosti

Vztahují se k respektování vývojových i individuálních charakteristik dítěte, k rozlišování aktuálních stavů dítěte pro práci ve skupině, přizpůsobení stylu práce jednotlivcům i skupinám, **dávají základ specificky na dítě zaměřeným intervencím.** Učitelka mateřské školy provádí průběžně **pedagogickou diagnostiku**, reaguje na změny ve skupině dětí, na jejich „vyladění“ pro určitou aktivitu apod.

- **Sociálněpsychologické** profesní dovednosti

Lze je považovat za předpoklad či **základ uplatňování i jiných skupin profesních dovedností.** Prolínají všemi výše uvedenými skupinami profesních dovedností. Z tohoto hlediska je **rozvoj sociálních dovedností reálnou možností rozvoje profesní kompetence jako takové.**

Lze je chápat jako učením získávané předpoklady pro přiměřené sociální interakce v celé síti uvedených sociálních vztahů, do kterých učitelka vstupuje. Sociální dovednosti (dospělých i dětí) není možné přímo poznávat či dokonce přímo měřit. **Můžeme na ně usuzovat z různých projevů prožívání, chování a jednání, ze způsobu realizace jednotlivých sociálních aktivit.** Ale také právě těmito aktivitami a **jejich důkladnou reflexí je lze rozvíjet.**

Stupeň osvojení těchto dovedností je u každé učitelky jiný, je do jisté míry nezávislý na věku, množství teoretických poznatků či délce praxe, ale právě **jejich rozvíjení je jednou z významných podmínek optimalizace činnosti mateřské školy.**

Než začneme podrobněji hovořit o sociálněpsychologických profesních dovednostech učitelky mateřské školy, je třeba se blíže seznámit se sítí profesních

vztahů v mateřské škole, do které učitelka vstupuje a s jejími jednotlivými rovinami, které s uplatňováním sociálních dovedností učitelky úzce souvisejí.

4.3 *Síť sociálních vztahů v MŠ*

- Základní rovinu sociálních vztahů v mateřské škole tvoří **interakce učitelky a dětí. Jejich zvládnutí klade na učitelku vysoké nároky a specifické profesní požadavky** – setkávají se zde s dětmi různého věku, odlišných temperamentových i jiných osobnostních rysů a vlastností, případně různě handicapovanými, vyrůstajícími v rozdílných výchovných, sociokulturních či ekonomických podmínkách apod.

Právě tyto rozdíly podmiňují šíři i variabilitu užití profesních dovedností ve vztahu k dětem.

Učitelka si musí být především vědoma, že **dospělý je pro dítě předškolního věku jednoznačnou autoritou** – dítě přijímá názory dospělých nekriticky, tak jak jsou mu předkládány. Zároveň je pro dítě **vzorem a modelem chování a reagování**. To je zavazující.

Důležitá je skutečnost, že **převažuje interakce učitelky se skupinou dětí** nad interakcí s jednotlivým dítětem. Vrstevnická skupina a vztahy v ní jsou vždy přítomné každému působení učitelky. Individuální charakteristiky dítěte nabývají odlišných projevů v různých vrstevnických skupinách. Rozhoduje nejenom věk dětí (potvrzují to zkušenosti s dětmi ve věkově heterogenních třídách) či podíl chlapců a děvčat ve skupině, ale také jejich vzájemné vztahy. **Adekvátní začlenění každého dítěte do vztahů v konkrétní třídě** je důležitým úkolem učitelky, stejně jako cílevědomý, záměrný a vytrvalý rozvoj vztahů mezi dětmi a **rozvíjení příznivé emoční atmosféry ve skupině dětí**

v mateřské škole. Bez pomoci dospělého tuto podmínku efektivního působení mateřské školy děti nemohou zvládnout.

- Další rovinu sociálních vztahů tvoří **vztahy mezi učitelkami a spolupracovníci** v rámci jedné mateřské školy, které se významně podílejí na rozvíjení sociálního a emočního klimatu v konkrétní mateřské škole. Tato rovina profesních vztahů ovlivňuje i přímou práci s dětmi a vztahy s nimi.
- Velmi důležitá je rovina **vztahů mezi učiteli a rodiči**. Praxe i běžná zkušenost rodičů ukazují, že tato rovina interakcí může být pro učitelku obtížná, protože své dovednosti lépe dokáže uplatňovat v interakcích s dětmi, které jsou těžištěm jejího profesního působení. Pro interakci s rodiči nelze jednoduše „přenést“ to, co se osvědčuje při práci s dětmi. Rodiče jsou sociálními partnery učitelky ve zcela jiné poloze.

Do vzájemných interakcí v této rovině vstupuje také fakt, že rodiče jsou jistě prvními „učiteli“ svého dítěte. **Učitelky mateřských škol jsou partnery rodičů ve výchovné a vzdělávací péči o dítě předškolního věku.** Učitelka usiluje o rozvoj dítěte z pozice společenské instituce, rodiče očekávají profesionalitu a zájem o rozvoj jejich dítěte. Jejich úloha je nezaměnitelná, vzájemně nenahraditelná, ale společně se mohou významně doplňovat ve prospěch rozvoje dítěte. Vzhledem k tomu, že učitelka je profesionál, lze očekávat i její aktivitu ve směru **podpory vzájemné spolupráce s rodinou**. Úspěšná učitelka (v tomto směru) bývá ta, která navrhuje, projektuje a realizuje různé formy a druhy vzájemných kontaktů s rodiči.

Rodiče se spolupodílejí na efektivitě práce učitelky, spoluvytvářejí klima v mateřské škole. Přiměřená komunikace a interakce s rodiči podporuje úsilí učitelky o rozvoj dětí, činí spokojenými rodiče i děti. O vztahu učitelky a rodičů rozhoduje i to, jak dítě prožívá a reflektuje, co se v mateřské škole

děje. **Rodiče** zpravidla **upřednostňují učitelku projevující kladný emoční vztah k dětem, vytvářející příznivé emoční klima**, ale zároveň **učitelku důslednou**, nabízející dětem mnoho podnětů, **dávající jasná pravidla a dbající o jejich dodržování**. Učitelka může svými profesními dovednostmi významně ovlivnit interakci a vztahy s rodiči.

- Nakonec je nutné připomenout rovinu, která poukazuje na to, že **učitelka má poměrně jasně vymezené místo ve společenských vztazích**. Na **profesní roli učitele** klade společnost nemalé nároky. K roli učitele patří příslušná odborná úroveň, profesní dovednosti, osobnostní charakteristiky (např. integrita osobnosti, přiměřené sebepojetí, prosociální orientace, mnohostrannější zaměření, dynamičnost, určitý stupeň dominance). O konkrétní realizaci role učitele mají své představy samy učitelky, rodiče i děti. Individuální naplnění této role je proto odlišné.

Uvedené roviny sociálních vztahů, do kterých učitelka mateřské školy vstupuje, vytvářejí složitou síť těchto vztahů, v níž všichni aktéři realizují množství nejrozličnějších sociálních aktivit vzájemně podmíněných vztahů rozdílné úrovně, do vytrvání, významu či typu.

Síť sociálních vztahů v mateřské škole je nejen **rozsáhlá a spleť** (učitelé-děti-rodiče), ale také je charakteristická tím, že jejich **účastníci v ní působí dlouhodobě** (dítě navštěvuje mateřskou školu zpravidla alespoň jeden rok, učitelky tvoří pracovní tým různě dlouhou dobu apod.).

Navíc jde o **vztahy velmi intenzivní** (dítě se zpravidla poprvé setkává s institucionalizovaným výchovně-vzdělávacím působením a rodičům záleží na tom, jak dítě „uspěje“ ve srovnání s vrstevníky, jak se adaptuje na mateřskou školu, jak se zapojí do jednotlivých činností atd.), i když **strukturované** (mateřská škola je společenská instituce).

Všechny typy a druhy interakcí s různými sociálními partnery se odehrávají v **konkrétní sociální situaci**, jež může ovlivnit celý jejich výsledek. Je důležité rozeznat, které prvky vzájemných interakcí souvisejí výrazněji se **situačními charakteristikami**, které s **osobnostními charakteristikami** sociálních partnerů, a respektovat je. Situaci může specifikovat např. časový prostor, ochota či nastavení sociálních partnerů řešit právě tuto věc v této době, aktuální fyzický i psychický stav partnerů...

4.4 Sociálněpsychologické kompetence učitelky ovlivňující socializaci dítěte v mateřské škole

V sociálněpsychologických kompetencích můžeme rozlišit:

- **prvky dovedností vztahujících se k sobě samému** (např. sebereflexe, rozpoznání a přiměřené projevování emocí, autenticita),
- **prvky týkající se mezilidských vztahů** (empatie, akceptace druhých, otevřené vyjadřování za sebe, tolerování odlišných pohledů druhých, mnoho komunikativních dovedností atd.).

Vyčerpávající výčet všech sociálněpsychologických dovedností využitelných v práci učitelky v mateřské škole není dost dobře možné sestavit, jelikož mnohé z nich se různě překrývají, doplňují a kombinují. Základní prvky sociálních dovedností jako vzájemné poznávání, důvěra, vytváření příznivé emoční atmosféry, poskytování podpory a pomoci, projevování tolerance i odpovědnosti hrají důležitou roli ve všech dlouhodobějších mezilidských vztazích. Pro mateřskou školu, kde učitelka je modelem, který působí při osvojování a rozvíjení různých sociálních dovedností dětí, to platí bez výhrady.

A. Akceptace dětské individuality a osobnosti (rodičů, kolegů)

Přijetí neboli akceptace je jedním z centrálních pojmů humanistické psychologie. C. R. Rogers používá termín **bezpodmínečné přijetí nebo nepodmíněný pozitivní vztah** /viz výše/ a chápe ho jako postoj, který zaujímají k dítěti obvykle rodiče – milují totiž dítě bez podmínek, bez ohledu na jeho chování i projevy, dokážou je přijmout takové, jaké je, se všemi jeho přednostmi a nedostatky, přijímají je jako „tvora“, který má svou vlastní hodnotu.

Akceptovat znamená přijímat každého takového, jaký je. Neznamená to však souhlasit se vším, co jedinec dělá. Akceptování nevyjadřuje rezignaci na výchovném úsilí, ale naopak ukazuje efektivní cestu možného působení a výchovy. **Každé dítě je jedinečnou osobností** – jinak si osvojuje poznatky (rozdíly v kognitivním stylu), je jinak emocionálně vyladěné (temperamentové odlišnosti), jinak se vztahuje k různým motivačním aspektům včetně hodnot i cílů (působení odlišného způsobu výchovy v rodině, jiného sociokulturního zázemí apod.). Předpokládá to **dobře děti poznat a stimulovat** či **rozvíjet** tak, že **akceptujeme jejich určitá specifika**. V praxi to pak například znamená, že případnou regulaci chování usnadníme, když se zaměříme na projevy – např. vidíme, že dítě si neuklidilo po hře – podáme dítěti informaci, jak se co dělá: „*Po skončení hry kostky uklízíme do proutěného koše.*“ Vyvarujeme se hodnotících soudů typu „*Jsi nepořádný.*“ apod., které nedávají dítěti šanci ke změně, tzn. nepodávají informaci o tom, jaké chování je správné, žádoucí.

Sociálně přijatelné výroky mají formu prosby, přání, popisu, konstatování, informace, sdělení, vyjádření očekávání, dávají dítěti možnost volby, výběru, poskytují prostor pro spoluúčast a aktivitu dítěte („*Co s tím uděláme?*“ apod.).

Akceptace tedy znamená **přijímat děti jako rovnocenné partnery, respektovat je**. To znamená chovat se k nim tak, jak se chováme k lidem, kterých si vážíme. Nesnižovat jejich lidskou důstojnost a smířit se s faktem, že se děti mohou odlišovat od našich představ, že jsou jiné než bychom si přáli...

Některé **typy dětí** jsou pro dospělé **obtížněji akceptovatelné**. Nejčastěji jde o děti agresivní, zdánlivě zlomyslné... Tyto typy dětí se odmalička setkávají s malým přijetím a to je právě to, co by nejvíce potřebovaly. Jako by se vytvářel bludný kruh – nevhodné chování vyvolá určité postoje dospělých a ty znovu dítě provokují k upozornění na sebe nevhodným chováním. Přitom agresivita u předškolních dětí může být jen jevem přechodným, může být obranným mechanismem při obtížnější adaptaci na mateřskou školu, který při vhodném přístupu velmi rychle vymizí. Často stačí soustředěná několikadenní pečlivá pozornost věnovaná tomuto dítěti, zaměřená na předcházení potíží. Učitelka musí pečlivě sledovat, ve kterých situacích k negativnímu jevu dochází, a být jakoby krok před dítětem.

Pro někoho **je obtížné akceptovat děti rozmazlené, vybíravé v jídle...** Nedostatečná akceptace je pak znát i v nonverbálním chování (mimice, gestech). **Prvním krokem ke změně je vědět o hranicích své tolerance.** Cestou k lepšímu porozumění je začít se o dítě více zajímat, trávit s ním více času, pochopit jeho vnitřní svět, vidět jeho pozitivní stránky.

„Vědomě a s velkou mírou profesionality **si uvědomovat pozitivní vlastnosti dítěte**, podpořit svůj postup tím, že je dítěti sdělujeme, vyslovujeme je i před druhou učitelkou a rodiči. Budeme tak aktivně působit sami na sebe a současně na změnu projevů druhého. Některé **negativní formulace dětských vlastností budeme vědomě označovat kladným označením a přistupovat k dítěti bez předsudků a nabízet mu oporu a vztah**, protože jeho nevhodné chování, které nás vzájemně vzdaluje, bývá velmi často sekundárním projevem a **odmítání dítěte může jeho problematické projevy chování dále prohlubovat.**“

(KOŤÁTKOVÁ, S.: *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Grada Praha, 2005, s. 68. ISBN 80-247-0852-3.)

K přijetí a akceptaci dítěte nám může pomoci **vlastní sebepoznání**.

„Někdy naše malá tolerance pro určitý typ chování může souviset s naším vlastním osudem, vlastními zkušenostmi a zážitky, dětskými prožitky. Dítě nám může připomínat někoho, s kým

máme špatnou zkušenost, může nám připomínat naše vlastní pro nás nepřijatelné vlastnosti. Setkáváme se s tím, že dnes stále více pedagogů vstupuje do výcviku v psychoterapii a sebepoznávacích seminářů a snaží se touto cestou poznat svá slepá místa a rozvíjet svou osobnost a schopnosti v oblasti výchovy.“

(MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I.: *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Portál Praha, 2003, s. 60. ISBN 80-7178-799-X.)

B. Autenticita projevů učitelky ve vztahu k sociálním partnerům

Autenticita znamená, že naše slova – **verbální sdělení by se měla shodovat s našimi činy i s myšlenkami**, protože děti jsou velmi citlivé na naše neverbální projevy a často jim rozumí lépe než slovům. **Otevřeně či autenticky projevovat své emoce, názory, postoje pomáhá orientovat se v chování**, dává možnost dítěti **poznávat cesty i hranice výchovného působení**. Naši sociální partneři (děti, kolegyně i rodiče) se postupně dozvídají, v jakých situacích jsme veselé, šťastné, smutné, vzteklé atd. Důležitá je forma těchto autentických projevů, která by měla být vhodná pro školní prostředí. Nehodí se afektivní výbuch zlosti, ale je přijatelný zvýšený hlas. U pozitivních emocí je přijatelný širší rejstřík jejich projevů – velkou radost může dát učitelka najevo mnoha způsoby ve vztahu k dětem i k rodičům.

Sebejisté vystupování, otevřené a přiměřené vyjadřování pozitivních i negativních prožitků, podporuje autenticitu projevů učitelky a zvyšuje její věrohodnost.

„Ve svém jednání by učitelka měla být **vyrovnanou příznivou osobností s maximální mírou autenticity**. Měla by být **přirozenou transparentní bytostí**, která má nejrůznější životní zkušenosti a zážitky, které dětem srozumitelně sděluje nebo jejich jednání svými zážitky jednoduše doplňuje, a tak **se nechává více poznat a být jim blízká**. Jestliže nemůže z nějakého důvodu s dětmi komunikovat, měla by otevřeně sdělovat, proč tomu tak je. Stejně tak, jako když nedokáže ovládnout svoje zklamání nebo rozzlobení z nevhodného chování. Lépe je v tu chvíli sdělovat: „Tohle mě tedy rozzlobilo, zklamalo, je mi to líto.“ apod.“

(KOŤÁTKOVÁ, S.: *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Grada Praha, 2005, s. 69. ISBN 80-247-0852-3.)

C. Empatie (vcítění) k jednotlivému dítěti i k celé skupině (rodičům, kolegyním)

Být empatická znamená **umět se vcítit** – do dětského světa, do situace rodičů či kolegů, **být vstřícná k jejich potřebám a přáním**, porozumět jim, ale zůstat přitom sama sebou, vědoma si svých přání a potřeb. Vcítit se do druhého lze, i když se s ním neztotožňuji. Být empatická znamená **porozumět významu prožitků sociálních partnerů**. Zkušené učitelky ve vztahu k dítěti projevují pochopení pro strach, obavu či lítost, i když je nesdílejí, ale dovedou být empatické, přijímají projevy dítěte a nabízejí nové zážitky. Empatii lze oprávněně považovat za **jednu z obecnějších podmínek rozvoje všech mezilidských vztahů**.

Empatický člověk má plné **pochopení pro projevované pocitové obsahy a významy**, rozumí druhému tak, jako by byl v jeho kůži. To, **co pozoruje, dává druhému přiměřeným způsobem najevo**. To znamená, že učitelka se snaží porozumět pocitům dítěte a pak je reflektuje, slovně vyjádří, přičemž zůstává na vyjadřovací rovině dítěte, používá jemu srozumitelný slovník, pohybuje se na hranici mezi opakováním jeho slov a interpretací, hledáním vysvětlení. Tím, že učitelka zrcadlí pocity dítěte, pojmenovává je, tím mu usnadňuje je hlouběji prožít, umocnit je nebo je ventilovat.

Takovýto přístup vyžaduje více času a v jistém smyslu představuje práci navíc. Ta se ale v dlouhodobém pohledu z hlediska vývoje vyplatí, protože je investicí do budoucnosti. Děti, u nichž se uplatňuje sociální učení nápodobou, jsou vzorem učitelky vedeny k tomu, více si samy rozumět, učí se všímat si jeden druhého, jejich **vztahy se prohloubí a sociální citění se zlepšuje**.

Učitelka je obohacena možností podílet se na vnitřním světě dětí, odměnou je jí větší **důvěra dětí**.

Zdá se, že **určitá míra empatie je vrozená. Ale je to dovednost, která je-li trénována, bude se rozvíjet a zdokonalovat**. Projevy empatie pomáhají budovat vztahy.

„**Empatická reakce** v praxi má tři složky – **naslouchání, pojmenování toho, co druhý prožívá a vyjádření podpory** – všechny signalizují zájem, přijetí a péči. Proto blahodárně působí na vztahy nejen u dětí, ale stejně tak dospělých. V knize Sedm návyků vůdčích osobností uvádí Stephen Covey, že lidé mají jeden u druhého pomyslné citové konto. Projevy empatie a další pozitivní chování (ocenění, spolupráce, umožnění volby...) představují **vklad do citového konta, které u druhého člověka máme**, negativní chování (kritika, manipulace, vyčítání...) naopak výběr z konta.“

(KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T.: *Respektovat a být respektován*. Spirála Kroměříž, 2005, s. 104. ISBN 80-901873-6-6.)

Empatická reakce je konkrétní sociální dovedností, kterou je třeba začít trénovat v situacích, kdy nejde o žádné silné emoce, **zkoušet ji v běžných situacích každodenního života**.

D. Aktivní naslouchání (soustředěné naslouchání provázené projevy účasti)

Dovednost naslouchat je **jednou ze základních sociálních dovedností**.

Aktivní naslouchání **je provázené projevy zájmu, pozornosti a účasti**. Tyto projevy jsou především **neverbální**: pohled do očí, přikyvování, fyzická blízkost; tam, kde je to vhodné, dotek nebo třeba objetí. Výraz našeho obličeje zrcadlí emoce, které mluvčí vyjadřuje.

Verbální projevy účasti jsou zejména krátká slůvka jako: *Hm... ano... aha... chápu... mhm... jo...* Nejsou míněna jako souhlas s tím, co druhý říká, ale učitelka jimi dává najevo svůj zájem a pozornost. Vyhýbá se zlehčování, srovnávání, vyptávání a dalším neempatickým reakcím, nezdůrazňuje svou osobu a svůj názor a prostě jen naslouchá.

Naslouchat umožňuje snáze porozumět podstatě sdělovaných a vyjadřovaných obsahů a jejich individuálnímu významu.

„Aktivní naslouchání je **způsob komunikace, ve kterém se snažíme co nejpřesněji porozumět tomu, co druhý říká**. Naslouchání je aktivním, otevřeným procesem, jehož cílem je **zjistit skutečné názory, postoje a potřeby druhého a také si je zapamatovat**. Aktivní naslouchání pomáhá hovořícímu tím, že má možnost zažívat příjemné pocity, že je skutečně vnímán a slyšen. Umět správně naslouchat znamená **lépe poznat sebe i druhé a pomáhat dítěti naučit se vhodně navázat kontakt** (se svými vrstevníky, rodiči, učiteli) i **získávat informace pro regulaci svého chování**.“

(ŠULOVÁ, L.: *Problémové dítě a hra*. Sborník RAABE, Praha 2004-2006.)

Dílčí dovednosti, které se vztahují k naslouchání:

- být dobrým posluchačem
- v situaci, kdy sami něco říkáme, zvažovat, zda je to hodno naslouchání
- umět se prosadit, když někdo zneužívá naší ochoty naslouchat (prostřednictvím tzv. já-výroku)

E. Facilitace a verbalizování

Facilitace je termín, který označuje **usnadňování, podporu**, případně **provázení**, které se realizuje v běžných sociálních situacích i v záměrně zvolených a na pedagogický cíl orientovaných procesech.

Učitelka je myšlenkově i pocitově s dítětem a usnadňuje, podporuje a provází proces dětského poznávání, prožívání, učení...

Pro uplatnění facilitace jako pedagogického přístupu a metody je nezbytné **integrovat do svého jednání všechny tři již uvedené principy** nedirektivního, osobnostně sociálního přístupu – **akceptaci, empatii a autenticitu**.

Učitelčin **facilitující přístup** vyjadřuje **podporu emočním projevům** a činí tak na základě vstřícného prostředí bez zakazování, okřikování a kritiky. Dále usnadňuje překonávání nejistoty nebo neschopnosti se uspokojujícím způsobem vyjádřit, např. tím, že učitelka nabídne slovní formulaci nebo dítě provází tak, že parafrázuje (opakuje) jednoduchá, ale pro dítě a jeho vyjádření podstatná sdělení, jako by ho utvrzovala, že je slyší a přijímá.

Dále učitelka facilitujícím přístupem vyjadřuje a **verbalizuje co vidí a co slyší, že se děje**. Citlivým vnímáním **odhaduje aktuální stav prožívání dítěte**. Odečítá z výrazu tváře, pohybů, gest a komunikačních kontaktů. To jí pomáhá ve facilitaci. To, že učitelka vysloví, jak dnes dítě vnímá, ho může podpořit a posílit.

Na základě empatického pozorování by učitelka měla najít vhodný čas pro verbalizování. Například může děti po ukončení hry zpětně provést některými významnějšími pozitivními momenty. **Posiluje** tak některé, z pedagogického hlediska důležité, **způsoby skupinového jednání a řešení tím, že o nich s uznáním mluví**. Učitelka dítě podporuje a provází, dítě ji vede.

F. Odlišování prožitků a pocitů od úvah, úsudků a názorů u sebe i ostatních

Učitelka respektuje skutečnost, že **prožitky** jsou **efektem procesů a stavů emocionálních**, kdežto **úsudky** jsou **výsledkem racionálního uchopení světa**. Jejich zaměňování komplikuje vzájemné porozumění. Například: sdělení prožitku, tedy toho, co jedinec cítí: „*Je mi zima.*“, odpověď: „*Vždyť topení topí naplno.*“ je reakcí vyvracející to, co dítě cítí. Názory, úsudky či různými pohledy lze polemizovat, předkládat nové argumenty. S prožitky je to jiné. **To, co jedinec cítí, jaké prožitky v dané situaci vnímá, není možné racionálními argumenty vyvracet či dokonce bagatelizovat**, ironizovat či zesměšňovat. Je třeba je akceptovat.

G. Orientace na konkrétní situace

Vyjadřování ke konkrétním situacím, a ne k zobecňujícím zkušenostem, je důležitou a relativně jednoduchou cestou efektivního výchovného působení. Předpokládá to **konkrétní vyjadřování k projevům dětí**. Z podrobné analýzy sociálních interakcí vyplývá, že čím konkrétněji se vyjádříme **k určitému chování**, tím větší je naděje na změnu v žádoucím směru či na upevnění tímto

regulovaného chování. Konkrétnější sdělení jsou efektivnější, protože **nabízejí, co má dítě dělat.**

Jasně pojmenování toho, co chceme u dítěte či jiného sociálního partnera posílit, rozvinout či změnit, je velmi efektivním prostředkem působení.

H. Podporování sebekontroly a seberegulace u sebe i dětí

Rozvíjení a podporování sebereflexe, sebekontroly, sebeovládání u sebe i dětí je **důležitou podmínkou zvládnání sociálních interakcí.** Pro učitelky jsou významnou součástí „profesní“ výbavy, pro děti důležitou sociální dovedností, kterou postupně ve svém vývoji zvládají a rozvíjejí.

I. Porozumění neverbálním projevům jedince

Neverbální projevy jsou významnou součástí sociálních interakcí. Jedná se o **posturologii** – držení těla, postoje, polohy částí těla, **haptiku** – dotečky, **kineziku** – pohyby, **gestiku** – pohyby rukou, které mají sdělnost, naznačují otevřenost, uzavřenost; držení hlavy, **mimiku** – změny v obličeji vrozené i naučené; pohyb obličeje, obočí, křivka úst, **oční kontakt** – délka a častost pohledů, pohled z výšky, otevření očí, velikost zornic...

Všechny neverbální projevy, jak **řeč těla** tak i **řeč prostoru** a **řeč objektů**, jsou důležitým komunikačním prostředkem. Děti a často i dospělí lidé se chovají ke svým sociálním partnerům na základě toho, jak porozuměli neverbálním projevům. **Neverbálnímu sdělení dokonce automaticky přikládáme větší váhu,** protože vlastní zkušenost napovídá, že slova lze podstatně snáze kontrolovat než neverbální projevy.

J. Respektování a tolerování odlišného pohledu na projevy interakcí

Složitá síť interakcí v mateřské škole, různorodost materiálního i sociálního světa, ve kterém se děti, rodiče i učitelky pohybují, vyžaduje **poskytovat dětem model tolerantního pohledu**, ukazovat **odlišné náhledy na svět**, pomáhat se v nich orientovat a společně zvažovat příčiny i důsledky různých úhlů pohledu.

Tolerance k projevům druhých patří do repertoáru profesních dovedností učitele 21. století.

K. Rozvíjení sebedůvěry a sebejistého vystupování

Sebedůvěra učitelky mateřské školy spoluvytváří prostor pro úspěšnou realizaci profese. Nese s sebou i možnost **podpory sebedůvěry dítěte**, která je jedním z důležitých momentů jeho příznivého vývoje. Podílet se na rozvoji sebedůvěry dítěte znamená hledat možnosti, jak každému dítěti **poskytnout prožitek úspěchu** – poskytnout zkušenost, že v určité oblasti něco umí, dovede, dokáže.

Jsou děti, u kterých není problém takové situace najít a prostor pro podporu sebedůvěry poskytnout. Ale setkáváme se i s dětmi, kde to jednoduché není. I takové děti potřebují však poznávat samy sebe prostřednictvím toho, co zvládnou, co umějí, v čem jsou „dobré“.

„Potřeba úspěchu a uznání je přirozenou lidskou potřebou každého člověka, dospělého i dítěte. Dobré sociální prostředí má proto poskytovat všem dětem dostatek příležitostí prožívání úspěchu (že se něco daří, že úsilí má pozitivní výsledky) a uznání okolí.“

(KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T.: *Respektovat a být respektován*. Spirála Kroměříž, 2005, s. 160. ISBN 80-901873-6-6.)

L. Umění ocenit

Oceněním **vyjadřuje** učitelka **dítěti** své **uznání**. Podstata ocenění tkví v **respektujícím postoji k druhému člověku**. Místo neurčitých pochval, hmotných odměn či přidělení výhod, se snažit **ocenit konkrétní snahu dítěte či výsledek jeho činnosti**. Např. místo klasické pochvaly výkresu „*Máš to pěkné!*“ si povšimnout detailů, popsat výkres, pohovořit o záměru aj. „*Zaujalo mě, že máš na obrázku dvě sluníčka, jak se to stalo?*“

Učitelka by si měla uvědomovat **nebezpečí, která pochvaly, odměny a výhody přinášejí** – ztráta vnitřní motivace a její proměna na vnější, snižování významu a hodnoty činnosti samotné, rizika pro morální vývoj dítěte.

Děti **netrestat**, ale nechat působit **přirozený důsledek**, který jejich konání přináší. O přirozeném důsledku děti předem informovat a učit je samotné odhadnout, jaký přirozený důsledek může mít který čin.

M. Otevřenost k přijímání i poskytování zpětné vazby v sociálních vztazích

Je podstatnou součástí sebereflexe a rozvoje profesních dovedností. Pro dlouhodobé vztahy je důležité sdělovat jak informace o sobě, tak „vysílat použitelné informace“ pro druhého a umět je od druhého též přijímat. Hovoříme-li za sebe, neměli bychom zapomínat ani na rovinu svých prožitků, ani na konkrétní vyjádření svých přání pro sociální interakce s různými sociálními partnery. Pro efektivní zpětnou vazbu platí, že je **popisná, konkrétní, nehodnotící či neinterpretující**, všímá si změnitelných charakteristik chování a je oceňující.

Je užitečné **aktivně si vyžádat zpětnou vazbu od rodičů**, ptát se jich na to, jak dítě doma vypráví o mateřské škole, ptát se jich na náměty. Problematické se naopak jeví jakékoli zobecňující hodnocení – tzn. **děti nenálepkovat** (zlobivé dítě, hodné dítě, uplakánek...) a **pokud by dítě již nálepkou mělo, snažit se ji odstranit**.

N. Zvládání konfliktních situací

Rozmanitost a intenzita sociálního světa mateřské školy je přirozeným prostředím pro konflikty mezi účastníky všech rovin, typů či druhů interakcí. S konflikty je třeba počítat. Nelze je ze sociálního světa školy vyloučit, protože příčinou konfliktu je různost, rozdílnost, o kterou ve výchově a vzdělání nikdy není nouze. Jde o to **naučit se konflikty zvládat tvořivě**, tzn. **ve prospěch rozvoje vztahů**, protože v opačném případě nedorozumění, rozpory či konflikty budou vzájemné sociální interakce přinejmenším komplikovat.

Všechny již uvedené skupiny sociálních dovedností pomáhají zvládat různé typy a druhy interpersonálních konfliktů. Učitelka konflikty a problémy neřeší za děti, ale **učí děti**, aby se snažily **domluvit se, najít kompromis či dohodu při řešení konfliktu**. Učí děti **domlouvat pravidla, spolupracovat a vzájemně se respektovat**. Nebojí se, zeptat se dětí, když si neví rady.

Složitější může být pro učitelku zvládání konfliktní situace mezi učitelkami stejně jako s rodiči.

„Prakticky každé zvládnutí konfliktní situace předpokládá celou řadu „sociálně náročných úkolů“.

Mezi nejdůležitější patří:

- oddělit děti, kolegy, rodiče od problému, přestože právě oni jsou jeho nositelé; řešit a zvládat musíme problémy, a ne lidi;
- vypořádat se s emocemi, které provázejí prakticky každý konflikt, přirozeně, pokusit se je přiměřeně ventilovat;
- vytvářet alternativy a varianty postupu je přímo nezbytnou podmínkou zvládání konfliktu, protože každá konfliktní situace v sobě zahrnuje více možností k jejímu zvládnutí, první „řešení“, které nás napadne, nemusí být optimální;
- uvědomit si, že ke vzniku konfliktu přispívají nejen jeho aktéři, ale i určitá sociální situace, kterou je nutné brát v úvahu i při zvažování postupů jeho zvládání.“

(MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I.: *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Portál Praha, 2003, s. 33. ISBN 80-7178-799-X.)

O. Osvojení si efektivních komunikačních dovedností a jejich používání v sociální interakci

Jde například o:

- **Popis, konstatování** *Vidím (slyším), že...*, při němž se učitelka zaměřuje na to, co se stalo, ne na toho, kdo to udělal. Popis může obvykle nahradit neefektivní otázky. Popis s poskytnutím prostoru pro aktivitu řeší problém.
- **Informace, sdělení** nahrazuje rady a pokyny, je na druhé osobě, zda informace využije.
- **Vyjádření vlastních potřeb a očekávání** prostřednictvím já-výroku místo výčitek a obviňování.
- **Výběr, možnost volby** z nabídnutých alternativ.
- **Dvě slova.**
- **Prostor pro spoluúčast a aktivitu.**

Junková V. hovoří o tzv. pozitivní komunikaci: „téměř každý výrok nesoucí záporné hodnocení je možné přeformulovat tak, aby zněl pozitivně – tzv. přeznačkování“

(ŠULOVÁ, L.: *Problémové dítě a hra*, Sborník RAABE, Praha 2004-2006.)

Specifickou komunikační dovedností je **empatický rozhovor**, který je postaven na aktivním naslouchání, dále na tom, že i když by se učitelka mohla chopit iniciativy (poradit, vyřešit, vysvětlit), ustupuje vědomě do vedlejší pozice a hlavní prostor ponechává plně dítěti. Krátce verbalizuje emoce, které dítě prožívá. Vcítí se do dítěte a dítě ji v rozhovoru vede.

- **Účastné otázky** prohlubují vztahovou rovinu mezi učitelkou a dítětem. Souvisejí se snahou lépe mu porozumět a podpořit rozvíjející se komunikaci. A i když plně nerozumíme sdělovanému obsahu, vnímáme emoce, které buď dítě aktuálně prožívá nebo prožívalo v situaci, o které vypráví. O tušený obsah a o projevy prožívání se účastné otázky mohou opřít. (Např.: „*To ses asi polekal; najednou si nevěděl, jak na to; to jsi měl asi radost.*“)

- **Zrcadlení** znamená takové přijímání sdělovaných skutečností, kdy se na naslouchajícího přenáší i neverbální stránka komunikace. Mimika naslouchající učitelky blízce vyjadřuje výraz zračící se na tváři dítěte. Je výrazně patrná emoční blízkost ve verbální i neverbální sféře.
- **Parafrázování** obsahuje krátké jednoslovné až trojslovné zopakování výrazu, který dítě užilo. Značí potvrzení a přijetí toho, co říká.

Učitelka se vyhýbá neefektivním způsobům komunikace jako jsou:

- **výčitky, obviňování;**
- **poučování, vysvětlování, moralizování;**
- **kritika, zaměření na chyby;**
- **lamentace, citové vydírání;**
- **zákazy, varování;**
- **proroctví, negativní scénáře;**
- **nálepkování;**
- **pokyny;**
- **vyhrožování;**
- **křik;**
- **srovnávání, dávání za vzor;**
- **poukazování na vlastní zásluhy;**
- **řečnické otázky;**
- **urážky, ponižování;**
- **ironie, shazování.**

4.5 Úlohy učitelky při vytváření pozitivního psychosociálního klimatu

- spolupracuje s dětmi, minimalizuje svoji autoritu
- podporuje účast dětí na životě ve třídě
- podporuje vzájemnou spolupráci a kooperaci dětí
- podporuje vytváření pozitivních vztahů mezi dětmi
- podporuje samostatnost dětí při řešení sociálních problémů (konfliktů)
- podporuje dětské myšlení, aby děti používaly kognitivní procesy na vyšší úrovni
- podporuje emocionální rovnováhu
- je partnerem všech dětí, realizuje oboustranně vyvážený vztah
- akcentuje spolupráci, spolurozhodování a spoluzodpovědnost dětí, učitelka řídí skupinu jako přirozená autorita, dává dětem možnost vyjadřovat svoje názory a myšlenky

Učitelka by měla svým chováním a svými projevy **dávat dětem najevo, že je má ráda a že jí na nich záleží**. Myslet na to, že každé dítě potřebuje její dotek, pohled, soustředěnou pozornost, uznání, ale i slova, která mu potvrdí, že jsme rádi, že je mezi námi a že ho potřebujeme. A mít na vědomí, že právě ty děti, které nejvíce „zlobí“ obvykle nejvíce potřebují naše ujištění, že je máme rádi. Ono „zlobení“ může být voláním: „všimni si mě, jsem tady taky...“.

Pro každou skupinu uvedených sociálněpsychologických dovedností můžeme uvést mnoho příkladů, jak fungují i nefungují v různých rovinách profesních vztahů, do kterých učitelky vstupují.

Úroveň jejich zvládnutí a osvojení určuje míru kompetence učitelky při socializaci dítěte.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5. METODICKÁ ŘADA

Jak vytvářet pravidla společného soužití v mateřské škole

5.1 Úvod do problematiky

Vytvoření souboru pravidel a dohod jako základního předpokladu úspěšné socializace dítěte

Denní režim v MŠ má určitou strukturu, tzn. že činnosti během dne jsou určitým způsobem organizovány. Efektivní organizace činností předpokládá **vytvoření souboru pravidel a dohod**, díky nimž dochází k jasnému strukturování sociálních situací. Potřeba jednoznačně strukturovat každodenní situace nabývá na významu zvláště u předškolních dětí. Pro nedostatek sociálních zkušeností jsou pro ně sociální situace často velmi složité a tedy nepřehledné.

Uspadnit dítěti orientaci v sociálních situacích a pomoci mu **porozumět sociálním vztahům** je významným úkolem učitelky. To ve svém důsledku může být prevencí negativních projevů dítěte (neposlušnosti, vzdorovitosti, agresivity...).

Děti potřebují **jasný řád, pravidelnost a předpověditelnost**. To jim dává pocit jistoty. Vytvoření pravidel společného soužití a jejich dodržování je jednou ze základních podmínek budování **bezpečného a důvěryhodného prostředí v MŠ**.

Atmosféra, kterou učitelka ve třídě spoluvytváří, má zásadní vliv na úspěšnost socializace dítěte. Taková atmosféra vyrůstá do značné míry ze způsobu jednání učitelky s dětmi, z kvality vzájemných vztahů.

Děti potřebují nejen lásku a bezpodmínečné přijímání, ale potřebují znát i hranice, ve kterých se budou bezpečně pohybovat. Znalost těchto hranic je základním předpokladem úspěšnosti socializace dítěte (obecně platí, že bez pomoci dospělého dítě všechny nároky socializace nezvládne).

Podstatné je, aby pravidla byla vyvozována a utvářena prostřednictvím **osobní zkušenosti dítěte**.

„Zkušenost dítě získává v situaci, kdy dochází ke střetu jeho chování se sociálním hodnocením dospělých. Tato zkušenost má zpravidla emocionální náboj a stává se základním stavebním kamenem **v budování hodnotového systému jedince**. Existuje velmi úzká vazba mezi hodnotami a motivy. Nestačí, aby hodnotový systém vznikl pouze na základě poznání, kognice, ale důležité je, aby hodnoty získaly onen energetický potenciál, který je činí smysluplným motivem vedoucím k růstu a zdokonalování osobnosti.“

(PELIKÁN, J.: *Výchova jako teoretický problém*. Amosium Servis, Ostrava 1995, s. 199-200. ISBN 80-85498-27-8.)

Proto je třeba, aby pravidla společného soužití byla **tvořena společně s dětmi**, aby mohlo dojít u dítěte k jejich zvnitřnění (interiorizaci).

Záleží na motivaci, kterým směrem se bude dále ubírat vývoj jedince. Bude-li mluvit pravdu proto, že cítí vnitřní potřebu žít v pravdě nebo proto, že se bojí trestu za případně odhalenou lež. Bude-li pomáhat lidem proto, že má vyvinuté sociální cítění nebo zda jim pomáhá proto, že očekává ocenění jiných, případně spoléhá na to, že se mu v nějaké podobě jeho pomoc vrátí.

Pelikán konstatuje, že to, zda dítě nastoupí cestu **pozitivního hodnotového zdokonalování** nebo zda se vydá po cestě **bezprostředního sociálního přizpůsobování**, je velmi citlivým okamžikem ve vývoji a výchově osobnosti dítěte.

Vytvoření výchovného **prostředí, které dítěti přiznává právo na chybu** (odstraňuje strach z nesprávného rozhodnutí), které akcentuje souhlasem

rozhodnutí správné; prostředí, v němž dítě může získávat svoji zkušenost ze svobody rozhodnutí o výběru, ale i nést důsledky tohoto rozhodnutí, je základem pro pedagogický vliv na počáteční stadium tvorby hodnot. Napomáhá vytvoření stavu **vnitřní svobody** pro rozhodnutí o prioritách ve vlastním životě, který je současně i východiskem pro **sebevýchovu**.

Každá **volba** je ve stadiu, kdy není ještě vnitřní hodnotový systém jedince stabilizován, současně krokem při vnitřní výstavbě hodnotového systému. Teprve ve stadiu, kdy jedinec jedná na základě svého vlastního rozhodnutí, lze hovořit o hodnotě v pravém slova smyslu, tedy jako o něčem, co je určující pro daného člověka. Co cítí jako integrální součást své osobnosti, co jej vede k určitému jednání.

„Nejvyšší hodnoty souvisejí s vytvořeným **obrazem světa** ve vědomí jedince, s jeho chápáním, s uvědoměním si své sounáležitosti s tímto světem, s nalezením vlastního místa v něm. To souvisí s pochopením světa v jeho vazbách a souvislostech. Člověk, který si vytvoří svůj systém chápání světa, může snáze reagovat na reality života. V některých situacích může být i nad nimi, protože si uvědomuje to, co je důležité a co podružné – toto stadium je někdy spojováno se stavem **lidské zralosti, moudrosti**.“

(PELIKÁN, J.: *Výchova jako teoretický problém*. Amosium Servis, Ostrava 1995, s. 201. ISBN 80-85498-27-8.)

5.1.1 Jakým způsobem může pedagog (učitelka) napomoci při postupném budování hodnotových systémů?

- postupným **seznamováním s obecně uznávanými hodnotami** s akcentací nejen poznatkové, ale i emotivní stránky – působení na city, citová výchova včetně využití možností estetického působení,

- **využitím a spoluvytvářením situací**, v nichž dochází ke konfrontaci chování dítěte se sociálním hodnocením dospělých, ke střetu s jejich hodnotovými systémy,
- **podporováním pozitivních hodnot**, které u dítěte posilují žádoucí vzorce chování a stávají se oporou jeho jednání (posilují instituci „svědomí“ u každého jedince tak, aby se stalo korektivem jeho jednání),
- postupným vytvářením obrazu světa jako syntetického, celostního, integrovaného pojetí společnosti, přírody, komunity, v níž jedinec žije. Pomoc při nalezení místa v tomto složitém světě,
- **vedením dětí k sebepoznání**, k sebereflexi, k orientaci v sobě samém (rozhovory o pocitech a prožitcích, pojmenovávání emocí),
- **vedením dětí k samostatnému rozhodování**, k volbě (výběru) z alternativ řešení a přijetím **zodpovědnosti** za vlastní rozhodnutí.
- **svým vzorem**, tedy tím, jaké hodnoty prakticky uznává, jak se chová v určitých situacích jak s dětmi komunikuje a jak sama dodržuje určená pravidla

5.1.2 Vzájemná vazba mezi svobodou, zodpovědností a poslušností

Jedním z největších a nejobtížnějších úkolů výchovy je dovést děti ke zkušenosti a k pochopení, že některé věci je potřeba dělat proto, že jsou **správné, smysluplné**, a jiné se naopak dělat nemají, protože by to mohlo někomu ublížit nebo něco poškodit (jde o to, aby děti pochopily smysluplnost a řád věcí, protože toto **pochopení je základním předpokladem k přijetí norem a hodnot**, které se jim snažíme předávat).

Žádáme po dětech něco, co je jim prospěšné, co by měly ve svém vlastním zájmu, ale i v zájmu svého okolí dodržovat a plnit, a očekáváme, že děti v průběhu svého vývoje nutnost potřebu těchto činností pochopí a přijmou. Psychologie to označuje jako **zvnitřňování norem správného chování**. Týká se to hygieny, udržování pořádku, ohleduplného chování k druhým lidem, věcem a k přírodě a dalších oblastí chování. Prostřednictvím těchto **oprávněných požadavků**, které můžeme formulovat jako **pravidla společného soužití a bezpečnosti**, si spolu s dítětem vytyčíme hranice, které vytvoří jasně vymezený prostor pro **rozhodovací proces**, který začíná volbou alternativ, mezi kterými si dítě vybírá, až po samotné vlastní rozhodování.

Od útlého dětství by měly být děti vedeny k pochopení úzké vazby mezi svobodou a zodpovědností. **Větší míra svobody s sebou nese i větší míru zodpovědnosti** (máme na mysli svobodu vnitřní, závisející na připravenosti jedince ji unést). Jako nejúčinnější se ukazují takové situace, kdy případná nezodpovědnost přináší své přirozené důsledky (např. *když se venku umácíme, musíme jít zpátky do mateřské školy a usušit se*).

Jedním ze základních principů výchovy ke svobodě je výchova cestou **uvolňování rozhodovacího procesu**. Možnosti rozšíření rozhodovacího procesu dětí jsou závislé na míře osvojení základních požadavků nutných k socializaci dítěte (Je třeba, aby požadavky byly přiměřené věku, schopnostem, předpokladům dítěte).

Zodpovědnosti u dětí můžeme dosáhnout pouze prostřednictvím partnerského přístupu s dostatečně velkým prostorem pro samostatnost. To znamená, že se budeme k dítěti chovat respektujícím způsobem a vážit si ho proto, jaké je. Potom budeme mít největší šanci pozitivně ovlivnit průběh vývoje dítěte a poskytnout mu tak vzor současně s pocitem bezpečí (hovoříme o přirozené autoritě).

Partnerský model (vztahu vychovatele a dítěte) sděluje: *„Tato věc má tento a tento smysl, takové a takové důsledky. Očekávám, že uděláš to, co je správné.“*

(KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T.: *Respektovat a být respektován*. Spirála Kroměříž, 2005, s. 22. ISBN 80-901873-6-6.)

Protikladem zodpovědnosti je poslušnost.

Opakem partnerského modelu je mocenský model vztahů, který vede dítě k poslušnosti. Vyrůstá tak člověk podřídivý, závislý na autoritě, podléhající nátlaku kohokoliv, koho vidí v nadřazené pozici.

Mocenský model sděluje: *„Přinutím tě dělat, co je správné.“*

Podstatným znakem mocenského přístupu je rozhodování za druhé.

„Je třeba si uvědomit, že poslušnost vůči dobrému a špatnému je tatáž. ... Představa, že dítě vychovávané autoritativně se s nabytím plnoletosti náhle začne chovat i bez kontroly zodpovědně a bude schopno plnohodnotných partnerských vztahů, je bláhová.“

(KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T.: *Respektovat a být respektován*. Spirála Kroměříž, 2005, s. 22. ISBN 80-901873-6-6.)

Shrnutí

Požadavky na chování dětí – pravidla společného soužití by měla být smysluplná, měla by vyplývat z logiky situací a opírat se o osobní zkušenosti dítěte, měla by být formulována s ohledem na věk dítěte. To jsou základní předpoklady k tomu, aby mohla být pochopena a následně interiorizována (nenuťme děti k věcem, které jsou zbytečné a nepotřebné, a pokud děti nechápou smysl věcí, které po nich požadujeme, snažme se jim je objasnit).

5.1.3 Vymezení základních hranic, které jsou podmínkou ohleduplných mezilidských vztahů – podle Vlasty Rezkové

(platí tato základní omezení)

1. *Dítě nesmí ublížit sobě* (máme za děti zodpovědnost).
2. *Děti si nesmějí ublížit navzájem* (netolerujeme fyzickou ani slovní agresi).
3. *Děti nesmějí ublížit ani nám, dospělým* (akceptujeme i negativní pocity dítěte – např. hněv, protože má na ně právo, ale už ne jednání, které z nich plyne).
4. *Dítě nesmí ubližovat ani zvířatům a přírodě.*
5. *Děti nesmějí ničit věci, hračky a zařízení v MŠ a nesmějí si je odnášet domů.*
6. *Všichni se pohybujeme v určitém časovém rámci* (každá činnost má vymezený časový prostor a děti se musí naučit ho dodržovat).

Partnerský přístup znamená **více druhému naslouchat**, méně se vyptávat, poučovat, radit, prověřovat, méně sám mluvit a **zajistit** druhému **více prostoru k vlastnímu rozhodování**, více autonomie a samostatnosti. To předpokládá menší **direktivitu**.

Nedirektivní přístup bývá často zaměňován s tzv. volnou výchovou, kdy je dítěti vše dovoleno a vyrůstá z něj tvor, který neumí respektovat druhé, nepřizpůsobí se vnějším omezením. Nedirektivní přístup právě naopak **velmi zdůrazňuje zodpovědnost za vlastní chování** a dociluje jí velmi pečlivým trváním na určitých hranicích. Zákazy, pokyny, poučování, vysvětlování, moralizování, kritizování a další neefektivní způsoby komunikace nahrazuje **efektivními komunikačními dovednostmi**.

První, co bychom měli udělat, když vidíme, že se dítě v emočně vypjaté situaci chystá hranici překročit, je **vcítit se do jeho situace, projevit mu empatii** a teprve potom vyslovit **oprávněný požadavek**, popř. omezení, je-li nezbytné.

Příklad:

Mirek se nemůže dohodnout se Jakubem u stavby z velkých dřevěných kostek. Je velmi rozzlobený, popadne kostku a chystá se s ní Jakuba uhodit.

Učitelka se postaví mezi chlapce a řekne: „*To jsi, Mirku, asi hodně rozzlobený, když chceš Jakuba uhodit kostkou.*“ Po této větě by měla dát Mirkovi prostor na reakci. Možná, že právě pomocí této reakce se vše vyřeší bez další intervence učitelky. (Mirek řekne, že je hodně naštvaný, ale že by ho stejně nepraštil. Že se spolu domluví.) Nebo bude muset učitelka vyjádřit svůj názor na tento způsob řešení problémů a upozornit Mirka, že je v mateřské škole nepřijatelný.

Často pouhým **vyjádřením pocitů dítěte docílíme změny naladění a obratu v jeho chování**. Někdy je nutná trpělivost, ale jindy skutečně musíme na vymezení hranice trvat, aby dítě pochopilo, že sice vnímáme jeho nechuť, pocity, ale v tu chvíli je důležitější něco jiného. Tento postup dobře funguje především **v situaci konfliktu**, kdy je třeba **zabránit dětem, aby si navzájem ublížily**. Pokud je na vcítění pozdě, musíme samozřejmě zasáhnout ihned. Konflikt však většinou nevzniká náhle. Pokud pečlivě sledujeme situaci ve třídě, všimneme si, že se k něčemu schyluje. Můžeme využít vzniklé situace jako příležitosti k tomu, aby se ostatní děti učily zvládat a řešit konflikty, např. dohodou.

Příklad:

Pokud by se Mirek s Jakubem začali skutečně prát, bude muset učitelka nejdříve kluky od sebe oddělit a pak se může rozhodnout, jestli bude nejdříve hovořit o pocitech dětí a nebo svých vlastních. Myslíme si, že tady by bylo lépe použít vlastní pocit. „*Tak teď se, kluci, opravdu zlobím, protože jste udělali něco, co se nedělá. Jestlipak víte co a co s tím teď chcete udělat?*“

5.2 Pravidla v praxi

Proč potřebujeme pravidla

Při vstupu do mateřské školy se dítě adaptuje na nové prostředí a zvyklosti, seznamuje se s novými lidmi, se svými vrstevníky. Děti přicházejí z rodin, ve kterých mohou být uplatňována jiná pravidla, anebo se dosud s požadavkem pevného pravidla nesetkaly. Mnohdy není dítě přivyklé ani pravidelnému dennímu rytmu. Proto **již v adaptačním období je třeba začít s vytvářením pravidel** a snažit se, aby je dítě chápalo, přijímalo a respektovalo. Pravidla v mateřské škole jsou **závazná pro děti i dospělé**.

Pravidla a dohody tu nejsou proto, aby nám „kradly“ osobní svobodu, ale aby **vymezovaly, kam mohu jít, co ještě mohu dělat** a co už naopak není přijatelné a druhému může ublížit. Aby si děti uvědomily fakt, že *„hranice mé svobody končí na hranicích svobody toho druhého“*.

(PELIKÁN, J.: *Výchova pro život*. 2. přepracované a rozšířené vyd., ISV nakladatelství, Praha 2004, s. 25. ISBN 80-86642-31-3.)

Děti do vytváření pravidel **aktivně zapojujeme**. Nejvhodnějším prostředkem k vytváření pravidel jsou konkrétní situace, ze kterých vyplývá potřeba řešení, které je možné dále zobecnit.

Příklad:

Paní kuchařka dala na stoleček hrnec s teplým mlékem a naběračku. Děti si mohou mléko samy nalít. Peťka si nalila vrchovatý hrneček, donesla si ho na své místo a pak si ještě nalila hrneček čaje. Vypila čaj a hrneček s mlékem šla vrátit. Učitelka: *„Peťko, tebe asi hodně bavilo si sama nalívat. Ale to mléko, co sis nalila, se teď už musí vylít, i když jsi se z něj jenom malinko napila. A to je škoda. Co myslíš, dá se s tím něco udělat, aby se příště mléko nemuselo vylívat? Můžeme se také zeptat dětí.“*

V následující diskusi děti dospěly k závěru, že by si měl každý nalévat jen to, co vypije. A raději méně a dojít si přidat. Pro jistotu.

Vhodným prostředkem k vyvozování pravidla může být **komunitní kruh** a v něm vhodně položená otázka. Například: *„Co myslíte, děti, co potřebujeme k tomu, aby nám bylo všem ve školce hezky? Aby se nám tu líbilo, byli jsme tu spokojení a každé ráno se těšili až zase budeme ve školce? Přemýšlejte o tom a kdo bude držet kamínek nám může říci, co vymyslel.“*

Pravidlo můžeme vyvodit pomocí **příběhu, který dětem vyprávíme** a pak společně diskutujeme nad tím, co by se dalo udělat, aby se obdobná věc nepříhoda nikomu z nás. Pozor, děti bychom neměli strašit!

Velmi vhodným prostředkem k vyvozování pravidel jsou **dramatické hry**, především **improvizace**, s jejichž pomocí si můžeme prožít některé situace „nanečisto“ a vyzkoušet si tak, co by se mohlo stát, kdyby... Učitelka by měla být opatrná při práci s negativními prožitky a rolemi, dítě by nikdy nemělo odcházet ze hry v negativní roli či s pocitem, že někomu ublížilo. Proto by se do těchto činností měly pouštět pouze poučené učitelky.

Dalšími prostředky mohou být **loutkové scénky, práce s literárním příběhem, obrázkové příběhy** atd.

Pravidla a dohody, porozumění a přátelství je vhodné **sepsat**. Tato pravidla by měla být **přístupná i rodičům**, čímž je můžeme inspirovat k vytvoření podobných pravidel a dohod i v rodinném prostředí.

Pro děti je vhodná forma ilustrovaná, kterou můžeme doplnit i písemným textem. (K pravidlům můžeme přidat dětské ilustrace, které jednotlivá pravidla objasňují.) V praxi se osvědčují kreslené **piktogramy** – na čtvrtku nakreslíme jednoduchý znak, který nese význam daného pravidla (např. ♥ – máme se rádi,

jsme kamarádi). Jednotlivé piktogramy umístíme tam, kde je nutné myslet na danou dohodu.

Např. pravidlo týkající se hluku bude nejvíce zapotřebí ve třídě a herně, upozornění na mytí rukou je vhodné umístit do umývárny apod.

Pozor! Je lépe **začínat s méně pravidly a podle potřeby je doplňovat**. Příliš mnoho pravidel může vytvářet zmatek, děti se v nich neorientují a spolu s nadbytkem piktogramů mohou působit dojmem nadměrné přeorganizovanosti a vojenského řádu.

Při činnostech a jednotlivých situacích během dne je vhodné **pravidla připomínat**.

5.3 *Pravidla 1. třídy Berušek z MŠ Nerudova v Českých Budějovicích*

(s uvedením vhodných příležitostí, metodických poznámek a očekávaných výstupů vymezených RVP PV – tedy kompetencí, které mají být u dítěte během předškolního období utvářeny)

Pravidla společného soužití v naší školičce (formulovaná společně s dětmi)

1. Chovám se k druhým tak, jak chci, aby se chovali oni ke mně.

- **Vhodné příležitosti / Metodické poznámky:**

- využíváme **přírozených situací**, které se zpočátku běžně vyskytují, když se utváří zcela nová sociální skupina z dětí, které přicházejí z rodinného prostředí a jejich sociální zkušenosti jsou zcela minimální

Např. může se vyskytnout vysmívání, lhaní, svalování viny na druhé; vzájemné brání hraček mezi sebou bez předchozí domluvy...

Při řešení těchto situací **poskytujeme prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí**. Protože jejich vlastní řešení, na které přišly samy, má mnohem větší hodnotu než to, co bychom jim „naservírovali“ v podobě hotových sdělení.

A. Situace v MŠ:

Milan se posmíval Terezce. Tereška se rozplakala.

Uč.: *Milane, myslím, že Terezku velmi mrzí, jak ses jí posmíval. Co myslíš, že by se s tím dalo dělat?*

Situaci vyřešíme společně s Milanem, můžeme využít i návrhů ostatních dětí /observační učení/.

Jsou situace, kdy **je potřeba vyjádřit kategorický nesouhlas**. Abychom zabránili dítěti v nežádoucím chování, které je v rozporu se základními požadavky a pravidly mezilidských vztahů – dítě fyzicky napadá druhé dítě, nadává...

Zde je na místě kategorické vyjádření nepřijatelnosti takového chování: *Žádné rvačky! Žádné nadávky!...* – **mluvíme jen o pozorovatelném chování, vyhýbáme se hodnocení osoby!**

V situaci, kdy se dítě chová nevhodně ve skupině svých kamarádů, např. „vytahuje se“ – nechceme to přejít bez povšimnutí, ale nechceme ani nápadněji zasahovat před ostatními dětmi /abychom neupozorňovali na nežádoucí chování a aby nedošlo k jeho zpevnění/, stačí někdy jen **pohled, gesto**. Zkušené učitelky ví, že zpětná vazba podaná dítěti tímto způsobem mívá mnohem větší účinnost než mnohoslovné káravé projevy.

B. Diskuse v komunitním kruhu (směřující k vyvození pravidel společného soužití):

K vyvození pravidla mohou sloužit **obecně položené otázky** typu: *Jak se cítíme, když nám někdo ubližuje, když nás nikdo nebere vážně, když se nám někdo posmívá?* atp. (děti mají příležitost uvědomování si svých vlastních emocí, učí se je za pomoci učitelky pojmenovávat a to jim pomáhá orientovat se v sobě samých).

Jak se k nám chová kamarád? (děti mají možnost vyjádřit své představy, přání, očekávání)

Pozn.: Pravidla komunitního kruhu viz kapitola 3.1 Metody a prostředky rozvoje sociálních dovedností dítěte předškolního věku v této bakalářské práci.

- **Očekávané výstupy (dle RVP PV):**

- respektovat potřeby jiného dítěte, chovat se a jednat na základě vlastních pohnutek a zároveň s ohledem na druhé
- utvořit si základní dětskou představu o pravidlech chování a společenských normách, co je v souladu s nimi a co proti nim a ve vývojově odpovídajících situacích se podle této představy chovat (doma, v MŠ i na veřejnosti)
- pochopit, že každý má ve společenství (v rodině, ve třídě, v herní skupině) svou roli, podle které je třeba se chovat

2. *Umíme se rozdělit (o hračky, pamlsky, pomůcky...).*

- **Vhodné příležitosti / Metodické poznámky:**

- **společné oslavy narozenin**
- **společné činnosti** – např. pečení vánočního cukroví, martinských rohlíčků, kdy děti své pečivo dávají ochutnat dětem z vedlejší třídy, paní kuchařkám, učitelkám, rodičům, sourozencům...
- **diskuse v komunitním kruhu** na téma *Jaké to je, když se s námi někdo rozdělí? Také ses někdy o něco rozdělil? /popř. S kým? O co?.../*
- **literární činnosti** – lze využít i vhodných literárních textů – říkadel, příběhů, pohádek (např. kratičký příběh Pomeranč a jablko z publikace Rachil Baumvolové **Hlasy v trávě**: *Holčička oloupala pomeranč a uviděla, že má pod kůrou plno drobných dílků. Zeptala se ho: „Pročpak jsi, pomeranči, z tolika dílků?“ „To proto, aby ses mohla se všemi rozdělit,“ odpověděl pomeranč. „A ty, jablíčko? Proč ty nemáš dílky? Abych tě mohla sama celé sníst?“ „Ne,“ odpovědělo jablko. „Proto, abys mě mohla celé darovat.“*)

Na tento text můžeme navázat praktickou činností, kdy se děti vzájemně dělí o pomeranč, mandarinku... a tento kratičký příběh může též sloužit jako motivace k interakční hře *Daruj jablíčko svému kamarádovi*.

- **prosociální hra *Daruj jablíčko svému kamarádovi***, kdy každé dítě předá své jablíčko tomu, kdo je mu nejbližší (učitelka musí dbát na to, aby žádné dítě nezůstalo bez jablíčka)
 - **výtvarné činnosti** – střídání se o kreslicí materiál na základě vzájemné domluvy
 - **hudební činnosti** – střídání se o hudební nástroje či jiné pomůcky apod.
- **Očekávané výstupy:**
 - posilovat soudržnost skupiny a přátelské vztahy mezi dětmi
 - prožívat radost z obdarování druhého

3. *Nerušíme při hře ostatní.*

- **Vhodné příležitosti / Metodické poznámky:**
 - využití **přírozených situací** zejména v průběhu volné hry, kdy sledujeme vztahy mezi dětmi (děti mají právo na výběr hry, hračky i herních partnerů – to znamená, že kdo se chce připojit k již „rozehrané“ např. rolové hře, musí se domluvit s dětmi, které se jí účastní)
 - **diskuse v komunitním kruhu**
- **Očekávané výstupy:**
 - uvědomovat si svá práva ve vztahu k druhému
 - přiznávat stejná práva druhým a respektovat je

4. *Hezky se oslovujeme (jménem), vítáme se a loučíme s druhými (při příchodu se pozdravíme a přivítáme a při odchodu se rozloučíme).*

Mluvíme slušně.

• **Vhodné příležitosti / Metodické poznámky:**

- **vzor** (příklad) **učitelky** – s nově příchozím dítětem se můžeme domluvit, jak si přeje, abychom jej oslovovali (často se stává, že děti si přejí, abychom je oslovovali tak, jak jsou zvyklé z rodiny, např. Robertovi říkáme Bobeš, maminka rómské holčičky Květy mě požádala, abychom ji oslovovali Mařenka, protože je na to zvyklá apod.)
- **příklad dospělého** – při příchodu i odchodu děti zdravíme (často jako první a děti nám odpovídají; tímto způsobem si tento společenský návyk rychle zautomatizují)

• **Očekávané výstupy:**

- chovat se zdvořile, přistupovat k druhým lidem, k dospělým i k dětem, bez předsudků, s úctou k jejich osobě
- uplatňovat návyky v základních formách společenského chování ve styku s dospělými i s dětmi (zdravit známé děti i dospělé, rozloučit se, poprosit, poděkovat, vzít si slovo až když druhý domluví, požádat o pomoc, vyslechnout sdělení, uposlechnout pokyn apod.)

5. *Když něco potřebuji, slušně o to požádám.*

- **Vhodné příležitosti / Metodické poznámky:**

- využíváme **přirozených situací**, kdy pozorujeme, že dítě něco od druhého potřebuje a pomůžeme mu formulovat jeho přání, požadavek (děti musí vědět, že brát druhému hračku bez vzájemné domluvy je nepřípustné, v případě odmítnutí se dítě učí přijmout ho a vyrovnat se s ním)
- **záměrně navozujeme situace**, které vedou k osvojování potřebných sociálních dovedností (např. **s využitím metod tvořivé dramatiky** – etuda, v níž dítě vystupuje v roli nebo samo za sebe, zkouší žádat druhého o hračku či pomoc)
- **diskuse v kruhu** o tom, jak by se děti zachovaly v jednotlivých situacích
 Učitelka navodí situaci např.: „*Hraješ si s panenkou svojí kamarádky, kterou sis půjčila bez dovození a při oblékání jí ulomíš ručičku. Co uděláš?*“
 Společně s dětmi pak vyvozujeme pravidlo – ***Co musíme udělat, chceme-li si něco půjčit?***
- lze využít i **maňáskové scénky** (ve které děti mohou maňáskovi radit, jak to udělat, když si chce něco půjčit)
- přispíváme k pocitu osobní pohody dítěte tím, že vycházíme z jeho zájmů, naplňujeme jeho potřeby a dle možností vycházíme vstříc dětským přáním

- **Očekávané výstupy:**

- rozvíjet u dětí schopnost přiměřeně vyjadřovat vlastní potřeby a přání
- verbálně formulovat svoje požadavky, respektovat případné odmítnutí a umět se s ním vyrovnat

- vyjednávat s dětmi i dospělými ve svém okolí
- respektovat osobní vlastnictví druhých

6. *Můžeme požádat o pomoc starší děti či dospělé.*

- **Vhodné příležitosti / Metodické poznámky:**
 - volíme **činnosti přiměřené aktuálním, vývojovým a individuálním zvláštnostem dětí**
 - činnosti **přitažlivě motivujeme** a vedeme děti k tomu, aby dokončily započatou práci
 - **podporujeme snahu dítěte po samostatnosti**, např. při manipulaci s věcmi (ukázat, poradit, co může dítě s hračkou, pomůckou samostatně dělat – povzbuzujeme, oceňujeme úsilí dítěte)
 - poskytujeme jen takovou míru dopomoci, která je úměrná dosaženému stupni samostatnosti dítěte
- **Očekávané výstupy:**
 - vyvinout volní úsilí, soustředit se na činnost a její dokončení (dokončovat započatou práci)
 - umět při náročnějším úkonu požádat o pomoc (nejprve kamaráda, potom dospělého)

7. *Neberu si nic, co mi nepatří.*

- **Vhodné příležitosti / Metodické poznámky:**
 - využití **spontánních situací**, např. *Na koberci jsme našli prstýnek, ke kterému se hlásily dvě holčičky. Každá tvrdila, že prstýnek*

je její. Nakonec jsme se dohodly, že ho zatím schovám u sebe a odpoledne se domluvíme s maminkami. Prstýnek byl samozřejmě jen jedné z nich. S druhou dívkou, která se k prstýnku hlásila, ač nebyl její, jsem situaci vyřešila za pomoci **empatie** a prostřednictvím podané **informace, sdělení** (bez jakýchkoli výčitek v hlase, kritiky, poučování, obviňování, moralizování jsem řekla: „Ten prstýnek se ti, Aničko, asi moc líbil a chtěla jsi ho mít pro sebe, ale věci, které nám nepatří, si nemůžeme brát.“).

Sdělení jsem záměrně formulovala jako **obecně platnou informaci** v 1. osobě množného čísla. Kdybych použila 2. osobu jednotného čísla (Věci, které ti nepatří, si nesmíš brát, Aničko.), mohla by se holčička cítit ohrožená a vnímat dobře míněnou radu jako pokárání, vlastní selhání. Dítě, kterému se doposud tato informace nedostala nebo má dokonce informace opačné (maminka našla peněženku a nechala si ji), se právem může cítit ukřivděné a nepochopené.

- vhodné **literární texty** – Petiška, E.: Pohádkový dědeček /Vládův drak, str. 27/, Petiška, E.: Martínkova čítanka a dvě klubíčka pohádek /Narozeniny, str. 61/
- **rozhovory** v kruhu o přečteném, modelování situací, jak by ses zachoval ty
- **diskuse** o tom, jak jsme se cítili, když se nám ztratilo něco, co nám bylo milé, co jsme měli rádi – děti hovoří v konkrétní rovině o tom, co se jim ztratilo a jak jim bylo

- **Očekávané výstupy:**

- uvědomovat si rozdíl mezi tím, co je moje vlastní a co společné a patří tedy všem dohromady
- vědomě vůlí ovládat své chování

8. Máme se rádi, jsme kamarádi.

Dohodneme se bez hádek, žalování a ubližování.

Hledáme společná řešení, vzájemně si pomáháme.

- **Vhodné příležitosti / Metodické poznámky:**

- **prosociální hry** – tyto hry nemají jen jediný výchovný či rozvojový cíl, lze se v nich postupně zaměřovat na dílčí sociální dovednosti

Stimulují rozvoj vzájemných vztahů dětí v návaznosti na socializační mechanismy v předškolním věku. Velkou výhodou je, že děti je rády hrají a rády tyto hry opakují. Proto se můžeme postupně zaměřovat na různé výchovné efekty jednotlivých her a zároveň opakováním dáváme prostor pro **upevnění požadovaných sociálních dovedností**. Velmi významnou charakteristikou interakčních her je, že **nemají vítěze ani poražené**. Kladou **důraz na proces**, na samotnou činnost, na to, co se v průběhu her děje, nikoli na výsledek.

Mají nenahraditelný význam pro **rozvoj sociálního citění**, prožívání a chování v předškolním věku. Napomáhají **posilování morálního citění**, **předávání sociálně žádoucích norem**, vytváření schopnosti rozlišení dobrého od špatného a vytváření předpokladů pro vznik svědomí. Jde v nich o učení prožitkem, které je velmi účinné.

- **další činnosti zaměřené na rozvíjení vzájemné spolupráce** mezi dětmi – hudební, tvořivě-dramatické, výtvarné (kuličková technika – práce ve dvojicích či skupinkách...)
- **posilujeme u dětí schopnost sebekontroly a sebeovládání** (přiměřeně usměrňujeme dětskou impulsivnost)
- **vyřazujeme soutěživé prvky** z ostatních her a podněcujeme děti k navazování citových kontaktů
- vhodné **literární texty** – Petiška, E.: Pohádková čítanka /O dvou kůzlátkách, str. 29; O ztraceném králíčkovi, str. 19/, Petiška, E.: Alenčina čítanka /Jak si zvířátka pomáhala, str. 16/ – poslední dvě

pohádky jsou typem pohádky kumulativní, proto jsou velmi vhodné k dramatizaci nebo jako předloha pro maňáskovou scénku

- všímáme si a podporujeme vznik dětských přátelství a výchovně jich využíváme

- **Očekávané výstupy:**

- uplatňovat své individuální potřeby, přání a práva s ohledem na druhého (obhajovat svůj postoj nebo názor, respektovat jiný postoj či názor), přijímat a uzavírat kompromisy, řešit konflikt dohodou
- spolupracovat s ostatními – osvojit si některé z interaktivních a komunikativních dovedností verbálních i neverbálních, kooperativních dovedností
- vnímat, co si druhý přeje či potřebuje, vycházet mu vstříc (chovat se citlivě a ohleduplně ke slabšímu či postiženému dítěti, mít ohled na druhého a soucítit s ním, nabídnout mu pomoc apod.)

9. Po skončení hry uklízíme hračky (pomůcky) na svá místa.

S hračkami zacházíme šetrně.

V šatně má každý své místo, kam ukládá všechny své věci a snaží se je udržovat v pořádku a čistotě dle svých možností.

- **Vhodné příležitosti / Metodické poznámky:**

- využít **situace**, kdy hračky po hře zůstanou rozházené – zeptat se dětí, co s tím uděláme – následuje úklid, který můžeme provádět též formou hry – děti vhodně motivujeme
- s dětmi se domluvíme na signálu, který bude pokynem k ukončení volné hry (zazvonění na rolničku, zvoneček, znělka písně – během které děti hry ukončují a uklízí hračky na svá místa)

- vhodné **literární texty** – Petiška, E.: Pohádková čítanka /O čepici a knížce, str. 45/ – tuto pohádku lze využít jako námět pro **hru s reálnými rekvizitami** – čepicí a knížkou, Ortnerová, G.: Pohádky radí nejmenším /Věrka v Rozházelsku, str. 47/ – „terapeutické“ příběhy ze života dětí s průvodním slovem psychologa určeným rodičům a dospělým
- **Očekávané výstupy:**
 - zacházet šetrně s vlastními i cizími pomůckami, hračkami, věcmi denní potřeby, s knížkami apod.
 - zvládat jednoduchou obsluhu a pracovní úkony a po skončení činnosti po sobě uklidit (postarat se o hračky, pomůcky, udržovat pořádek, zvládat jednoduché úklidové práce, práce na zahradě apod.)
 - respektovat předem vyjasněná a pochopená pravidla, přijímat vyjasněné a zdůvodněné povinnosti

10. Domlouváme se klidným hlasem, hluk nám škodí.

V ložnici se chováme tiše.

Ve třídě chodíme tak, abychom si neublížili (tzn. krokem).

(Třídou máme na mysli prostor se stolky a židličkami. Děti vědí, že k „běhání“ je určena herna, kde je koberec a volný prostor – eliminace rizika úrazu.)

*Pozn.: Pravidla se vždy snažíme formulovat pozitivně, to znamená, že třeba pokyn Nekřičíme! nahradíme informací, sdělením o tom, jak se chováme, tzn. Domlouváme se klidným hlasem! atp. To znamená, nehovoříme o tom, co nemáme dělat, ale o tom, **co dělat máme** – děti potřebují vědět, co od nich očekáváme a tyto informace v zákazech obsaženy nejsou, proto se snažíme vyvarovat se jejich používání.*

- **Vhodné příležitosti / Metodické poznámky:**
 - většině dětí je hluk nepříjemný
Vedu děti k tomu, aby se tuto skutečnost neobávaly vyslovit nahlas a sdělit ji kamarádovi, který je hlučný.
 - **rozhovory** – hovoříme s dětmi o tom, jak hluk může poškodit sluch a křik může poškodit naše hlasivky (děti by měly vědět, že potřebují-li hovořit s kamarádem, přijdou k němu a nevolají na něj přes celou třídu) – „ubližovaly“ by nejen svým hlasivkám, ale zároveň by rušily i ostatní při jejich hře)
- **Očekávané výstupy:**
 - rozlišovat, co prospívá zdraví a co mu škodí; chovat se tak, aby v situacích pro dítě běžných a jemu známých neohrožovalo zdraví, bezpečí a pohodu svou ani druhých

11. Myjeme si ruce – před jídlem a po jídle, po použití toalety...

- **Vhodné příležitosti / Metodické poznámky:**
 - **vzor učitelky** (příklad)
 - využití **příběhu ze života dětí**, který vyprávíme – např. Petiška, E.: Alenčina čítanka /Pohádka o bacilovi, str. 129/, **pohádek** – např. Petiška, E.: Pohádková čítanka /O koťátku, str. 22/
 - **diskuse v kruhu**, proč je nutné dodržovat hygienické návyky
- **Očekávané výstupy:**
 - zvládnout sebeobsluhu, uplatňovat základní kulturně hygienické a zdravotně preventivní návyky (starat se o osobní hygienu, přijímat

stravu a tekutinu, umět stolovat, postarat se o sebe a své osobní věci, oblékat se, svlékat, obouvat apod.)

12. Když jeden mluví, ostatní naslouchají.

- **Vhodné příležitosti / Metodické poznámky:**

- **komunitní kruh** – je vynikající metodou k osvojení této velmi důležité sociální dovednosti a to, že **v řeči se střídáme, nasloucháme druhému a čekáme, až na nás dojde řada**

Právo hovořit k tématu má ten, kdo drží předávaný předmět, na kterém se učitelka společně s dětmi dohodla (kamínek, mušlička, hračka). Tento **předmět** se stává **symbolem předávání slova**. Střídání, předávání slova a kooperace předpokládá, aby učitelka rozdělovala pozornost na celou skupinu, jak je to nejvíce možné. Platí **logická následovnost pořadí**, ve kterém někdo hovoří a někdo mlčí.

Děti mohou sledovat nebo poslouchat jen po krátkou dobu – snadno ztrácejí pozornost. Učitelka je může povzbudit k reakci tím, že pojmenovává, co se ve skupině děje. To od ní předpokládá pozorné sledování dětí, aby věděla, kdo, jak a co odpovídá.

Počítáme s tím, že dítě potřebuje **více času k předání informace** než dospělí a také potřebuje více času, než informace přijme. Tím, že pojmenujeme se souhlasným tónem to, co slyšíme nebo vidíme, že druhý dělá, dáváme mu najevo, že ho sledujeme a zůstáváme s ním v kontaktu. **Pojmenování** je tedy důležitým prvkem pro **navázání a udržení sociálního kontaktu**.

- **Očekávané výstupy:**
 - vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách
 - vést rozhovor, naslouchat druhým, vyčkat až druhý dokončí myšlenku (sledovat řečníka i obsah, ptát se)

13. Když je mi něco nepříjemné, řeknu to.

- **Vhodné příležitosti / Metodické poznámky:**
 - pozorně sledujeme dění ve třídě a vztahy mezi dětmi, vycházíme pak z **konkrétních situací** a vedeme děti k osvojení dovednosti umět říci ne, vyjádřit nesouhlas, když je jim něco nepříjemné; odmítnout komunikaci, která je jim nepříjemná
 - **diskuse v kruhu** – po ukončení her nebo činností hovoříme s dětmi o tom, jak se v průběhu her cítily, co jim bylo příjemné, co ne, v jaké roli se cítily dobře apod. – pomáháme dětem s pojmenováváním jejich pocitů
 - **komunitní kruh** – další důležitou sociální dovedností, kterou si děti osvojují prostřednictvím komunitního kruhu je **dovednost aktivního odmítnutí – dovednost říci ne** – ten, k němuž dojde předmět, má právo zdržet se a nehovořit, aniž by cokoli vysvětloval, přiznání tohoto práva je výrazem respektu společenství vůči jeho jednotlivým členům (k trénování této dovednosti děti mnoho příležitostí nedostávají)

- **Očekávané výstupy:**

- uvědomovat si příjemné a nepříjemné citové prožitky (lásku, soucítění, radost, spokojenost i strach, smutek, odmítání), rozlišovat citové projevy v důvěrném (rodinném) a cizím prostředí
- uvědomovat si, že ne všichni lidé respektují pravidla chování, že se mohou chovat neočekávaně, proti pravidlům, a tím ohrožovat pohodu i bezpečí druhých; odmítat společensky nežádoucí chování (např. lež, nespravedlnost, ubližování, lhostejnost či agresivitu), chránit se před ním a v rámci svých možností se bránit jeho důsledkům (vyhýbat se komunikaci s lidmi, kteří se takto chovají)
- bránit se projevům násilí jiného dítěte, ubližování, ponižování apod.
- chovat se obezřetně při setkání s neznámými dětmi, staršími i dospělými jedinci, v případě potřeby požádat druhého o pomoc (pro sebe i pro jiné dítě)

14. Chráníme přírodu, vše živé.

- **Vhodné příležitosti / Metodické poznámky:**

- využití **přirozených situací**, např. *Najdeme uhynulého ptáčka, uděláme mu hrobeček.*

Pozn.: Dětem je třeba vysvětlit skutečnost, proč se uhynulých zvířat nesmíme dotýkat holýma rukama.

Broučka, berušku či pavoučka, který se zatoulal do třídy, opatrně vyneseme na zahradu.

Květiny necháváme růst, aby se s nimi mohli těšit i ostatní (tzn. netrháme je ani nelámeme větve stromům – vysvětlujeme dětem, že i ony jsou živé a cítí).

- **chovatelské a pěstitelské činnosti**

- **pobyt venku** – celoroční **pozorování přírody** a jejích změn souvisejících s ročními obdobími (např. *pozorování jednoho konkrétního stromu a péče o něj; stromek můžeme společně s dětmi zasadit, když je horko, můžeme mu přinést v lahvích vodu, zalévat ho, kypřit mu půdu* apod.)
 - lze využít **literárních textů** – půvabné lyrické příběhy s přírodní tematikou věnované živé i neživé přírodě – Baumvolová, R.: *Hlasy v trávě /Kámen a potůček, Jakou řečí mluví voda, Pavouček kouzelník, Hlemýžďí cestování, Dobré jitro broučku, Zvědavý vítr, Vděčná slunečnice.../*, Ortnerová, G.: *Pohádky radí nejmenším /Ocelixové a Gumánci, str. 117/* – tato pohádka může inspirovat k hrám s ekologickou tematikou
 - **hry s ekologickou tematikou** (Čížková, Z.: *Ekologická výchova nejmenších a malých – Projekty; Námětník*), **dramatické hry** (hry na rozvoj smyslového vnímání)
 - **výukové pořady ekologických center**
(zde v Č. B. Cassiopeia)
- **Očekávané výstupy:**
 - být citlivé ve vztahu k živým bytostem, k přírodě
 - mít povědomí o významu životního prostředí (přírody i společnosti) pro člověka, uvědomovat si, že způsobem, jakým se dítě i ostatní v jeho okolí chovají, ovlivňují vlastní zdraví i životní prostředí
 - rozlišovat aktivity, které mohou zdraví okolního prostředí podporovat a které je mohou poškozovat, všímat si nepořádku a škod, upozornit na ně
 - pomáhat pečovat o okolní životní prostředí (dbát o pořádek a čistotu, nakládat vhodným způsobem s odpady, starat se o rostliny, spoluvytvářet pohodu prostředí, chránit přírodu v okolí, živé tvory apod.)

15. Každý umí něco, všichni jsme důležití.

- **Vhodné příležitosti / Metodické poznámky:**
 - **konkrétní činnosti**, při kterých děti povzbuzujeme a oceňujeme, co se jim povedlo (co se zdařilo, též slovně pojmenováváme, aby dítě mělo možnost uvědomit si své silné stránky – důležité pro utváření zdravého sebepojetí)
 - všechny **hry a činnosti zaměřené na spolupráci** ve skupině (postupně zapojujeme děti do činností ve skupinách a podporujeme radost z výsledků společné činnosti)
 - využití vhodných **literárních textů** – např. Košková, D.: leporelo Domeček – obdoba pohádky Boudo, budko, avšak v tomto příběhu se zvířátka rozhodla postavit si domeček nový, rozdělila si mezi sebou úkoly a každý svým přičiněním přispěl ke společnému dílu – cvrček v roli architekta nakreslil plán, ježek navozil dřevěné klády na stavbu stěn domečku, žabka nanosila vodu a bláto na utěsnění zdí a veverka nasbírala semena šišek, která použila na výrobu střechy. To bylo potom radosti z nového domova!
- **Očekávané výstupy:**
 - chápat, že všichni lidé (děti) mají stejnou hodnotu, přestože je každý jiný (jinak vypadá, jinak se chová, něco jiného umí či neumí apod.), že osobní, resp. osobnostní odlišnosti jsou přirozené
 - začlenit se do společenství, zařadit se mezi své vrstevníky, respektovat jejich rozdílné vlastnosti, schopnosti a dovednosti
 - osvojit si některé interaktivní komunikativní dovednosti verbální i neverbální, kooperativní dovednosti

16. Vážíme si práce druhých.

- **Vhodné příležitosti / Metodické poznámky:**

- **přímá pozorování**
- **exkurze** do knihoven, k hasičům, do školní kuchyně, prádelny při MŠ... atp.
- **rozhovory** s dětmi o tom, co dělají jejich rodiče, co by chtěly dělat ony samy; jak a s čím doma pomáhají (posilování přirozených vztahů dítěte k rodině)
- **dobrovolná pomoc** mamince při domácích pracích a tatínkovi při „kutilství“ (vysvětlujeme dětem možnosti jejich pomoci rodičům a význam této pomoci pro život rodiny)
- **výroba drobných dárečků** sourozencům, obyvatelům domova důchodců... s cílem potěšit druhé, udělat jim radost
- vytváříme povědomí o práci zaměstnanců MŠ, s nimiž jsou děti v každodenním kontaktu – projevujeme uznání a úctu k jejich práci –

příklad učitelky

- **přirozené situace** v MŠ – příklady: *Dětem chutná oběd. Učitelka: „To nám paní kuchařky dneska uvařily dobrý oběd, zatímco my jsme si hráli, cvičili, zpívali, ony škrábaly brambory, čistily zeleninu do polévky, obalovaly rízky..., abychom si mohli v poledne pochutnat. Myslím, že paní kuchařky by velmi potěšilo, kdybyste jim to, že vám oběd chutná, řekli.“*

Při stolování učitelka děti upozorní: „Vidím, že dneska máme nové čisté ubrusy. Paní v prádelně si daly záležet a krásně je vyžehlily /pojem žehlení je dětem bližší v souvislosti s domácími pracemi maminky než pojem mandlování/, to nám bude hned lépe chutnat.

Z vlastní zkušenosti mám ověřeno, že se potom děti snaží jíst tak, aby nenabryndaly a ubrusy nám zůstaly čisté co nejdéle.

Je odpoledne, probíhá volná hra, děti se postupně rozcházejí domů.

Paní Marcelka /provozní pracovnice oslovujeme jménem a vykáme jim – neříkáme paní uklízečko/ převléká postýlky. Jdu jí pomoci a děti se bez vyzvání připojují a s nadšením pomáhají – přinášejí nám čisté povlázky a odnáší povlečené polštářky a přikrývky na lehátka. Je na nich vidět, že je to těší a baví.

Čas podzimních plískanic. Vracíme se z vycházky. Bláto se našim botám nevyhnulo. Pečlivě si je čistíme o rohožku, abychom nepošlapali čistou podlahu.

Maličkosti, že? Mnohdy si ani neuvědomujeme, jak moc důležité.

- **Očekávané výstupy:**

- chovat se zdvořile, přistupovat k druhým lidem, k dospělým i k dětem bez předsudků, s úctou k jejich osobě, vážit si jejich práce a úsilí

Závěrem

Pravidla vytváříme postupně a rozšiřujeme je podle toho, jak nás k tomu vedou nové situace. Jsou pravidla, bez kterých se neobejdeme po celý rok a jsou pravidla, která nám poslouží jedno dopoledne a pak je můžeme zapomenout. Ale všechna by měla být **závazná jak pro děti, tak pro učitelky a ostatní zaměstnance MŠ.**

Je třeba dbát na to, aby **pravidla byla funkční, přiměřená věku a chápání dítěte.** Děti musí chápat jejich význam i nutnost jejich dodržování. Jedině za těchto okolností má stanovení pravidel a dohod **význam pro další rozvoj osobnosti dítěte a formování jeho morálních postojů.**

6. REFLEXE K VIDEOZÁZNAMU

Úvodem

Musím říci, že natočit tento videozáznam nebylo jednoduché, a to hned z několika důvodů:

„Pravidla“ byla **natáčena v době** právě probíhající **adaptace u věkové skupiny 3-4letých. 16 dětí** z celkového počtu zapsaných 28 **bylo nově příchozích**. Děti se tedy seznamovaly s novým prostředím, s novými kamarády, „potýkali“ jsme se a vyrovnávali s adaptačními těžkostmi (pláč, stesk po domově). Vzájemné vztahy a vazby mezi dětmi se v této době začínaly teprve pozvolna utvářet.

V komunikaci dětí se projevují obtíže typické pro tento věk. Děti jsou ve fázi, kdy si zvolna začínají osvojovat dílčí dovednosti potřebné pro komunikaci – tzn. dovednost naslouchat – věnovat pozornost sdělení druhé osoby, brát v úvahu její pohled na věc, přizpůsobovat vlastní sdělení situaci, schopnost zpracovat přijaté informace a adekvátním způsobem je interpretovat.

Při „diskusích“ v kruhu je jasně zřetelné, že 3-4leté **děti ještě nedisponují takovými verbálními schopnostmi a dovednostmi, které by jim umožnily vyjadřování vlastních zkušeností, pocitů, názorů...** Při verbalizaci je citelný rozdíl mezi dětmi, které naši třídu navštěvovaly již v loňském roce, a dětmi, které nastoupily v září letošního školního roku. Rozdíl je patrný nejen ve schopnosti souvislého vyjadřování či v rozsahu aktivní slovní zásoby, ale i v dovednosti zvládnutí techniky dialogu, která předpokládá právě již výše zmíněné komunikativní dovednosti.

Nově příchozí děti zatím opakují, co řekl v kruhu někdo před nimi. Úspěchem však je, že si již dokáží předávat slovo a neostýchají se promluvit před ostatními.

Impulesem k vytváření pravidel a zároveň nejvhodnějším prostředkem k jejich utváření jsou **konkrétní situace, které se během dne v MŠ vyskytnou** a z nichž vyplývá potřeba řešení, které je možné dále zobecnit. Avšak právě tyto situace jsou **kamerou velmi těžko zachytitelné, protože jsou nepředvídatelné**

a zároveň neopakovatelné. Jsou náhodné a zcela spontánní (např. konflikt mezi dětmi nebo situace, kdy se někomu rozsypou korálky a já pomáhám sbírat a ostatní děti se též připojují se svou pomocí apod.).

Tyto situace nejsou řízené ani dopředu připravené, ale je třeba se k nim vrátit, navázat na ně právě v rámci řízené činnosti. I samotné **řešení různých situací**, ať již přirozených či navozených, **bylo pro děti nesmírně náročné, protože mají zatím mizivou sociální zkušenost.**

Soustředila jsem se zejména na **natáčení řízených činností, které vycházely z těchto spontánních situací** (o nichž se též zmiňuji), přestože nejsou na videozáznamu, ale považuji je za důležité. Pro zachování kontinuity jsem řízené činnosti natáčela celé, avšak nebylo možné nechat videozáznam tak rozsáhlý, proto jsou v přikládaném videu záběry jednotlivých činností sestříhány.

Nyní již k reflexi

1. den natáčení (září)

Vyvozování pravidla *Po skončení hry hračky uklízíme na svá místa.*

S hračkami zacházíme šetrně.

- **volná hra**

Děti kolem sebe mají nepořádek. Verbalizuji s využitím popisu, konstatování:
„Vidím, že na koberci leží pohozená peřinka z kočárku, nádobíčko...“.

- **řízená činnost** navazující na předchozí situaci

Motivace pohádkou „O medvídkovi a knížce“, kteří chtějí odejít ze školky, když je děti nechávají pořád někde pohozené.

- **činnostní učení**

Děti vybírají z koše zakrytého šátkem hračky, které jsem ráno posbírala, protože se povalovaly neuklizené na zemi a nikdo si s nimi nehrál (je mezi nimi medvídek z mého vyprávění a knížka, které jsem ráno našla pod topením, a kteří chtějí odejít do světa). Děti hračky pojmenovávají a roznášejí je na místa – do kuchyňky, na gauč, do knihovny, do obchůdku... – zároveň si upevňují názvy jednotlivých částí třídy, se kterými se během adaptace v měsíci září seznámily.

- **vyvození pravidla**

Děti slibují medvídkovi, že budou hračky po hře uklízet a zacházet s nimi opatrně. Medvídek se tedy rozhodne, že do světa nepůjde.

- **náhodná situace**

Bobeš hledá svého „Nynáče“, pomáháme mu. Pak s dětmi při rozhovoru dojdeme k tomu, že dávat věci na své místo je dobré proto, abychom je nemuseli hledat (logické zdůvodnění požadavku, proč je třeba něco dělat).

2. den natáčení (říjen)

Vyvozování pravidla *Máme se rádi, jsme kamarádi.*

Dohodneme se bez hádek a žalování.

- **volná hra – konfliktní situace:**

- Verunka s Klárkou se dohadují o molitanovou kostku.
- Verunka se Sofinkou a Terezkou odnáší uklidit stavebnici. Košíčku se stavebnicí se chytne i Klárka, která se snaží ostatní děvčátka odstrčit, aby ho mohla odnést sama. Děvčata s jejím chováním nesouhlasí. Verunka se chce dohodnout a proto navrhuje rozpočítávání – rozpočítává a Klárku vyřazuje, protože na ni padlo, že „musí z kola ven“ (rozpočítávání je

samozřejmě zkresleno a silně subjektivně ovlivněno Verunčiným přáním Klárku vyřadit). Ta však odmítá odejít a dobrovolně se košíku vzdát. Nakonec tedy děvčata řeší situaci kompromisem a odnáší košík všechna společně.

Pozn.: Snažím se, aby se vztahy ve skupině vyvíjely přirozeně, pokud možno bez zásahů dospělého. Usměřuji jen v nezbytně nutné míře, bedlivě sleduji vztahy mezi dětmi a při řešení složitějších sociálních situací nejprve vyčkávám, zda děti budou schopné problém či konflikt vyřešit samy – kompetence k řešení problémů.

Čtyřletá Klárka přešla k letošnímu září do naší mateřské školy z jiné MŠ s puncem těžko zvladatelného dítěte. Při příchodu nás její tatínek nabádal, abychom se nerozpakovaly použít fyzického trestu, že „jinak to s ní nejde“. Byl námi ujištěn, že to s ní určitě jinak půjde. Klárka byla opravdu poznamenaná nálepkou „zlobilky“, s níž se zcela identifikovala, o čemž svědčilo nejen její chování, ale i verbální projev. Přijala tento sebeobraz, tak jak jí byl prezentován dospělými v okolí, za svůj.

Naším záměrem je pomoci Klárce vybudovat si pozitivnější sebeobraz. Zatím je velmi sociálně neobratná. Při hře bývá hlučná, mívá tendenci narušovat hru ostatních, děti často obtěžuje nevyžádaným fyzickým kontaktem, chová se impulsivně, strhává na sebe pozornost, velmi touží být ostatními přijímána, chce být uznávána dospělými autoritami. Všímáme si u Klárky všeho pozitivního, a to maximálně podporujeme. Posilujeme u ní žádoucí projevy chování a vytyčujeme hranice, v jejichž rámci se může „pohybovat“ – není možné, aby ostatním brala hračky z ruky nebo dokonce ubližovala apod.

- **kruh**

Vyprávím dětem příběh o tom, jak si jedna holčička hrála s kočárkem, přišla k ní druhá a jen tak bez zeptání jí ho sebrala.

- diskuse v kruhu, jak to měla holčička, která chtěla kočárek půjčit, udělat
- Záměrně jsem nenastolila situaci stejnou, ale obdobnou té, kterou jsme řešili ráno, aby se děti, které měly mezi sebou konflikt, necítily ohroženy.

- **hra v situaci**

Využila jsem metody tvořivé dramatiky, aby si děti samy vyzkoušely řešení nastolené situace. Přihlásila se právě Klárka, která měla zájem vyzkoušet si obě role, jak roli toho, kdo o něco žádá, tak roli toho, kdo je o něco žádán.

Děti se domnívaly, že jsou-li o něco žádány, musí druhému věc či hračku půjčit, potom jsme dospěli k závěru, že poskytnout hračku mohou, ale nemusí – pro druhého to znamená toto rozhodnutí respektovat.

- **prožitkové učení „Vyber hračku pro kamaráda“**

Aby všechny děti měly možnost vyzkoušet si obě modality – dávání i přijímání, vybraly si z pod šátku plyšové zvířátko, které darovaly svému kamarádovi. Klárka zvířátko od kamaráda odmítla a chtěla si sama vybrat jiné. Dala jsem jí možnost volby, výběru – řekla jsem jí, že si vezme hračku, kterou jí kamarád vybral nebo bude muset být bez hračky. Klárka se nejprve rozhodla, že hračku nechce, ale když pak viděla, že si s hračkami budeme dále hrát, pleteného panáčka přeci přijala.

– **„Vyměňujeme si hračky“** – za zvuku relaxační hudby se děti pohybují po prostoru třídy a na zvukový signál (cinknutí trianglu) se děti mohly vzájemně domluvit s kamarádem a hračku si vyměnit

Děti si vyzkoušely, jak požádat, učily se rozhodovat mezi dvěmi alternativami, zda si hračku ponechat či si ji vyměnit, dále se učily respektovat rozhodnutí druhého. Na této činnosti je jasně vidět, že dominantním rysem chování 3-4letých dětí je **egocentrismus** – mnoho dětí si odmítalo hračku vyměnit, protože se ještě nedokáží vzdát něčeho svého ve prospěch druhého, jelikož to vyžaduje spoluúčast vyzrálejších mechanismů.

3. den natáčení (říjen)

Vyvozování pravidla *Šetříme vodou.*

Vážíme si práce druhých.

- **náhodná situace**

Děti mě volají a ukazují mi „potopu“ v koupelně a mýdlem pokreslené zrcadlo.

- Hovořím k dětem v tom smyslu, že věřím, že nikdo nepolil podlahu schválně. (Tušila jsem, kdo „potopu“ v koupelně způsobil, protože chvíličku předtím si tam myla ruce tříletá rómská holčička Mařenka, kterou voda a mýdlo naprosto fascinovaly. Nechala jsem ji tedy v koupelně delší dobu, aby si mytí rukou po použití toalety náležitě užila. Soudě podle její mokré zástěrky experimentovala s vodou a „kresba“ na zrcadle vypovídala o tom, že i s mýdlem.)

- **vymezení sociálního očekávání**

Bylo mi jasné, že v Mařenčině chování nebyl špatný úmysl. Ze situace jsem se snažila výchovně vytěžit a vyvodit s dětmi nejen pravidlo o chování v koupelně, ale zároveň si i uvědomit význam lidské práce a pěstovat u dětí úctu k práci druhých.

- **rozhovor**

Hovořila jsem s dětmi o tom, co dá paní Marcelce (takto křestním jménem oslovujeme provozní pracovnice) práce, aby byla zrcadla pěkně naleštěná a podlaha vytřená, a že by ji jistě mrzelo a byla by smutná (pojmenovávám pocity), kdyby viděla, jak teď naše koupelna vypadá.

Verunka to chtěla jít paní Marcelce říci, ale zadržela jsem jí s tím, že bychom to možná mohli vyřešit jinak.

- **samostatné řešení problému**

Obrátila jsem se na děti a požádala je o radu. Děti rychle přišly na to, jak vše napravit – jedna z dívek se chopila hadru a začala leštit zrcadlo, další přinesla hadr na podlahu a začala ji stírat...

- **spontánní situace** dokladující to, že děti jsou si navzájem nejpřirozenějšími učiteli – předávají si mezi sebou zkušenosti a dovednosti

Po svačince se Mařenka šla mýt do koupelny – pustila vodu naplno. Příchozí Verunka jí velmi vlídně a trpělivě vysvětlila, jak se myjeme a usměrnila naplno puštěnou vodu, aby tekla menším proudem.

- **kruh**

S dětmi hovoříme o tom, „jak to udělat, abychom už příště v koupelně neměli potopu“. Pro děti bylo velmi těžké verbálně zformulovat odpověď a spíše hovořily o tom, jak situaci vyřešily, že podlahu bylo třeba vytřít a zrcadlo vyleštit. Některé z dětí si vzpomněly, že jsme hovořili o důležitosti vody, o tom, kdo všechno ji potřebuje a k čemu je dobrá (o tom, proč si myjeme ruce po použití toalety, před jídlem a po jídle, jsme hovořili již počátkem září).

- **vylepujeme v koupelně pravidlo, na němž jsme se s dětmi dohodli**

4. den natáčení (říjen)

Činnosti směřující k pochopení toho, že *Všichni jsme důležití, pomáháme si.*

- **kruh**

Vyprávění pohádky o tom, jak králíček spadl do jámy a ostatní zvířátka mu pomáhala, aby se z jámy dostal ven (vyprávění ilustruji příslušnými rekvizitami).

- **dramatizace pohádky** dětmi, já v roli vypravěče

Jedna skupina dětí představovala herce, druhou skupinu tvořili diváci. Potom se děti v rolích prostřídaly. Role vypravěče se ujal jeden z chlapců. Zbylé děti, na které se ještě nedostalo v roli herců, se také dožadovaly čepiček, avšak pozornost ostatních již ochabovala, protože soustředění již trvalo dlouhou dobu. Dětem, které měly zájem o změnu činnosti, jsem nabídla, aby si vybraly hračky. A těm, které ještě chtěly „hrát“, jsem nechala k dispozici čepičky zvířátek i košík s rekvizitami.

- **dramatizující hra** dětí, která následovala, zrcadlila intenzivní prožitky dětí z dramatizace, kterou děti dále obohacovaly o nové prvky dle své fantazie, využily odstřížků látek a nakonec jejich hra skončila tím, že děti odlétaly letadlem

- **konfliktní situace**

Ke konci dramatizující hry došlo ke konfliktu mezi Valinkou a Martínkem ohledně atraktivní role pilota. Martin se své role nechce vzdát a tříletá Vali reaguje nevyzrálým způsobem, který však odpovídá jejímu věku – po Mart'ovi vzteky prskne. Pro Vali je vzhledem k věku stále velmi aktuální sebeprosazení, získání té nejatraktivnější role, nedozrála ještě k tomu, aby dokázala ustoupit, vzdát se dominantní role a v zájmu skupinové hry přijmout i roli méně atraktivní.

- **spolupráce dětí** při úklidu molitanových kostek

5. den natáčení (říjen)

- **kruh – diskuse** navazující na dramatizaci pohádky

Hovoříme s dětmi **o tom, kdo byl důležitý**. Děti střídavě jmenují slepičku, kozičku či prasátko. Je pro ně velmi náročné dospět k závěru, že každé

zvířátko přispělo k záchraně králíčka svým dílem, tzn. že všechna zvířátka byla důležitá.

- **připomenutí pravidla *Když jeden mluví, ostatní naslouchají.***

Klárka se v kruhu prosazuje na úkor druhých – hovoří, i když nemá kamínek. Proto si připomínáme pravidlo, na kterém jsme se dohodli již v září.

6. den natáčení (říjen)

- **pečení jablečných závinů – krájení jablíček**

Děti prostřednictvím vlastní činnosti poznávají, že když pracujeme všichni společně, když si pomáháme, spolupracujeme, jde vše snáze, lépe, rychleji, práce se nám daří...

7. den natáčení (listopad)

- **zrková hra podporující spolupráci dětí**

Dvěma dětem v rolích Ančičky a Honzíčka pomáháme hledat a sbírat „v trávě“ spadaná jablíčka a pak s nimi „pečeme“ štrůdl.

Děti kladou jablíčka na pruhy látky představující těsto – šlo o prožitek ze vzájemné spolupráce, kde děti měly zároveň možnost zúročit zkušenosti z našeho skutečného pečení.

Tato řízená hra se díky tvořivosti a fantazii dětí měnila ve hru spontánní. Děti navrhly, že záviny je třeba dát do trouby, aby se upekly. Hned svůj nápad zrealizovaly a nanosily záviny pod křeslo – „do trouby“ a Martínek „škrtil sirkou“, aby se trouba náležitě rozpálila.

Činnost zrcadlila spolupráci a kooperaci dětí, byla výrazem praktické realizace pravidla, které jsme vyvozovali v předchozích dnech – ***Máme se rádi, jsme kamarádi. Pomáháme si.***

- vyvozování pravidla ***Ve třídě chodíme tak, abychom si neublížili (tzn. krokem).***

- **maňásková scénka**

Maňásek Honzíček nařiká, že ho bolí kolínko a vypráví dětem, jak se mu to stalo – běžel do koupelny, aby se rychle umyl, protože už se moc těšil na dobrou svačinku, zakopl o práh, spadl a teď ho bolí kolínko.

Děti Honzíkovi radí, jak ve školce chodíme, aby se nám nic nestalo a rozhodují se, že mu to i předvedou a také to udělají.

- **spontánní situace**

V poledne, když se děti vrátily z vycházky, Barunka „letěla“, aby byla v koupelně první, Míša ji však jemně zadržel a s významným pohledem ukázal na náš piktogram zachycující domluvené pravidlo (bohužel tuto situaci se mi kamerou nepodařilo zachytit).

8. den natáčení (listopad)

- **pracovní činnost** probíhající v rámci volné hry – **výroba martinských lucerniček** – barevné písky

- **narozeninový den** – společná oslava narozenin

Děti gratulují Terezce k narozeninám. S upřímnou a nepředstíranou láskou ji objímají a Bertík ke své gratulaci znenadání přidává i pusu. Několik ostatních dětí ho následuje.

Zvažuji, zda děti v jejich počínání přerušit svojí „přednáškou“ o hygienických zásadách, ale vzápětí tuto možnost zavrhuji a rozhoduji se nerušit tento vzácný okamžik dětského souznění. Avšak dávám si předsevzetí, že při nejbližší příležitosti s dětmi „probereme hygienické meze vzájemných kontaktů“.

9. den natáčení (listopad)

- **pečení martinských rohlíčků**

Celý „martinský týden“ má přispět k posílení pocitu vzájemnosti a sounáležitosti. Dominuje akt vzájemného dělení.

Protože všechny děti chtěly „pracovat“ s těstem, vznikaly časové prostoje, které byly způsobeny vysokým počtem dětí a zároveň dětem nebylo možné poskytnout větší prostor pro samostatnost.

Pozn.: Vybavila se mi tatáž činnost, kterou jsem v loňském roce realizovala s deseti dětmi ve věkově heterogenní skupině. Děti mi pomáhaly i při zadělávání těsta, samy si těsto zkoušely rozvalovat, rozdělovaly dle mé instrukce tvaroh a pomocí lžiček jím plnily rohlíčky. Starší děvčátka tehdy ochotně předváděla mladším dětem postup a pomáhala při zavinování rohlíčků, chlapci odnášeli hotové rohlíčky na plechy. Děti mohly pracovat téměř samostatně, domlouvaly se, spolupracovaly.

V neposlední řadě se domnívám, že jejich zážitky byly mnohem intenzivnější oproti těm z dnešního pečení, kdy bylo třeba „zorganizovat dav“, aby se činnost nestala chaotickou a děti vnímaly, co se vlastně dělá.

Z vlastní zkušenosti mám potvrzeno, že děti pracují s těstem a potravinami velmi rády, ale vysoký počet dětí výrazně snižuje a redukuje přínos této činnosti.

10. den natáčení (listopad)

- **rituál – mazání ruček olejíčkem** za doprovodu říkadla

Jeden z každodenních rituálů, které přispívají k posilování soudržnosti skupiny.

- **kruh – diskuse navazující na martinskou slavnost**, která se konala v přírodě

Děti shlédly pohádkový výstup, ve kterém se svatý Martin dělí s žebrákem o svůj plášť tak, že ho přetne napolovic. Jednu polovinu svého pláště si nechá a druhou daruje žebrákovi, aby mu nebyla zima. Děti se potom s žebrákem dělí o rohlíčky, které napekly, aby neměl hlad.

- vyvozování pravidla *Umíme se rozdělit o hračky, pamlsky, pomůcky.*

- **kruh**

Děti v kruhu odpovídají na otázku: „*O co ses rozdělil a s kým?*“

Jejich odpovědi kreslím na arch balícího papíru. Závěrem shrnuji, že vidím, že se děti dělí a že je pěkné umět se rozdělit a vyzývám děti, aby nakreslily svůj obrázek, na kterém bude to, o co se s kamarádem (někým) chtějí rozdělit – tento obrázek pak mohou kamarádovi darovat. Po nakreslení obrázku se děti většinou rozhodly, že ho dají někomu z rodiny (např. mamince, tatínkovi, sourozenci). Jen tři děti obrázek darovaly kamarádovi.

11. den natáčení (listopad)

- vyvozování pravidla *Neberu si nic, co mi nepatří.*

- **kruh – navozená situace**

Uklízíme a na koberci zůstává ležet poslední hračka – plyšový lvíček.

„*Moc se ti líbí, ale není tvůj. Co uděláš?*“ Děti jsou vzhledem k nedostatku sociálních zkušeností, ze kterých by mohly čerpat, bezradné. „Dáváme společnými silami dohromady“, že je třeba zjistit, čí je to hračka.

- **zrková hra „Hledáme ztraceného lvíčka“** v prostoru třídy

Kdo najde, nesmí to dát na sobě znát, ale pouze se posadí. Pro některé děti je velmi těžké udržet tajemství a neprozradit ostatním, že hračku našly. Nízká schopnost sebeovládání se projevuje zejména u Klárky a Ilonky, které opakovaně ostatním prozrazují, kde se hledaný předmět nachází.

Rozhoduji se, že je třeba tyto hry zařazovat častěji.

- **navozená situace**

V průběhu předchozí hry jsem nenápadně na koberec položila autíčko chlapce, který ten den nebyl v mateřské škole a hračku tady zapomněl. Navodila jsem tak situaci, která se zdála spontánní a přirozená. Děti záhy pohozené autíčko i bez mého upozornění objevily. Zeptala jsem se, čím to je autíčko, abychom věděli, komu ho vrátit. Přihlásil se Davídek, že auto je jeho. Rozhodla jsem se pokračovat ve hře a čekala jsem, jak se situace bude vyvíjet. Když jsem auto Davidovi podávala, Honzík vzrušeně vykřikl: „*Ale to auto není jeho, to je Lukáška.*“. Nyní bylo na mně, jak na tuto situaci zareaguji.

Použila jsem **empatickou reakci** – „*Davídku, tobě se to autíčko asi moc líbilo, vid’?*“ a pokračovala jsem jasným **vytyčením hranic** „*Ale co nám nepatří, co není naše, si nemůžeme brát.*“ /bohužel tuto druhou část sdělení s vytyčením hranic mi ve videostudiu sestříhli, a tak situace vyznívá zcela jinak – jako bych Davidovi schválila, že si vzal, co nebylo jeho/

Potom jsme se s dětmi domluvili, že auto vrátíme Lukymu, až přijde po nemoci do školky.

- **rozhovor nad piktogramem**

Hovoříme s dětmi o tom, co se asi stalo holčičce na obrázku (piktogramu), že pláče. Proč je ruka, která bere holčičce prstýnek, přeškrtnutá. Co je třeba udělat, aby už holčička z obrázku nebyla smutná...

- **pohybová hra „Bumtarata ratatata, podzim ťuká na vrata“ (na přání dětí)**

Verča odmítá roli Podzimu a my to respektujeme.

Děti jsou v průběhu hry velmi hlučné. Danulka volá, že jí bolí uši, proto si připomínáme, že **se chováme tak, aby to druhého nebolelo**. Hovoříme o tom, že i hluk nám způsobuje bolest, škodí našim hlasívkám i uším. Při rozhovoru využívám **evokace**, protože jsme již na toto téma několikrát hovořili. Mohu tedy využít poznatků, které již děti mají.

12. den natáčení (listopad)

- **kruh** – rozhovory o pocitech v souvislosti s pravidlem *Neberu si nic, co mi nepatří.*

„Také se vám někdy něco ztratilo, co – jak vám bylo?“ – děti se učí zamyslet se nad sebou, svými pocity, poznávat samy sebe

- **hra „Prstýnek tu kolem běží“** na procvičení soustředěné pozornosti a zrakového vnímání
Po skončení hry prstýnek vracíme k piktogramu holčičky, „aby již nebyla smutná“.

13. den natáčení (listopad)

- **výtvarná činnost** realizovaná v rámci volné hry
námět: **ohýnek pro čerty v pekle**
technika: „kuličková“ – založená na spolupráci dvojic
- vyvozování pravidla *V šatně má každý své místo, kam ukládá všechny své věci a snaží se je udržovat v pořádku a čistotě (dle svých možností).*
- **kruh**
Hovořím o tom, že se často stává, že někdo hledá svoje věci v šatně. Šátek, čepičku, dokonce botu. Hodně často také věci leží na zemi. Vyzývám děti, aby mi pomohly přemýšlet „*Jak to udělat, abychom své věci nemuseli hledat?*“. („*Budeme je ukládat na svá místa, abychom je vždy našli tam, kde je necháme.*“)
- **praktická činnost – manipulace s reálnými předměty**
Děti zrakem vyhledávají oblečení v prostoru, postupně je přináší do kruhu, ukazují ostatním, jak věci složit a hovoří o tom, kam věci patří – na věšáček,

do poličky apod. Věci skládáme do košíčku, odnášíme do šatny a ukládáme na místa.

14. den natáčení (listopad)

- **výtvarná činnost** realizovaná v rámci volné hry
 - kolektivní práce podporující kooperaci mezi dětmi

námět: **dešťové mraky**

technika: zapouštění barvy prsty do vlhkého podkladu

Na dětech je vidět velké zaujetí pro práci s barvou. Tereška, Sofinka a Barunka si nadšeně ukazují svoje modré ruce a s potěšením dále experimentují. Sotva tříletá Radunka zkoumavě prohlíží své barevné prstíky a potom je rozvážně jeden po druhém obtiskuje na bílou plochu mraku.

- **rituály**

Přispívají ke stabilitě prostředí a posilují u dětí pocit bezpečí a jistoty.

- „**přivítací**“ **řikanka** – *Jedna, dvanda, třinda, špánek*
- mazání ruček olejem
- „posíláme si v kruhu pohlázení“

- vyvozování pravidla „**aby to nebolelo**“ prostřednictvím otázky: „*Co bys nechtěl, aby ti u nás ve školce někdo dělal; co bys nechtěl, aby se ti přihodilo?*“

15. den natáčení (listopad)

- **cvičení vzájemné citlivosti**, odstraňování bariér při vzájemném kontaktu – **hmatová hra** v kruhu „*Poznej kamaráda*“

Této hře předcházela diskuse o tom, jak kamaráda budeme „zkoumat“. Samozřejmě tak, „aby ho to nebolelo, aby mu to nebylo nepříjemné“ – tedy

jemně a citlivě. Některé z dětí odmítaly roli toho, kdo druhého poznává i toho, kdo je poznáván. Pravděpodobně měly obavy z absence zrakové kontroly a tím i ztráty jistoty a orientace v okolním prostředí. Bylo to evidentní zejména u tříletého Lukáška, který se sám přihlásil o členku, ale jen co jsme mu ji pomohli dát přes oči, rychle ji strhnul s tím, že nechce.

Je třeba zařazovat tyto hry k překonávání ostychu a bariér mezilidské interakce častěji.

16. den natáčení (prosinec)

- **pomoc druhému**

Čas volné hry se pomalu chýlí ke konci. Přichází Ládík, který byl delší dobu nemocný. Na okně uviděl Mikuláše, které jsme s dětmi vyráběli v předchozích dnech a projevil přání také si jednoho udělat. Protože již zbývalo velmi málo času do svačiny, děti nabídly, že mu pomohou.

Několik dětí pomáhá červeně vymalovat Mikulášův plášť. Verunka Ládíka ochotně seznamuje s postupem práce a „asistuje“ mu. Ládík si při práci počíná velmi pomalu a váhavě. Vidím, jak Verunku „svrbí“ ruce a nejraději by vše udělala za něj, ale ovládne se a nechá Ládíka pracovat samostatně, což velmi oceňuji.

17. den natáčení (prosinec)

- **přípravy na společné adventní setkání s rodiči – pečení vanilkových rohlíčků pro rodiče a blízké**

Nabídli jsme i paní kuchařkám a dětem z vedlejší třídy (děti již samy přichází s myšlenkou *rozdělit se, nabídnout druhým*).

18. den natáčení (prosinec)

- **diskuse v kruhu s maňáskem**, která mi má sloužit jako **zpětná vazba, jak děti chápou naše pravidla**

Na návštěvu opět přichází Honzíček a přináší s sebou obrázky, kterým „*moc nerozumí*“ (jsou to naše pravidla – přesněji řečeno fotokopie piktoqramů).

Děti si jednotlivé obrázky od Honzíka rozebraly a Bertík byl smutný, že žádný obrázek nedostal. Nabídla jsem mu tedy maňáska Honzíčka a on s povděkem přivítal. Po celou dobu řízené činnosti pak Bertík (budou mu čtyři roky a navštěvoval naši třídu již v loňském roce) komunikoval s dětmi i se mnou v roli Honzíčka.

Mým původním záměrem bylo prostřednictvím maňáska Honzíka a jím přinesených obrázků děti evokovat, abych si zpětně ověřila, zdali děti chápou význam piktoqramů a jak jej interpretují. Zjistila jsem, že některá pravidla si děti vykládají zúženě, např. pravidlo, že ***chodíme tak, abychom si neublížili – tzn. krokem***. Bylo třeba blíže specifikovat, že toto platí pro prostor třídy, kde jsou stolky a židličky. S dětmi jsme si upřesnili, kde je možné běhat. Děti jmenovaly zahradu, ale zapomněly na prostor herny, kde na koberci běžně cvičíme i běháme, a to i po dobu volné hry. Běhající děti vědí, že musí „*dát pozor na kamarády*“, popř. na jejich stavby. Samozřejmostí pak je, že neruší hru ostatních. Do piktoqramu jsem tedy doplnila místo, kde neběháme – třídu.

Informace o pravidlech jsme si oživilí prostřednictvím dialogů mezi maňáskem Honzíkem, mnou i dětmi.

U piktoqramu ***Domlouváme se klidným hlasem*** na můj dotaz, co nám obrázek říká, Saša nenápadně pošeptal, „*že neřveme*“, někdo zase hlásil, že je to „*zákaz křičení*“. Pravděpodobně přeškrtnutá ústa na piktoqramu připomínají dopravní značku.

Jisté je, že **většina dětí chápe smysl jednotlivých obrázků a správně jej interpretuje** (často na piktoqramy během dne v různých situacích odkazujeme). **Piktoqramy tedy plní svoji funkci – připomínají dětem, na kterých pravidlech jsme se společně domluvili.**

19. den natáčení (prosinec)

- **vánoční nadílka**

Den, kdy nám Ježíšek nadělil pod stromeček hračky – půvabné, vkusné, z látky ušité panáčky, panenky, miminka, též ovečky a další zvířátka.

Dětská fantazie začala naplno pracovat. „*Jéé, to bude táta, tohle maminka a to její miminko.*“ Bertík, ovlivněn tématem, kterým právě naše školka žije, zvolal ukazujíc na panáčky: „*To je otec Josef a tohle Panenka Marie a to je Ježíšek, co se jí narodil.*“ Jeho nápad se ujal a děti začaly své malé Ježíšky něžně balit do hedvábných šátků a zbytků látek. Chlapci vystavěli z molitanových kostek chlév pro svatou rodinu a velmi jemně a opatrně začali členy rodinky ukládat do jednotlivých pater ke spánku. I stádo oveček bylo uloženo.

Až dojemné jsou záběry na Sofinku a Barunku, s jakou něhou zavínají svého Ježíška, chovají, objímají a tulí se s ním. I tříletá rómská holčička Mařenka, jindy netrpělivá a věčně v pohybu, usedla se stejně neposedným Lukym a balili, i když s určitou dávkou neobratnosti, svoje miminko do zbytků látek.

Chování dětí bylo pro mne jakousi zpětnou vazbou, že **adventní téma významně přispělo ke kultivaci dětských citů a citových projevů**. Děti hluboce prožívaly tajemné a kouzelné okamžiky probíhajícího adventu.

Na závěr dal každý svému Ježíškovi „kouzelný“ oříšek, jehož prostřednictvím měl možnost Ježíškovi něco darovat. Mým záměrem bylo dovést děti k pochopení faktu, že **Vánoce nejsou jen o přijímání, ale též o dávání** ve smyslu **obdarovávání druhého** (druhých).

20. den natáčení (prosinec)

- **rituál** – píseň *Zpívejme si, zpívejme a mějme se rádi*

Tato píseň je jakousi naší „třídní“ hymnou. Je dalším kamínkem v mozaice, jež přispívá k prohlubování pocitu vzájemnosti a sounáležitosti.

- **skupinová improvizace** „Panna Marie a otec Josef pečují o Ježíška“

Nejprve jsme se s dětmi dohodli na rozdělení rolí. Pak děti v rolích svatých rodičů za doprovodu vánočních koled pečovaly o svého Ježíška, ukládaly jej. Jedná se o jednu z tvořivě-dramatických metod, v níž jde o rozvoj citlivosti ve vztahu k druhému v duchu pravidla ***Chovám se k druhému tak, jak chci, aby se on choval ke mně*** (tzn. *nedělám druhému to, co by se nelíbilo mně*).

Slovo na závěr

Jednotlivé záběry na videozáznamu netvoří pouze **řízené činnosti, které přímo směřují k vyvozování jednotlivých pravidel**, ale i činnosti, z nichž pravidla vychází, v nichž se zrcadlí (*Jsme kamarádi...*). Ať už jsou to **každodenní rituály, hry, společné pečení nebo činnosti dramatické, výtvarné, pracovní...**, které jsou příležitostí ke spolupráci, k posílení skupinové citlivosti, důvěry, ke společnému sdílení a prožívání..., tedy **činnosti přispívající k sociálnímu rozvoji dětí**.

Winifred Wardová, jež stála u zrodu dramatické výchovy, píše: „*Abychom mohli úspěšně žít s ostatními lidskými bytostmi, musíme jim rozumět. Čím chápavější je naše porozumění, tím bohatší bude náš život. ...*“

(BEČVÁŘOVÁ, I.: *Pracovní listy k výuce dramatické výchovy*. SVIS MŠMT, Prachatice 2004, s. 10.)

7. VÝZKUMNÁ ČÁST

7.1 Cíl a použitá metoda

Zmapování názorů paní učitelek na podmínky k realizaci osobnostně sociálního přístupu akcentovaného RVP PV v praxi prostřednictvím strukturovaného dotazníku.

Cílem dotazníku dále bylo poodhalit kompetence učitelek (zejména sociálněpsychologické dovednosti) a míru jejich připravenosti pro realizaci tohoto přístupu.

7.2 Problémové okruhy a stanovení hypotéz

Obecná hypotéza

Vysoké počty dětí na třídách omezují možnosti realizovat **osobnostně sociální přístup** akcentovaný RVP PV.

Dílčí hypotézy

1. Učitelka, která **upřednostňuje partnerský model**, jehož prioritou je vedení dětí k samostatnosti a osobní odpovědnosti; učitelka, která **ovládá efektivní způsoby komunikace**, učitelka, která **si osvojila náležité sociálněpsychologické dovednosti** (uvedené v teoretické části této práce), výrazně **ovlivňuje vznik pozitivního psychosociálního klimatu**.

Opačně platí: Učitelka, která uplatňuje ve vztahu k dítěti **mocenský model**, tzn. že za prioritní považuje kázeň ve smyslu poslušnosti a schopnosti dítěte reagovat na pokyny dospělé autority a podřízení se těmto vnějším pokynům; učitelka, která ve výchovné práci považuje za nejdůležitější využívání odměn a trestů, není schopna v dostatečné míře naplňovat sociální a personální kompetence dětí a rozvíjet jejich sociální dovednosti.

2. Existuje **přímá souvislost mezi sociálněpsychologickými dovednostmi učitelky a sociálními a personálními kompetencemi**, které u dítěte naplňuje.
3. Učitelka, která si osvojila **efektivní komunikační dovednosti**, zvyšuje pravděpodobnost jejich osvojení i u dětí.
4. Bez **stanovení smysluplných a dítěti srozumitelných hranic** ve výchově a bez **vytvoření pravidel společného soužití** (pravidla chování a bezpečnosti) /viz výše uvedená metodická řada/ není dítě schopné zvládnout nároky socializačního procesu.
5. Pravidelné **využívání metody přirozených důsledků, ocenění a komunitního kruhu** přispívá u dětí k osvojování důležitých sociálních dovedností.
6. **Soutěživé hry** typu „kdo s koho“, založené na motivaci *být nejlepší* nepříznivě ovlivňují atmosféru ve skupině, potlačují prosociální citění dětí.

7.3 *Popis použité metody – dotazníku*

Dotazník je **anonymní**, je tvořen osmnácti strukturovanými otázkami – **uzavřenými položkami**. U každé z položek je uvedena **výběrová škála** možných odpovědí. Z této škály se vždy vybírala pouze jedna z nabízených možností.

Zkoumanou problematiku jsem rozdělila do několika oblastí (podproblémů), které vystihovaly vždy jednotlivé okruhy otázek.

Dotazník jsem konstruovala tak, abych získala maximální množství údajů – informací týkajících se podmínek pro realizaci osobnostně sociálního přístupu v praxi.

Administrace (způsob zadávání) dotazníku:

Většinu dotazníků jsem zadávala osobně, abych zvýšila pravděpodobnost jejich návratnosti (návratnost byla opravdu vysoká – téměř 100 %).

7.4 *Popis zkoumaného vzorku*

Výzkumný vzorek tvoří 108 učitelek mateřských škol, z toho 91 (84,26 %) učitelek pracuje na třídě s počtem nad 20 dětí a 17 (15,74 %) učitelek pracuje na třídě s méně než 20 dětmi.

Respondentkami jsou učitelky z různých oblastí ČR (Českobudějovicko, Jindřichohradecko, Tábořsko, Pelhřimovsko, Havlíčkovobrodsko...), které působí v mateřských školách městských i vesnických.

7.5 *Použitý dotazník /viz příloha č. 1/*

7.6 Vyhodnocení použitého dotazníku

Vlastní otázky:

1. Působím na MŠ, která se nachází

- a) ve městě
- b) v obci

Možnosti	Třída do 20 dětí	Třída nad 20 dětí	Celkem
Ve městě	16 (14,81 %)	82 (75,93 %)	98 (90,74 %)
V obci	1 (0,93 %)	9 (8,33 %)	10 (9,26 %)

2. Počet zapsaných dětí na třídě se pohybuje

- a) do dvaceti dětí
- b) nad dvacet dětí
(můžete uvést přesný počet)

Možnosti	Město	Obec	Celkem
Do dvaceti dětí	16 (14,81 %)	1 (0,93 %)	17 (15,74 %)
Nad dvacet dětí	82 (75,93 %)	9 (8,33 %)	91 (84,26 %)

3. Otázku partnerského přístupu k dítěti považuji v současných podmínkách za

- a) velmi aktuální
- b) málo aktuální
- c) neaktuální

Možnosti	Třída do 20 dětí	Třída nad 20 dětí	Celkem
Velmi aktuální	14 (82,35 %)	80 (87,91 %)	94 (87,04 %)
Málo aktuální	3 (17,65 %)	9 (9,89 %)	12 (11,11 %)
Neaktuální	-	2 (2,2 %)	2 (1,85 %)

4. Podmínky v praxi jsou nastaveny tak, aby děti byly vedeny k

- a) tvořivosti a schopnosti seberealizace
- b) kázni a schopnosti adekvátně reagovat na pokyny
- c) samostatnosti a odpovědnosti za své chování
- d) jiné (blíže specifikujte)

Možnosti	Třída do 20 dětí	Třída nad 20 dětí	Celkem
Tvořivosti a schopnosti seberealizace	10 (58,82 %)	60 (65,93 %)	70 (64,81 %)
Kázni a schopnosti adekvátně reagovat na pokyny	1 (5,88 %)	17 (18,68 %)	18 (16,67 %)
Samostatnosti a odpovědnosti za své chování	6 (35,29 %)	14 (15,38 %)	20 (18,52 %)
Jiné	-	-	-

5. Ve výchovné práci považují za nejdůležitější využívání

- a) ocenění a metody přirozených důsledků
- b) pochval, odměn, v případě nutnosti trestu
- c) jiných metod (uveďte jaké)

Možnosti	Třída do 20 dětí	Třída nad 20 dětí	Celkem
Ocenění a metody přirozených důsledků	10 (58,82 %)	70 (76,92 %)	80 (74,07 %)
Pochval, odměn, v případě nutnosti trestu	7 (41,18 %)	21 (23,08 %)	28 (25,93 %)
Jiných metod	-	-	-

6. S názorem, že pedagog má dítě spíše doprovázet na cestě jeho přirozeného vývoje než jej záměrně vychovávat

- a) zcela souhlasím
- b) souhlasím
- c) nesouhlasím

Možnosti	Třída do 20 dětí	Třída nad 20 dětí	Celkem
Zcela souhlasím	4 (23,53 %)	21 (23,08 %)	25 (23,15 %)
Souhlasím	10 (58,82 %)	59 (64,83 %)	69 (63,89 %)
Nesouhlasím	3 (17,65 %)	11 (12,09 %)	14 (12,96 %)

7. Vytvoření pravidel společného soužití (pravidla chování a bezpečnosti) ve třídě (MŠ) považují za

- a) nezbytné
- b) zbytečné
- c) nevím

Možnosti	Třída do 20 dětí	Třída nad 20 dětí	Celkem
Nezbytné	17 (100 %)	90 (98,9 %)	107 (99,07 %)
Zbytečné	-	-	-
Nevím	-	1 (1,1 %)	1 (0,93 %)

8. Organizace dne třídy (režim MŠ) mi umožňuje zařazování komunitního kruhu, v němž mají děti možnost hovořit o svých pocitech, prožitcích, názorech

- a) pravidelně
- b) občas
- c) zřídka
- d) vůbec

Možnosti	Třída do 20 dětí	Třída nad 20 dětí	Celkem
Pravidelně	11 (64,7 %)	54 (59,34 %)	65 (60,18 %)
Občas	5 (29,41 %)	31 (34,07 %)	36 (33,33 %)
Zřídka	-	6 (6,59 %)	6 (5,56 %)
Vůbec	1 (5,88 %)	-	1 (0,93 %)

9. Podmínky pro realizaci osobnostně sociálního přístupu akcentovaného RVP PV v praxi považují za

- a) plně vyhovující
- b) ne zcela vyhovující (můžete uvést, co vám nevyhovuje)
- c) nevyhovující (zvolíte-li tuto možnost, pokuste se blíže specifikovat proč)

Možnosti	Třída do 20 dětí	Třída nad 20 dětí	Celkem
Plně vyhovující	12 (70,59 %)	14 (15,38 %)	26 (24,07 %)
Ne zcela vyhovující	5 (29,41 %)	61 (67,03 %)	66 (61,11 %)
Nevyhovující	-	16 (17,58 %)	16 (14,81 %)

10. Soutěživé hry jsou u dětí

- a) velmi oblíbené, proto je zařazují často
- b) částečně oblíbené, proto je zařazují občas
- c) neoblíbené, proto je nezařazují
- d) oblíbené, přesto je nezařazují, protože je pro předškolní děti nepovažují za vhodné

Možnosti	Třída do 20 dětí	Třída nad 20 dětí	Celkem
Velmi oblíbené, proto je zařazují často	3 (17,65 %)	35 (38,46 %)	38 (35,18 %)
Částečně oblíbené, proto je zařazují občas	9 (52,94 %)	36 (39,56 %)	45 (41,67 %)
Neoblíbené, proto je nezařazují	2 (11,76 %)	-	2 (1,85 %)
Oblíbené, přesto je nezařazují, protože je pro předškolní děti nepovažují za vhodné	3 (17,65 %)	20 (21,98 %)	23 (21,3 %)

11. Kooperativní hry podporující spolupráci mezi dětmi

- a) zařazují často
- b) zařazují občas
- c) nezařazují vůbec

Možnosti	Třída do 20 dětí	Třída nad 20 dětí	Celkem
Zařazují často	10 (58,82 %)	57 (62,64 %)	67 (62,04 %)
Zařazují občas	7 (41,18 %)	34 (37,36 %)	41 (37,96 %)
Nezařazují vůbec	-	-	-

12. V průběhu volné hry

- by si každé dítě mělo zvolit nějakou hračku či hru, aby bylo smysluplně zaměstnáno
- pokud dítě chce, může „jen“ pozorovat ostatní, popř. trávit čas i něčím, co se nám zdá „neužitečné“

Možnosti	Třída do 20 dětí	Třída nad 20 dětí	Celkem
By si každé dítě mělo zvolit nějakou hračku či hru, aby bylo smysluplně zaměstnáno	2 (11,76 %)	11 (12,09 %)	13 (12,04 %)
Pokud dítě chce, může „jen“ pozorovat ostatní, popř. trávit čas i něčím, co se nám zdá „neužitečné“	15 (88,24 %)	80 (87,91 %)	95 (87,96 %)

13. Náleží dítěti, které se ve skupině vrstevníků chovalo k druhému agresivně, projev empatie?

- ano, s následným řešením toho, co se stalo
- nenáleží
- nevím

Možnosti	Třída do 20 dětí	Třída nad 20 dětí	Celkem
Ano, s následným řešením toho, co se stalo	16 (94,12 %)	77 (84,61 %)	93 (86,11 %)
Nenáleží	1 (5,88 %)	11 (12,09 %)	12 (11,11 %)
Nevím	-	3 (3,3 %)	3 (2,78 %)

14. Dle mých zkušeností je úroveň zvládnutí sociálních dovedností dnešních dětí

- a) nízká
 - b) optimální
 - c) nadprůměrná
- (u každé z odpovědí můžete uvést, proč se domníváte, že tomu tak je)

Možnosti	Třída do 20 dětí	Třída nad 20 dětí	Celkem
Nízká	3 (17,65 %)	43 (47,25 %)	46 (42,59 %)
Optimální	14 (82,35 %)	47 (51,65 %)	61 (56,48 %)
Nadprůměrná	-	1 (1,1 %)	1 (0,93 %)

15. Dle mého názoru je naplňování sociálních a personálních kompetencí dětí závislé zejména na

- a) částečně vrozené schopnosti empatie (vcítění)
- b) vyzrálosti kognitivních procesů a seberegulačních mechanismů
- c) stanovení smysluplných a dítěti srozumitelných hranic ve výchově

Možnosti	Třída do 20 dětí	Třída nad 20 dětí	Celkem
Částečně vrozené schopnosti empatie (vcítění)	-	10 (10,99 %)	10 (9,26 %)
Vyzrálosti kognitivních procesů a seberegulačních mechanismů	6 (35,29 %)	12 (13,19 %)	18 (16,67 %)
Stanovení smysluplných a dítěti srozumitelných hranic ve výchově	11 (64,7 %)	69 (75,82 %)	80 (74,07 %)

16. Z profesních dovedností učitelky MŠ považuji v současné době za stěžejní

- a) metodické a oborové dovednosti
- b) sociálněpsychologické dovednosti
- c) diagnostické dovednosti

Možnosti	Třída do 20 dětí	Třída nad 20 dětí	Celkem
Metodické a oborové dovednosti	5 (29,41 %)	33 (36,26 %)	38 (35,19 %)
Sociálněpsychologické dovednosti	12 (70,59 %)	46 (50,55 %)	58 (53,7 %)
Diagnostické dovednosti	-	12 (13,19 %)	12 (11,11 %)

17. **S uplatňováním efektivních komunikačních dovedností** /jako jsou popis, konstatování (vidím, slyším, že...), informace, sdělení, vyjádření vlastních potřeb a očekávání, poskytování možnosti volby, poskytování prostoru pro spoluúčast, aktivitu (Co s tím uděláme?), technika dvou slov/

- a) jsem se setkala
- b) používám je
- c) zatím s nimi nejsem obeznámena

Možnosti	Třída do 20 dětí	Třída nad 20 dětí	Celkem
Jsem se setkala	3 (17,65 %)	16 (17,58 %)	19 (17,59 %)
Používám je	14 (82,35 %)	74 (81,32 %)	88 (81,48 %)
Zatím s nimi nejsem obeznámena	-	1 (1,1 %)	1 (0,93 %)

18. PŘÍKLADY SITUACÍ Z PRAXE

A. Dojde-li mezi dětmi ke konfliktu

- a) snažím se vyslechnout a akceptovat všechny zúčastněné strany, a vedu děti k tomu, aby se vzájemně mezi sebou domluvily
- b) rozhodnu co nejspravedlivěji, na čí straně je vina a kdo se má omluvit, zároveň dětem vysvětlím, jak se správně chovat
- c) konflikty dětí neřeším, měly by se učit domluvit se bez pomoci dospělého

Možnosti	Třída do 20 dětí	Třída nad 20 dětí	Celkem
Odpověď a)	11 (64,7 %)	72 (79,12 %)	83 (76,85 %)
Odpověď b)	6 (35,29 %)	17 (18,68 %)	23 (21,3 %)
Odpověď c)	-	2 (2,2 %)	2 (1,85 %)

B. Honzík pláče, protože maminka odešla a nezamávala mu

- a) uklidňuji ho a vysvětluji, že je zbytečné plakat, protože maminka přijde hned po obědě
- b) pohladím ho, hovořím s ním, pojmenovávám jeho pocity
- c) upoutám jeho pozornost něčím jiným, aby přestal plakat

Možnosti	Třída do 20 dětí	Třída nad 20 dětí	Celkem
Odpověď a)	1 (5,88 %)	8 (8,79 %)	9 (8,33 %)
Odpověď b)	5 (29,41 %)	43 (47,25 %)	48 (44,44 %)
Odpověď c)	11 (64,7 %)	40 (43,96 %)	51 (47,22 %)

Citace vybraných názorů (ze shromážděných dotazníků)

Některé z dotazníků nebylo možné vyhodnotit, protože ze škály bylo vybráno více nabízených možností. Ale i tyto dotazníky se staly přínosem pro moji práci, jelikož přinesly **autentické názory** paní učitelek, o které bych se ráda podělila.

Například – cituji:

„**Velký počet dětí** ve třídě **nedovoluje dostatek individuální práce** s dítětem.“

„28 dětí – zcela nevyhovující počet – **není možný individuální přístup** k dítěti.“

„Při vysokých počtech dětí se **učitelka často ocitá v časové tísní**.“

„Při spojování dětí **dochází ke stresovým situacím**.“

„Učitelka se v přeplněné třídě stává pouhou **chůvou v akci**.“

„Vést děti k samostatnosti a odpovědnosti je při počtu 27 dětí velmi náročné jak pro děti, tak i pro učitelku.“

„Dnešní trend – západní – dítě egocentrické, rozmazlené, neposlušné – všichni dělejte to, co chci já!“

Některé z učitelek k možnosti **zařazování komunitního kruhu** udávají, že se jej snaží zařazovat **„pokud dovolí počty dětí“**.

K otázce **uplatňování efektivních komunikačních dovedností** jedna z učitelek upřímně konstatuje: *„Snažím se je používat, ale **těžko se mi** ve vyhraněných situacích **daří je uplatňovat** – v časové tísní při velkém počtu dětí, při spojených třídách, ve stresových situacích.“*

Paní učitelky, které považují **úroveň sociálních dovedností za nízkou**, uvádí i možné příčiny:

*„velká **nedůslednost ze strany rodičů**“*

*„přílišná **volnost bez hranic** ve výchově, finanční možnosti rodiny – tzv. podnikatelské děti“*

*„**rodiče mají na děti málo času**, preferují většinou pasivní způsob trávení volného času – jako **počítač, televizi**, které ubírají prostor pro vzájemnou komunikaci“*

Všeobecně nízkou úroveň sociálních dovedností mají dle učitelek děti ze sociálně znevýhodněného prostředí.

K otázce č. 12, zdali by si dítě **v průběhu volné hry** mělo zvolit nějakou hračku či hru anebo „jen“ pozorovat ostatní, odpovídá jedna z učitelek:

*„**Kam by to vedlo?**“ (myšleno, kdyby dítě „jen“ pozorovalo nebo tráвило čas tím, co se nám zdá neužitečné)*

Jiná paní učitelka má z toho dojem, že – cituji: *„To by dítě **nedělalo nic**.“* a následně doporučuje *„vhodně motivovat, smysluplně zaměstnávat“*.

Mnohé paní učitelky se k otázce průběhu volné hry vyjádřilo v tom smyslu, že zpočátku, a to zejména v době adaptace, nechávají dítě „jen“ pozorovat, ale postupně se jej snaží motivovat k různým činnostem a hrám.

7.7 ZÁVĚRY VÝZKUMU – konkrétně k jednotlivým otázkám

K otázce č. 2:

Jsem si vědoma faktu, že v případě vyjádření procentuálního podílu u tříd s počtem do 20 dětí může docházet k určitému zkreslení, protože nízký počet vzorku těchto tříd způsobí, že 1 odpověď z celkového počtu těchto tříd (17) představuje již 5,88 %.

Bohužel **tříd s počtem do 20 dětí** je již zcela mizivé množství. Ze 108 dotazovaných respondentek jich pracuje na těchto třídách pouze 17, tj. **15,74 %** (viz tabulka k otázce č. 2).

91 dotazovaných, tj. **84,26 %**, pracuje **na třídách se zapsaným počtem nad 20 dětí**.

Pokud bych tedy chtěla, aby vzorek tříd s počtem do 20 dětí byl 50, musela by být velikost celkového vzorku respondentek též 2,94krát větší, tzn. celkový vzorek by musel zahrnovat alespoň 317,6 respondentek, aby se předešlo případným zkreslením.

Avšak je třeba si uvědomit, jak uvádí pan docent Somr ve své publikaci *Úvod do metodologie a metod výzkumu*, že: „Počet proměnných v přirozených systémech je v oblasti sociálních věd tak rozsáhlý, že již předem musíme počítat s omezujícím faktorem proniknutí do podstaty problému, neboli celkovitosti zkoumaného jevu, jelikož každý sociální jev má více příčin než jednu.“

(SOMR, M.: *Úvod do metodologie a metod výzkumu*. České Budějovice 2006, s. 9. ISBN 80-239-8227-3.)

K otázce č. 3:

Otázku partnerského přístupu považují paní učitelky (nezávisle na tom, kolik mají na třídě zapsáno dětí) za **velmi aktuální** – 94 učitelek, tj. **87,04 %** z celkového počtu 108 respondentek. Pouze 2 učitelky, tj. 1,85 %, tuto otázku považují za neaktuální.

K otázce č. 4:

Většina respondentek – **64,81 %** se domnívá, že **podmínky v praxi jsou nastaveny tak, aby děti byly vedeny k tvořivosti a schopnosti seberealizace** (právě to je v souladu s trendem osobnostně orientovaného modelu).

U možnosti 4 b) je patrný určitý nesoulad mezi odpověďmi učitelek, jež mají na třídě zapsáno do 20 dětí a nad 20 dětí.

18,68 % učitelek **ze tříd nad 20 dětí** se domnívá, že podmínky v praxi jsou nastaveny tak, aby **děti byly vedeny ke kázni a schopnosti adekvátně reagovat na pokyny**, kdežto **ve třídách**, kde je zapsáno **pod 20 dětí**, je to pouze **5,88 %**.

Stoupající počet dětí zapsaných na třídu se jeví jako rizikový faktor naplňování osobnostně orientovaného modelu.

K otázce č. 5:

Za velmi pozitivní považují, že **74,07 %** učitelek využívá **ocenění a metody přirozených důsledků** oproti **25,93 %**, které nadále používají forem vnější motivace v podobě **pochval, odměn**, v případě nutnosti **trestu**.

K otázce č. 6:

Převažující většina respondentek – 63,89 % souhlasí nebo zcela souhlasí – 23,15 % s názorem, že **pedagog má dítě spíše doprovázet na cestě jeho**

přirozeného vývoje než jej záměrně vychovávat. A právě to je v souladu s osobnostně orientovanou filozofií.

K otázce č. 7:

Odpovědi na tuto otázku byly svorně jednotné. **Vytvoření pravidel společného soužití (pravidel chování a bezpečnosti) ve třídě (MŠ) považuje za nezbytné 99,07 % respondentek.** Pouze 1 učitelka zvolila variantu c) nevím.

K otázce č. 8:

Komunitní kruh je na třídách s počtem dětí pod 20 zařazován pravidelně v 64,7 % případů, ve třídách s počtem dětí nad 20 je pravidelně zařazován v 59,34 % případů – je tedy zařazován méně často (u těchto tříd měly zároveň vyšší procentuální zastoupení možnosti občas nebo zřídka oproti třídám kde je zapsáno méně než 20 dětí).

Vyšší počet dětí zapsaných na třídu se zde opět jeví jako možný rizikový faktor – tentokrát v možnosti zařazování komunitního kruhu.

K otázce č. 9:

U této otázky se projevila hluboká diskrepance mezi učitelkami, jež pracují na třídách s počtem dětí pod 20 a těch, které pracují na třídách s počtem dětí nad 20.

84,61 % učitelek pracujících na třídách s počtem nad 20 dětí považuje podmínky za ne zcela vyhovující či dokonce nevyhovující. Paní učitelky zhruba v 90 % případů přímo uvádějí jako nevyhovující právě vysoký počet dětí zapsaných na třídě.

Učitelky pracující na třídách, kde je zapsáno méně než 20 dětí, považují v 70,59 % případů podmínky za plně vyhovující.

Výzkum tedy jasně ukazuje, že vysoký počet dětí na třídách je jedním z nejrizikovějších faktorů, jež může ohrozit úspěch výchovně vzdělávacích záměrů.

K otázce č. 10:

Z celkového počtu respondentek **76,85 % zařazuje soutěživé hry často nebo alespoň občas.**

Pouze **23,15 % učitelek je nezařazuje, protože je** pro předškolní děti **nepovažuje za vhodné** (1,85 % uvádí, že tyto hry nejsou dětmi oblíbené).

K otázce č. 11:

Velmi pozitivní skutečností je, že **62,04 %** z celkového počtu dotazovaných **zařazuje kooperativní hry často** a 37,96 % alespoň občas. Možnost odpovědi – kooperativní hry nezařazují vůbec se nevyskytla ani v jednom případě.

K otázce č. 12:

V průběhu volné hry 87,96 % učitelek umožňuje dětem pozorovat, popř. trávit čas i něčím, co se nám zdá „neužitečné“, tzn. po svém.

12,04 % učitelek uvádí, že by si každé dítě mělo zvolit nějakou hračku či hru, aby bylo smysluplně zaměstnáno.

Výsledné skóre odpovědí ukazuje, že převážná **většina učitelek respektuje hru jako významný proces, v němž se dítě dopracovává ke svému způsobu jednání.**

Mnohé paní učitelky uvádějí, že zpočátku, a to zejména v době adaptace, nechávají dítě „jen“ pozorovat, ale postupně se jej snaží nenásilně motivovat k různým činnostem a hrám, vytvářením příležitostí, pestrou nabídkou her, hraček a nabízených aktivit.

K otázce č. 13:

Z celkového počtu respondentek se shodně **86,11 % domnívá, že dítěti, které se ve skupině vrstevníků chovalo k druhému agresivně, náleží empatie, s následným řešením toho, co se stalo.**

Pouze 11,11 % učitelek se domnívá, že takovému dítěti projev empatie nenáleží.

K otázce č. 14:

U této otázky se projevil opět nesoulad v odpovědích učitelek pracujících na třídách s počtem nad 20 a pod 20 dětí.

Alarmující počet **47,25 % učitelek pracujících ve třídách s počtem dětí nad 20 považuje úroveň zvládnutí sociálních dovedností dnešních dětí za nízkou.**

U tříd s dětmi pod 20 dětí považují učitelky úroveň zvládnutí sociálních dovedností dnešních dětí ve většině případů – 82,35 % za optimální.

Pouze v 17,65 % za nízkou.

Vysoký počet dětí se zde opět jeví jako omezující faktor možnosti osvojování sociálních dovedností.

K otázce č. 15:

Respondentky se shodují, že **naplňování sociálních a personálních kompetencí dětí je závislé zejména na stanovení smysluplných a dítěti srozumitelných hranic ve výchově (74,07 %).**

Svoji roli hraje i vyzrálost kognitivních procesů a seberegulačních mechanismů – 16,67 %, částečně vrozenou schopnost empatie uvádějí učitelky v 9,26 % případů.

K otázce č. 16:

53,7 % učitelek z celkového počtu dotazovaných považuje v současné době za stěžejní sociálněpsychologické dovednosti.

35,19 % metodické a oborové dovednosti a pouze 11,11 % učitelek uvádí, že za stěžejní považuje diagnostické dovednosti učitelky.

K otázce č. 17:

Překvapivě vysoké procento **respondentek – 81,48 %** uvádí, že **používá** a v praxi uplatňuje **efektivní komunikační dovednosti**.

17,59 % se s nimi setkalo a pouze 1 učitelka z celkového počtu 108 dotazovaných s nimi není obeznámena.

K otázce č. 18:

Ad A. Dojde-li mezi dětmi ke konfliktu, 76,85 % učitelek se snaží vyslechnout a akceptovat všechny zúčastněné strany a vést děti k tomu, aby se vzájemně mezi sebou domluvily.

21,3 % rozhodne co nejspravedlivěji, na čí straně je vina a kdo se má omluvit a zároveň dětem vysvětlí, jak se správně chovat.

Pouze 2 učitelky z celkového počtu dotazovaných konflikty dětí neřeší.

Ad B. V případě, že dítě pláče, 47,22 % učitelek z celkového počtu dotazovaných odpoutává pozornost dítěte, aby přestalo plakat.

40,44 % dítě pohladí, hovoří s ním, pojmenovává jeho pocity (v souladu s efektivními komunikačními dovednostmi).

8,33 % dítě uklidňuje a vysvětluje, že je zbytečné plakat...

Mnohé paní učitelky ve svých dotaznících uvádějí, že kombinují všechny z uvedených možností.

7.8 Závěry výzkumu (zobecněné)

Naplnování sociálních a personálních kompetencí dětí (ovlivňujících míru úspěšnosti socializace dítěte v mateřské škole) **úzce koreluje s:**

1. počtem dětí na třídě

Počet dětí na třídě se jeví jako stěžejní podmínka ovlivňující realizaci osobnostně sociálního přístupu akcentovaného RVP PV.

Výzkum prokázal, že čím vyšší počet dětí na třídu (nad 20 zapsaných dětí), tím problematičtější se stává naplnování sociálních a personálních kompetencí u dětí a realizace osobnostně sociálního přístupu.

Rozhodujícími faktory, které mohou částečně kompenzovat tuto nepříznivou okolnost, se pak stávají zejména podmínky odvíjející se od učitelčiny osobnosti. Jedná se o její osobnostní kvality, klíčové kompetence, profesní dovednosti a ctnosti:

2. klíčové kompetence učitelky, zejména pak sociálněpsychologické dovednosti

Učitelka je pro dítě vzorem při jejich osvojování (observační učení, učení nápodobou na základě vytvořeného emočního vztahu dítě-učitelka, na základě ztotožnění – identifikace).

Úroveň zvládnutí a osvojení sociálněpsychologických dovedností určuje míru její kompetence při socializaci dítěte.

3. osvojení a uplatňování **efektivních komunikačních dovedností**, které poskytují prostor pro spoluúčast dítěte, směřují dítě k přijímání odpovědnosti a vedou ho k samostatnosti

4. **stanovení smysluplných a dítěti srozumitelných hranic** ve výchově – **vytvoření pravidel společného soužití**

Dovednost učitelky vytvořit si s dětmi společná pravidla a dbát pak na jejich důsledné dodržování je dalším z předpokladů úspěšné socializace dítěte v mateřské škole.

5. používané **výchovné metody a prostředky**

Využívání takových výchovných metod, jakými jsou **ocenění, metoda přirozených důsledků, komunitního kruhu** (a další metody uváděné publikací *Respektovat a být respektován*), přispívá k vytvoření bezpečného důvěryhodného prostředí a pozitivního psychosociálního klimatu, jež je jedním z předpokladů realizace osobnostně sociálního přístupu.

Dále vede dítě k postupnému budování odpovědnosti za své chování, k oprošťování ze závislosti na vnějším hodnocení a k vybudování si svého vlastního – vnitřního centra hodnocení, jak o něm hovoří Rogers.

6. **zařazování kooperativních her a eliminace her soutěživých**

Soutěživé hry typu „kdo s koho“ jsou pro děti předškolního věku nevhodné. Ohrožují kvalitu vzájemných vztahů mezi dětmi, problematizují osvojování prosociálních postojů a prosociálního chování a v neposlední řadě mohou ohrozit vývoj dětského sebepojetí.

Pochopení tohoto faktu a vyřazení soutěživých her s motivací *být nejlepší* z herního repertoáru a jejich nahrazení hrami kooperativními podporujícími spolupráci mezi dětmi je dalším ze základních předpokladů úspěšné socializace dítěte v mateřské škole.

Výzkum ukázal, že mnohé paní učitelky a to i ty, které používají efektivní komunikační dovednosti, si tato nebezpečí neuvědomují a nadále tyto hry zařazují – používají je často nebo alespoň občas.

Všechny tyto podmínky odvíjející se od osobnosti učitelky mohou za příznivých okolností podpořit nebo v opačném případě ohrozit:

- realizaci osobnostně sociálního přístupu
- naplňování sociálních a personálních kompetencí dítěte uváděných RVP PV
- úroveň osvojení sociálních dovedností u svěřených dětí
- úspěšnost socializace dítěte v mateřské škole

Odborné prameny uvádí, že dítě není schopné zvládnout nároky socializace bez pomoci dospělého. V případě prostředí mateřské školy bez pomoci učitelky.

Výzkum potvrdil všechny výše uváděné dílčí hypotézy.

A dále prokázal, že se stoupajícími počty dětí:

- se velmi zužuje časový prostor pro **individuální péči**, na které je právě osobnostně sociální přístup založen, protože akcentuje aktualizaci individuálních potencialit dítěte, jak o tom hovoří Helus
Je obtížné tyto potenciality nejen rozvíjet, ale i odhalit, protože právě **diagnostická činnost** je záležitostí individuálního poznání dítěte, které vyžaduje čas.
- se stává problematickým **uplatňování efektivních komunikačních dovedností**, které vyžadují více času než běžná komunikace, a právě čas je „artikl“, kterého je v přeplněných třídách nedostatek

Vydat *pokyn* je časově úspornější než poskytovat dítěti *prostor pro* sebevyjádření, *spoluúčast* a aktivitu a čekat, jak se dítě rozhodne.

Časově úspornější je nakázat dětem „Uklid’te hračky!“ než podat *informaci, sdělení* s objasněním smysluplnosti našeho požadavku „Po ukončení her bude potřeba uklidit hračky, abychom měli v herně místo na cvičení.“.

Začíná pak **pozbyvat na aktuálnosti vedení dětí k samostatnosti a odpovědnosti za své chování**, jak konstatují některé paní učitelky ve svých odpovědích na otázky dotazníku. **Děti se pak učí spíše adekvátně reagovat na pokyn.**

- se stává náročnou **realizace partnerského modelu**, který je založený na rovnocenném vztahu dítě-dospělý, na podávání zpětné vazby v podobě ocenění, na využívání metody přirozených důsledků, na *naslouchání*, na *akceptaci*, na vedení dětí k samostatnosti a odpovědnosti, ke vzájemné domluvě... – to vše je velmi náročné na čas, kterého je nedostatek

Časová tíseň často vede k tomu – rozhodnout za děti, vysvětlit jak se správně chovat, pochválit, odměnit, v případě nutnosti potrestat...

V situacích, kdy dítě pláče a by bylo na místě dítě pohladit, hovořit s ním, *pojmenovávat* jeho *pocity*, jsou učitelky nuceny, aby plačící dítě v zájmu ostatních co nejrychleji uklidnily, popř. odpoutaly jeho pozornost, protože přeplněná třída je už tak velmi hlučným prostředím.

K plačícímu dítěti se zpravidla „přidávají“ další, a to zejména v adaptačním období. Je to přirozený jev, protože k základním charakteristikám emocí v tomto věku patří proměnlivost, přechodnost a nestálost – dítě je velmi ovlivňováno emočním vyladěním okolního prostředí.

- je ztíženo i pravidelné **zařazování komunitního kruhu**

Psychologové udávají, že maximální rozsah pozornosti dítěte na konci předškolního věku je zhruba kolem deseti minut, tzn. že rozsah pozornosti mladších dětí je ještě mnohem užší.

Zároveň platí, že dítě oproti dospělému potřebuje mnohem více času ke svému vyjádření, k tomu, aby svoje myšlenky verbalizovalo.

Nízký rozsah pozornosti způsobený nevyzrálostí nervové soustavy však výrazně limituje čas, po který je dítě schopno v klidu sedět a naslouchat druhým.

Jak tedy při zapsaných 28 dětech zařazovat komunitní kruh, kde má mít každý svůj časový prostor pro vyjádření svých pocitů, prožitků a názorů? Učitelka má několik možností – okleštit časový prostor pro vyjádření dětí, doufat, že někdo nebude chtít hovořit (což se většinou nestává), zadat otázku, na kterou bude možné odpovědět pouze jedním slovem (v tomto případě funkce komunitního kruhu pozbývá smysl) nebo omezit četnost jeho zařazování.

- je ztíženo **sledování sociálních vztahů** ve třídě **a jejich záměrné ovlivňování a rozvíjení** – sociální síť se stává pro děti nepřehlednou a nesrozumitelnou

Učitelky se shodují, že úroveň sociálních dovedností dnešních dětí je v mnohých případech nízká (uvádí i důvody – nedostatek času rodičů, orientace rodiny na materiální hodnoty na úkor duchovních, celková krize rodiny...).

O to více však stoupá význam poslání mateřské školy, která by měla tento „handicap“ kompenzovat svým působením.

Velmi nabývá na významu „programové“ vzájemné rozvíjení neformálních vztahů ve třídě a jejich nenásilné ovlivňování prosociálním směrem.

Pěstování vzájemné důvěry, ohleduplnosti, spoluzodpovědnosti, zdvořilosti, solidarity, vzájemné pomoci, podpory, to vše vyžaduje plnou pozornost učitelky, která by měla dbát, aby děti při svých vzájemných interakcích dodržovaly pravidla společného soužití, na kterých se společně dohodli.

Žádné chování porušující pravidla by nemělo být přehlédnuto, protože pokud není korigováno reakcí dospělého, dojde ke zpevnění tohoto nežádoucího vzorce chování.

V praxi to však vypadá tak, že v době volné hry, kdy se realizuje převážná většina interakcí mezi dětmi a kdy by učitelka měla být jedním „velkým okem“ a „velkým uchem“, jsou zařazovány výtvarné a pracovní činnosti, které není možné realizovat frontálním způsobem. U těchto činností je „asistence“ učitelky nezbytná a není již pak v jejích možnostech, aby sledovala vývoj vzájemných vztahů mezi dětmi.

Výsledky vyhodnoceného dotazníku a všechny výše jmenované okolnosti potvrzují obecnou hypotézu (uváděnou v úvodu praktické části), a to že:

Vysoké počty dětí na třídách omezují možnosti realizovat **osobnostně sociální přístup** akcentovaný RVP PV. Jeho realizace se pak stává plně závislou na **osobnosti učitelky** samotné – na jejích osobnostních kvalitách, klíčových kompetencích, profesních dovednostech a ctnostech...

Shrnutí:

Výzkum ukázal, že učitelky si prokazatelně uvědomují faktory rozhodující o úspěšnosti socializace dítěte. V dnešní době, kdy téměř veškerá tíha odpovědnosti za úspěšnost socializace dítěte spočívá na učitelce, **narůstá význam dalšího vzdělávání učitelek. Aby však učitelky mohly v praxi aplikovat získané kompetence a uplatňovat je ve prospěch svěřených dětí a jejich prostřednictvím pomohly dětem vyrůst v zodpovědné, emočně vyzrálé jedince se sociálním citem, kteří si budou vědomi svých vlastních hodnot, musí mít k tomu vytvořeny optimální podmínky.**

Přestože paní učitelky považují podmínky pro realizaci osobnostně sociálního přístupu v praxi za ne zcela vyhovující či dokonce nevyhovující, jejich odpovědi jasně naznačují, že se jej přesto snaží realizovat – v interakci s dětmi uplatňují efektivní komunikační dovednosti, zařazují kooperativní hry, které podporují spolupráci mezi dětmi, projevují dětem empatii, vytvářejí společně s dětmi pravidla společného soužití, zařazují do režimu dne komunitní kruhy, ve výchovné práci využívají zejména ocenění a metody přirozených důsledků, uvědomují si význam sociálněpsychologických dovedností...

Avšak v přeplněných třídách dochází nejen k přetěžování dětí, ale i učitelek. Vyvstává otázka, zda bude mít přetížená učitelka ještě dostatek sil a trpělivosti k uskutečňování takových výchovných metod, které pomohou dětem vyrůst v sociálně a emočně vyzrálé jedince s aktivním přístupem k životu.

Dovětek:

Utvářející se vztahy mezi dětmi jsou především velice jemných nitek, kterým vlivem nepříznivých okolností hrozí nenapravitelné potrhání.

Výzkum jasně ukázal, že problém předimenzovanosti tříd „pálí“ většinu učitelek i mateřských škol a já se ptám: „To nikdo nemyslí na to, jak se děti cítí, co zažívají v přeplněných třídách?“

Dle mého v současné situaci, za stávajících podmínek nemáme co ztratit, ale rozhodně máme za co bojovat!

Vždyť ve hře je to nejcennější – dítě samotné.

Seznam použité a citované literatury

1. BEČVÁŘOVÁ, I.: **Pracovní listy k výuce dramatické výchovy**. SVIS MŠMT, Prachatice 2004.
2. BELZ, H., SIEGRIST, M.: **Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry**. Portál Praha, 2001. ISBN 80-7178-479-6.
3. CAIATIOVÁ, M., DELAČOVÁ, S., MÜLLEROVÁ, A.: **Volná hra**. Portál Praha, 1995. ISBN 80-7178-011-1.
4. ČÁP, J., MAREŠ, J.: **Psychologie pro učitele**. 1. vyd., Portál Praha, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
5. DUNOVSKÝ, J. A KOL.: **Sociální pediatrie – vybrané kapitoly**. Grada Publishing, Praha 1999. ISBN 80-7169-254-9.
6. ERIKSON, E. H.: **Dětství a společnost**. Argo Praha, 2002. ISBN 80-7203-380-8.
7. HELUS, Z.: **Dítě v osobnostním pojetí**. Portál Praha, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
8. KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T.: **Respektovat a být respektován**. Spirála Kroměříž, 2005. ISBN 80-901873-6-6.
9. KOŤÁTKOVÁ, S.: **Hry v mateřské škole v teorii a praxi**. Grada Praha, 2005. ISBN 80-247-0852-3.
10. KOVALIKOVÁ, S.: **Integrovaná tematická výuka**. Spirála Kroměříž, 1995. ISBN 80-901873-1-5.
11. LANGMEIER, J.: **Vývojová psychologie pro dětské lékaře**. 2. doplněné vyd., Avicenum, zdravotnické nakladatelství, Praha 1989. ISBN 80-201-0098-7.
12. MARTIN, V., GILLERNOVÁ, I.: **Psychologie pro učitelky mateřské školy**. Portál Praha, 2003. ISBN 80-7178-799-X.
13. OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V.: **Léto v mateřské škole**. Portál Praha, 1998. ISBN 80-7178-245-9.
14. PELIKÁN, J.: **Výchova jako teoretický problém**. Amosium Servis, Ostrava 1995. ISBN 80-85498-27-8.

15. PELIKÁN, J.: **Výchova pro život.** 2. přepracované a rozšířené vyd., ISV nakladatelství, Praha 2004. ISBN 80-86642-31-3.
16. SOMR, M.: **Úvod do metodologie a metod výzkumu.** České Budějovice 2006. ISBN 80-239-8227-3.
17. VÁGNEROVÁ, M.: **Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří.** Portál Praha, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
18. SVOBODOVÁ, E., ŠVEJDOVÁ, H.: **Osobnostně sociální přístup v práci učitelky.** Sborník RAABE, Vedení mateřské školy, Praha 1999.
19. SVOBODOVÁ, E.: **Hra v mateřské škole.** Sborník RAABE, Řízení mateřské školy, Praha 2005.
20. ŠULOVÁ, L.: **Problémové dítě a hra.** Sborník RAABE, Praha 2004-2006.
21. KOL. AUTORŮ: **Rámcový program pro předškolní vzdělávání.**
www.vuppraha.cz

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 – **Dotazník** použitý k výzkumu

Příloha č. 2 – **CD s piktogramy** k pravidlům

Příloha č. 3 – **DVD s videozáznamem** metodické řady

Jak vytvářet pravidla společného soužití v mateřské škole

DOTAZNÍK

A. Vstupní část

Jmenuji se Petra Křížková. Pracuji jako učitelka mateřské školy v Českých Budějovicích a studuji III. ročník dálkového studia učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity. Píši bakalářskou práci zabývající se problematikou socializace dítěte v mateřské škole, jejíž součástí je i výzkum. Tento dotazník jsem vypracovala za účelem zmapování názorů paní učitelek z praxe. **Dotazník je anonymní** a bude použit pro potřeby mé bakalářské práce.

Pokyny pro vyplnění dotazníku:

- Dotazník je tvořen **otázkami**, u kterých je vždy uvedena škála možných odpovědí.
- Z této škály **se vybírá vždy pouze jedna z nabízených možností**, která se označí **podtržením**.
- Aby mohl být dotazník vyhodnocen, **prosím Vás o zodpovězení všech otázek**.

Ilustrativní příklad:

Otázka:

Působím na MŠ, která se nachází

- a) ve městě (takto podtržením označíme vždy jednu z odpovědí, která se shoduje se skutečností)
- b) v obci

Předem děkuji za Vaši spolupráci a zejména za Váš čas, který jste věnovaly vyplnění mého dotazníku.

B. Vlastní otázky

1. **Působím na MŠ, která se nachází**
 - a) ve městě
 - b) v obci
2. **Počet zapsaných dětí na třídě se pohybuje**
 - a) do dvaceti dětí
 - b) nad dvacet dětí
(můžete uvést přesný počet)
3. **Otázku partnerského přístupu k dítěti považuji v současných podmínkách za**
 - a) velmi aktuální
 - b) málo aktuální
 - c) neaktuální
4. **Podmínky v praxi jsou nastaveny tak, aby děti byly vedeny k**
 - a) tvořivosti a schopnosti seberealizace
 - b) kázni a schopnosti adekvátně reagovat na pokyny
 - c) samostatnosti a odpovědnosti za své chování
 - d) jiné (blíže specifikujte)
5. **Ve výchovné práci považuji za nejdůležitější využívání**
 - a) ocenění a metody přirozených důsledků
 - b) pochval, odměn, v případě nutnosti trestu
 - c) jiných metod (uveďte jaké)
6. **S názorem, že pedagog má dítě spíše doprovázet na cestě jeho přirozeného vývoje než jej záměrně vychovávat**
 - a) zcela souhlasím
 - b) souhlasím
 - c) nesouhlasím
7. **Vytvoření pravidel společného soužití (pravidla chování a bezpečnosti) ve třídě (MŠ) považuji za**
 - a) nezbytné
 - b) zbytečné
 - c) nevím

8. **Organizace dne třídy (režim MŠ) mi umožňuje zařazování komunitního kruhu, v němž mají děti možnost hovořit o svých pocitech, prožitcích, názorech**
- a) pravidelně
 - b) občas
 - c) zřídka
 - d) vůbec
9. **Podmínky pro realizaci osobnostně sociálního přístupu akcentovaného RVP PV v praxi považuji za**
- a) plně vyhovující
 - b) ne zcela vyhovující (můžete uvést, co vám nevyhovuje)
 - c) nevyhovující (zvolíte-li tuto možnost, pokuste se blíže specifikovat proč)
10. **Soutěživé hry jsou u dětí**
- a) velmi oblíbené, proto je zařazují často
 - b) částečně oblíbené, proto je zařazují občas
 - c) neoblíbené, proto je nezařazují
 - d) oblíbené, přesto je nezařazují, protože je pro předškolní děti nepovažují za vhodné
11. **Kooperativní hry podporující spolupráci mezi dětmi**
- a) zařazují často
 - b) zařazují občas
 - c) nezařazují vůbec
12. **V průběhu volné hry**
- a) by si každé dítě mělo zvolit nějakou hračku či hru, aby bylo smysluplně zaměstnáno
 - b) pokud dítě chce, může „jen“ pozorovat ostatní, popř. trávit čas i něčím, co se nám zdá „neužitečné“
13. **Náleží dítěti, které se ve skupině vrstevníků chovalo k druhému agresivně, projev empatie?**
- a) ano, s následným řešením toho, co se stalo
 - b) nenáleží
 - c) nevím
14. **Dle mých zkušeností je úroveň zvládnutí sociálních dovedností dnešních dětí**
- a) nízká
 - b) optimální
 - c) nadprůměrná
- (u každé z odpovědí můžete uvést, proč se domníváte, že tomu tak je)

15. Dle mého názoru je naplňování sociálních a personálních kompetencí dětí závislé zejména na

- a) částečně vrozené schopnosti empatie (vcítění)
- b) vyzrálosti kognitivních procesů a seberegulačních mechanismů
- c) stanovení smysluplných a dítěti srozumitelných hranic ve výchově

16. Z profesních dovedností učitelky MŠ považuji v současné době za stěžejní

- a) metodické a oborové dovednosti
- b) sociálněpsychologické dovednosti
- c) diagnostické dovednosti

17. S uplatňováním efektivních komunikačních dovedností /jako jsou popis, konstatování (vidím, slyším, že...), informace, sdělení, vyjádření vlastních potřeb a očekávání, poskytování možnosti volby, poskytování prostoru pro spoluúčast, aktivitu (Co s tím uděláme?), technika dvou slov/

- a) jsem se setkala
- b) používám je
- c) zatím s nimi nejsem obeznámena

18. PŘÍKLADY SITUACÍ Z PRAXE

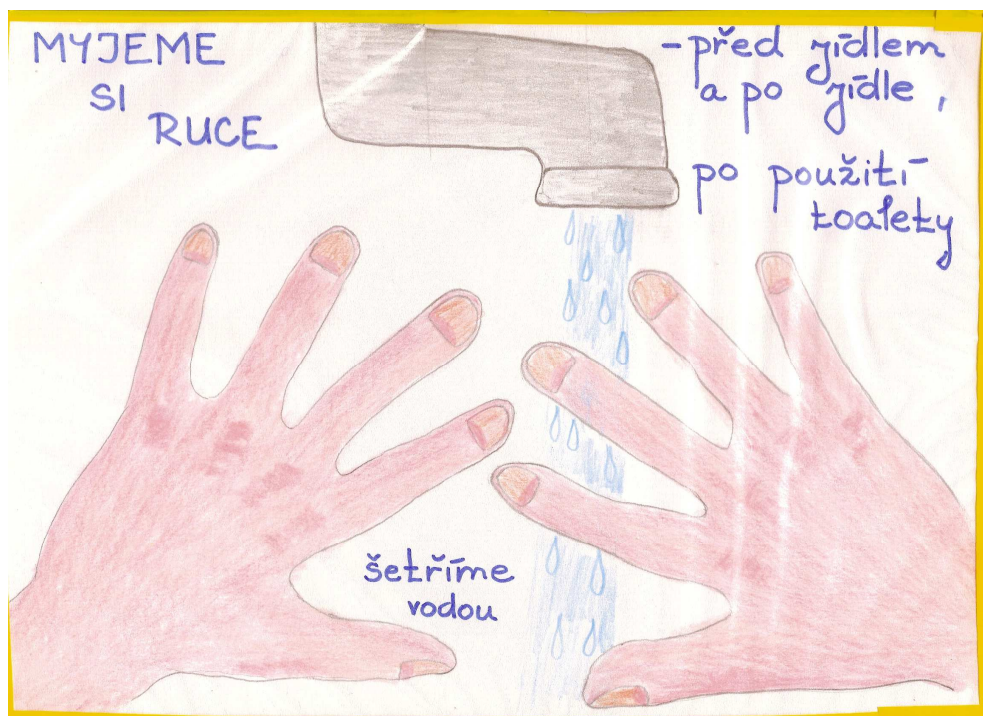
A. Dojde-li mezi dětmi ke konfliktu

- a) snažím se vyslechnout a akceptovat všechny zúčastněné strany, a vedu děti k tomu, aby se vzájemně mezi sebou domluvily
- b) rozhodnu co nejspravedlivěji, na čí straně je vina a kdo se má omluvit, zároveň dětem vysvětlím, jak se správně chovat
- c) konflikty dětí neřeším, měly by se učit domluvit se bez pomoci dospělého

B. Honzík pláče, protože maminka odešla a nezamávala mu

- a) uklidňuji ho a vysvětluji, že je zbytečné plakat, protože maminka přijde hned po obědě
- b) pohladím ho, hovořím s ním, pojmenovávám jeho pocity
- c) upoutám jeho pozornost něčím jiným, aby přestal plakat

Děkuji Vám za spolupráci při vyplňování tohoto dotazníku.

PIKTOGRAMY k pravidlům (CD)



MÁME SE RÁDI JSME KAMARÁDI.



POMÁHÁME SI

DOHODNEME SE BEZ HÁDEK, ŽALOVÁNÍ
A UBLIŽOVÁNÍ

UMÍME

SE

ROZDĚLIT

- o pamlsky,
hračky, pomůcky



Když něco potřebuji,
slušně o to požádám.

CHOVÁM SE K DRUHÝM TAK ,
JAK CHCI , ABY SE
CHOVALI ONI KE MNĚ .

- NEDĚLÁM KAMARÁDOVI TO, CO SE
NELÍBÍ MNĚ .



HEZKY SE
OSLOVUJEME
(JMÉNEM)

KDYŽ JE MI NĚCO
NEPŘÍJEMNÉ !
ŘEKNU TO .

VÁŽÍME
SI PRÁCE
DRUHÝCH .

MLUVÍME
SLUŠNĚ .

KDYŽ NĚCO
POTŘEBUJI ,
SLUŠNĚ O TO
POŽÁDÁM .

KAŽDÝ UMÍ NĚCO,
VŠICHNI JSME
DŮLEŽITÍ .

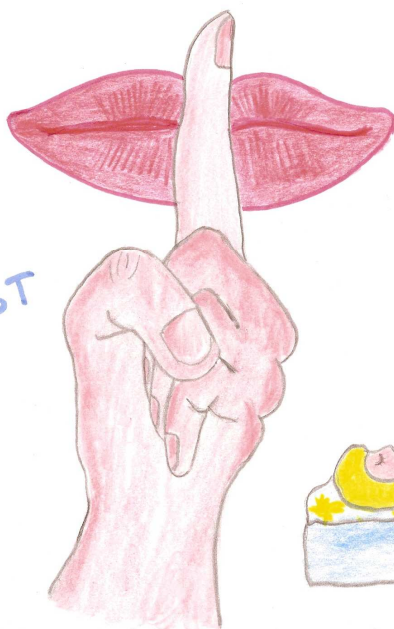
DOMLOUVÁME SE KLIDNÝM
HŁASEM,
HLUK NÁM ŠKODÍ!

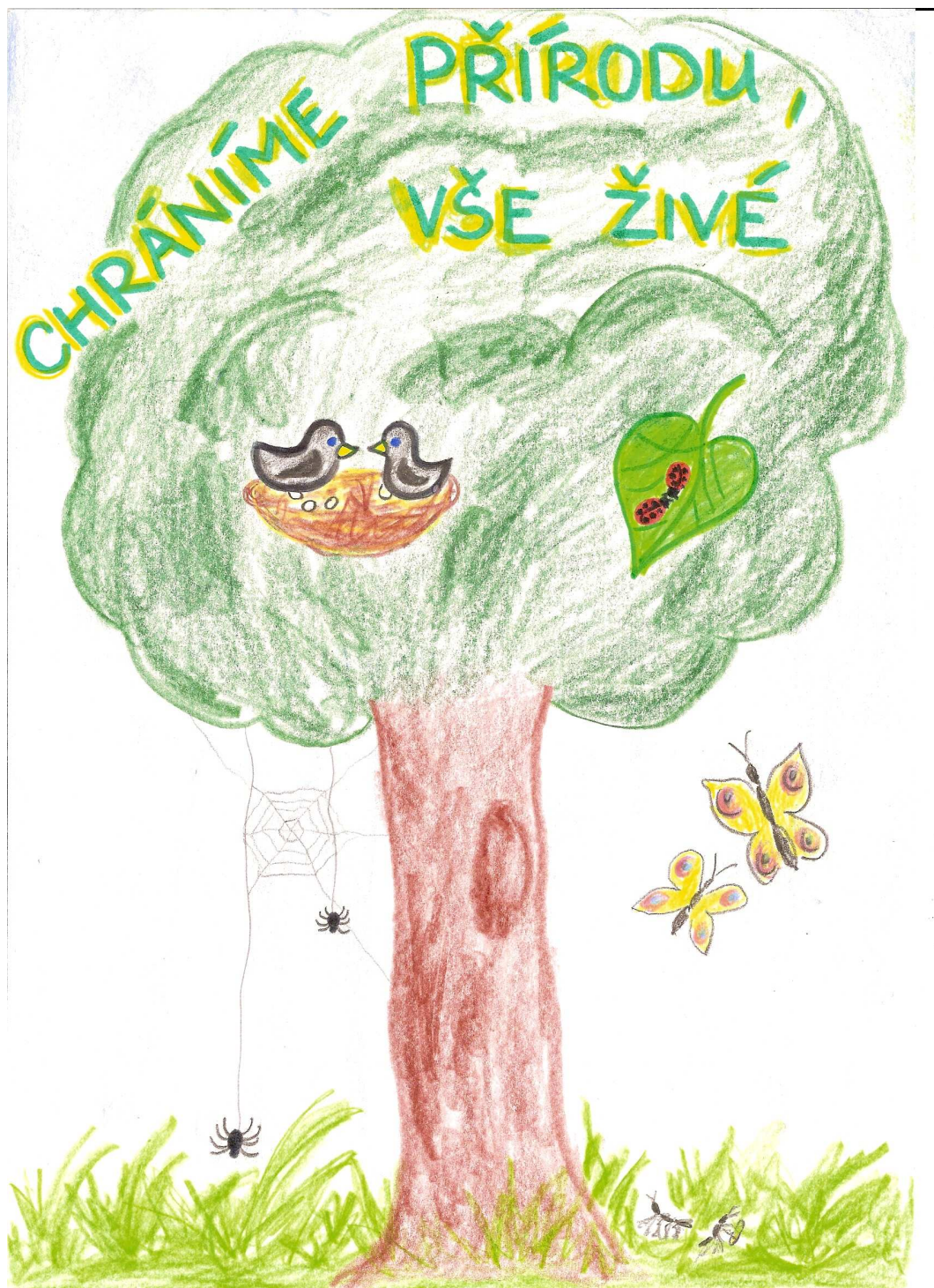


V LOŽNICI SE CHOVÁME

TIŠE

PSSSSST







V ŠATNĚ MÁ KAŽDÝ SVÉ MÍSTO,
KAM UKLÁDÁ VŠECHNY SVÉ VĚCI A SNAŽÍ SE



JE
UDRŽOVAT
V
PORÁDKU
A
ČISTOTĚ
dle
svých
možností

CHODÍME TAK, ABYCHOM SI
NEUBLÍŽILI
(tzn. krokem) .

