

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra sociální pedagogiky

Narativní metoda jako nástroj práce s klimatem v mateřské škole

Bakalářská práce

Autor: Jana Řeháková
Studijní program: B7507 - Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální pedagogika se zaměřením na etopedii
Vedoucí práce: Mgr. Jan Sýkora



Zadání bakalářské práce

Autor: Jana Řeháková

Studium: P15K0120

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika se zaměřením na etopedii

Název bakalářské práce: **Narativní metoda jako nástroj práce s klimatem v mateřské škole**

Název bakalářské práce Narrative method as a tool for working with kindergarten climate
AJ:

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce zkoumá narativní metodu jako prostředek navození pozitivního klimatu v předškolním zařízení. Příběh jako nástroj růstu představitosti a emoční inteligence pomáhá dětem vyrovnávat se s prostředím a nároky, které jsou na ně kladeny. Práce si dává za cíl zkoumat, jak narativní metodu využívají pedagogové mateřských škol a zda s její pomocí vytvářejí pozitivní klima ve skupině dětí. Dalším cílem je zkoumání a následná analýza užití forem metody.

Čáp, J. 1983, Psychologie pro učitele. Praha: SPN, 1983. 384 s. Kraus, B. 2014, Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál, 2014. 216 s. ISBN 978-80-262-0643-9 Petrusek, Miloslav a kol. 1996. Velký sociologický slovník. Praha: Karolinum, 1996. 1628 s. ISBN 80-7184-311-3

Garantující pracoviště: Katedra sociální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Jan Sýkora

Oponent: Mgr. et Mgr. Petra Ambrožová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 6.11.2014

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala (pod vedením vedoucího bakalářské práce) samostatně a vedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 28.10.2018

Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

V Hradci Králové 28.10.2018

Poděkování

Děkuji Mgr. Janu Sýkorovi za vedení a cenné rady, které mi poskytl během tvorby bakalářské práce. Poděkování patří také všem respondentům, kteří byli ochotni podílet se na výzkumu.

Děkuji svému muži Pavlovi, který mi byl oporou po celou dobu studia.

Anotace:

Bakalářská práce zkoumá narativní metodu jako prostředek navození pozitivního klimatu v předškolním zařízení. Příběh jako nástroj rozvoje představivosti, emoční inteligence a jazyka pomáhá dětem v mateřské škole vyrovnávat se s prostředím a nároky, které jsou na ně kladeny. Práce si dává za cíl zkoumat, jak narativní metodu využívají pedagogové mateřských škol a zda s její pomocí vytvářejí pozitivní klima ve skupině dětí. Dalším cílem je zkoumání a následná analýza užití forem metody. Bakalářská práce užívá kvalitativního výzkumného designu s prvky zakotvené teorie.

Klíčová slova:

Narativ, klima dětské skupiny, sociální pedagogika, mateřská škola, dítě, pedagog

Annotation:

The bachelor thesis examines the narrative method as an instrument of induction of a positive climate in pre-school institution. Narrative as an instrument of growth of imagination, emotional intelligence and language helps kindergarten children to cope with environment and demands which they face. The aim of the bachelor thesis is to research how is the narrative method used by kindergarten pedagogues and whether the teachers create positive climate in a group of children by using the method. Another aim of the thesis is a research and following analysis of using the method. The bachelor thesis uses a qualitative research design with elements of grounded theory.

Key words:

Narrative, children group climate, social pedagogy, kindergarten, child, pedagogue

Obsah

Seznam použitých zkratk	11
Úvod	12
1 Narativita a její význam v lidské společnosti z pohledu sociální pedagogiky	13
1.1 Význam vyprávění pro děti v předškolním věku	14
1.1.1 Kulturní úloha vyprávění v předškolním věku	14
1.1.2 Pohádka a její význam pro děti předškolního věku	15
1.1.3 Vyprávění pohádky jako naplňování cílů RVP	16
1.2 Vypravěčství dříve a dnes, fenomén storytellingu	18
1.2.1 Vypravěčství v průběhu věků, pohádka v evropských zemích	18
1.2.2 Vypravěčství a fenomén storytellingu	20
2 Klima skupiny a jeho význam v předškolní pedagogice	21
2.1 Dítě v předškolním zařízení, jeho emoční a sociální potřeby a nároky na ně kladené	21
2.1.1 Věk hry a jeho specifika a potřeby podle E. Eriksona	21
2.1.2 Nároky kladené na dítě v předškolním zařízení	24
2.2 Prostředí a klima ve skupině a jeho význam pro děti předškolního věku	25
2.3 Význam práce s klimatem jako prevence patologických jevů	26
3 Osobnost předškolního pedagoga, jeho vliv na klima skupiny a jeho práce s příběhem	28
3.1 Osobnost předškolního pedagoga z pohledu sociální pedagogiky a současné doby	28
3.1.1 Kompetence a osobnost předškolního pedagoga	28
3.1.2 Role pedagoga MŠ z pohledu sociální pedagogiky a současné doby	30
3.2 Role předškolního pedagoga při práci s klimatem skupiny	31
3.3 Práce pedagoga s narativem, příklady dobré praxe	37
4 Výzkumné šetření	40
4.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky	40
4.2 Výzkumný design	41
4.2.1 Metoda získávání kvalitativních dat	41
4.2.2 Metoda zpracování a analýzy dat	42
4.2 Analýza získaných dat	42
4.2.1 Osobnost pedagoga	43
4.2.2 Vztah s dětmi	43
4.2.3 Vztah k příběhům	44
4.2.4 Téma příběhu	44
4.2.5 Atmosféra	45

4.2.6	Fantazie	45
4.2.7	Poselství	45
4.3	Výsledky výzkumu	46
Závěr.....		49
Seznam použité literatury		51
Tištěná literatura		51
Internetové zdroje		52
Seznam tabulek		54

Seznam použitých zkratk

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

MŠ – Materská škola

Úvod

Vypravěčská dovednost provází lidstvo od nepaměti. Vyprávění příběhů pomáhá lidem ve vrůstání do vlastní kultury a v osvojování si kulturních vzorců. Zároveň má příběh nezastupitelnou roli jako průvodce lidským životem, který pomáhá na podvědomé úrovni zpracovávat vývojové úkoly, krize i traumata. Děje se tak vyprávěním vlastního příběhu, ale i jen nasloucháním příběhům. Příběhy a pohádky, které děti vyslechnou, zanechávají v nich klíč k řešení otázek, které se vyskytnou mnohem později v jejich životě.

Vyprávění pohádek a příběhů dětem je jedna z prvních činností, kterou děti vedeme a vychováváme, aniž bychom věděli, jak celý proces probíhá, a aniž bychom se v tomto směru zvlášť vzdělávali. Nikdo také nepochybuje o prospěšnosti pohádek pro děti. Vyprávění patří k dětství stejně jako houpání na klíně a zpívání písní. Některé pohádky si předáváme po generace tak dlouho, že často ani neznáme smysl příběhu. Na podvědomé úrovni nás ale tyto pohádky stále oslovují, ačkoliv mohou na dnešního člověka působit krutě a nepochopitelně.

V moderní době, která se již cíleně zaměřuje na pečlivou a téměř „vědeckou“ výchovu dětí, jsou často vidět snahy přizpůsobit příběhy a pohádky dětem. Je zde znát obava před traumatizováním dítěte nebo snaha vyprávět příběhy komerčně chytlavé, líbivé. Jinde je zase tlak na výchovné působení a učení nějakých poznatků např. z hygieny, dopravy a dalších oblastí. Z toho je vidět, že pomocí příběhu vypravěč může sledovat i své vlastní cíle.

Z mého pohledu je zde prostor pro práci se skupinou, proto jsem zvolila toto téma. Děti předškolního věku mohou pomocí příběhu zvyšovat svou emocionální inteligenci a sounáležitost. To jsou vlastnosti, které jim pomohou v začlenění do kolektivu. Zároveň se tím dá předcházet různým negativním jevům, které kolektivní výchovu provázejí. Pokud se s prevencí začne již v mateřské škole, předejde se mnoha problémům.

Cílem této práce je nahlédnout, jak pedagogové v mateřských školách vybírají a vyprávějí příběhy dětem a jak narativní metody využívají ke zlepšování klimatu v dětské skupině. Zkoumala jsem také, které dovednosti při vyprávění pedagog využívá a jak sám reflektuje toto vlastní působení na děti. Jako způsob zpracování jsem zvolila kvalitativní metodu s prvky zakotvené teorie, informace jsem sbírala pomocí rozhovorů a pozorování.

1 Narativita a její význam v lidské společnosti z pohledu sociální pedagogiky

Hledáním důvodů, proč lidé milují příběhy, se zabývali myslitelé již ve starověku, kdy vyprávění mělo dalekosáhlý dopad na vytváření kultury. Zdá se, že ke zrodu básnictví celkově přispěly jako jakési příčiny dvě skutečnosti, obě dané přírodou. Předně se u lidí projevuje odmalicka vrozený sklon k nápodobě, a člověk se liší od ostatních živých bytostí právě tím, že má největší schopnost napodobovat a že se učí nejprve napodobováním. A za druhé mají všichni lidé z napodobování radost. (Aristoteles 1944) Napodobováním můžeme v tomto případě chápat každé tvoření, i vytváření příběhu nebo zpodobňování příběhu již známého.

V současné společnosti má příběh stále své místo, ačkoliv dostává mnoho nových forem. Vyprávění jako jedna z nich je dodnes nenahraditelné a jeho oblíbenost zaměstnává i soudobé filozofy. Jak je například možné, že je vyprávění (narration) tak rozšířené, že ho ovládají všichni lidé na světě? Skutečnost, že je narativ tak rozšířený a přirozený, může zastiňovat jeho zvláštnosti a problémy. Jaké psychologické a společenské funkce příběhy slouží?... Aristotelova odpověď, opět z Poetiky, zní, že narativ – například tragédie, jedna z forem vyprávění, která byla v Řecku dominantní za Aristotelova života – hraje klíčovou společenskou a psychologickou roli. Hry způsobují to, co nazývá pomocí lékařského termínu katharsis nežádoucích pocitů lítosti a strachu. Tragédie nás zbavuje těchto pocitů tím, že je nejdříve vyvolá. Funguje to jako jakýsi homeopatický lék: tragédie léčí nemoc podáním její omezené dávky a jejím následným odstraněním. (Miller 2008) V dnešní době můžeme tragédii zaměnit za jinou dramatickou formu, ale poselství zůstává neměnné: Příběhy dokáží léčit duši.

Vyprávění (a poslech) příběhů je důležitou součástí růstu člověka jako lidské bytosti. Pedagogika jako multidisciplinární věda může na člověka pohlížet z mnoha stran. Záleží na přístupu či badatelském úhlu pohledu, ze kterého budeme lidskou bytost nahlížet. Jiných složek lidství si všimne biolog, jiných psycholog, jiných třeba sociolog, a ještě jiných kulturní antropolog. Dobrá pedagogika jakožto humanitní a syntetická disciplína se snaží brát výsledky bádání ostatních vědních oborů v potaz, poněvadž usiluje o pokud možno co nejcelistvější rozvoj lidství, resp. o péči o člověka. Jednotlivým vrstvám lidství odpovídají specifické didaktické strategie, které mají za cíl danou vrstvu či složku rozvíjet. Kognitivní dovednosti se obvykle učí pomocí jiných metod než například dovednosti sociální či morální. Z hlediska

psychologické účinnosti bývá příběh, resp. jeho vyprávění, řazen v didaktických příručkách k tzv. aktivizačním strategiím. (Hábl 2015)

V této práci jsem se zaměřila na pohled sociální pedagogiky na možnosti využití narativu. Sociální pedagogika je pedagogická disciplína s transdisciplinárním charakterem. Z pohledu životní praxe soustřeďuje a dále rozvíjí teoretické poznatky pedagogických, společenských, ale i dalších vědních disciplín. Zaměřuje se na každodenní život jedince, analyzuje jeho životní situace a navozuje takové změny v sociálním prostředí, které napomáhají optimálnímu rozvoji osobnosti a minimalizují rozpor mezi jedincem a společností. (Kraus, Poláčková a kol. 2001)

Máme tedy možnost dívat se na narativitu jako na mocný didaktický prostředek. Mocný z toho důvodu, že provází člověka téměř od narození do smrti a je provázána s celým jeho bytím. Zároveň je dobře dostupný – každý z nás může vyprávět.

1.1 Význam vyprávění pro děti v předškolním věku

Poslouchají zajisté takových rozprávek místo historií rádi, a pamatují je sobě snadně. A poněvadž v takových rozumně složených parabolách nějaké mravné naučení obyčejně se zavírá, může se jich dítkám pro dvojí potřebu přát: i aby na ten čas mysl jejich něčím libým zanášena byla, i pomaličku to, což se potom hoditi bude, v nich vázlo. (Komenský 1964)

1.1.1 Kulturní úloha vyprávění v předškolním věku

Děti ve věku, kdy už samy používají jazyk a zároveň ještě mají magické myšlení, jsou přirozeně brány okolím jako ideální posluchači pohádek a příběhů. Pro potřeby této práce je podstatná věková skupina 3–6 let, tj. předškolní věk. V tomto období nejen, že děti jsou vděčnými posluchači, ale také příběhy nejvíce potřebují ke svému vývoji.

Předškolák už dokáže sledovat dosti dlouhý děj, vžívá se do něj, považuje ho zprvu za realitu, teprve postupně poznává, že jde o totéž „jakoby“ jako ve hře. Vyžaduje vyprávění a předčítání pohádek znovu a znovu, i když je třeba už umí nazpaměť a pohotově opravuje náhodné drobné chyby předčítajícího. Prostřednictvím pohádky přejímá nejstarší dědictví své kultury (i s jeho problematickými, temnými prvky) a značnou část historického programu, jímž se řídí jeho duševní vývoj. V tom také je funkce pohádek. (Říčan 2014)

Je tedy zjevné, že se nejedná o pouhé ukrácení chvíle, ale i základní formu enkulturace, tedy součást socializačního procesu, při němž dítě vrůstá do vlastního kulturního rámce. Učí se v tomto rámci pohybovat a získává vztah k něčemu, co lidi spojuje a zároveň přesahuje. Velké příběhy (s širokým repertoárem dílčích příběhů) odnepaměti zprostředkovávaly naplnění této potřeby. Vyprávění sloužilo kulturní identifikaci. Veškeré složky, struktury, pojmy, hodnoty i instituce (včetně pedagogiky) získávaly svou legitimitu právě ve vztahu k této konsenzuálně sdílené metanaraci. (Hábl 2015)

1.1.2 Pohádka a její význam pro děti předškolního věku

Pokud děti v předškolním věku dokážou tak dobře vnímat a „užívat si“ vypravěčství, měly by vlastně být otevřené jakémukoliv typu příběhu. Vypravěči ale dětem pohádky skutečně nabízí nejčastěji, a to z mnoha důvodů. Dovednost vnímat i vytvářet příběh jde ruku v ruce se schopností přijímat účast na „jiném“ světě. Pohádka je výrazem *par excellence* této schopnosti. „Jiná“ je pohádka svými králi, princeznami, skřítky, rusalkami, kouzly čarodějnic a nadlidskými dovednostmi udatných princů. A přitom je zároveň dětskému světu něčím bytostně vlastní. Především svou vypravěčskou doceleností a přehledností. Pohádka není narativně záladná. Je logická, a to zejména po časově-příčinném způsobu. Co v ní bylo započato, musí být dokončeno. Pohádka zakládá očekávání a tato očekávání naplňuje. Navíc tak činí epicky, nikoliv diskurzivně, takže dokáže poutat zvědavost, vzbuzovat napětí a tím i připravovat jejich následné uvolnění. (Trávníček 2007)

Pohádka je tedy svou formou dětem blízká. Zároveň je ověřena generacemi těch, kteří stejné pohádky poslouchali jako děti. Dalším důležitým prvkem pohádky je dobrý konec: Chceme dětem předávat zprávu, že život sám o sobě je dobrý. K tomu se pohádky báječně hodí. Přesto někteří dospělí mají pochyby, zda vyprávěním fantastických věcí dětem vlastně nelžou a nezasívají zmatek do dětské mysli. Je to ale právě naopak.

Přibližně od věku pěti let – věku, kdy pohádky získají doopravdy na významnosti – žádné normální dítě nevnímá tyto příběhy jako pravdivé vzhledem k vnější realitě. Holčička si s radostí představuje, že je princezna žijící na zámku, a spřádá o tom do podrobností rozvedené fantazie, ale když ji matka zavolá k večeři, ví, že princeznou není. (Bettelheim 2017)

Další pochybností, která někdy trápí dospělé vypravěče, je strach z krutosti a zla, které se ve starých pohádkách často vyskytují. Některé postavy – čarodějnice, vlci, obři apod. dělají v

pohádkách lidem skutečně ukrutné věci. Právě tyto aspekty ale pomáhají ke zdravému vývoji dětské psychice, která je zmítána nepochopitelnými tlaky a rozporuplnými pocity.

Když dítě vtělí všechna zbožná přání do dobré víly a všechna ničivá do zlé čarodějnice, všechny strachy do nenažraného vlka, všechny požadavky svého svědomí do moudrého muže, s nimiž se potká na cestě za dobrodružstvím, a všechnu žárliveckou zlobu do zvířete, které vyškrábe oči svým největším sokům – pak teprve může začít třídit své protikladné sklony. Jakmile k tomu dojde, nezvladatelný chaos je bude obklopotvat stále méně. (Bettelheim 2017)

1.1.3 Vyprávění pohádky jako naplňování cílů RVP

Rámcový vzdělávací program (RVP) je kurikulárním dokumentem vytvořeným v souladu s principy kurikulární politiky Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) vymezuje hlavní *požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku*. Tato pravidla se vztahují na pedagogické činnosti probíhající ve *vzdělávacích institucích zařazených do sítě škol a školských zařízení*.

RVP PV stanovuje elementární vzdělanostní základ, na který navazuje základní vzdělávání a jako takový představuje zásadní *východisko pro tvorbu školních vzdělávacích programů* i jejich uskutečňování. (RVP 2018)

Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je *doplňovat a podporovat rodinnou výchovu* a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených *podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení*. Předškolní vzdělávání smysluplně *obohacuje denní program dítěte* v průběhu jeho předškolních let a poskytuje dítěti *odbornou péči*. (RVP 2018)

Jak takové vzdělávání má vypadat, určují rámcové cíle (dle RVP):

První cíl: Rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání.

Druhý cíl: Osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost.

Třetí cíl: Získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí.

Pedagog v rámci těchto hlavních cílů sleduje cíle dílčí, kterými pomocí vzdělávací nabídky vede dítě k dílčím poznatkům, postojům, hodnotám a dovednostem a přes ně i k dílčím kompetencím. Jsou to klíčové kompetence (dle RVP):

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence činnostní a občanské

Jak tedy vyprávění nebo čtení příběhů a pohádek může naplňovat vzdělávání podle RVP? Vezměme si to podle jednotlivých kompetencí:

Kompetence k učení: Naslouchání příběhům pomáhá dětem rozvíjet paměť, soustředění, chápání jazyka a symbolů, bohatost jazyka a řečový projev, orientaci v hodnotách (dobro/zlo), znalosti o světě, chuť k poznávání a učení apod.

Kompetence k řešení problémů: Příběhy obsahují mnoho návodů na řešení problémů, navozují dětem pocit bezpečí (dobro vítězí), při vhodné práci mohou samy děti vymýšlet a nabízet řešení. Děti se učí problém vnímat jako součást života a jako výzvu k vlastnímu rozvoji. Některé knihy jsou přímo určeny k takovému účelu – je dobře nad příběhy s dětmi rozmlouvat a vybízet je k přemýšlení.

Kompetence komunikativní: Zde se nabízí rozvoj jazykových dovedností jako hlavního komunikačního prostředku, schopnost chápat symboly, také umění naslouchat a vyjadřovat své pocity a myšlenky. Neverbální komunikace – nakreslením obrázku na motivy příběhu, vyrobením sošky, umístěním vlastního výrobku do prostoru, výběrem svého místa v prostoru, přijetím nebo odmítnutím možnosti naslouchat pohádce. Poskytováním bezpečného prostoru pro všechny formy komunikace pomáháme dětem v jejím rozvoji. Příběh je mocným nástrojem komunikace. Kniha je vhodným prvním médiem, s nímž se dítě pravidelně setkává.

Kompetence sociální a personální: Příběhem, a především pohádkou, ukazujeme dětem, že se vyplácí spolupracovat, že sociální chování vede ke šťastnému a naplněnému životu. Dítě se učí chovat prosociálně na základě modelů v příbězích, spolupracovat, zároveň ale zachovávat vlastní autonomii. Dokáže se bránit společensky nevhodnému chování. Umí respektovat sebe i druhé a přispívá tak k pohodě prostředí. K osobnostnímu rozvoji patří vnímání hlubokého obsahu pohádek.

Kompetence činnostní a občanské: Dítě si pomocí vyprávění vytváří vztah k rodné řeči a národnímu dědictví ve formě pohádek, přísloví, písní a říkánek. Získává vztah k obecně platným hodnotám své společnosti a umí je chránit. Vnímá důležitost péče o své okolí, umí přijmout zodpovědnost za své činy.

Práce s příběhy a knihou má také nezastupitelnou roli v **předčtenářské gramotnosti** dětí. Jde o dovednosti, které předcházejí samotnému učení čtení a výrazně podporují budoucí gramotnost. Zjistilo se, že průměrné předškolní děti, které samy ještě nedovedou číst, mají určité představy o gramotnosti. Daly by se shrnout do tří bodů:

- děti vědí o existenci čtení jako prostředku, jímž člověk získává zajímavé informace;
- děti vědí, že text se skládá z určitých částí, i když je třeba nedokážou pojmenovat;
- děti vědí, že text se v naší kultuře čte na řádku zleva doprava a na stránce shora dolů.

(Čáp, Mareš 2001)

Podporou takové dětské gramotnosti předcházíme problémům, které by mohly nastat pro nepřipravené dítě při nástupu do školy. Za nejúčinnější jednotlivou metodu podpory čtenářství v předškolním období je pokládáno předčítání. Při předčítání se dítě učí nenásilně principům čtení, je motivováno ke čtení, čtení je pozitivně propojováno s radostí, s pěknými zážitky, se společnou činností s dětmi i dospělými. (Mertin, Gillnerová 2015)

Lze tedy říci, že čtení a vyprávění dětem je jedním z nezastupitelných prostředků v předškolním vzdělávání. Vyžaduje však také pedagoga, který umí příběh vybrat a předat vhodnou formou. Pokud se toto podaří, dítě získává bohatství, ze kterého může čerpat celý život.

1.2 Vypravěčství dříve a dnes, fenomén storytellingu

1.2.1 Vypravěčství v průběhu věků, pohádka v evropských zemích

Původní prastaré příběhy nebo jejich zlomky se do dnešní doby zachovaly především ve formě mýtů, které zobrazují charakter své doby a kultury, kde vznikly (např. mýtus o Gilgamešovi, Odysseia, Edda). Používají vznešený jazyk, který jim pravděpodobně propůjčili největší básníci své doby. Naproti tomu pohádky, jako nepěstěné rostliny, zůstávaly dlouho mimo pozornost vědeckých badatelů. O jejich vzniku a vývoji se tedy dá říci jen málo, pokud bychom chtěli pátrat hlouběji v historii.

U Platona čteme, že staré ženy vyprávěly svým dětem symbolické příběhy – *mythoi*. I tenkrát tedy souvisely pohádky s výchovou dětí. V pozdní antice uvedl Apuleius, filozof a spisovatel z 2. století po Kristu, ve svém slavném románu *Zlatý osel* pohádku s názvem *Amor a Psyché*, příběh typu Kráska a zvíře. Tato pohádka sleduje stejný vzorec jako vyprávění, se kterým se můžeme dodnes setkat v Norsku, Švédsku, Rusku a v mnoha dalších zemích. Z toho usuzujeme, že přinejmenším tento druh pohádky (žena vysvobodí zvířecího milence) existuje prakticky nezměněný už dva tisíce let. (Franz 2015)

V období ambivalence (14. – 17. stol.) se objevuje zájem o potřeby dítěte. Díky Komenského Informatoriu máme jedinečný pohled do této doby, ale nedá se předpokládat, že se běžně vyskytovali tak osvícení rodiče a vychovatelé. Pokud se dětem vyprávěly speciální příběhy, bylo to pravděpodobně za účelem výchovy a mravouky.

Velká změna v přístupu k dětem nastala až v období intruze (18. stol.). Nerovnoměrné, ale znatelné změny v evropské společnosti vedly ke změnám vztahu k dětem (rodilo se méně dětí a více se dožilo dospělosti). Teprve pak se mohl změnit vztah dospělých k dětem, vznikly předpoklady pro větší materiální i citové investice do dítěte, přibylo úvah o jeho výchově, přibylo pedagogické literatury. (Lenderová, Rýdl 2006)

Pedagogické snahy se odrážely i v doporučovaných příbězích, často biblických nebo mravoučných, vštěpujících dětem lásku k práci, čistotu těla i ducha a také přímo katechismus. Naopak pohádka, dnes jednoznačně určená dětem, se dlouho šířila jen ústní tradicí, dětský posluchač nebyl *a priori* předpokládán. Knižní vydání pohádek Charlese Perraulta zůstalo v českém prostředí bez většího ohlasu, teprve romantismus se svým zájmem o lidové prostředí (dva svazky pohádek bratří Grimmů vyšly roku 1812 a 1815) obrátil i v českých zemích pozornost sběratelů k lidové tvorbě. (Lenderová, Rýdl, 2006)

Zde se tedy shledáváme s pohádkou, která je nejčastěji zvolenou formou vyprávění pro předškolní děti. V 19. století se pohádky chopili sběratelé a tuto přehlíženou lidovou formu povznesli na úroveň krásné literatury. Tradice vytváření příběhů pro mravní a náboženskou výchovu dětí ale přetrvala i v období socializace (19. – 1. pol. 20. stol.) Zároveň nově vznikaly fantastické a zábavné příběhy přímo určené dětem. Výsledkem je dnešní bohatý a relativně i nepřehledný trh zabývající se dětskou literaturou.

Tím se dostáváme do dnešní doby, kdy má rodič i pedagog k ruce nepřeborné množství materiálu pro nejrůznější věk a k nejrůznějším tématům, překrásně ilustrované umělecké knihy i drobná leporela a komiksy. Jakkoliv je výběr knih obohacující, dostává se tím do pozadí nejen vyprávění pohádky, ale vypravěčství jako takové.

1.2.2 Vypravěčství a fenomén storytellingu

Osobní vyprávění příběhu a pohádky dnes ustupuje jiným formám. K dispozici jsou média jako knihy, časopisy, rozhlas, televize a internet, čímž se usnadňuje a zrychluje konzumace příběhů všeho typu. Pro rozbor tohoto fenoménu rychlosti a přehlcenosti dnešní doby není dost prostoru v práci tohoto rozsahu. Stačí však jen zmínit tato témata a v moderní kulturní společnosti porozumí každý, protože jsme tím zasaženi všichni.

Pedagog nebo rodič, který v dnešní době chce zodpovědně vychovávat dítě se pravděpodobně brzy setká s informací, že dětem je třeba pomalosti a opakujících se rituálů. Jedním z těchto rituálů je samozřejmě i vyprávění pohádky, pokud možno bez jakýchkoliv rušivých vlivů okolí. Většina rodičů i učitelů tyto obřadné chvíle zná dobře ze svého dětství, a to je nejlepší základ pro to, aby svou zkušenost předávali dál.

Je však každý dospělý přirozeným vypravěčem? Pamatujeme si i nejjednodušší pohádky tak dobře, abychom je mohli vyprávět z paměti? Ve své praxi pedagoga i jako rodič jsem se setkala s mnoha rozpaky sečtělých a jinak schopných lidí, když měli z paměti odvyprávět dítěti pohádku nebo krátký příběh. Dovednost, která není procvičována, upadá.

V poslední době se v Čechách zabydlel fenomén zvaný storytelling. Při osobním zkoumání, co se za tím názvem skrývá, jsem překvapivě našla divadlo jednoho herce, který prostě vyprávěl příběh. O nic víc zřejmě nejde, přesto se objevuje čím dál více seminářů storytellingu a také se tímto magickým slovem zaštiťují firmy, které na základě vypravěčství a osobní prezentace staví přeměnu svých zaměstnanců na kreativnější a spokojenější zaměstnance. Většinou se ale kurzy storytellingu nabízí jako výuka dovedností, které směřují k tvorbě a vyprávění příběhu. Podobné dovednosti učí i mnoho hereckých kurzů, ovšem bez tohoto novodobého označení.

Zdá se, že ztrácíme důležitou lidskou dovednost, která s námi je už od vzniku jazyka. Je důležité, abychom si ji zachovali. Kdyby lidé nedokázali předávat svoje příběhy, mělo by to

špatný dopad především na ně samotné. O terapeutickém dosahu storytellingu jsme vedli, a ještě jistě budeme vést dlouhé debaty s dramaterapeuty a arteterapeuty. Nejen oni potvrzují, že určitá cvičení, hry a jejich konkrétní zacílení můžou velmi funkčně napomáhat v práci např. s psychicky nemocnými nebo se sociálně slabšími skupinami. V zahraničí jsou velmi běžné a oblíbené kurzy a vyprávění pro seniory. Vždyť kdo jiný má v hlavě tolik příběhů, než právě naše babičky a dědečkové? (Voráčková 2013)

2 Klima skupiny a jeho význam v předškolní pedagogice

Pedagog se programově věnuje neformálním vztahům dětí ve třídě a nenásilně je ovlivňuje prosociálním směrem. (RVP PV 2018)

2.1 Dítě v předškolním zařízení, jeho emoční a sociální potřeby a nároky na ně kladené

2.1.1 Věk hry a jeho specifika a potřeby podle E. Eriksona

Na to, abychom mohli specifikovat, čím ve svém vývoji prochází dítě v předškolním věku, potřebujeme znát hledisko psychologické. Vývojová psychologie pohlíží na člověka z hlediska jednotlivých, po sobě jdoucích etap, kterými v životě prochází. Koncepce vývojových stadií předpokládá, že vývoj osobnosti probíhá v stadiích, jejichž pořadí je nutné, zákonité. Nelze je vynechat nebo změnit jejich pořadí. Sled stadií vyplývá z vnitřních zákonitostí vývoje s biologickými, sociálními a psychologickými aspekty... Tuto koncepci nejpodrobněji rozpracoval v polovině dvacátého století neoanalytik Erik Erikson. (Čáp, Mareš 2001)

Erik Erikson popsal ve své teorii Osmi věků života osm jednotlivých stadií ve vývoji člověka. Rozlišuje zde osm životních období od narození do smrti. Podle Eriksona v každém z těchto období nás čeká krize a máme splnit určitý vývojový úkol. To, jak se nám podaří úkol zvládnout, má vliv na naši osobnost. Tuto psychologickou teorii, pro její univerzálnost, považuji za vhodnou jako základ k pochopení toho, co se děje v dítěti předškolního věku. Eriksonova koncepce vystihuje důležité skutečnosti ve vývoji osobnosti a dosáhla širokého přijetí mezi psychology i představiteli příbuzných oborů. (Čáp, Mareš 2001)

Témata jednotlivých období (dle Metalové):

První období: Základní důvěra proti základní nedůvěře

Období začíná narozením dítěte. Vybudování základní důvěry závisí především na kvalitě mateřského vztahu. Dítě se učí dostávat, aby později mohlo dávat. Vhodná péče vytváří v dítěti základ pro pocit identity.

Druhé období: Autonomie proti studu a pochybám

Dítě začíná prosazovat svou vůli, toto stádium se také často nazývá „obdobím vzdoru“. Zde Erikson upozorňuje na důležitost péče vychovatelů při nácvičování čistoty: držení a pouštění při vyměšování je obrazem vztahu k okolí. Stejně jako ve fyzické, i v psychické rovině dítě „drží“ a „pouští“. V tomto období je podstatné přání dítěte uplatňovat svou vůli a zkoumat všechny meze. Zároveň se dítě učí řádu.

Třetí období: Iniciativa proti vině

Erikson zde vychází z Freuda a navazuje na „Oidipuská“ přání. Z těchto přání pramení pocit viny, který pomáhá směřovat iniciativu k více žádoucím cílům. Zde také vzniká svědomí a základy kulturního soužití s lidmi.

Čtvrté období: Přičinlivost proti inferioritě

Jedná se o období latence, mladší školní věk. Dítě je zde připraveno na nové úkoly, přeje si využívat své dovednosti. Pokud může využívat své přičinlivosti, dobře se socializuje. Pokud převládne pocit malomyslnosti a méněcennosti, dítě se může stáhnout a izolovat.

Páté období: Identita proti konfuzi rolí

Jde o pubertu a adolescenci. Vývojovým úkolem tohoto období je hledání a ustanovení identity, v čemž pomáhá bouření proti autoritám. Důležité jsou dospělí jako vzor. Jejich selhání by mohlo vést až k cynismu a apatii mladého člověka.

Šesté období: Intimita proti izolaci

V tomto období by měl člověk vstupovat do partnerství a najít v sobě zodpovědnost k dodržování závazků i za cenu kompromisu. Podle Eriksona je zde potřeba čelit pocitu ztráty

ega v důležitých situacích. Schopnost izolovat zde znamená schopnost zbavovat se a ničit vše nepodstatné nebo nebezpečné.

Sedmé období: Generativita proti stagnaci

Jedná se o zakládání a vedení další generace, patří sem i produktivita a kreativita. K pocitu stagnace dochází, pokud se tento vývojový úkol nedaří.

Osmé období: Ego integrita proti zoufalství

Integrita je přijímání toho, co muselo být. Člověk, který žil naplněný a tvořivý život, lépe nachází integritu. Její nedostatek vede k zoufalství a strachu ze smrti.

Třetí věk je věkem předškolním, tedy 3–6 let. Eriksonem je klasifikován jako „věk hry“. Hlavním projevem tohoto věku je iniciativa (v psychosociální krizi rozporována vinou) a důraz na cíl. Důležitou potřebou tohoto období je mimo jiné ritualizace.

Období hry je stadium, vhodné k zakončení popisu ritualizací předškolního života. Psychosexuálně řečeno, věk hry musí vyřešit oidipskou triádu ovládající základní rodinu, zatímco intenzivní mimorodinné vztahy jsou odloženy do doby, kdy dítě přejde do školního věku, ať již jsou metody základního školství ve společnosti jakékoliv. Mezitím věk hry poskytuje nesmírně rozšířenou oblast iniciativy, aby byly děti schopny kultivovat svou vlastní oblast ritualizace; především svět miniaturních hraček a sdílený časoprostor her. Ty jsou schopny absorbovat v imaginativní interakci jak excesivní sny o dobývání, tak i z toho vyplývající vinu. (Erikson 1999)

Potřebu rituálu můžeme také chápat jako potřebu dítěte mít ukotvení v čase a prostoru. Zatímco dospělému čas plyne zjevně lineárně, tj. směrem z jednoho bodu k druhému po přímce, dítě může být zmateno, pokud nemá jasně dané každodenní obřady (doba jídla, odpočinku, pohádky apod.), které jsou bližší cyklickému chápání času. Těmito obřady je dítě stále znovu ujišťováno o tom, že svět je bezpečné místo.

Jednou z hlavních Eriksonem uvedených potřeb dítěte v předškolním věku je hra. Nese v sobě prvky rituálu a dramatu, které dítě přirozeně naplňují a pomáhají mu procházet složitým vývojovým procesem. V předškolní výchově se proto obzvlášť doporučuje vykonávat pedagogickou práci hravě a využívat přirozené záliby dětí v rytmu, písničkách, příbězích a

fantaziích a děti tak nenápadně vést k dovednostem a učit je jakoby mimochodem. Hra je také forma, která děti přitahuje k sobě navzájem a podporuje socializaci. Hrou s jinými dětmi dítě zakouší první mimorodinné vztahy a rozvíjí emocionální inteligenci.

Navzdory častým představám, děti v předškolních zařízeních jsou teprve na počátku v sociálních vztazích. Není možné vyžadovat od nich stálá přátelství a bezvýhradnou věrnost. Z vlastní zkušenosti vím, jak často dospělí starším dětem připomínají jejich dávná „školková“ kamarádství a „důvěrné a pevné“ svazky, zatímco dítě marně vzpomíná. Svazky byly krátkodobé, spontánní, a čas všechno odnesl. V předškolním věku a na začátku mladšího školního věku děti ještě nejsou schopné vytvořit stálou skupinu. Vytvářejí přechodná, hravá seskupení. U předškolních dětí se projevují tendence hromadně reagovat na různé situace emocionálně (pláč, smích, sympatie, agrese, hluk). Postupně se ve skupině upevňují sociální emoce, motivační tendence, roste schopnost autoregulace, rozvíjí se sociálně poznávací schopnosti a dovednosti. (Čapek 2010)

2.1.2 Nároky kladené na dítě v předškolním zařízení

V předchozí kapitole jsme si nastínili, jaké jsou nároky dané věkem, etapou vývoje dítěte v předškolním období. Pokud dítě začne v tomto věku navštěvovat pravidelně instituci předškolního vzdělávání (pravděpodobně MŠ), střetává se s novými situacemi a vztahy, které na něj také kladou zvýšenou zátěž. Dítě v předškolním zařízení může, mimo psychosociální krize dané jeho vlastním vývojem, být zatíženo nepřírodným vzdálením od rodiče, kdy ze dne na den je přivedeno do instituce plné neznámých lidí a ponecháváno zde několik hodin denně. Pokud tento přechod není dobře zvládnutý, nebo se dítě ukáže citlivější nebo méně zralé, dá se hovořit o počátcích deprivace.

Deprivace vzniká při odloučení dítěte od rodiny, kdy dítě v jiném prostředí nenachází osobní vztahy, nemůže se vcítovat do druhých (nezná je, bojí se jich, nerozumí jim) a také druzí lidé se nevciťují do něho (nemají na to čas, je jim lhostejné atd.). K tomu dochází např. při dlouhodobém pobytu v nemocnici, v důsledku předání dítěte do veřejné výchovné instituce, přesunem zájmů rodiny z dítěte na jiné problémy. (Helus 1995)

Dítě v předškolním věku v institucionální výchově tedy potřebuje maximum péče, zvláště v emocionální oblasti, aby zvládlo vývojové úkoly specifické pro toto období. Další nároky, které v předškolním věku mají velký důraz, jsou výchovného rázu. Dítě je směřováno ke vhodnému, sociálně přijatelnému chování, na které se může jinak nahlížet v různých prostředích. Doma, ve školce, na návštěvě, na veřejnosti, všude vládne nějaká norma chování, často dokonce různá podle prostředí nebo situace. To pro dítě může být matoucí a zatěžující. Učí se rozumět dospělým a jejich požadavkům a domlouvá se s nimi na pravidlech, či prostě jen poslechnout pokyn.

Narativní metody, které zná dítě v nějaké formě i z domova (vyprávění, čtení pohádky) mohou výrazně pomoci ke zklidnění dítěte a k navození příznivé atmosféry. Pomocí vyprávění se dítě i pedagog ujistí o společném světě, který poskytuje bezpečí a přijetí. Zároveň s pomocí příběhu již pedagog vytváří podhoubí pro budoucí spolupráci a sdílení hodnot. Pohádka postupuje způsobem, který je v souladu s myšlením dítěte a s jeho zkušeností se světem, a proto je pro ně přesvědčivá. V pohádce dítě nalezne mnohem větší útěchu, než když se je snaží utěšit dospělý na základě rozumových úvah a stanovisek. Dítě věří tomu, co pohádka vypráví, protože její pohled na svět se shoduje s jeho. (Bettelheim 2017)

2.2 Prostředí a klima ve skupině a jeho význam pro děti předškolního věku

Poněvadž tedy učitel je sluhou, a ne pánem přirozenosti, utvařečem, a ne přetvařečem, vidí-li, že přirozenost žáka se proti něčemu vzpouzí, nesmí ho pohánět, chovaje jistou naději, že se tento nedostatek nahradí na jiné straně, jako se vskutku stává. (Komenský 1948)

Předpokladem harmonického vývoje u předškolních dětí a jejich úspěšného vzdělávání je emocionální pohoda a bezpečí těchto dětí. K tomu napomáhá prostředí, ve kterém je vzdělávání vedeno. Důležitým aspektem je sociální klima skupiny, na němž závisí spokojenost jejích členů a míra její atraktivity. Sociální klima zahrnuje trvalejší sociálněpsychologické charakteristiky tohoto prostředí, které jsou pro ně typické, a jejich působení na členy skupiny, míru, pohody. (Vágnerová 2005)

O klimatu třídy se často mluví především ve smyslu třídy základní nebo střední školy. Pedagogové jsou v dnešní době upozorňováni na důležitost klimatu, skupinové dynamiky

kolektivu apod. Je však důležité si uvědomovat, že sociální vztahy se začínají formovat již v předškolním věku, jakkoliv mohou být ještě nestálé. Prosociální chování je závislé na dosažené úrovni myšlení, kdy ke konci předškolního věku je dítě schopné aspoň částečně uvažovat z pohledu jiného člověka a chápat jeho potřeby. (Skorunková 2013)

První kontakt s institucionální výchovou probíhá většinou také v mateřských školách. Dítě je často i jen pozorovatelem situací, které nejsou ze strany pedagoga citlivě zvládnuté, např. učitelka zesměšní kamaráda. Naopak chápavý přístup pedagoga k jednomu, třeba i náročnému a problematickému dítěti, také ovlivňuje všechny děti, které jsou svědky situace. Vznikají tak základy pro sebeúctu, která nemá být poškozována a zraňována, a pro empatii. Tyto aspekty sociálního klimatu mají vliv na vývoj dítěte a na jeho chápání, co je žádoucí a „normální“ v prostředí instituce.

Jde o to, že stále nedoceňujeme známé skutečnosti, že právě konkrétní prostředí velmi mocně ovlivňuje jednání a podílí se výrazně na vývoji osobnosti. Jednání dětí i dospělých se mění právě podle toho, jak se střídají prostředí. Proto se žáci jinak chovají ve třídě, jinak na hřišti, na výletě, jinak v hledišti stadionu, jinak v divadle apod. Je prokázáno, že navzdory individuálním rozdílům vykazuje chování všech lidí v daném prostředí určitou shodu. Mnoho experimentů o vlivu prostředí na výkonnost také prokázalo závislost mezi zlepšováním podmínek v prostředí (intenzita světla, odhlučnění, estetická úprava, ale také změny v sociálním klimatu) a zlepšením výkonu. (Kraus 2014)

Tento aspekt sociálního klimatu v prostředí mateřské školy nebo jiného předškolního zařízení je právě důležitým prvkem, který napomáhá zdravému vývoji dítěte v oblastech, které se dají těžko změřit a nejsou snadno viditelné, ale jsou často nejdůležitější v životě člověka. Je to přístup k životu, hodnoty, charakter, emocionální zralost a schopnost zvládat stres a další kvality, které se předávají každodenním citlivým působením pedagoga na dětskou skupinu.

2.3 Význam práce s klimatem jako prevence patologických jevů

A jako mlýnský kámen, nedá-li se mu zrno, látka na mouku, sám sebe omílá, dělá drť a neužitečně praší s praskotem a hlukem, ta dokonce i praská a části odletují, právě tak čilý duch zbavený vážného zaměstnání se najisto zaneše marnými, všetečnými a škodnými věcmi a bude příčinou své záhuby. (Komenský 1948)

Podíváme-li se na předškolní výchovu z pohledu sociální pedagogiky, vidíme skupinu velmi malých dětí, které jsou ještě otevřené všem vlivům. Nevhodné návyky teprve vznikají a dají se podchytit. Pokud se jedná o zdravé dítě z relativně zdravého prostředí, vše je ve stádiu prevence. V sociální pedagogice je prevence jedním ze základních pojmů. Sociální prevence znamená předcházení potenciálnímu ohrožení sociálněpatologickými jevy a ochranu před nimi. (Kraus 2014)

Důraz na prevenci je daný prostým faktem, že prevence se vyplatí: Je daleko snazší předcházet problémům, než se je snažit napravit. Z toho by měl pedagog vycházet ve své práci s dětmi. Příkladem takového působení může být snaha orientovat výchovu na podporu vztahů soudržnosti, vzájemné pomoci a spolupráce, tolerance, a nikoliv na vytváření atmosféry výkonové soutěživosti, rivality, či dokonce posměchu slabším a méně úspěšným. Současně je třeba nastolovat určitý řád, režim, dbát na pořádek a chránit tak svěřence před nejistotou a chaosem. (Kraus 2014)

Klima ve skupině je výrazně jiné, pokud nabádáme děti k poměřování, soutěživosti, pokud dáváme důraz na výkon, než když děti povzbuzujeme ke zlepšení, bez ohledu na to, jak vysoko se umisťují na pomyslném „žebříčku“ a když jim dopřáváme svou pozornost. Takové výstupy nabízí mnoho výzkumů, mimo jiné výzkum odměn a trestů ve skautských oddílech, kde psychologové zkoumali vliv soutěživých přístupů a reakci dětí na tresty. Ukázalo se, že systém výchovných prostředků může mít výrazný vliv na atmosféru v oddíle. Atmosféra se potom pohybuje od přátelské a bezpečné v oddílech s „respektujícím přístupem“ až k atmosféře strachu, soutěžení a ponížení v oddílech na druhé straně škály. (Baumová, Kolařík 2015)

Pedagog tedy preventivním působením a citlivým ošetřováním klimatu skupiny může předejít nepříjemné atmosféře a patologickým jevům. Atmosférou rozumíme krátkodobější náladu v kolektivu oproti dlouhodobému klimatu. V předškolní pedagogice se s těmito jevy ještě zdaleka tak npracuje, ale je potřeba s prevencí počítat. V současné době mnoho předškolních zařízení přijímá děti cizinců, z nichž některé neumí mluvit česky, integruje děti s tělesným postižením nebo pracuje s dětmi ze sociálně vyloučených lokalit. Častěji se objevují poruchy chování a emocí. Takové podmínky mohou vyvolávat nové, nečekané situace a je dobře jim předcházet vhodným ošetřením klimatu skupiny.

3 Osobnost předškolního pedagoga, jeho vliv na klima skupiny a jeho práce s příběhem

3.1 Osobnost předškolního pedagoga z pohledu sociální pedagogiky a současné doby

Jako tedy na prázdnou tabuli písař může napsat a malíř namalovat cokoli chce, je-li znalý umění, právě tak snadno může všechno nakreslit v mysl lidskou ten, kdo dobře zná umění vyučovací. (Komenský 1948)

3.1.1 Kompetence a osobnost předškolního pedagoga

Jaké jsou požadavky na vlastnosti pedagoga v dnešní době? Především se klade důraz na péči o emocionální bezpečí dětí a schopnost učitele navodit příjemné prostředí. Pedagogický styl, respektive způsob, jakým jsou děti vedeny, je podporující, sympatizující, projevuje se přímou, vstřícnou, empatickou a naslouchající komunikací pedagoga s dětmi. Je vyloučeno manipulování s dítětem, zbytečné organizování dětí z obavy o časové prostoje, podporování nezdravé soutěživosti dětí. (RVP PV 2018)

Prostředí mateřské školy je specifické v tom, že spojuje vzdělávání s péčí o základní potřeby dítěte. Je skutečně „mateřskou“ školou i v tom smyslu, že učitelka má být vždy připravena ošetřit emoce dítěte, které pláče po matce. Stejně tak musí být k dispozici ve fyzické péči o dítě, které se teprve učí toaletním návykům a sebeobsluze u jídla. Zároveň komunikuje s předškoláky a nadanými dětmi, které už někdy mají složité myšlení, živě se zajímají o svět a vyžadují mnoho podnětů. Takové děti musí učitelka rozvíjet a připravovat na školu.

Podle MŠMT má mít učitel mateřské školy tyto kompetence:

1. Řízení vzdělávacího procesu

(Plánování cílené na rozvoj kompetencí dítěte, znalost skupiny a situací, ve kterých se děti nacházejí, volba metod a obsahu vzdělávání v souladu s cíli a složením třídy, individualizované vzdělávání, nabízení různých typů činností, podpora dětí v samostatnosti.)

2. Komunikace a organizace vzdělávacího procesu

(Efektivní komunikace s dětmi, rodiči, kolegy, vytváření příznivého, otevřeného a bezpečného klimatu, tvořivý a konstruktivně kritický postoj k inovacím, týmová práce a spolupráce, vytváření prostoru pro vzájemnou spolupráci dětí a učení se od sebe navzájem, výběr organizačních forem vzhledem k cílům a složení třídy, pravidelná a smysluplná setkávání s rodiči, pravidelná a promyšleně vedená dokumentace.)

3. Sebereflexe a vlastní rozvoj

(Reflexe a následné zdokonalování vzdělávací práce, převzetí odpovědnosti za výsledky dětí, vytvoření vlastní reálné představy o svých kompetencích, o svých silných a slabých stránkách, rozvíjení sebe samé.) (Syslová 2013)

Profesní dovednosti se mohou také dělit do těchto hlavních skupin:

- Sociálněpsychologické profesní dovednosti
- Profesní dovednosti spojené s obsahem realizovaných činností, s různými oblastmi rozvoje dítěte předškolního věku
- Metodické profesní dovednosti
- Speciálněvýchovné a diagnostické profesní dovednosti.

Pod **sociálněpsychologickými** dovednostmi si můžeme představit schopnosti přiměřeně interagovat v celé šíři sociálních vztahů. Nezáleží zde tolik na věku a praxi, ale spíše na rozvíjení těchto dovedností.

Oborové a metodické profesní dovednosti zahrnují především, co učitelka s dětmi dělá a jak.

Speciálněvýchovné a diagnostické dovednosti se vztahují k respektování individuality dítěte a jeho aktuálního stavu, přizpůsobení stylu práce jednotlivcům i skupinám, schopnosti učitelky reagovat na změny ve skupině apod. (Mertin, Gillnerová 2015)

Na co se často zapomíná, je schopnost učitele ošetřit vlastní potřeby a chránit se tak před stresem nebo dokonce vyhořením. Není nic smutnějšího, než učitelka mateřské školy křičící na děti nebo sdělující jim sice klidným, ale vyčerpaným hlasem, jak jsou „zlobivé“, „hloupé“ apod.

Vzhledem k tomu, že pedagog je živoucím příkladem, který děti napodobují, je zřejmé, že se pod vedením vystresované nebo nemotivované učitelky pokrývá jejich chování. Naučí se

rychle tolerovat a napodobovat peskování, manipulativní chování nebo autoritářství. Podle osobnosti učitelky se učí žalovat nebo se skrývat a dělat věci potajmu. Je to přirozenou součástí jejich socializace. Proto je třeba, aby si pedagog osvojl vhodné způsoby a techniky uvolňování stresu. Vhodná je také pravidelná supervize.

Učitel se stává modelem sociální role. Tím, že je nucen ve zvýšené míře investovat ve výchovném procesu také svou osobu (osobnost), rostou i nároky na schopnost zacházení s tímto „specifickým profesním nástrojem“. Vyvážené zacházení s vlastní kondicí a odolností v náročných životních situacích se proto stává nedílnou součástí profesních dovedností učitele. (Mertin, Gillnerová 2015)

3.1.2 Role pedagoga MŠ z pohledu sociální pedagogiky a současné doby

Role učitele se posouvá do nových souvislostí souběžně s vývojem společnosti. Roste důraz kladený na oblasti, které se vymykají z působení společenské kontroly (xenofobie, závislosti, šikana...). Škola se tak stává prostorem pro prevenci rasismu a xenofobie, pro zabývání se problematikou návykových látek, zvládání informačních technologií i strategií, zvládání následků přírodních katastrof. ... Všechny tyto aspekty se ve specifické podobě dotýkají také oblasti předškolního vzdělávání. Učitel se tak stává tím, kdo napomáhá socializaci dítěte v současné společnosti. (Mertin, Gillnerová 2015)

Jedním z úkolů učitele české MŠ v dnešní době je integrace dětí z rozličných sociálních a kulturních prostředí, často i dětí, které neumí mluvit česky. Diverzita (ať už národností, etnická, kulturní atd.) nebo také heterogenita se stává realitou současné školy. V rámci třídního kolektivu můžeme identifikovat rozdíly mezi žáky, dané např. migračními procesy, variabilitou sociokulturního prostředí, do něhož se žáci narodili, v němž vyrůstají. (Zachová 2017)

Ve třídě MŠ se také setkávají děti z rodin s velmi rozdílným výchovným přístupem. Např. chlapec, který je doma považován za „trochu zlobivého“ se může pro pedagoga a spolužáky stát velkým problémem. Úkolem učitele je dát dítěti jasné hranice a zároveň rozpoznat, kdy se jedná jen o nezvládnutou energii a kdy jde o počínající poruchu chování nebo emocí. Zvládnutím těchto raných výchovných problémů se dá předejít mnohem závažnějším potížím do budoucna.

Podle empirických výzkumů nemá přibližně pětina dětí v MŠ (a třetina ze sociálně znevýhodněného prostředí) vyvinuté socioemoční dovednosti... Problémy s neposlušným chováním zpravidla začínají v raném věku dítěte, ještě před nástupem do MŠ. V případě, kdy nejsou řešeny, mohou se s věkem dítěte prohlubovat a představovat hrozbu pro okolí i pro samotné dítě. Výzkum také potvrzuje, že 40–60 % dětí, které mají potíže v chování v raném věku, se později potýká se závažnějšími problémy, například záškoláctvím, a tím značně ohroží své šance uspět v životě. (Klem in Havrdová 2015)

Pedagog se tedy snaží poskytovat prostředí, které co nejlépe rozvíjí sociální a emoční inteligenci dětí. Kompetence, které se zakládají na emoční inteligenci, tzv. „měkké dovednosti“ (soft skills) jsou v současné době čím dál více zaváděny do výuky v různých formách. Týká se to i předškolní pedagogiky. Děti jsou povzbuzovány, aby uměly vyjádřit své emoce a naslouchat druhým, což má vliv na jejich sebeprožívání, komunikaci, spolupráci apod. V současnosti se také tíhne k demokratizaci výuky, kdy děti do určité míry mohou a mají spolurozhodovat, čímž se učí aktivitě a zodpovědnosti.

Aktuálním úkolem školy v situaci, kdy se posilují globalizační struktury, je podporovat dovednosti demokratického chování mladé generace. Nejde pouze o to, učit poznatkům o demokracii, ale hledat cesty, které umožňují žákům ji praktikovat v každodenním (školním i mimoškolním) životě. (Skalková 2004)

3.2 Role předškolního pedagoga při práci s klimatem skupiny

Zvláště dětský věk se dává vůbec více vést a řídit příklady než pravidly. Poroučíme-li něco, málo z toho utkví; ukazujeme-li, co konají jiní, napodobují to třeba bez poroučení. (Komenský 1948)

V pedagogice se někdy chybuje v tom, že pedagog se považuje za toho, kdo má mluvit, zatímco děti (studenti) mají mlčet a naslouchat. Dobrý pedagog však právě tak naslouchá svým svěřencům a vnímá jejich potřeby. Tím je také učí respektu k druhým – svým příkladem. Zároveň svým naladěním na skupinu získává mnoho informací a lépe se skupinou pracuje, než kdyby před ni nastoupil a začal rovnou organizovat činnost bez ohledu na náladu.

Vnímavost k emočnímu vyladění, resp. aktuálním citovým prožitkům jiných lidí je v mezilidských vztazích velmi důležitá. Děje se tak prostřednictvím vcítění, tj. empatie.

Verbální informace o pocitech nějakého člověka jsou často méně přesné než poznatky získané vcítěním. A proto může být chování, které z něho vyplývá, účelnější než jednání navozené zprostředkovaně, např. verbálně. Pokud učitel na dítěti pozná, co právě prožívá, např. že se bojí, může reagovat rychle a s větším efektem. (Vágnerová 2005)

Sociální pedagogika nás učí o důležitosti práce s klimatem. Sociální pedagog pracuje s jednotlivci i skupinami, se studenty, třídami i učiteli, a pomáhá tak škole utvářet její klima. **Pomáhá s prevencí šikany a dalších negativních jevů, s nastavením pravidel a vytváří pro studenty lidskou tvář školy „na plný úvazek“.** Klíčovou roli by měl sociální pedagog sehrát při zlepšování inkluzivního prostředí na školách, při zvrácení trendu k segregaci. (Kudy vede cesta 2015)

Právě tento přístup k ošetřování klimatu spolu s lidskou schopností empatie, „nacítění se“, pomáhá učiteli v jakékoliv skupině vytvářet příznivé prostředí. Tato vnímavost je uměním, bez něhož se předškolní pedagog neobejde. V pozdějším věku – školním apod. – se dají uplatňovat sociometrické metody na zjišťování klimatu ve skupině. Ve školce však nemá pedagog k dispozici nic než vlastní schopnosti. Jak tedy může ve skupině dětí ve věku 3-6 let ošetřovat klima?

Práce s klimatem skupiny v mateřské škole je prolnta ve všech činnostech s dětmi. Pedagog se ve své práci řídí vzdělávacím obsahem RVP PV. Vzdělávací obsah je v RVP PV uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí: biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. Tyto oblasti jsou nazvány:

1. Dítě a jeho tělo

2. Dítě a jeho psychika

3. Dítě a ten druhý

4. Dítě a společnost

5. Dítě a svět

(RVP PV 2018)

Podíváme-li se na hrubý obsah jednotlivých oblastí, můžeme podle jejich náplně určovat, kde by se dal sociálně-pedagogický přístup a práce s klimatem uplatnit:

1. Dítě a jeho tělo

Záměrem vzdělávacího úsilí učitele v oblasti biologické je stimulovat a podporovat růst a neurosvalový vývoj dítěte, podporovat jeho fyzickou pohodu, zlepšovat jeho tělesnou zdatnost i pohybovou a zdravotní kulturu, podporovat rozvoj jeho pohybových i manipulačních dovedností, učit je sebeobslužným dovednostem a vést je ke zdravým životním návykům a postojům. (RVP PV 2018)

Zde může pedagog pečovat o fyzickou pohodu dětí např.:

- řízenou meditací při hudbě
- navozením příjemné atmosféry při jídle
- vhodně zvolenou fyzickou aktivitou na vybití energie
- vlastním příkladem (umí se radovat z pohybu i relaxovat a pečovat o vlastní zdraví)

Uvolňovací hry pomáhají navodit příznivé klima ve skupině – „psychologické bezpečí“ pomáhají získat pozornost dětí a adekvátně je motivovat. Mezi oblíbené uvolňovací aktivity patří různé honičky, rozcvičky, písničky, tematicky zaměřené povídky apod. (Mertin, Gillnerová 2015)

2. Dítě a jeho psychika

Záměrem vzdělávacího úsilí učitele v oblasti psychologické je podporovat duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvoj jeho intelektu, řeči a jazyka, poznávacích procesů a funkcí, jeho citů i vůle, stejně tak i jeho sebepojetí a sebenahlížení, jeho kreativity a sebevyjádření, stimulovat osvojování a rozvoj jeho vzdělávacích dovedností a povzbuzovat je v dalším rozvoji, poznávání a učení. (RVP PV 2018)

Zde je dobré klima přímo nutností. Příklady, jak pedagog pracuje s klimatem v této oblasti:

- vede rituály – pozdrav, přivítání, ranní kruh, přání před jídlem, vyprávění pohádky apod.
- dlouhodobě sleduje povahy a charakter dětí, jejich silnější a slabší stránky, jejich oblíbené činnosti a jejich úzkosti, vede zápisy o dětech, kde reflektuje jejich vývoj
- empaticky reaguje na problémy dětí – rozhovor, nenásilné vedení k řešení situace („Co myslíš, že by teď pomohlo?“)
- nezaměňuje učení se novým věcem s předváděním znalostí, podporuje dětské vynalézání, novátorství a při učení nespěchá a vyhýbá se soutěžení, neporovnává děti
- chová se s respektem – vyhne se zesměšňování, hodnocení, nálepkování, zvyšování hlasu, řečnickým otázkám apod., mluví s dětmi v úrovni jejich očí

- nepoužívá hrozby ani tresty, namísto toho nechá, pokud možno, působit přirozený důsledek chování dítěte

Zvládnutím emocionálně náročnějších situací si dítě potvrzuje, že svět je bezpečné místo a že ono do něj patří i se svými potřebami a chybami. Dostává tak do budoucna schopnost zvládat nepohodu a stres a potažmo tak žít spokojený život. Zdravý rozvoj osobnosti i životní spokojenost závisí na emočním klimatu v nejbližším společenském prostředí, v rodině, ve škole, ve skupině kamarádů a spolupracovníků, v kolektivu... Toto emoční klima a citový stav jednotlivce do značné míry závisí také způsobu výchovy, na postojích rodičů a výchovných pracovníků k dítěti a mladému člověku. (Čáp 1987)

3. Dítě a ten druhý

Záměrem vzdělávacího úsilí učitele v interpersonální oblasti je podporovat utváření vztahů dítěte k jinému dítěti či dospělému, posilovat, kultivovat a obohacovat jejich vzájemnou komunikaci a zajišťovat pohodu těchto vztahů. (RVP PV 2018)

Pedagog může vztahy ve skupině ošetřovat např. těmito způsoby:

- vytváří pravidelné setkání (komunitní kruh), kde je prostor pro sdílení
- nabízí hry zaměřené na kooperaci, neorganizuje soutěže
- děti nehodnotí za jejich výkon
- nacvičuje s dětmi přijatelné chování např. formou divadla. Zkušenosti získává člověk tím, že něco dělá, pozoruje a zkouší. Při této praktické činnosti probíhají psychické procesy (vnímání, myšlení, cítění, snahy). To, co bylo poznáno a to, co bylo prožito při činnosti, je uchováváno v paměti, vyvolává změny v osobnosti člověka a ovlivňuje jeho budoucí chování. (Macková 2004)
- citlivě vstupuje do sporů dětí – nejprve říci, co vidím („Zdá se mi, že oba chcete stejnou hračku.“ „Vypadá to, že oba chcete nést to lano.“), nabízí pomoc při řešení, nestraní nikomu, nabízí hlediska, radu. Děti, když cítí klid a podporu dospělého, se často samy uklidní a přijdou na smírné řešení („Tak si to vem.“ „Tak to uděláme spolu.“)
- má v zásobě činnosti, pomůcky, písňe, říkanky a nápady, kterými děti umí nadchnout, zklidnit, rozesmát, vtáhnout do činnosti apod. Využívá je, když je potřeba změnit náladu. Umí improvizovat. (Např. při čekání před odchodem do lesa na procházku se

děti začínají nudit a postrkují se. Pedagog nabídne říkánku Otevírám les a vybidne děti, aby si našly vhodný „klíček“, kterým les odemknou.)

- pečuje o vlastní pohodu a dobrou náladu, tím je pro děti věrohodným průvodcem

Sociální nápodoba je velmi intenzivním učením. Její účinek můžeme ještě zvýšit tím, že s dětmi budeme hovořit o způsobech výchovy a komunikace, které používáme, a budeme je pojmenovávat. Další možností, jak učit děti potřebným komunikačním dovednostem, je přímý nácvik. (Kopřiva a kol. 2008)

4. Dítě a společnost

Záměrem vzdělávacího úsilí učitele v oblasti sociálně-kulturní je uvést dítě do společnosti ostatních lidí a do pravidel soužití s ostatními, uvést je do světa materiálních i duchovních hodnot, do světa kultury a umění, pomoci dítěti osvojit si potřebné dovednosti, návyky i postoje a umožnit mu aktivně se podílet na utváření společenské pohody ve svém sociálním prostředí. (RVP PV 2018)

Pedagog v této oblasti může např. působit takto:

- společenské návyky upevňuje pomocí rituálů (vítání, loučení, přání před jídlem, prosba a poděkování apod.)
- navozuje příjemné chvíle s příběhem, ať už čteným nebo vyprávěným
- využívá divadla, četby, hudby k otevření témat, která děti potřebují řešit (hádka s kamarádem, půjčování věcí apod.)
- vlastním příkladem, ale i společnou činností předává hodnoty (školní slavnosti navazující na tradice, Den Matek, Den Otců, návštěvy knihovny, divadla apod.)
- společně s dětmi vytváří a opakuje pravidla, přibírá děti k rozhodování, tam, kde to je možné. Dospělí, kteří si zvykli přibírat děti k rozhodování, ptát se na jejich návrhy, hovoří o velké úlevě. Děti kolikrát přijdou s návrhy, které nás nenapadnou, ale i když nevymyslí nic jiného než dospělí, situace většinou přejde bez negativních emocí či dokonce konfliktu. Dlouhodobým ziskem je návyk aktivně řešit situace, pocit kompetentnosti, dobrá sebeúcta a přebírání zodpovědnosti. (Kopřiva a kol. 2008)
- pečuje o dodržování pravidel všemi, dospělé nevyjímaje
- dává dítěti prostor k nápravě nevhodného jednání (např. porušení pravidel)

- dává dětem prostor k seberealizaci (např. formou výtvarné práce, tance, nebo originálního výrobku, vlastní organizace hry apod.)

Fyzické, psychické a sociální bezpečí neboli **bezpečné klima ve škole se zajišťuje především péčí o dobré vztahy** mezi dětmi navzájem i mezi dětmi a dospělými. Účinnými nástroji k tomu jsou **metoda komunitního kruhu, trénink sociálních a komunikačních dovedností dětí, společné vytváření pravidel soužití, kooperativní výuka a vytváření dalších příležitostí ke společným pozitivním zážitkům.** (Kopřiva a kol. 2008)

5. Dítě a svět

Záměrem vzdělávacího úsilí učitele v environmentální oblasti je založit u dítěte elementární povědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu člověka na životní prostředí – počínaje nejbližším okolím a konče globálními problémy celosvětového dosahu – a vytvořit elementární základy pro otevřený a odpovědný postoj dítěte (člověka) k životnímu prostředí. (RVP PV 2018)

Zde pedagog může rozšířit respektující přístup skupiny na okolní svět, např.:

- hovoří s dětmi o životě lesních, lučních živočichů a rostlin, jako tvorů, jejichž bytí má zrovna takovou hodnotu jako to lidské
- nabízí dětem takové činnosti, které jsou v souladu s ochranou životního prostředí, učí děti, jak se k přírodě chovat starostlivě a zodpovědně (např. místo nakupování materiálu používá recyklovaný nebo přírodní, vysvětlí dětem, proč)
- dopřává dětem kontakt se zvířaty a možnost péče o ně (návštěvy ekofarmy, školní zvířátko apod.), pravidelně nabízí činnosti, při kterých mohou děti poznávat přírodu všemi smysly
- motivuje děti pozitivně, vybírá činnosti, kterými se dá dosáhnout jasných výsledků (vyčištění kusu potoka, lesa, sázení stromů apod.)
- vyhýbá se genderově zbarvenému hodnocení („kluci nepláčou“)
- rozšiřuje dětem obzory pohledem na odlišné kultury, učí děti toleranci k odlišnostem
- používá metody zážitkové pedagogiky a prvky globální výchovy

Naše skutečné schopnosti mohou být rozeznány pouze za předpokladu, že tělesné, citové, intelektuální a duchovní složky osobnosti jsou považovány za rovnocenné a vzájemně se doplňující. Povaha a dobrý stav planety a jejích obyvatel jsou svázány bez možnosti se z tohoto svazku vymanit. (Pike, Selby 1994)

3.3 Práce pedagoga s narativem, příklady dobré praxe

Všitpena je člověku také touha po věděni, a k práci nejen odhodlanost, nýbrž i touha po ní. To se objevuje hned na počátku dětského věku a provází nás po celý život. Neboť kdo netouží vždy něco nového slyšet, vidět a něčím novým se zabývat? (Komenský 1948)

Tato práce má za úkol zkoumat, jak pedagogové předškolních zařízení využívají příběhy k vytváření pozitivního klimatu skupiny. Jaké možnosti takového využití se nabízí? Nejprve si specifikujme, co patří do povinností pedagoga MŠ vzhledem k dětem:

Učitel mateřské školy vykonává tyto odborné činnosti:

- analyzuje věkové a individuální potřeby dětí a v rozsahu těchto potřeb zajišťuje profesionální péči o děti, jejich výchovu i vzdělávání;
- realizuje individuální i skupinové vzdělávací činnosti směřující cílevědomě k rozvoji dětí, rozšiřování jejich kompetencí (schopností, dovedností, poznatků, postojů);
- samostatně projektuje výchovné a vzdělávací činnosti, provádí je, hledá vhodné strategie a metody pro individualizované vzdělávání dětí;
- využívá oborové metodiky a uplatňuje didaktické prvky odpovídající věku a individualitě dětí;
- projektuje (plánuje) a provádí individuální výchovně vzdělávací činnosti s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami;
- provádí evaluační činnosti – sleduje a posuzuje účinnost vzdělávacího programu, kontroluje a hodnotí výsledky své práce, monitoruje, kontroluje a hodnotí podmínky vzdělávání;
- provádí pedagogickou diagnostiku, sleduje a hodnotí individuální pokroky dětí v jejich rozvoji a učení, výsledky evaluace samostatně uplatňuje v projektování (plánování) i v procesu vzdělávání.

(RVP PV 2018)

K povinnostem pedagoga patří i způsob, jakým výchovu a vzdělávání vede. K tomu nám opět dává rámec RVP PV.

Učitel mateřské školy vede vzdělávání tak, aby:

- se děti cítily v pohodě (po stránce fyzické, psychické i sociální);
- se děti rozvíjely v souladu se svými schopnostmi a možnostmi a současně byl podněcován jejich individuální rozvoj;
- děti měly dostatek podnětů k učení a radost z něho;
- bylo posilováno sebevědomí dětí a jejich důvěra ve vlastní schopnosti;
- děti měly možnost vytvářet a rozvíjet vzájemné vztahy a cítit se ve skupině bezpečně;
- byl dostatečně podporován a stimulován rozvoj jejich řeči a jazyka;
- se děti seznamovaly se vším, co je pro jejich život a každodenní činnosti důležité;
- děti mohly pochopit, že mohou prostřednictvím vlastních aktivit ovlivňovat své okolí;
- děti obdržely speciální podporu a pomoc, pokud ji dlouhodobě či aktuálně potřebují.

(RVP PV 2018)

Jak pedagog naplňuje tyto podmínky pomocí narativu? Podle jednotlivých bodů se nabízí příklady:

Aby se děti cítily v pohodě (po stránce fyzické, psychické i sociální):

Vyprávění pohádky je samo o sobě prostředkem k navození pohody. Je rituálem, který děti uvádí do světa, kde mají jistotu, že dobro zvítězí nad zlem a že vše dobře skončí. Pohádka se představuje jednoduchým, důvěrně známým způsobem a na posluchače neklade žádné požadavky. Díky tomu se ani to nejmenší dítě necítí nuceno jednat nějakým zvláštním způsobem a nikdy si nepřipadá méněcenné. Pohádka, aniž by cokoli vyžadovala, uklidňuje, dává naději do budoucnosti a slibuje šťastný konec. (Bettelheim 2017)

Aby se děti rozvíjely v souladu se svými schopnostmi a možnostmi a současně byl podněcován jejich individuální rozvoj:

V předškolní pedagogice by mělo být samozřejmostí na děti netlačit a nechávat jejich vývoji volnost. Některé nabízené činnosti jsou však z principu zasaženy uniformitou (ve výtvarné činnosti dostanou všichni stejný materiál a pomůcky apod.). Ne tak pohádka, jejíž poselství je tak široké, že více či méně osloví každého posluchače a nechá na něm, co si z ní vezme do života.

Aby děti měly dostatek podnětů k učení a radost z něho:

Zde povzbudíme děti nejen obsahem příběhu a novými informacemi, ale pomocí četby preventivně podporujeme čtenářskou gramotnost. Za nejúčinnější jednotlivou metodu podpory

čtenářství v předškolním období je pokládáno předčítání. Při předčítání se dítě učí nenásilně principům čtení, je motivováno ke čtení, čtení je pozitivně propojováno s radostí, s pěknými zážitky, se společnou činností s dětmi i dospělými. (Mertin, Gillnerová 2015)

Aby bylo posilováno sebevědomí dětí a jejich důvěra ve vlastní schopnosti:

Vyprávěním pohádek vždy podporujeme sebedůvěru dětí. V dětství víc než v kterémkoli jiném věku všechno teprve vzniká. Dokud nedosáhneme patřičné jistoty v sobě samých, nemůžeme se pustit do složitých psychologických bojů, nepovažujeme-li kladný výsledek za jistý, ať jsou naše vyhlídky ve skutečnosti jakékoli. Pohádka nabízí fantazijní předlohy, které symbolickým způsobem dítěti naznačují, v čem spočívá bitva o seberealizaci, a ručí za šťastný konec. (Bettelheim 2017)

Aby děti měly možnost vytvářet a rozvíjet vzájemné vztahy a cítit se ve skupině bezpečně:

Pohádky často vypráví o sounáležitosti, o vztazích. Děti takové příběhy přímo inspirují, je možné je rozvinout do hry nebo dramatizace (např. pohádka O řepě – společná práce pomáhá dosáhnout výsledku). Učí se tak nápodobou sociálnímu chování. Příběhy nabízí bezpočet zajímavých hrdinů, s nimiž se děti mohou ztotožnit. Nápodoba (imitace) je jednou z variant modelového učení... Tato forma učení je možná pouze tehdy, jestliže je k dispozici nějaký vzor chování, který by bylo možné napodobit. Lidé obvykle imitují takové chování, které je pro ně z nějakého důvodu atraktivní. (Vágnerová 2005)

Aby byl dostatečně podporován a stimulován rozvoj jejich řeči a jazyka:

Poslechem pohádky a následným povídáním o ní se přirozeně buduje zájem o řeč, rozšiřuje se slovní zásoba, děti si zapamatují a napodobují celé formulace. Nápodobou se učí používat gramatická pravidla, začínají mluvit v delších větách i souvětích. (Vágnerová in Skorunková 2013)

Aby se děti seznamovaly se vším, co je pro jejich život a každodenní činnosti důležité:

Jednoduché každodenní informace (např. návod, jak se chovat bezpečně na výpravě) lze velmi dobře předávat pomocí narativu. Stačí prosté vyprávění o imaginárním chlapci, děvčeti, zvířátku apod., jak porušili nějaké pravidlo a co se jim stalo (např. se ztratí), příběh samozřejmě uzavíráme dobrým koncem. Děti intenzivně prožívají příběh a nepotřebují nebezpečnou situaci zažít na vlastní kůži, aby si varování pamatovaly.

Aby děti mohly pochopit, že mohou prostřednictvím vlastních aktivit ovlivňovat své okolí:

Pohádky poskytují mnoho příkladů, kdy původně bezvýznamný hrdina nezištnou pomocí získává přátele, dary apod., s nimiž dokáže nakonec velké věci. Čteme pohádku O Zlatovlásce, symbolickým vzorem tu může být například Jiřík. Jiřík po cestě za Zlatovláskou pomáhá zvířátkům, která mu později pomohou na oplátku. Chceme-li upevnit jako vzor chování Jiřík ze Zlatovlásky, budeme pohádku číst opakovaně, můžeme si s dětmi o příběhu povídat – ptát se jich, jak to bylo, navázat povídáním o tom, jak se dá lidem a zvířatům v nouzi pomoci... (Mertin, Gillnerová 2015)

Aby děti obdržely speciální podporu a pomoc, pokud ji dlouhodobě či aktuálně potřebují:

Například při úmrtí v rodině se dítě může ocitnout v náročné situaci, se kterou si samo neví rady. Často se celá rodina nachází v krizi a dítě, ačkoliv může navenek vypadat klidně, potřebuje maximální podporu a odpovědi na zásadní otázky. Zde pedagogům pomáhá výběr vhodných příběhů (např. kniha *Návštěva malé smrti*), které nás takovými situacemi provází. Obecně také pohádky léčí duši dítěte.

4 Výzkumné šetření

4.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem tohoto výzkumu je zjistit způsob práce pedagogických pracovníků mateřských škol s narativem ve vztahu ke klimatu skupiny. Hlavní výzkumná otázka zní: Jak využívají pedagogové mateřských škol narativní metody k práci s klimatem skupiny?

Díličí výzkumné otázky jsem ve shodě s hlavní otázkou formulovala takto:

DVO1: Jak pedagogové vnímají působení příběhu na klima skupiny?

DVO2: V jakém kontextu a prostředí přistupují pedagogové k předávání příběhů dětem?

DVO3: Jaké metody využívají pedagogové při předávání příběhů?

4.2 Výzkumný design

Pro tento výzkum jsem zvolila kvalitativní metodologii, aby se dostal ke slovu širší a komplexnější pohled na problém, než by nabízela metoda kvantitativní. Zároveň kvalitativní výzkum lépe zohledňuje otázky vztahů a kvalit prostředí, o které se především jedná a rozšiřuje oblast bádání do dalších oborů. Relevantní je pro nás především taková literatura, která nabízí neobvyklé úhly pohledu na náš problém. Z tohoto hlediska se jako velmi produktivní strategie ukazuje nedbat na hranice jednotlivých společenských věd a studovat zvolené téma interdisciplinárně. V pedagogickém kvalitativním výzkumu se tak lze s úspěchem opřít o literaturu sociologickou, psychologickou, antropologickou či filozofickou. (Švaříček, Šed'ová 2007)

4.2.1 Metoda získávání kvalitativních dat

Data jsem získávala pomocí tří polostrukturovaných rozhovorů a jednoho zúčastněného pozorování. Polostrukturovaný rozhovor se mi jevil jako obzvlášť vhodný, protože nezavazuje výzkumníka dodržovat striktně schéma a dává mu možnost dozvědět se vždy něco navíc. Pomocí otevřených otázek může badatel porozumět pohledu jiných lidí, aniž by jejich pohled omezoval pomocí výběru položek v dotazníku. (Švaříček, Šed'ová 2007) Metoda zúčastněného pozorování mi poskytla možnost podívat se na problém z jiného úhlu. Pozorování dovoluje badateli být otevřený vůči problémům a nespoléhat na koncepty, které popisují daný jev v teoretické literatuře. (Švaříček, Šed'ová 2007)

Pozorování jsem prováděla v MŠ, kde pracuji, za běžného provozu, kdy já jsem byla pedagogem, který pracuje s příběhem. Hned poté jsem celé pozorování zapsala, jména dětí jsem změnila.

Respondenty pro rozhovor jsem vybírala z pedagogů mateřských škol s ohledem na to, aby byli ochotní věnovat mi svůj čas. Respondenty, s nimiž jsem vedla rozhovor, byli jeden muž a dvě ženy s různě dlouhou praxí v různých zařízeních. Označila jsem je jako: R1, R2, R3. Rozhovory jsem vedla u respondentů doma, nahrávala je na audio záznam a ten jsem poté přepracovala do písemné podoby. Respondenti byli informováni, že data z rozhovorů budou použita jen pro potřeby této práce.

Poté, co došlo k nasycení informací, jsem další oslovené respondenty již nevyužila. V momentě, kdy nové případy zahrnuté do analýzy přestávají přinášet nové informace, považujeme vzorek za teoreticky nasycený a vzorkování ukončujeme. Nejde tedy o to

postihnout ve vzorku charakteristiky určité populace, nýbrž charakteristiky problému, který jsme se rozhodli studovat. (Švaříček, Šed'ová 2007)

Respondenti rozhovorů:

Respondent	Věk	Pohlaví	Délka praxe	Typ zařízení
R1	35	žena	5 let	Lesní MŠ
R2	29	muž	7 let	MŠ
R3	26	žena	1 rok	MŠ, ZŠ

Tabulka 1 (vlastní zdroje)

4.2.2 Metoda zpracování a analýzy dat

Data jsem analyzovala a zpracovávala průběžně, jak přibývala. V zakotvené teorii sběr dat a jejich analýza nepředstavují dvě oddělené fáze. Rovněž není nikdy předem dáno, jaké množství dat a z jakých zdrojů je třeba nasbírat. (Švaříček, Šed'ová 2007)

Po přepsání audio záznamů a pozorování jsem přistupovala k otevřenému kódování. Využila jsem postupů zakotvené teorie. Kódování v zakotvené teorii představuje analytické operace, které rozbíjejí data do fragmentů – indikátorů – a ty potom rozřazují k příslušným konceptům. Výstupem je identifikace relevantních konceptů. Tyto koncepty jsou dále kategorizovány – slučovány na základě nějakého jednotícího kritéria. Kategorie vzešlé z kódování jsou potom dále ošetřovány jako proměnné a představují základní stavební kameny budoucí teorie. (Švaříček, Šed'ová 2007)

4.2 Analýza získaných dat

Při sloučení kódů bylo vytvořeno 7 kategorií. K jejich interpretaci jsem zvolila techniku „vyložených karet“ (dle Švaříčka, Šed'ové 2007). Kategorie uvádím v pořadí, které dává smysl jako linka vzájemně souvisejících oblastí. Všechny kategorie, které zahrneme do analýzy tohoto stupně, spolu musí být nějakým způsobem spjaté. (Švaříček, Šed'ová 2007) Kategorie následují v 7 podkapitolách:

4.2.1 Osobnost pedagoga

Respondenti popisují vlastní zkušenosti s vyprávěním a s příběhy. Vysvětlují, co je těší, mají svůj způsob vyprávění.

R2: A teď já sedím v tom křesle, teď mě většinou baví vyprávět příběhy s jakýmkoliv hudebním nástrojem, xylofon, nějaký metalofon, ukulele na to je úplně skvělý, protože na to můžeš udělat nějaký veselej durovej akord, nebo tam pošleš naopak nějakou úplně disharmonickou šílenost a úplně vidíš, že s těma dětma to hne, jo jako, že tam dáš nějaký ujetej akord, prostě fakt ty tóny úplně bodaj do uší, jo a to je ta svízel, do který se dostal ten náš hrdina, protože on se dostal do nějakýho problému a ten problém takhle zní. A pak je vyřešený a pošleš tam optimistický E dur třeba.

Tvořivost pedagoga a jeho schopnost improvizovat dává pohádce mnohem větší hloubku, otevírá více smyslů a vtahuje děti do příběhu. Jeho radost z vyprávění se přenáší na děti a zároveň jim dává jasnou zprávu o jejich učiteli, který si umí hrát a je mu v tom dobře.

Péče o sebe se v humanistické rogersovské psychologii skrývá pod pojmy **autenticita**, **opravdovost**, **kongruence**. Tyto pojmy znamenají, že terapeut, dospělý, vychovatel, učitel si dovolí ve vztahu být sám sebou, je upřímný, nevystupuje v určité roli, nemá masku, je pro dítě skutečnou osobou a nabízí opravdový osobní vztah. (Mertin, Gillernová 2015)

4.2.2 Vztah s dětmi

Respondenti reflektují svůj vzájemný vztah s dětmi. Na základě vypravěčství navazují a udržují láskyplné a radostné vztahy.

R3: ...že na tom lyžáku mě děti ukecaly, že jsem vyprávěla pohádky snad dvě hodiny, protože jsem byla na třech pokojích a na prvním pokoji jsem jenom přečetla dvacet stránek a kluci šli spát, pak jsem četla Vílu Amálku u těch mých... A holky tam ležely a natěšený, jak to dopadne. Tak mě vždycky vytrhly z takovýho toho usínání u vyprávění: „A tak tam dáme ještě tohle!“ (smích)

To, že respondentka se u rozhovoru směje, naznačuje, že zmíněnou „vytížeností“ nijak netrpí, naopak, zjevně ji těší zájem dětí a zároveň jde i o určité spiklenectví ve vztahu k dětem („přetahování večerky“).

4.2.3 Vztah k příběhům

Respondent, byť i nevědomky, některé příběhy a pohádky upřednostňuje a některé ho neoslovují.

R3: A vím, že vždycky jsme s babičkou to právě četly a bylo to hrozně krásný. A ty pohádky jsou maximálně, myslím, na osm stránek a je to tak lehce napsaný, že já jsem na tom hrozně ujížděla jako dítě.

Některé příběhy respondenti dokonce nesnáší.

R3: A to třeba jsem měla problém s pohádkou Kohoutek a slepička... Prostě v dětství jsem k tý pohádce měla už takovej odpor, něco mi tam vadilo, vadí mi to dodneška...

Vztah k příběhu může vzniknout na nevědomé úrovni a přetrvává až do dospělosti. Někdy dokonce může být založen na mylné interpretaci.

Mladá žena si „Jeníčka a Mařenku“ pamatovala především jako vyprávění, které líčí Mařenčinu závislost na starším bratrovi, a protestovala proti tomuto „mužsko-šovinistickému“ rysu pohádky... Když si pohádku znovu přečetla, velmi se podivila, jak překrouceně si ji pamatovala... (Bettelheim 2017)

4.2.4 Téma příběhu

Výběrem tématu respondent ovlivňuje zážitek z četby/vyprávění. Pokud je téma předem dané, poskytuje mu jakýsi rámec, v němž ale také může pracovat s dalšími obsahy.

R1: Já jsem to vybírala. Když začala zima, tak jsme si říkali o Paní Zimě. A já jsem vybírala ty klasický pohádky.

R2: S příběhem jako takovým pracujeme v rámci toho tématu, který máme na ten měsíc... Dítě a jeho město, dítě a jeho tělo... na procházce přírodou... Ten park je zase natolik geniální, že tam máme obrovskou škálu témat, takže většinou je to spojený s nějakou postavíčkou toho skřítky.

Respondent nadšeně vypravuje o propojení témat a postavíček skřítků, které zjevně děti inspirují a motivují k práci a k hrám. Dochází zde i k propojení tématu s prostředím.

Jestliže víme o tomto manipulačním účinku prostředí, o jeho moci ovlivňovat jednání lidí, pak bychom měli této síly využít. Svou roli hraje i to, že výchovné působení je, jak víme,

organizované, záměrné, jakoby uměle navozené, zatímco působení prostředí je spontánní, přirozené, což může přinést výhody. (Kraus 2014)

4.2.5 Atmosféra

Respondenti popisují atmosféru při vyprávění jako nadšenou nebo naopak zklidněnou, podle situace. S atmosférou počítají a reakce dětí vnímají jako součást procesu.

„Nadšená“ atmosféra z popisu vlastního pozorování – děti jsou součástí příběhu, kde se proměnily na zvířátka a bojují proti pirátům:

(Prokop nevydrží, zvedne se a vleze si ke mně a říká) Já jsem pták! Já jsem straka! Já mu vyklovu oči!

Respondentka jinde sama reflektuje svoje pocity:

R3: *Že jsem byla z toho nadšená, že úplně úžasně si s tím vyhrály a že u té pohádky možná strávily nejdýl... Takže to je hrozně chytlo. Jenom auto a lentilky (smích).*

Atmosféra zahrnuje celou škálu emocí a vzájemných interakcí ve skupině. Je krátkodobější obdobou klimatu. Časově termín sociální klima označuje jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a učitele po několik měsíců či let na rozdíl od atmosféry třídy, která je jevem krátkodobým, situačně podmíněným, mění se během vyučovacího dne, či dokonce jedné vyučovací hodiny. (Čáp, Mareš 2001)

4.2.6 Fantazie

Respondenti mluví o „dětském vidění světa“, „živých obrazech“, dětské fantazii. Vzpomínají na vlastní dětství s pohádkami a přejí si znovu takové chvíle zažívat s dětmi a zprostředkovávat jim je.

R2: *Jo, že vlastně kolikrát ta dětská úvaha je strašně úžasná a nám dochází, jak naše uvažování je hrozně omezující.*

R2: *Ty děti ti ten příběh kolikrát napíší úplně samy.*

R1: *Ale vlastně člověk na ně promlouvá v těch obrazech, protože jsou to fakt zážitky ... a ty obrazy z toho vystupují.*

4.2.7 Poselství

Respondenti se zmiňují o něčem „navíc“, hlubším poselství, které chtějí dětem předat.

R3: *Myslím, si, že kdyby se ta pohádka rozebrala, tak se v tom každé najde... I za pomoci těch pohádek si myslím, že spousta lidí si dokáže vyřešit nějaký svůj problém.*

R1: *Jakože vždycky je tam nějaká hlubší moudrost nebo nějaký jako smysl, něco, co třeba my v tu danou chvíli nemusíme vůbec vidět.*

Australští domorodci mají hezký zvyk. Když špatně roste rýže, jdou ženy do rýžového pole, sednou si uprostřed rýže na bobek a vyprávějí jí mýtus o jejím původu. Potom rýže opět ví, proč je tady, a krásně roste. Je to pravděpodobně projekce naší vlastní situace, neboť o nás to určitě platí. Když totiž posloucháme tyto mýty, věříme, že zase víme, proč žijeme. A to změní celou naši životní náladu a někdy dokonce i náš fyziologický stav. (Franz 2015)

4.3 Výsledky výzkumu

Na začátku práce jsem si stanovila hlavní výzkumnou otázku **Jak využívají pedagogové mateřských škol narativní metody k práci s klimatem skupiny?** Z této otázky vychází tři vedlejší výzkumné otázky, na něž se nyní pokusím odpovědět:

DVO1: Jak pedagogové vnímají působení příběhu na klima skupiny?

Respondenti sami klima v rozhovorech nezmiňují. Vědomě pojem klimatu a jakéhokoliv vlastního působení na něj ve spojení s narativem nereflektují. Na druhé straně se z rozhovorů ukázalo, že pedagog se intuitivně snaží působit na klima skupiny vždy, když k příběhu přistupuje. Prožívá vypravěčství jako příjemnou chvíli s dětmi a maximálně se snaží, aby děti měly podobný zážitek. Bez ohledu na původní účel vyprávění, sleduje atmosféru a směřuje celou aktivitu směrem, který je příjemný jak pro děti, tak pro něj.

Pedagogové se při vypravěčství a četbě zaměřují na vztahy. Vztahy pedagoga a dítěte, skupiny dětí a dětí mezi sebou jsou oblastí, kterou pedagog opečovává. Učitelé jsou autentičtí v tom, že vypravují (čtou) rádi. Nechají děti do určité míry reagovat na místa ve vyprávění, která je zaujala, a tím ještě zlepšují kontakt posluchače a vyprávějíciho. Touto interakcí zároveň vzniká další zajímavá úroveň, která příběh může obohatit.

R2: *A teď vidíš, že ve chvíli, kdy někoho něco napadne, tak zvedne tu hlavu a ty třeba říkáš: A, Bedřichu, chceš něco říct? ... Já bych byl blázen, kdybych děti trestal za to, že spontánně něco vykřiknou, nebo že bych řekl: Neruš mě, teď vyprávím. To ne, kolikrát vím, že to dítě úplně objeví tu myšlenku a je hrozně rádo, že ji má, tak ji prostě pošle.*

Pedagog, ať už je více či méně zkušený vypravěč, si užívá dětské publikum, dětskou fantazii. Nechá děti, aby mu dávaly zpětnou vazbu svým spontánním chováním, a tak se zároveň rozvíjí jeho vypravěčství.

R3: Třeba mě hrozně překvapilo, máme tam takovou chytrou hyperaktivní holku, všichni stojej a ona tam se furt klepe a prostě furt něco dělá, ale vnímá. A u týhle pohádky mě překvapilo, že ona fakt ležela. Poslouchala a ani se nehla... Zbytek dětí občas někde něco museli Za pohyb, jako že když drak vyskočil, tak oni si prostě vyskočili jako drak...

Pedagogové sami tedy vnímají své působení na klima skupiny jako přirozenou součást vypravěčství, jednají intuitivně a spontánně. Vede je dobrá víra, že pohádka dětem prospívá a že vlídná atmosféra k vyprávění neodmyslitelně patří. K dobré atmosféře jim pomáhá vlastní autentičnost a společný prožitek s dětmi.

DVO2: V jakém kontextu a prostředí přistupují pedagogové k předávání příběhů dětem?

Pedagog je vázán rytmem dne v mateřské škole. Vyprávění má svůj pevný bod v režimu den, je sám o sobě pravidelným rituálem. Zároveň pedagogové sami vyhledávají situace i mimo tento pevně daný čas a prostor, aby mohli dětem sdělovat zajímavé příběhy.

Program školky navozuje určitá témata, ale pedagog pracuje v rámci těchto témat svobodně, vybírá si knihy, příběhy, které mu osobně vyhovují. V domácí přípravě vyhledává pohádky a vytváří vlastní příběhy.

R3: ...když si vzpomenu na ten lyžák, tak tam jsem vyprávěla pohádku o draku Piškoťákovi, který bránil vlastně Trutnovsko. Tam jsem měla ten záměr je vlastně obeznámit s tím Trutnovem, že tam teda nějaký ten drak je. Ted' jsem jim i jako v tý pohádce zakomponovala ty kašny a ty místa, kde ten drak je, proč je na těch místech...

Pedagog využívá možnosti vyprávět i na základě aktuální nálady ve skupině, nabízí příběh jako vysvětlení, rámec, návod na sociální nebo jiné žádoucí chování. Zklidňuje skupinu dětí, uvozuje změnu aktivity.

R2: Třeba teďka naposledy jsme měli skřítko Kořínka, kterej řešil stromy, stahování mízy... a my vždycky někam jdeme a ten příběh funguje fantasticky. Ty, když máš ty rozdováděný děti, tak jim začneš klidným hlasem vyprávět, jak kdesi v parku žily kdysi rodiny skřítků.

Popisovaným prostředím je třída v režimu odpočinku, nebo je vyprávění nabídkou jako doplněk, kdy se část dětí venku na zahradě, v parku apod. nebo uvnitř třídy věnuje volné hře a část stranou naslouchá příběhu. Někdy je příběh motivací pro další činnost (např. výtvarnou).

Kontextem, situací je tedy pravidelný rituál nebo chvíle, kdy je potřeba navodit určitou atmosféru, prostředí pedagog může využít, jakékoliv vhodné se naskytne, a může i zahrnout prostředí do svého vyprávění.

DVO3: Jaké metody využívají pedagogové při předávání příběhů?

Metody závisí na osobnosti pedagoga. Ten dle svého osobnostního nastavení a osobních dispozic dokáže propojit vypravěčství s dalšími oblastmi umění – s dramatizací, hudbou apod. Pedagog umí improvizovat a používat vše, co se naskytne (maňásek, hračka, prostředí apod.) Pokud předčítá, dělá to živě, zastavuje se nad neznámými slovy a diskutuje s dětmi o jejich významu, ukazuje dětem obrázky v knize. Přibližuje dětem neznámé za pomoci známého.

R3: Byly to nějaký norský pohádky, strašně stará knížka, takže tam šlo i o to, že když jsme četli ten příběh, tak jsme dětem vlastně vyprávěli, o co tam jde.

Pedagog uvozuje začátek vyprávění vlastními rituály.

Vlastní pozorování: Madlenka už předem ke mně napřahovala zavřenou pěstičku, protože v ní je „pohádkové ovoce“, které sním, a tak mohu začít vyprávět. Tyto hrátky jsem zavedla vždy spontánně, a děti si nadšeně vynucují opakování, takže se z toho staly zvyky... protože mě těší vodit děti do světa fantazie všemi způsoby, a protože zaujmout stejným příběhem dvacet dětí od tří do sedmi let není vždy snadné.

Metody vyprávění jsou metody herecké, někdy i pěvecké, hudební a básnické. Pokud si to pedagog uvědomuje, může tyto své talenty vědoměji rozvíjet a trénovat jako řemeslo.

Mistr musí ovládat svůj nástroj, a ten je u herce složitý. Pracujeme nejen s hlasem jako zpěvák, nejen s rukama jako pianista, nejen s nohama a s celým tělem jako tanečník, ale zároveň a najednou se všemi prvky duchovních i fyzických vloh člověka. (Stanislavskij in Martinec 2003)

Závěr

Ve své práci jsem si kladla za cíl nahlédnout do práce pedagoga MŠ z pohledu sociální pedagogiky a zjistit, jak nakládají pedagogové s příběhy a jak k nim přistupují ve vztahu ke klimatu skupiny.

Klima, stejně jako atmosféra je nehmátatelné, a ačkoliv je stále přítomné a všichni je vnímají, někdy je vědomě nezohledňují. To se ukázalo i u respondentů výzkumu. Pedagogové v mateřských školách s klimatem pracují a tvarují je. Při vyprávění příběhů se ale vědomě zaměřují spíše na okamžitý efekt, někdy na „zpracování“ dětí. (Respondent zmiňuje, jak přiměl děti k tichosti na chodbě tím, že na čas schoval loutku víly a pak dětem vyprávěl, že víla nemá ráda hluk a asi proto zmizela.) Dlouhodobější vliv nezmiňuje.

Pedagogové klima nicméně ovlivňují svým osobním přístupem k vypravěčství. Svým autentickým prožitkem dávají dětem jasnou zprávu, vtahují je do příběhu a společně s dětmi zažívají sounáležitost, čímž všim vytvářejí pohodovou atmosféru a budují kvalitní vztahy. V těchto oblastech mluví o nadšení svém i dětí, o legraci, kterou zažili, o těšení se na pohádku.

Pedagog dokáže vypravěčstvím skutečně divy, dostane se s dětmi do fáze plynutí („flow“), sám se raduje a prožívá fantastický příběh a obdivuje se fantazii dětí. Je možné, že toto pouto vzniká na hluboké úrovni lidství, protože se vypravěč sám vrací do svého dětství a znovu může cestovat pohádkovou krajinou. Zároveň dochází k předávání hlubokých obsahů především u starých pohádek. Je možné, že učitel i děti toto pociťují a o to opravdověji příběh prožívají.

Pohádka zároveň dává pedagogovi pevný rámec, ujišťuje jej, stejně jako děti, že je vše v pořádku. Pohádka je ověřena generacemi a je to jeden z materiálů, který má důvěru učitelů, ačkoliv nereflektuje soudobý svět. Hluboký význam pohádky, na první pohled nezjevný, jí dává zvláštní pozici.

Pedagog získává z vlastní dětské a lidské zkušenosti návod, jak s pohádkou a příběhem pracovat. Metody, které používá, jsou pak nabyté studiem a podpořené praxí. Záleží tedy na lidských a profesních vlastnostech pedagoga, jak bude s příběhy nakládat.

Z hlediska sociální pedagogiky a práce s klimatem by si vypravěčství zasloužilo více pozornosti. Kromě zmíněných intuitivních přístupů by se daly používat komplexnější metody, počínaje tvorbou „pohádkového“ koutku, kde by byly vystaveny knihy, obrazy a loutky a kde by se odehrávala vyprávěcí (a třeba částečně divadelní) setkání. Dále by pedagog mohl mít

k ruce seznam pohádek a příběhů k určitým tématům, aby mohl snadněji reagovat na momentální náladu ve skupině, nebo dokonce ošetřit její klima. Tak by si věděl rady při smutku dítěte, při strachu, při zárodcích šikany apod. Čas a klid pro vypravěčství je další oblast, která by zasluhovala více péče. Je vhodné mít např. po pohádce vyhrazený čas na reakce dětí, které mnohdy nejen dávají zpětnou vazbu k příběhu (často velmi originální), ale někdy také vyjeví, co je v poslední době tíží. Chovají se tak díky příjemné a bezpečné atmosféře. Zde je pak prostor pro klidné vyslechnutí dítěte, které má také svůj příběh a touží jej sdělit.

V současnosti si někteří pedagogové touží rozšířit své vypravěčské schopnosti a začínají navštěvovat kurzy věnované tomuto tématu. Sami reflektují potřebu zlepšit si techniku mluvy a hlasovou hygienu, ale především obnovit polozapomenutou schopnost vytvářet vlastní příběh. Protože však dobrého vypravěče nedělá jen dobře zvládnutá technika, ale i jeho osobnostní nastavení, je třeba věnovat se komplexnímu rozvoji, abychom předávali z příběhu co nejvíce. Pokud se vypravěč – pedagog umí spolu s dětmi příběhům oddat a být v této roli věrohodný, udělal, co mohl nejvíce. Je zjevné, že vypravěčství je jedna ze starých lidských dovedností, které jen tak neztratí svou důležitost ani v dnešní technologicky vyspělé době.

Seznam použité literatury

Tištěná literatura

- ARISTOTELES *Poetika*. Přeložil Mráz, M. Praha: OIKOYMENH 2008. 292 s.
ISBN: 978-80-7298-131-1
- BETTELHEIM, B. *Za tajemstvím pohádek*. Přeložila Lucká L. Praha: Portál 2017. 392 s.
ISBN 978-80-262-1172-3
- ČÁP, J. 1987, *Psychologie pro učitele*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1987. 381 s.
- ČAPEK, R. 2010, *Třídní a školní klima*. Praha: Grada 2010. 328 s. ISBN 978-88-247-2742-4
- ERIKSON, E. H., ERIKSON, J. M. *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. přeložil Šimek, J. Praha: Nakladatelství Lidové noviny 1999. 128 s. ISBN 80-7106-291-X
- FRANZ, M- L. von *Psychologický výklad pohádek*. Přeložili Černí J a K. Praha: Portál 2015. 184 s. ISBN 978-80-262-0863-1
- HÁBL, J. *Aby člověk neupadal v nečlověka*. Červený Kostelec: Pavel Mervart 2015, 201 s.
ISBN: 978-80-7465-136-6
- HELUS, Z. 1995, *Psychologie pro střední školy*. Praha: Fortuna 1995, 120 s.
ISBN 80-7168-245-4
- KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1964, 52 s.
- KOMENSKÝ, J. A. *Didaktika velká*. Přeložil Krejčí, A. Brno: Komenium 1948, 255 s.
- KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála 2005, 286 s.
ISBN 978-80-904030-0-0
- KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2014. 216 s.
ISBN 978-80-262-0643-9
- KRAUS B., POLÁČKOVÁ V. a kol. *Člověk, prostředí, výchova*. Brno: Paido 2001, 199 s.
ISBN 80-7315-004-2
- LENDEROVÁ M., RÝDL K. *Radostné dětství?* Praha: Paseka 2006, 384 s.
ISBN 80-7185-647-9
- MACKOVÁ, S. 2004 *Dramatická výchova*. Brno: JAMU, 2004. 214 s. ISBN 80-85429-93-4
- MARTINEC, V. *Herecké techniky a zdroje herecké tvorby*. Praha: Pražská scéna 2003, 192 s.
ISBN 80-86102-38-6
- MERTIN V., GILLNEROVÁ I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál 2015, 248 s. ISBN 978-80-262-0977-5

PIKE, G., SELBY D. 1994 *Globální výchova*. Praha: Grada, 1994, 328 s.
ISBN 80-85623-98-6

ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Portál 2014, 392 s. ISBN 978-80-262-0772-6

SKALKOVÁ J. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido 2004, 80 s.
ISBN 80-7315-060-3

SKORUNKOVÁ, R. *Základy vývojové psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus 2013, 156 s. ISBN 978-80-7435-253-9

ŠVAŘÍČEK R., ŠEĐOVÁ K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál 2007, 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0

TRÁVNÍČEK, J. 2007 *Vyprávěj mi něco... (Jak si děti osvojují příběhy)*. Příbram: Pistorius & Olšanská 2007, 72 s. ISBN 978-80-87053-07-2

VÁGNEROVÁ, M. 2005 *Základy psychologie*. Praha (Karolinum)2005, 356 s.
ISBN 80-246-0841-3

Internetové zdroje

BAUMOVÁ K., KOLAŘÍK M. Tresty a odměny používané ve skautských oddílech: Je možné je nahradit „respektujícím přístupem?“ *E – psychologie*, 9(3) 10-26 [online]. 2015 [cit. 12.4.2018]. Dostupný z: http://e-psycholog.eu/pdf/baumova_kolarik.pdf.

HAVRDOVÁ, E. Dobrý začátek, inkluzivní metodika rozvoje sociálních a emočních dovedností v předškolním věku. *Metodický portál: Články* [online]. 4. 11. 2015. [cit. 26.10.2018]. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/20413/DOBRY-ZACATEK-INKLUZIVNI-METODIKA-ROZVOJE-SOCIALNICH-A-EMOCNICH-DOVEDNOSTI-V-PREDSKOLNIM-VEKU.html>. ISSN 1802-4785

KUDY VEDE CESTA. Studie 4: Role a uplatnění sociálního pedagoga na základních a středních školách *Tady a teď* a *Demografické informační centrum* [online]. 2015 [cit. 5.10.2018]. Dostupný z: <http://www.kudyvedecesta.cz/node/9>

METALOVÁ, L. Eriksonova teorie osobnosti. *Psychologie-Metalová-články* (© 2014 Luciena Metalová). [online]. 2014 [cit. 21.9.2018]. Dostupný z: <http://www.psychologie-metalova.cz/clanky/osm-veku-zivota.html>

MILLER, J. H. Narrativ. Přeložila Vějběrová, J. *Aluze – Revue pro literaturu, filozofii a jiné* (© 1998–2008)[online]. 1.5.2008. [cit. 5.11.2017]. Dostupný z: http://www.aluze.cz/2008_01/05_studie_miller.php

PEKAŘOVÁ, R. Klima ve třídě. *Metodický portál: Články* [online]. 2.11.2010. [cit. 5.10.2018]. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/6051/KLIMA-VE-TRIDE.html>. ISSN 1802-4785.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT 2018. [cit. 5.9.2018]. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>

SYSLOVÁ, Z. Profesní kompetence učitele mateřské školy – teoretická východiska. *Metodický portál: Články* [online]. 22. 10. 2013. [cit. 31.8.2018]. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/17819/PROFESNI-KOMPETENCE-UCITELE-MATERSKE-SKOLY---TEORETICKA-VYCHODISKA.html>. ISSN 1802-4785

VORÁČOVÁ, B. Storytelling-úvod do vyprávění příběhů. *Metodický portál: Články* [online]. 13. 11. 2013. [cit. 5.11.2017]. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/g/18053/STORYTELLING---UVOD-DO-VYPRAVENI-PRIBEHU.html>. ISSN 1802-4785.

ZACHOVÁ, M. Sociokulturní handicap žáků-cizinců a profesní příprava učitelů *Sociální pedagogika/Social Education*, 5(2), 55–71. [online]. 2017 [cit. 5.10.2018]. Dostupný z: <https://doi.org/10.7441/soced.2017.05.02.05>

Seznam tabulek

Tabulka 1 Respondenti rozhovorů