

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Metodika dobrý začátek jako forma prevence problémového chování u dětí
předškolního věku

The Good start methodology as a form of prevention of behavioural
difficulties in preschool children

Sandra Bártová

Vedoucí práce: Mgr. Anna Kubíčková

Studijní program: Speciální pedagogika (B7506)

Studijní obor: B SPPG (7506R002)

2020

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Metodika dobrý začátek jako forma prevence problémového chování u dětí předškolního věku potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 29.4. 2020

Mé poděkování patří zejména Mgr. Anně Kubíčkové za odborné vedení mé práce, a za její cenné rady, podnětné připomínky a ochotný a vlídný přístup. Ráda bych také poděkovala účastníkům výzkumu, bez nichž by tato práce nemohla vzniknout. A v neposlední řadě děkuji své rodině, přítelovi a blízkým za veškerou projevitou podporu po celou dobu studia.

ABSTRAKT

Bakalářská práce představuje metodiku Dobrý začátek, která slouží k rozvoji emocionálních a sociálních dovedností a k prevenci problémového chování u dětí předškolního věku. Cílem bakalářské práce je komplexní představení metodiky Dobrý začátek, která se postupně stává součástí výuky v mateřských školách napříč Českou republikou.

V úvodu teoretické části je popsán psychosociální vývoj dítěte od prenatálního období života až po období předškolní. V kapitole jsou popsány biologické a psychické faktory, jež ovlivňují budoucí vývoj a chování každé lidské bytosti. Následuje vymezení problémového chování, orientované především na dítě předškolního věku, které je doplněno o charakteristiku prosociálního chování, jehož rozvoj je nedílnou součástí Rámcového vzdělávacího plánu pro předškolní vzdělávání. V závěrečné kapitole teoretické části je představena historie, zahraniční kontext, principy, strategie a techniky metodiky Dobrý začátek. Také je v této části představena nezisková organizace Schola Empirica, která metodiku Dobrý začátek vytvořila.

Praktická část obsahuje podrobný popis kvalitativního výzkumného šetření, jež se zaměřuje na reálné případy dětí s projevy problémového chování. Výzkumné šetření bylo realizováno prostřednictvím strukturovaných rozhovorů s pedagogy, kteří pracují s metodikou Dobrý začátek v předškolním vzdělávání. Cílem výzkumného šetření je dozvědět se o možnostech aplikace metodiky Dobrý začátek v praxi a zjistit, zda je metodika vhodným a účinným nástrojem pro odstranění projevů problémového chování.

KLÍČOVÁ SLOVA

metodika Dobrý začátek, předškolní věk, problémové chování

ABSTRACT

The bachelor's thesis presents the Good start methodology, which is used to develop emotional and social skills and to prevent behavioural difficulties in preschool children. The aim of the bachelor's thesis is a complex introduction to the Good start methodology, which is gradually becoming part of teaching in nursery schools across the Czech Republic.

The introduction of the theoretical part describes the psychosocial child development from the prenatal period of life to the preschool period. The chapter describes the biological and psychological factors that affect the future development and behavior of every human being. In the next part is a definition of behavioural difficulties, focused primarily on preschool children, which is supplemented by the characteristics of prosocial behavior, whose development is an integral part of the Framework Educational Plan for Preschool Education. The final chapter of the theoretical part presents the history, foreign context, principles, strategies and techniques of the Good start methodology. The non-profit organization Schola Empirica, which created the Good start methodology, is also introduced in this section.

The practical part contains a detailed description of a qualitative research survey, which focuses on real cases of children with manifestations of behavioural difficulties. The research was carried out through structured interviews with teachers who work with the Good start methodology in preschool Education. The aim of the research is to learn about the possibilities of applying the Good start methodology in practice and to find out if the methodology is suitable and effective tool for eliminating manifestations of behavioural difficulties.

KEYWORDS

The Good start methodology, preschool age, behavioural difficulties

Obsah

Úvod	7
1 Psychosociální vývoj dítěte	9
1.1 Prenatální období	9
1.2 Perinatální období	11
1.3 Postnatální období.....	13
1.3.1 Novorozenecké období	14
1.3.2 Kojenecké období.....	16
1.3.3 Batolecí období.....	18
1.3.4 Předškolní období.....	20
2 Problémové chování	22
2.1 Vymezení problémového chování dítěte	22
2.2 Prosociální chování.....	24
2.2.1 Prosociální chování v předškolním vzdělávání	25
3 Metodika Dobrý začátek.....	26
3.1 Koncept programů Incredible Years	27
3.1.1 Původ a charakteristika programů Incredible Years.....	28
3.2 Modifikace metodiky Incredible Years ve Walesu.....	29
3.3 Charakteristika metodiky Dobrý začátek.....	31
3.3.1 Techniky a pomůcky pro zařazení metodiky Dobrý začátek do výuky	35
3.3.2 Vzdělávání a podpora pedagogů mateřských škol	39
4 Empirický výzkum	41
4.1 Cíl výzkumného šetření	41
4.2 Použité metody	41

4.3	Výzkumný soubor.....	41
4.4	Průběh výzkumného šetření.....	42
4.5	Výzkumné šetření	43
4.5.1	Charakteristiky výzkumného vzorku.....	43
4.5.2	Zařazení metod a postupů metodiky Dobrý začátek do výuky	46
4.5.3	Prvotní reakce dětí na zařazení metodiky Dobrý začátek do výuky.....	48
4.5.4	Časové období prvních pozitivních změn v chování dětí.....	48
4.5.5	Konkrétní pozitivní změny v chování dětí	48
4.6	Shrnutí výzkumného šetření	50
	Závěr.....	52
	Seznam použitých informačních zdrojů	54
	Seznam internetových zdrojů	56
	Seznam příloh.....	57

Úvod

Bakalářská práce se zabývá rozvojem sociálních a emocionálních dovedností u dětí předškolního věku prostřednictvím metodiky Dobrý začátek. Práce seznamuje s teoretickými a praktickými možnostmi využití metodiky Dobrý začátek, která se postupně stává součástí výuky v mateřských školách v České republice. Inspirací pro zpracování bakalářské práce na toto téma byl původní koncept metodiky Dobrý začátek, který je velice úspěšný v zahraničí a těší se stále většímu zájmu odborníků zabývajících se možnostmi rozvíjení socio-emocionálních dovedností u dětí předškolního věku.

Poprvé jsem se s metodikou Dobrý začátek seznámila na podzim roku 2018 jsem se osobně zúčastnila workshopu s názvem Sociální a emoční dovednosti a jak je rozvíjet. Workshop se konal v sídle organizace Schola Empirica. V rámci workshopu jsem byla seznámena s teoretickými východisky metodiky Dobrý začátek.

Mateřská škola je jedním z prvních mezníků v životě dítěte, kdy se poprvé dostává do jiné společnosti, která není tvořena jeho rodinou. Platí zde jiná pravidla a řád a dochází k setkání s novou autoritou, pedagogem. Pro dítě může být obtížné všechny tyto změny vstřebat, pochopit a akceptovat. Proto s přechodem z prostředí rodinného kruhu do předškolního zařízení může u dítěte dojít k negativním změnám v jeho chování, jež mohou vyústit v problémové chování. Proto je tedy dle mého názoru velice důležité soustředit pozornost na rozvoj strategií, jež mohou u dětí výrazně napomoci k prevenci vzniku problémového chování. Bakalářská práce v teoretické části představuje techniky a postupy metodiky Dobrý začátek, které mohou v prevenci problémového chování výrazně pomoci.

První kapitola teoretické části se věnuje psychosociálnímu vývoji člověka od období prenatálního po předškolní období. V kapitole je popsán psychosociální vývoj předškolního dítěte, fyziologické aspekty, a i psychické faktory, jež mohou psychosociální vývoj dítěte ovlivňovat. Pozornost je v této kapitole také věnována kvalitě rodinného zázemí. Druhá kapitola si klade za cíl, co nejpřesněji vymezit problémové a prosociální chování v kontextu dětí předškolního věku. Třetí kapitola se věnuje samotné metodice Dobrý začátek. Ve třetí kapitole je uveden historický vývoj zahraničního programu Incredible Years, který tvoří základ české metodiky Dobrý začátek. Třetí kapitola dále

obsahuje popis technik a pomůcek, kterých může pedagog při práci s metodikou Dobrý začátek využít. Závěrečnou část třetí kapitoly tvoří možnosti vzdělávání pedagogů v práci s metodikou Dobrý začátek.

Cílem praktické části je dozvědět se o možnostech aplikace metodiky Dobrý začátek v praxi a zjistit, zda je metodika Dobrý začátek vhodným a účinným nástrojem pro odstranění projevů problémového chování. Vhodnost a účinnost metodiky Dobrý začátek je zkoumána u konkrétních případů dětí s projevy problémového chování. Praktická část obsahuje podrobný popis a výsledky provedeného kvalitativního výzkumného šetření. Kvalitativní data byla získána prostřednictvím rozhovorů s pedagogy z mateřské školy.

1 Psychosociální vývoj dítěte

Psychosociální vývoj každého z nás začíná již v prenatalním období života. V souvislosti s rozvojem nových technologií, ultrazvuku, sonografií či termovizí, začal kanadský porodník Thomas Verny jako první v 80. letech 20. stol. pozorovat psychický vývoj plodu. Verny výzkumem prokázal, že plod je schopen na základní úrovni citového a smyslového vnímání. Verny vyzdvihuje nedocenitelný vliv matky. Vztah mezi ní a plodem v průběhu těhotenství je klíčový pro utváření osobnostních charakteristik dítěte po narození. Neméně důležitý je také otec nenarozeného dítěte, především ve vztahu k matce napříč celým těhotenstvím. Otec ovlivňuje matčinu psychickou stabilitu a duševní rovnováhu, čímž nepřímo ovlivňuje psychický a fyziologický vývoj plodu (Verny, Kelly, 1981 in: Šulová, 2010). Jedlička (2017) uvádí, že podporu rodiče nemusí dávat pouze partner, do procesu ženina těhotenství mohou zasáhnout i příbuzní, ke kterým má žena nejbližší. Příbuzenstvo, které se podílí na péči o nastávající matku, zlepšuje nejen ženinu psychiku, ale také často dochází k větší kohezi mezi příbuznými. Jedlička také zmiňuje důležitost vztahu mezi matkou a plodem v těhotenství, zvláště pak důležitost matčiných vzorců rodičovského chování. Jedná se o poznatky a citové zkušenosti, kterými si matka prošla během svého dětství. Zpravidla se jedná o pozitivní mateřské chování vůči dítěti, kdy se podle psychoanalytičky Marity Torsti-Hagmanové matka snaží vždy předat dítěti to nejlepší ze sebe (Torsti, 1993 in: Jedlička 2017).

1.1 Prenatální období

Prenatální období života lze popsat jako období mezi početím a narozením dítěte. Pro toto období je typická délka devět měsíců. Prenatální období je rozděleno do tří fází. V první fázi dochází k oplození, početí a následnému vytvoření zárodku. Časově se jedná o první tři týdny těhotenství. Druhá fáze se nazývá embryonální období, místo pojmu zárodek již užíváme pojem embryo. Embryonální fáze probíhá od čtvrtého do dvanáctého týdne. Během tohoto časového období se vytváří základy všech důležitých orgánů, nezbytných pro život člověka. Při působení teratogenních vlivů v tomto období je embryo nejvíce zranitelné. Může dojít k značnému poškození či narušení fyziologických struktur a negativnímu ovlivnění dalšího vývoje. Třetí fáze prenatalního období se nazývá fetální

období. V této fázi se již nepoužívá pojem embryo, ale plod. Fetální období probíhá od dvanáctého týdne až do porodu. Orgány postupně dosahují vrcholného vývoje a v konečné fázi se ujímají své funkce. Společným znakem pro všechny fáze je cíl, ke kterému je vývoj dítěte směřován. Dítě je během těhotenství připravováno na budoucí život mimo dělohu (Langmeier, Krejčířová 2006).

Během prenatalního období prochází dítě určitými vývojovými zákonitostmi. Německý biolog Karl Ernest von Baer kladl důraz na základní proces diferenciaci, kdy dochází k progresu ve vývoji z obecného ke konkrétnímu. Tento proces je charakteristický pro přeměnu lidského embrya v plod (Gould, 1979 in: Šulová, 2010). Šulová (2010) zvažuje možnost, že mimo proces diferenciaci dochází v prenatalním období také k procesu integrace. Integrace je podle Šulové předpoklad pro komplexní a celistvé reakce plodu v těhotenství. Proces diferenciaci a integrace je možné vztáhnout nejen na pozorování anatomického vývoje dítěte v těle matky, lze jej také využít ke sledování vývoje chování dítěte během těhotenství. Chování zdravého dítěte v prenatalním období popisuje Langmeier a Krejčířová (2006) v závislosti na vývojových fázích, kterými dítě prochází během prenatalního vývoje. První pohybové reakce dítěte se objevují již v embryonálním období, kdy jsou vytvořené základy svalů. Tyto pohyby se projevují jako jemné svalové záškuby či kontrakce. Ve fetálním období je dítě schopno pohybovat horními i dolními končetinami, otáčet hlavičkou či otvírat a zavírat ústa. Ve fetálním období se také vyvíjí schopnost uchopování. Nadměrně zvýšená pohyblivost ve fetálním období má, co dočinění se vznikající bioelektrickou aktivitou mozku, která je pozorovatelná pomocí EEG již od devátého týdne těhotenství. S přibývajícím věkem bioelektrická aktivita mozku neustále roste. V pátém měsíci lze pozorovat střídání mezi stavem bdění a spánku. Ve dvacátém týdnu těhotenství se vyvíjejí sensorické dráhy bolesti. Opakované prožívání bolesti má prokazatelný vliv na vývoj dítěte po narození. U nedonošených dětí, které si opakovaně prožily bolest například při chirurgických zákrocích, je zřejmý rozdíl v chování oproti dětem donošeným. Nedonošené děti mají zpomalené či chybějící behaviorální reakce na bolest. Behaviorálními reakcemi mohou být například pláč, obranné pohyby těla či mimika. Ve dvacátém týdnu těhotenství se rozvíjí smyslové vnímání dítěte, začíná vnímat vibrace a zvuky. S přibývajícím věkem se u dítěte schopnost smyslového vnímání zvyšuje. Začíná aktivně reagovat na podněty z okolí.

Plod zvyšuje svou pohybovou aktivitu především v situacích, kdy se cítí nepříjemně, nadměrné pohyby matka velmi dobře registruje a měla by na ně adekvátně reagovat. Již v prenatálním období se každé dítě vyvíjí individuálně. Rozdíly ve vývoji dětí v prenatálním období je možno pozorovat na základě množství a rozsahu pohybové aktivity či podle reakcí na různé podněty.

Během těhotenství se mezi dítětem a matkou formují základy sociální interakce. Matka s dítětem navazuje kontakt především na základě emocí. Dochází ke kontaktu, kdy matka registruje a emocionálně reaguje na pohyby dítěte, čímž dítěti dává zpětnou emocionální vazbu. Dítě dokáže tuto formu komunikace vnímat a na jejím základě si vytvářet vzorce chování. Po porodu se navazuje na komunikaci založenou na emocích mezi matkou a dítětem, postupně je rozšiřována o komunikaci neverbální (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Langmeier a Krejčířová (2006) uvádí, že počátky vnitřního prožívání dítěte lze pozorovat již v prenatálním období. I přes moderní technologie však není možné přesně určit, jakým způsobem psychický vývoj dítěte v prenatálním období probíhá. Co lze prokázat, je skutečnost, že rodiče jsou hlavními činiteli ovlivňujícími psychický vývoj dítěte. Psychická stabilita a adekvátní emoční komunikace probíhající v prenatálním období mezi matkou a dítětem tvoří základ psychiky dítěte.

1.2 Perinatální období

Šulová (2010) časově vymezuje perinatální období od sedmi dnů před porodem až do sedmi dnů po porodu. V tomto období je těhotenství již u konce a postupně vrcholí až k porodu a narození dítěte. V dnešní době můžeme zaregistrovat zvýšené množství trendů týkajících se porodnictví. Ve dvacátém století se udály největší změny v oblasti porodnictví. Byla vykonávána řada výzkumů a pozorování rodiček při porodu. Ovšem dodnes se lékařská společnost nedovede shodnout, které metody, techniky či prostředí ve kterém žena rodí jsou nejadekvátnější pro porod bez komplikací. Na čem se však lékaři shodnout, je skutečnost, že pro porod je nejdůležitější, aby rodička byla v psychické pohodě a klidném prostředí. Otázkou zůstává řešení porodních bolestí, které těsně před porodem provázejí každou rodičku a mohou tak velmi narušit onu potřebnou psychickou

pohodu. V minulosti se od tlumení bolesti farmaky spíše ustupovalo z důvodu možného zabránění vytvoření citového pouta mezi matkou a dítětem. Francouzský porodník Frederick Leboyer jako první zdůraznil, že „*porod je děj, který znamená interakci mezi matkou a dítětem.*“ (Šulová, 2010, s. 24) Leboyer (1976 in: Šulová 2010) se snažil na proces porodu nahlížet nejen očima rodičky, ale i samotného dítěte, zabýval se otázkou, jak co nejvíce usnadnit dítěti přechod z intrauterinního prostředí do extrauterinního. Francouzský porodník Michel Odent navázal a dále rozvíjí myšlenky Leboyera. Odent (1995 in: Šulová 2010) preferuje porody do vody. Důvodem této preference je možnost matky být prvním člověkem po porodu, se kterým se novorozenec dostane do styku. Dochází k prvním tělesným kontaktům a navazováním vztahu novorozence s matkou mimo intrauterinní život.

Jedlička (2017) uvádí neméně důležitý faktor, který ženu ovlivňuje během porodu, a to je vztah ženy k partnerovi. Pokud partner ženě poskytuje emoční podporu, má to často blahé účinky na ženinu psychiku a následný porod. Z tohoto důvodu je právě v mnoha zemích žádoucí přítomnost partnera při porodu. Skrz emoční podporu, kterou partner poskytuje své partnerce, se utváří pevnější vztah i mezi rodičkou a jejím narozeným dítětem. Ženy prožívající své těhotenství v osamělosti, bez partnera mají prokazatelně náročnější a komplikovanější porody. Ženin vztah k nenarozenému dítěti ovlivňuje i postoj blízkého okolí. Po narození dítěte se osamělá matka často snaží zastoupit i druhého, chybějícího rodiče dítěte. Matky, které těhotenstvím prochází samy, bez pomoci partnera, či rodiny se často snaží tento nedostatek kompenzovat nadměrnou láskou a péčí o narozené dítě, mají totiž pocit, že jim tyto pozitivní prožitky byly odeprény. Ovšem ne vždy chová žena ke svému nenarozenému dítěti pozitivní vztah. Pokud je těhotná žena sama či vyčleněna ze společnosti z důvodu jejího těhotenství, může svůj pozhnaný stav chápat jako sociální handicap. Může dokonce začít nenávidět své nenarozené dítě. Negativní vztah, který žena s dítětem navazuje v období těhotenství často trvá i po narození dítěte. Matka nemá k dítěti výrazný citový vztah, je lhostejná vůči dítěti a péči o něj. V některých případech si žena vybíjí své negativní emoce na dítěti, kdy může docházet až k fyzickému týrání dítěte. Jako důsledek takového zacházení vzniká u dítěte psychická deprivace. Psychická deprivace je „*výsledek neblahé životní situace, ve které nejsou po určitou, poměrně dlouhou dobu v dostatečné míře uspokojovány základní duševní potřeby dítěte*“

(Jedlička, 2017 s. 44). Základní duševní potřebou je především vytvoření citového pouta mezi dítětem a pečující osobou, tedy nejčastěji matkou. Pokud je dítě psychicky deprivované, není pak schopno takové citové spojení navázat. Již od šedesátých let odborníci zdůrazňují, že důsledky psychické deprivace v dětství mohou poznamenat psychiku člověka na celý život. Takové děti jsou nadměrně psychicky a sociálně labilní, což se projevuje neurotickým chováním, obzvláště pak při nástupu do školního zařízení (Jedlička, 2017).

1.3 Postnatální období

Průběh porodu může ovlivnit rychlost a kvalitu adaptace dítěte na okolní svět, a to jak pozitivně, tak také negativně. Aby se dítěti ulehčil přechod z intrauterinního prostředí do extrauterinního, je porodníky preferován tzv. přirozený či něžný porod, kdy je v popředí psychologický aspekt. Při přirozeném porodu je pozornost soustředěna na matku a novorozené dítě a na jejich psychickou pohodu. Ihned po porodu se zpravidla pokládá novorozené dítě, ještě s neodstraněnou pupeční šňůrou, na břicho matky. Pokládání dítěte na matčino tělo má nesmírný význam, dochází totiž k prvnímu přímému fyzickému kontaktu mezi dítětem a matkou (Langmeier, Krejčířová, 2006). Auckett (1992 in: Šulová 2010) uvádí vrozené reflexy, které dítě díky prvotnímu kontaktu s matkou začíná spontánně využívat. Při instinktivním hledání matčina prsu dítě používá pátrací reflex. A při nalezení prsu následně použije sací reflex. Jedná se o první pokusy sání mateřského mléka. Langmeier a Krejčířová (2006) uvádí, že tyto události mají rychlý sled. Pátrací a sací reflex dítě využívá obvykle v první půl hodině po narození. Tělesný kontakt pomáhá ke kvalitnějšímu navázání vztahu mezi matkou a dítětem brzy po narození dítěte a je důležitý pro další optimální extrauterinní vývoj dítěte.

Langmeier a Krejčířová (2006) zmiňují anatomickou a psychickou zátěž, které je dětský organismus vystaven krátce po narození, tedy při přechodu z intrauterinního života do života extrauterinního. Helus (2018) tento jev nazývá porodním traumatem. Dětský organismus se musí adaptovat na život mimo tělo matky. Dítě musí během několika minut až hodin zpracovat velké množství podnětů, kterými je ve světě mimo tělo matky vystaveno. Bowlby (1969, in: Helus, 2018) popisuje vrozenou reakci novorozeného dítěte, na zvýšenou zátěž, které je vystaveno krátce po porodu. Aby se dítě co nejlépe vyrovnalo

se zátěží, dochází ke spontánnímu emocionálnímu připoutání novorozence k matce, kdy matka dítěti zprostředkovává tzv. primární mateřskou péči. Novorozenec se prostřednictvím matky seznamuje s novým prostředím a je zároveň matkou chráněn před působením rušivých vlivů. Jedlička (2017) uvádí, že pokud novorozenec nedostane možnost se svojí matkou navázat takové připoutání, mívá to často neblahý vliv na jeho pozdější psychosociální vývoj.

1.3.1 Novorozenecké období

Šulová (2010) časově vymezuje novorozenecké období ode dne narození až po osmadvacátý den po narození. Aby dítě po narození přežilo, je vybaveno asi čtyřiceti vrozenými reflexy. Základní reflexy, které dítě využívá již v raném novorozeneckém věku, jsou například reflex pátrací, sací, polykací, uchopovací, vyměšovací či kašlací. Některé reflexy mohou během postnatálního vývoje vymizet či se dále vyvinout. Například reflex uchopovací je podle Šulové zprvu reflexem, ovšem v pátém měsíci je již dítě schopno využívat úchop diferenciovaně vzhledem k povaze předmětů, kterých se dotýká (Šulová, 2010).

Značnou část novorozeneckého období tvoří střídání stavu spánku a bdění, doplněné o příjem mateřského mléka. Spánek tvoří značnou část dne života novorozence. Novorozenec spí v menších časových úsecích než dospělý člověk. Spánek novorozence je kolem dvaceti hodin denně. Bdělý stav tvoří menší časový úsek dne nežli spánek a bývá spojen s hlasovými projevy, zrakovým vnímáním okolí či větší pohybovou aktivitou ze strany novorozence (Langmeier, Krejčířová, 2006). Přemíra stimulů a nedostatek spánku může u novorozence způsobit zvýšenou podrážděnost, která může v dalším vývoji způsobit neurotické projevy v chování dítěte (Jedlička, 2017).

Šulová (2010) charakterizuje novorozenecké období jako období, kdy je u dítěte na základní úrovni rozvinuto smyslové vnímání. Smyslové vnímání je na základní úrovni, postupem času se však smysly vyvíjejí dále. Smysly se vyvíjejí od kontaktních až po distální. Kontaktním smyslem je hmat, který se rozvíjí již během prenatálního vývoje, díky čemuž je jedním z nejvyvinutějších smyslů po narození dítěte. Horní končetiny novorozenec používá nejprve pro zkoumání částí obličeje, až poté se pozornost hmatového

vnímání přesouvá na trup a dolní končetiny. Hmat umožňuje novorozenci kožní percepci, díky které novorozenec vnímá teplotu i bolest. Meltzoff a Borton (1979 in: Langmeier a Krejčířová, 2006) také prokázali u novorozence schopnost zapamatování si informací prostřednictvím úst. Pokud je novorozenci dáván dudlík či je krmen z láhve, může si zvyknout na určitý tvar savé části, čímž může dojít k odmítavé reakci vůči jiným tvarům a typům. Hmatové vnímání se významným způsobem podílí na utváření psychiky novorozence (Šulová, 2010). Kontaktním smyslem je také chuť, která je u novorozence rozvíjena prostřednictvím konzumace mateřského mléka, které má nevýraznou či lehce nasládlou chuť. Z tohoto důvodu přetrvávají preference sladké chuti zhruba do jednoho roku věku dítěte. Evolučně se nejspíše jedná o ochranu novorozence před požitím jiných látek, které by ho mohly ohrozit na životě (Šulová, 2010).

Distančními smysly jsou zrak, sluch a čich, které umožňují smyslově vnímat na určité vzdálenosti. Základy zrakového vnímání jsou vytvořeny již v prenatálním období vývoje dítěte. K úplnému vyvinutí zraku dochází podle Šulové (2010) okolo šestého měsíce věku dítěte. V šestém měsíci věku dítěte dochází k ukončení vývoje žluté skvrny, místa nejostřejšího vidění v oku. Po narození dítěte jsou pohyby očí nekoordinované, někdy se může objevit i šilhání. Jedná se o běžný jev a vyskytuje se u všech novorozenců. Oční pohyby bývají koordinovány do několika dnů či týdnů po porodu. U novorozenců lze pozorovat, zvýšený zájem o obličej osob, se kterými přijdou do styku. Obličej matky bývá zafixován jako první, jelikož se dítě dostává s matkou nejčastěji do kontaktu. Matka je osobou, která naplňuje jeho potřeby, zprostředkovává mu příjem potravy, poskytuje pocit bezpečí a navazuje komunikaci. Novorozenec je tedy schopný rozlišit obličej matky od ostatních. Langmeier a Krejčířová (2006) poukazují na skutečnost, že novorozenec spíše soustředí svůj zrak na blízkou vzdálenost a ve středu jeho zájmu jsou předměty, které jsou v pohybu, oproti předmětům statickým. Dalším distančním smyslem je sluch. Sluch se vyvíjí již v prenatálním období vývoje. V novorozeneckém období je pro novorozence nejdůležitější hlas matky, který dítě zná z prenatálního období vývoje. Po narození tak můžeme pozorovat rozdílné reakce novorozence na matčin hlas a na hlas jiné ženy. Dítě se instinktivně snaží sluchem vyhledávat právě hlas své matky. Posledním, avšak neméně důležitým distančním smyslem je čich, který se vyvíjí až po narození dítěte. Pomocí čichu je novorozenec schopen již desátý den po narození rozpoznat a reagovat na vůni matky.

Novorozenec si prostřednictvím smyslového vnímání osvojuje základní dovednost učit se. Meltzoff (1981 in: Langmeier, Krejčířová, 2006) uvádí, že novorozenec má plně funkční mimiku, dokáže prostřednictvím výrazu obličeje vyjádřit radost, překvapení či odpor. Novorozenec tak zvládá napodobovat výrazy dospělého člověka s podobným mimickým výrazem. Dle Langmeiera a Krejčířové (2006) má novorozenec vrozenou percepční citlivost, díky které je prostřednictvím smyslového vnímání schopen porovnávat, vyhodnocovat a adekvátně reagovat na své okolí. Z tohoto důvodu je patrné, že dítě v novorozeneckém období rozlišuje své já od okolí.

Výzkumy bylo prokázáno, že dítě v novorozeneckém období rozhodně není pasivní vůči svému okolí a podnětům, které na něj působí. Novorozenec se naopak často svého okolí zmocňuje a operuje s ním, nebo se o to alespoň aktivně snaží. Novorozenec postupně začíná se svým okolím komunikovat a dále se zapojovat do sociální interakce. Pro správný vývoj dítěte jsou však nejdůležitějším faktorem rodiče, tedy především matka a její postoj k péči o novorozence. Pokud matka svému dítěti věnuje pozornost, čas a pečuje o něj s láskou, vytváří tím vhodné podmínky pro další vývoj dítěte (Langmeier, Krejčířová, 2006).

1.3.2 Kojenecké období

Kojenecké období tvoří první rok života dítěte (Šulová, 2010). Kojenecké období velmi často spadá pod období novorozenecké. Obě období jsou charakteristická procesem, kterým dítě přijímá potravu od matky, kojením. Kojení má pro dítě nedocenitelný význam, prostřednictvím kojení přijímá potravu, díky čemuž se může dále rozvíjet. Prostřednictvím kojení se také vytváří první emocionální pouto mezi dítětem a matkou (Helus, 2018). Dle Šulové (2010) je kojenecké období plné vývojových změn, které mají rychlý sled. Pro kojenecké období je charakteristický další rozvoj smyslového vnímání a motoriky. Motorika v kojeneckém období sehraje významnou roli. Zráním centrální nervové soustavy ovlivňuje motorické funkce kojence. U dítěte v kojeneckém věku se mění tělesné proporce, dochází k jejich růstu. Kojenec je tak schopen měnit polohy svého těla, čímž výrazně ovlivňuje své vnitřní prožívání a vnímání okolí. Kojenec postupně zvládá přetáčení z lehu, sedu, lezení, stavění se, což vyústí v první pokusy o chůzi. V kojeneckém období postupuje vývoj smyslů, především zrakového a sluchového vnímání a schopnosti úchopu. Do čtvrtého měsíce věku se dítě snaží uchopovat předmět oběma rukama. V šestém měsíci

věku kojenec zvládá uchopování jednou rukou, uchopuje větší předměty a zkoumá jejich vlastnosti. V osmém až devátém měsíci věku má dítě rozvinutější jemnou motoriku, je schopno uchopit menší předměty. Zrakové vnímání je v prvních měsících života dítěte soustředěno na rozlišování velkých a pestrých předmětů. V šestém měsíci je zraková ostrost již podobná ostrosti, kterou máme v dospělém věku. V devátém měsíci kojenec přenáší svou pozornost z velkých předmětů na malé a detailně je zkoumá (Langmeier, Krejčířová, 2006).

V prvních měsících dítě pro komunikaci s druhým člověkem stále používá pláč. Ovšem okolo osmého týdne života lze u kojence pozorovat i tzv. broukání, kdy dítě nevydává pouze neurčité zvuky, ale snaží se je již diferencovat. Broukání tvoří základ mluvené řeči. V šestém měsíci začíná dítě obvykle žvatlat. Vyslovuje první slabiky, většinou typu „baba“, „mama“ apod. V šestém měsíci věku kojence je pláč nahrazen zvuky, kterými vyjadřuje libost či nelibost. V osmém až devátém měsíci kojenec rozumí jednoduchým pokynům, jako například „udělej pá-pá“. Vývoj komunikace je však v kojeneckém období velmi rozličný a u každého kojence může probíhat odlišně (Langmeier, Krejčířová, 2006). U kojence se dále mění potřebná doba spánku. Z původních dvaceti hodin, jako tomu bylo u novorozeneckého období života, spí kojenec čtrnáct hodin. Zpravidla se jedná o jeden delší noční spánek a jeden denní (Šulová, 2010).

Piaget (1966 in: Šulová, 2010) uvádí důležitou součást kojeneckého období, kterým je senzomotorický vývoj. Podle Piageta se dítě automaticky snaží nastolit rovnováhu při interakci s prostředím, ve kterém se nachází. Piaget uvádí dva základní procesy, které dítě využívá pro nastolení rovnováhy v interakci s prostředím. Prvním základním procesem je proces asimilace, kdy si dítě přetváří své okolí a předměty v něm. Druhým základním procesem je proces akomodace, kdy se organismus dítěte přizpůsobuje okolí. Proces asimilace a akomodace u dítěte probíhá v myšlenkových operacích. Organismus je neustále stimulován ke zkoumání dalších možností a způsobů, jak dojít k rovnováze. Dochází k vývoji senzomotorické inteligence dítěte. Senzomotorická inteligence znamená, že dítě chápe své okolí pouze pomocí smyslů a motorických schopností. Dle Piageta (1966 in: Langmeier, Krejčířová, 2006) senzomotorická inteligence dává základ dalšímu vývoji myšlení.

Mezi čtvrtým a pátým měsícem života kojence lze pozorovat počátky separace. V tomto období má obvykle kojeneček osvojenou schopnost lezení, díky čemuž se začíná vzdalovat od pečující osoby. Při objevování nového prostředí ale kojeneček stále vyžaduje pomoc a přítomnost matky (Jedlička, 2017). V šestém až osmém měsíci věku kojeneček s jistotou rozlišuje obličej pečující osoby. U kojence lze v těchto měsících života pozorovat separační úzkost. Separační úzkost kojeneček zažívá, když je od pečující osoby odloučen, byť jen na krátkou dobu. Kojeneček se postupně učí tuto úzkost překonávat. Pokud kojeneček úzkost překoná, začne být více samostatný v pohybu a sebeobsluze a jeho kognitivní schopnosti budou na vývojovém vzestupu (Šulová, 2010). Langmeier a Krejčířová (2006) k separační úzkosti kojence ještě navíc řadí strach z cizích lidí. Oba tyto jevy však Langmeier a Krejčířová považují za součást emočního vývoje každého člověka. Separační úzkost a strach z cizích osob u kojence obvykle vznikají současně, ale nemusejí být na stejném stupni intenzity. Děti, které neměly možnost navázat vztah k jedné pečující osobě, často nevyjadřují strach či úzkost z cizí osoby nebo při odloučení od pečující osoby. Aby se dle Šulové (2010) kojeneček adekvátně rozvíjel ve všech oblastech života, musí dojít k vytvoření pevného a silného pouta, které se vytváří mezi kojencem a pečující osobou. Pečující osoba představuje pro kojence průvodce světem, který ho obklopuje. Pečující osoba by měla kojence ujistit, že je jeho okolí přátelské a bezpečné. Pokud však matka bude ke kojenci lhostejná či agresivní, může dojít k regresi či stagnaci ve vývoji dítěte. Dle Langmeiera a Krejčířové (2006) je vztah mezi dítětem a pečující osobou důležitý pro budoucí úspěšnou sociální interakci dítěte.

1.3.3 Batolecí období

Batolecí období je časově vymezeno od prvního do třetího roku života dítěte. V batolecím období se navazuje na schopnosti a dovednosti získané již v kojenečském období. Zlepšuje se samostatná chůze dítěte, batole postupem času zvládá chůzi do schodů, ze schodů, učí se jízdu na odrážedle. V batolecím období se také často začíná s výukou jízdy na lyžích či bruslích. Zvyšuje se úroveň jemné motoriky. Batole přesněji manipuluje s drobnými předměty (Šulová, 2010). V batolecím období nastává progres v mluvené řeči. Batole by mělo již porozumět a reagovat na jednoduché výzvy dospělé osoby. Objevuje se tzv. dětský žargon. Dětský žargon tvoří několik specifických zvuků, které vyjadřují pocity

batolete a rodiče jsou zpravidla jediní, kteří těmto zvukům rozumí. Zvuky dětského žargonu vycházejí z napodobování fyzikálních zvuků zvířat či lidí. V batolecím období se objevují v komunikaci matka-batole prvky lidského rozhovoru. Dítě produkuje zvuk a matka je po celou dobu potichu a dítěti naslouchá. Po ukončení produkce zvuků ze strany dítěte se matka ujme slova a dítě se jí snaží naslouchat. Ve dvou a půl letech začíná dítě chápat symbolický význam slov. Pokud je dítě dostatečně stimulováno v oblasti mluvené řeči, zvyšuje se během batolecího období počet slov, kterým dítě rozumí a které při verbální komunikaci užívá (Langmeier, Krejčířová, 2006).

V batolecím období se u dítěte dále zlepšuje porozumění a užívání gest v komunikačním procesu. V roce a půl se dítě učí sdílené pozornosti, kdy je schopno přesouvat svou pozornost mezi větší počet lidí či předmětů. Se vznikem sdílené pozornosti se dítě učí odkazovat pohledem. Odkazování pohledem dítě užívá, když se octne v novém prostředí či přijde do kontaktu s cizím člověkem. Často si není jisté, jak reagovat. Automaticky tak pohledem vyhledá matku a sleduje její reakci, dítě pak reaguje stejně jako matka (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Dle Heluse (2018) je charakteristickým rysem, který je pro batolecí období typický, zvýšená snaha o autonomii, zvláště pak v samostatném pohybu. Díky osvojeným motorickým pohybům, lezení, chůzi či běhu, je dítě schopné vzdálit se od pečující osoby. Dítě se navíc vzdálit chce, ale jen do určité vzdálenosti. Matka musí být poblíž. Pokud se matka vzdálí a dítě ji nemůže najít, zvyšuje se u dítěte úzkost a strach, ze ztráty matky. Autonomie se však projevuje i v sebepojetí. Ke konci druhého roku života již o sobě batole nemluví ve třetí osobě. Užívá slovní spojení „já sám“. Pokud se u dítěte tendence vyjádřit a prosadit své vlastní já potlačuje, může dojít k negativním reakcím na tuto skutečnost, ze strany dítěte. Helus uvádí, že toto je důvod, proč se batolecí období nazývá období vzdoru. Dítě ve druhé fázi batolecího období začíná napodobovat vzorce chování lidí, které ho obklopují. Ke konci batolecího období jsou již na dítě ze strany rodiny kladeny nároky na adekvátní chování. V chování dítěte se objevuje stud, který je nutným předpokladem pro vytvoření respektu a ohleduplnosti k ostatním lidem.

1.3.4 Předškolní období

Periodizace předškolního období je nejednotná. Šulová (2010) v širším smyslu časově vymezuje předškolní období od narození dítěte až po nástup dítěte do školy. Užší časové vymezení předškolního období uvádí Šulová jako období od tří do šesti let věku dítěte. Časové vymezení předškolního období od narození do nástupu školy je dle Langmeiera a Krejčířové (2006) nevyhovující. Je tím znemožněno pozorování významných vývojových změn, ke kterým dochází během jednotlivých vývojových období dítěte, popsaných již výše. Také dochází k větší tendenci srovnávat děti stejného věku, čímž je vyzdvížena kvantita a potlačena kvalita vývoje dítěte.

Šulová (2010) nazývá předškolní období také jako období hry. Období hry podle Šulové charakterizuje předškolní období nejlépe, jelikož se aktivita dítěte nejvíce projevuje právě v herní činnosti. Dle Langmeiera a Krejčířové (2006) je pro toto období typické pravidelné docházení dítěte do mateřské školy. Mateřská škola spolupracuje s rodinou dítěte a pomáhá tak nastavit podmínky pro správný a kvalitní vývoj dítěte.

Motorický vývoj je u dítěte v předškolním období na vysoké vývojové úrovni. Dítě má lepší koordinaci pohybů. Dítě dokáže samostatně jíst, udržovat hygienu a vykonávat každodenní činnosti jako je například oblékání. Dítě také rádo pomáhá svému okolí, především rodičům či pedagogům z mateřské školy. Příkladem může být úklid hraček. Rodiče či pedagog dávají dítěti najevo, že je důležitým pomocníkem, díky čemuž je podporován rozvoj sebevědomí dítěte (Helus, 2018). Ve čtvrtém roce věku dítěte se rozvíjí schopnost kresby. Dítě kreslí tzv. hlavonožce, což je první pokus o nakreslení lidské postavy (Šulová, 2010). Symbolické myšlení dítěte se v předškolním období posouvá k myšlení názorovému. Základem myšlení názorového jsou celostní pojmy. Celostní pojmy nám pomáhají vyjádřit obecné charakteristiky předmětů (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Ke zkvalitňování řeči dochází mezi třetím a šestým rokem života dítěte. Rozšiřuje se slovní zásoba a zvyšuje se složitost vět užívaných v komunikačním procesu. S rozvojem komunikativní složky jazyka se vyvíjí také složka kognitivní a expresivní. Složka kognitivní se u dítěte rozvíjí především v oblasti představivosti. Pomocí expresivní složky řeči dítě vyjadřuje své pocity a prožitky. Prostřednictvím expresivní složky řeči dítě také

reguluje své chování. Dítěti je sdělen pokyn, dítě si pokyn převede do vnitřní řeči, čímž pochopí, jaké chování je od něj vyžadováno. V předškolním období dítěte dochází k formování základních citových projevů. City jsou u dítěte intenzivní, ale zároveň kolísavé v čase. Rozvíjí se sociální city, kterými je například sympatie či antipatie. Dítě je v předškolním věku schopné samo sebe ohodnotit či zkritizovat. V rámci herní činnosti lze pozorovat soupeření dítěte s ostatními vrstevníky. Dítě v předškolním věku zvláště citlivě vnímá prostředí, ve kterém žije. Více také vnímá chování a vztahy mezi rodiči. Pro adekvátní vývoj dítěte je důležité, aby rodina poskytla dítěti bezpečné prostředí. Děti si osvojují modely chování pomocí učení se nápodoby. Rodiče by tedy měli být kvalitními a stabilními nosiči společenských modelů chování a norem. Měli by dítěti vysvětlit, jak se chovat a jaké společenské normy je nutné ve společnosti dodržovat (Šulová, 2010).

Rodina dle Langmeiera a Krejčířové (2006) působí na dítě v rámci primární socializace. Rodina také výrazně pomáhá dítěti v uvedení a zařazení do společnosti lidí. Na konci předškolního období jsou pro dítě sociální interakce v rámci rodiny již nedostačující. V mateřské škole má dítě možnost objevovat nové prostředí, ve kterém může navazovat nové vztahy s vrstevníky a být součástí nových sociálních situací.

2 Problémové chování

V současné době se ve společnosti poměrně často setkáváme s termínem problémové chování, a to především ve spojitosti s dětmi (Navrátil, Mattioli, 2011). Existuje mnoho možností, jak můžeme tento pojem uchopit a vysvětlit. Janský (2004) přenáší pojem problémové chování přímo na dítě a používá tedy označení problémové dítě. Ovšem ani jeden z těchto pojmů nemá diagnostický charakter, přesto někdy bývají společností negativně chápány (Janský, 2004).

2.1 Vymezení problémového chování dítěte

Sagi (1995) charakterizuje problémové chování na základě chování jedince při řešení konfliktů. Pokud si jedinec vede chybně, dochází k problémovému chování a tím se odchyluje od normy. Sagi dále uvádí, že nelze jednoznačně určit, kdy a jak se člověk odchyluje svým chováním od normy. Neexistuje tedy jednotná definice, která by platila pro každého. Nevhodné chování je hodnoceno na základě individuality dítěte a každodenních okolností a situací, ve kterých se dítě ocitne.

V zahraniční literatuře se často používá pojem Emotional and behavioural difficulties (zkr. EBD, v překladu obtíže ve vyjadřování emocí a v chování). Farrell (1995) rozlišuje tři skupiny EBD. Do první skupiny EBD řadí chování, které je reakcí na stres a napětí v životě jedince, jímž může být například úmrtí v rodině. Jedná se obvykle o krátkodobé chování a problémy v chování by měly odeznít samy. Do druhé skupiny EBD řadí Farrell děti s dlouhodobými a vážnějšími problémy v chování. V rámci intervence je potřeba detailně posoudit chování dítěte. Účelné je také posouzení důvodu nevhodného chování a případné zkoumání zaměřující se na plnohodnotné naplnění potřeb dítěte. Neuspokojení potřeb může zapříčinit problémové chování dítěte ve společnosti. V druhé skupině EBD už dochází ke spolupráci více odborníků. Třetí skupinu EBD tvoří nejzávažnější problémové chování, kdy se mohou u dětí vyskytovat psychiatrické problémy. Jako příklad takových problémů Farrell uvádí mentální anorexii. V dětské populaci má třetí skupina EBD velmi malé zastoupení.

V české literatuře se můžeme setkat s podobnou charakteristikou. Janský (2004) užívá termín problémové dítě, tento pojem chápe jako vyjádření specifické odlišnosti

v chování dítěte od všeobecně přijímané normy. Podle Janského nelze ovšem určit, co je v rámci normy a co už ne. Charakteristika problémového dítěte se podle Janského velmi podobá abnormálnímu chování dítěte. Abnormální chování charakterizuje Janský, jako chování, které „*je založeno na odchylce od statistické, sociální a funkční normy, která je projevem míry přizpůsobenosti prostředí a její porušení se projevuje výskytem subjektivních obtíží*“ (Janský, 2004, str.18).

Na problémové dítě je také možné nahlížet z hlediska psychologického a pedagogického. Z pohledu psychologického lze chápat chování problémového dítěte jako odchýlné prožívání a chování, jež překračuje ustálené normy a očekávání, která jsou typická a předpokládaná vzhledem k věku dítěte. V rámci psychologického hlediska by měly být u problémového dítěte kvalitativně zkoumány a hodnoceny dovednosti, které mohou mj. toto chování ovlivňovat. Mezi tyto dovednosti Janský (2004) řadí schopnost regulovat své jednání a znát jeho případné důsledky, schopnost dítěte vytvářet citové vztahy, pozitivní vztah dítěte k sobě samému apod. Na základě pozorování lze podle u dítěte zaznamenat odchylky v chování, které se mohou projevovat od nespecifických příznaků, přes zvýšenou impulzivitu způsobenou nedostatečnou fyziologickou vyzrálostí dítěte, až po psychiatrickou poruchu, či již vzniklou poruchu chování. Z hlediska pedagogického popisuje problémové dítě jako jedince, který svým chováním přesahuje normy ve školním prostředí v rámci edukace. Problémové chování zasahuje nejen do složky výchovné, ale i vzdělávací. Janský je přesvědčen, že problémové chování není jev stálého charakteru, zvláště pak u dětí. Janský uvádí, že takové chování může kdykoliv a z různých příčin zaniknout.

Divoká a kol. (2017) popisuje problémové chování jako takové chování, které zabraňuje dítěti jednat podle očekávaných pravidel a norem společnosti. Divoká (2017) v této souvislosti zvažuje otázku, kdo nebo co určuje normu a proč je dané chování klasifikováno jako nevhodné. Odpovídá tím, že každé společenství si vytváří svůj vlastní řád hodnot a norem, který je pro danou společnost závazný. Překročení normy se pak stává velmi specifickým jevem, na který nahlížíme několika subjektivními pohledy v kontextu situace.

Hughes (2012) užívá v souvislosti s problémovým chováním pojmy organizace a dezorganizace vývoje dítěte. Pokud dítě vyrůstá v rodině, kde se cítí bezpečně a kde jsou úzké vztahy mezi ním a rodiči, či opatrovníky, může naplno využívat svého potenciálu. Je pak schopno pozitivně vnímat samo sebe, což mu umožňuje, orientovat se v okolním světě a přijatelně a úspěšně komunikovat s ostatními jedinci. Takový vývoj označuje Hughes jako organizovaný vývoj. Jestliže se dítě nachází v prostředí, kde se necítí bezpečně, vztahy v něm jsou nekvalitní a jeho psychické potřeby nejsou naplněny, odráží se tato skutečnost v jeho vývoji a chování ve společnosti. Dítě se pak často projevuje impulzivně, nereflexivně. Ve vážných případech může mít velké obtíže přizpůsobit se normám společnosti. V takovém případě se jedná o dezorganizovaný vývoj. U dezorganizovaného vývoje je riziko výskytu projevů problémového chování velmi vysoké. Hughes zdůrazňuje, že to, co dítě nejvíce ovlivňuje v jeho vývoji, jsou vztahy v rodině, které dávají základ pro budoucí život dítěte.

2.2 Prosociální chování

Předškolní vzdělávání v České republice se řídí cíli, jež jsou definované Rámcovým vzdělávacím plánem pro předškolní vzdělávání. Cíle předškolního vzdělávání jsou vymezeny tak, aby vzdělávání u dětí probíhalo společně v souladu s rozvojem prosociálního chování (Svobodová, 2007).

Svobodová (2007) chápe prosociální chování jako pozitivní jednání, které vede k pomoci člověku, či lidem a osoba, která takto koná přináší užitek hlavně jim samotným a neočekává za to žádnou finanční či materiální odměnu. Mnoho autorů uvádí také pojem altruismus, který se dá chápat několika způsoby. Někteří odborníci chápou prosociální chování a altruismus jako jedno a to samé, ovšem ostatní se proti tomuto tvrzení staví s názorem, že se jedná o dva rozdílné, i když v mnohém podobné pojmy/termíny (Zášková, 2009). Bar-Tal a Raviv (1982 in: Zášková 2009) chápou altruismus jako jistou podoblast prosociálního jednání, která pramení z podstaty samotného člověka a jeho vlastní životní filozofie. Za altruismus považujeme takové jednání, které splňuje čtyři kritéria. Těmito kritérii jsou užitek pro partnera, dobrovolnost, obětování vlastních nákladů a nezištnost. U prosociálního chování se zpravidla neočekává, že se jedinec musí vzdát

svého majetku, či vynaložit vlastní náklady na to, aby poskytl pomoc jedinci v nouzi (Zášková, 2009).

Aby byl člověk schopen jednat zcela nezištně musí být podle Svobodové (2007) k takovému způsobu jednání veden již od útlého věku. Často se začíná na děti působit již v předškolním věku. Člověk je dle Svobodové schopen jednat nezištně, pouze tehdy, pokud má osvojené morální zásady a umí se vcítit do pocitů druhých.

2.2.1 Prosociální chování v předškolním vzdělávání

Pedagog by měl ve své výuce mimo dodržování cílů Rámcového vzdělávacího plánu pro předškolní vzdělávání, nastavit takové sociální prostředí, které by působilo pozitivně na děti navštěvující danou mateřskou školu. Takové prostředí pak může také velmi napomoci k rozvoji prosociálního chování. Pro vytvoření pozitivního prostředí je nesmírně důležitá osobnost pedagoga (Svobodová, 2007). Dle Gillernové (2015) je pedagog působící v mateřské škole jednou z nejdůležitějších osob, která formuje osobnost dítěte a napomáhá tak k adekvátnímu celkovému rozvoji dítěte. Jak je již zmíněno výše, dítě předškolního věku si osvojuje nové dovednosti pomocí učení se napodobou. Dítě, které navštěvuje mateřskou školu tak spontánně a často i nezáměrně napodobuje chování pedagoga. Nejčastěji se jedná o napodobování sociálního chování. Podle Svobodové (2007) je nesmírně důležité, aby pedagog reprezentoval žádané chování a správně volil metody, které využívá při rozvoji prosociálního chování u dětí z mateřské školy. Pokud se chování samotného pedagoga odlišuje od chování, které pedagog očekává od dětí může tím u dětí dojít k inkongruenci, tedy vnitřnímu rozporu. Děti jsou pak dezorientované především v chápání hodnot a norem společnosti. Inkongruence může ve vážnějších případech vést až k asociálnímu jednání.

3 Metodika Dobrý začátek

Metodika Dobrý začátek vychází z principů zahraniční metodiky Incredible Years. Metodiku Incredible Years tvoří soubor programů, jež rozvíjí emocionální a sociální dovednosti dětí. Metodika Incredible Years původně pochází ze Spojených států amerických. Metodiku Incredible Years převzalo Centrum pro empiricky ověřenou ranou intervenci (zkr. CEBEI) a upravilo dle potřeb a podmínek vzdělávání ve Walesu. Upravenou metodiku dle CEBEI se inspirovala organizace Schola Empirica, jež programy dále modifikovala, čímž dala vzniknout metodice Dobrý začátek. Metodika Dobrý začátek byla vytvořena s ohledem na potřeby, které odpovídají požadavkům vzdělávání v České republice. Metodika Dobrý začátek je vhodná pro všechny děti předškolního a školního věku (Havrdová et. al 2015).

Dle Dobrovolné (et. al, 2015) se metodika Dobrý začátek mimo programy Incredible Years inspiruje i několika dalšími koncepty, které jsou užívány v zahraničí pro podporu sociálně-emočních schopností u dětí předškolního věku. Jedná se zejména o organizaci Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (v překladu Spolek pro akademické, sociální a emoční učení, zkr. CASEL), jež propojila pět kompetencí, díky kterým lze přispět k socio-emočnímu vývoji dětí. Tyto kompetence jsou sebezpoznání, sebeovládání, sociální vědomí, schopnost navazovat a udržovat vztahy a odpovědné rozhodování.

Průkopníkem metodiky Dobrý začátek v České republice je již zmíněná nezisková organizace Schola Empirica. S metodikou Dobrý začátek pracuje Schola Empirica od r. 2011. Schola Empirica je nezisková organizace, která v České republice působí již od r. 2003. Organizace se primárně soustředí na problematiku výchovy dětí předškolního věku. Sekundárně pak na problematiku výchovy dětí školního věku. Organizace do problematiky zapojuje pedagogy a rodiče. Pedagogové a rodiče jsou vzděláváni v problematice výchovy dětí předškolního věku. Organizace se snaží pedagogům a rodičům zprostředkovat ověřené postupy a strategie ze zahraničí, především postupy a metody u kterých jejich tvůrci vnímají správně nasměrovaný socio-emoční vývoj dítěte jako základ pro úspěšný budoucí vývoj osobnosti dítěte. Schola Empirica zaštiťuje a metodicky podporuje pedagogy, kteří se rozhodnou implementovat metodiku Dobrý začátek do své výuky.

Organizace Schola Empirica také pořádá pravidelné letní školy pro vysokoškolské studenty ze zahraničí s cílem prohloubit znalosti studentů v aktuálních společenských tématech. Organizace Schola Empirica dále nabízí možnost absolvování zahraničních stáží pro pracovníky z řad pedagogů či sociálních pracovníků. Schola Empirica navíc provádí vlastní empirickou výzkumnou činnost, zaměřenou na aktuální společenská témata (Dobrovolná et. al, 2015).

3.1 Koncept programů Incredible Years

Metodika Dobrý začátek vychází z metodiky Incredible Years (v překladu Úžasné léta), jež je tvořena souborem programů, které vytvořila a podrobně popsala emeritní profesorka Washingtonské univerzity Carolyn Webster-Strattonová ve Spojených státech amerických (Havrdová et. al, 2015). V rámci metodiky Incredible Years je pozornost primárně soustředěna na dítě, především pak na rozvoj sociálních a emocionálních kompetencí dítěte. V pojetí metodiky je také zahrnut důležitý faktor, který dítě výrazně ovlivňuje v jeho sociálním a emocionálním prožívání. Tím je rodina a pedagog. Aby došlo k adekvátnímu rozvoji sociálních a emocionálních kompetencí dítěte, musí být navázán dostatečně pevný a kvalitní vztah mezi dítětem, rodičem a pedagogem (Our Mission, 2013).

Webster-Strattonová vnímá vztah mezi rodičem a dítětem, jako jednu z nejdůležitějších složek pro správný vývoj dítěte (Pearce, 2004). Webster-Strattonovou velmi ovlivnila teorie tzv. sociálního učení Geralda Pattersona. Pattersonova teorie sociálního učení uvádí, že pokud se v rodině či ve třídě objeví dítě s projevy problémového chování, měla by se dospělá osoba odklonit od negativní motivace. Negativní motivací chápe Patterson tresty, příkazy a zákazy, které v dětech vyvolávají strach a mají podle dospělých působit tak, aby k podobnému chování již nedocházelo. Ovšem účinek to má zcela opačný. Dle Pattersona je tedy důležité zaměřit pozornost rodičů a pedagogů vůči dětem s ohledem na rozvoj a podporu pozitivních a rovnocenných vztahů. Pokud se tohoto přístupu budou rodiče a pedagogové držet, můžou očekávat zlepšení v chování dítěte (Havrdová et. al, 2015). Webster-Strattonová během své práce vyzpozorovala že problémové chování dětí může mít hned několik důvodů. Těmi mohou být například poruchy učení, problémy v komunikaci, porozumění nebo symptomy naznačující poruchu

pozornosti. Podle Webster-Strattonové mohou tzv. rizikové faktory pocházet od rodičů. Rizikové faktory, které mohou ovlivnit chování dítěte, jsou dle Webster-Strattonové chudoba, duševní problémy, zneužívání návykových látek ze strany rodičů či manželské problémy. Webster-Strattonová tvrdí, že za změnou v chování dětí stojí rodiče a jejich styl výchovy. Styl výchovy by měl být dle Webster-Strattonové důsledný, avšak citlivý, bez používání donucovacích prostředků či trestů (Pearce, 2004).

3.1.1 Původ a charakteristika programů Incredible Years

Programy Incredible Years začaly postupně vznikat v osmdesátých letech minulého století. V té době vytvořila Webster-Strattonová první rodičovské programy (Webster-Stratton, 1999). Rodičovské programy se konají prostřednictvím skupinových sezení. Sezení trvají od dvanácti do dvaceti po sobě jdoucích týdnů, délka sezení závisí na daném programu (Incredible Years Parenting Programs, 2013).

Rodičovské programy velmi přispěly ke vzniku metodiky Incredible Years. Rodičovské programy se zaměřovaly na rodiče dětí se zvýšenou impulzivitou či agresivitou. Prostřednictvím programů byly rodičům představeny strategie, díky kterým by rodiče mohli snížit impulzivní či agresivní chování svého dítěte. V dalších letech provedla Webster-Strattonová sérii výzkumů zaměřených na efektivitu rodičovských programů. V rámci těchto výzkumů bylo prokázáno, že u dětí, jejichž rodiče využívali efektivních výchovných strategií a principů, obsažených v rodičovských programech, došlo ke snížení agrese a problémů v chování. Děti jednaly více prosociálně a také se zvýšilo sebevědomí dětí. Projevy problémového chování se však zmírnily či eliminovaly pouze v rámci rodiny, nikoliv v rámci třídy. Webster-Strattonová tak vytvořila i programy zaměřené na pedagogy. Obsah pedagogických programů byl v podstatě totožný s programy rodičovskými. Pozornost byla soustředěna na strategie, které měly pedagogovi pomoci snížit u žáka projevy problémového chování. Díky programům se také zlepšila spolupráce a komunikace mezi rodiči a pedagogem. Rodiče se s pedagogem začali více podílet na zajištění individuálních potřeb žáka. Sérii výzkumů Webster-Strattonová dokázala, že se díky pedagogickým programům zlepšilo chování žáků s projevy problémového chování a zároveň došlo k lepšímu fungování v rámci celých tříd (Webster-Stratton, 1999).

V současnosti metodiku Incredible Years tvoří programy, jejichž pozitivní výsledky jsou prokázány řadou výzkumů (Dobrovolná et. al, 2015). Hlavní programy pro rodiče se dělí podle věku na čtyři věkové skupiny. První věkovou skupinou jsou děti do jednoho roku života. Druhou věkovou skupinou jsou děti od jednoho roku do tří let. Třetí věkovou skupinou jsou děti od tří do šesti let. Čtvrtou věkovou skupinou jsou děti od šesti do dvanácti let. Čtyři hlavní programy zaměřené na rodiče mohou být doplněny o další dílčí programy. Program zaměřený na děti od tří do osmi let věku se nazývá Classroom Dinosaur Child Prevention. V rámci metodiky Incredible Years se dva programy zaměřují na pedagogy. Prvním z nich je Incredible Beginnings Program, který je zaměřen na pedagogy, kteří vedou výuku u dětí ve věku od jednoho do pěti let. Druhým programem je Teacher Classroom Management Training Program. Program se zaměřuje na pedagogy, kteří vedou výuku u dětí ve věku od tří do osmi let (The Incredible Years Programs, 2013).

Webster-Strattonová (2012 in: Havrdová, 2015) v metodice Incredible Years užívá tzv. Teaching pyramid (v překladu pyramida učení). Pyramida učení slouží k názornému popisu metod práce, jež vedou u dětí k rozvoji socio-emocionálních dovedností. Aby došlo ke správnému socio-emocionálnímu rozvoji dítěte musí se tyto metody práce striktně dodržovat.

Metodika Incredible Years má pozitivní ohlasy napříč celým světem. Metodika Incredible Years je aplikovatelná na všechny děti bez rozdílu etnické příslušnosti. S metodikou Incredible Years se pracuje u dětí s problémovým chováním, nejčastěji ve věku od dvou do osmi let (Webster-Stratton, 2005).

3.2 Modifikace metodiky Incredible Years ve Walesu

Jak již bylo zmíněno výše, metodika Dobrý začátek se inspiruje principy a strategiemi metodiky Incredible Years ve vzdělávání. Nejedná se však o totožnou metodiku. Metodika Dobrý začátek je modifikovaná tak, aby odpovídala požadavkům předškolního vzdělávání v České republice. Stejně tak se ve Walesu inspirovali programy metodiky Incredible Years, které pozměnili vzhledem k potřebám vzdělávání tamních dětí. CEBEI se prostřednictvím výzkumů zaměřuje na rozvoj programů rané intervence ve Walesu. CEBEI spolupracuje s Carolyn Webster-

Strattonovou, zakladatelkou metodiky Incredible Years. CEBEI zaštiťuje veškerá pracoviště ve Walesu, ve kterých se užívají metody a strategie metodiky Incredible Years (Havrdová et. al, 2015).

Ve Walesu se v mateřských školách pracuje s dvěma programy. Oba programy metodicky vycházejí z programů Incredible Years. První program se nazývá Amser Caleb. Program se soustředí na děti ve věku od dvou do tří let. Program Amser Caleb je specifický svým zaměřením, kdy je pozornost věnována jazykovému rozvoji velštiny. Program Amser Caleb navíc užívá sadu maňásků. Prostřednictvím maňásků je možné řešit problémové situace, prezentovat dětem zásady správného chování nebo naučit děti, jak regulovat své emoce. Druhým programem je Incredible Years, nejedná se však o totožnou původní americkou verzi. Program se vztahuje na pedagogy a děti od tří do šesti let věku. Oba programy se soustředí na rozvoj sociálních a emocionálních dovedností u dětí předškolního věku, stejně tak jako programy metodiky Incredible Years (Havrdová et. al 2015).

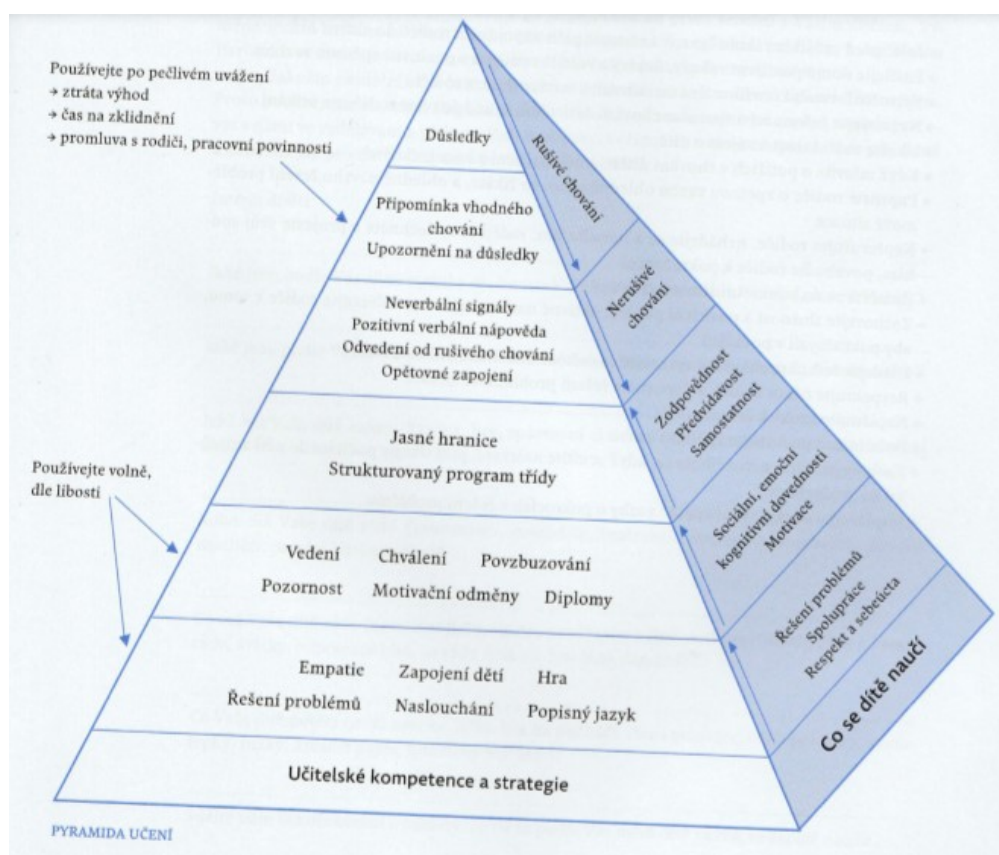
Mezi CEBEI a českou organizací Schola Empirica je navázána úzká spolupráce. Schola Empirica nabízí pro pracovníky z řad pedagogů, sociálních pracovníků, asistentů ale také ředitelů mateřských škol možnost absolvovat stáž v mateřských školách, které spadají pod CEBEI. Stáže se konají obvykle po dobu jednoho týdne. Stáže začínají dvoudenním setkáním v Praze, kde pracovníci z organizace Schola Empirica seznamují účastníky stáže s metodikou Incredible Years. Po dvou dnech cestují účastníci stáže do Walesu. Ve Walesu pak účastníci stáže navštěvují po dobu pěti dnů několik mateřských škol. V mateřských školách jsou účastníci seznámeni s modifikovanými metodami a strategiemi metodiky Incredible Years. Konají se workshopy, účastníkům jsou poskytnuty metodické materiály, podle kterých daná mateřská škola pracuje. To vše za účasti supervizora, který účastníky stáže po mateřských školách provádí. Předpokládá se, že metody, které jsou účastníkům v rámci stáže představeny budou účastníci do jisté míry aplikovat i v mateřské škole, ve které působí. Během či po ukončení stáže účastníci vždy diskutují a písemně hodnotí získané vědomosti a zkušenosti (Havrdová et. al, 2015).

3.3 Charakteristika metodiky Dobrý začátek

Dle Dobrovolné (et. al, 2015) metodika Dobrý začátek vychází z předpokladu, že úspěšné vzdělávání dětí předškolního věku závisí na osvojení si důležitých sociálních schopností. Sociální schopnosti jsou dle Webster-Strattonové (1984 in: Dobrovolná et. al, 2015) schopnost komunikovat s ostatními, vyjadřovat a porozumět vlastním pocitům ale i pocitům druhých, chápat příčiny a následky vlastního chování, správně řešit konflikty a regulovat vlastní emoce. Pokud se tyto schopnosti rozvíjejí již v raném věku, lze tak předcházet problémovému chování v budoucím životě dítěte.

Dle Dobrovolné (et. al, 2015) je vhodné zařadit metodiku Dobrý začátek do výuky, zvláště u dětí předškolního věku. V rámci výuky obohacené o metodiku Dobrý začátek se děti s pedagogem baví o pocitech a emocích, což není v prostředí českých mateřských škol běžné. Metodika Dobrý začátek staví do popředí individualitu dítěte, čímž klade důraz na jeho vývojovost. Rámcový vzdělávací plán pro předškolní vzdělávání vymezuje cíle týkající se socio-emočních kompetencí dětí v předškolním věku, kterých je nutno docílit, neobsahuje však popis metod a nástrojů, díky kterým lze jednotlivých cílů dosáhnout. Metodika Dobrý začátek tyto metody a nástroje obsahuje. Dle Havrdové (et. al, 2019) tak metodika Dobrý začátek koresponduje s cíli Rámcového vzdělávacího plánu pro předškolní vzdělávání.

Základní metody a strategie sloužící k rozvoji sociálních a emocionálních kompetencí dítěte se nacházejí v tzv. pyramidě učení, kterou vytvořila Webster-Strattonová pro metodiku Incredible Years. Pyramida učení je převzata do českého prostředí v nezměněné formě (Obrázek č. 1). Pyramida učení slouží spíše pedagogickým pracovníkům, rodiče se však zmíněnými metodami mohou inspirovat a využít je ve výchově svých dětí. Pyramida učení je hlavním nástrojem, ze kterého metodika Dobrý začátek čerpá.



Obrázek 1 - Pyramida učení

Pyramida učení názorně demonstruje, jaké metody má pedagog použít a jaké schopnosti má u dětí rozvíjet tak, aby podpořil socio-emocionální vývoj dětí. Metody uvedené v prvních třech stupních, nacházející se ve spodní části pyramidy učení, může pedagog ve výuce použít libovolně. Čtvrtý až pátý stupeň pyramidy učení zobrazuje rušivé chování, které chce pedagog eliminovat. Rušivé chování pedagog řeší pomocí nedisciplinárních opatření, jako je například ignorování rušivého chování dítěte. Šestý stupeň pyramidy učení tvoří disciplinární opatření, která by měl pedagog volit pouze tehdy, pokud metody z nižších stupňů selžou. Disciplinární opatření uvedená v šestém stupni pyramidy učení vedou ke snížení opakovaného rušivého či agresivního chování dítěte (Dobrovolná et. al, 2015).

Metodika Dobrý začátek využívá situačního a spontánního sociálního učení. U situačního učení pedagog využívá momentálních situací. Pedagog, prostřednictvím technik, které jsou popsány níže, dětem situace znázorňuje a předkládá možnosti jejich řešení. Spontánní sociální učení je učení nápodobou. Děti v předškolním věku přirozeně

napodobují chování rodičů, ale i pedagogů. Pedagogové tak mají jedinečnou možnost modelovat chování dětí (Havrdová et. al, 2019). Metodika Dobrý začátek vychází ze tří základních principů užívaných v praxi. Těmi je vytváření a dodržování pravidel, pochválení a přehlížení nežádoucího chování a s tím související podpora vhodného chování (Dobrovolná et. al, 2015).

Nástup dítěte do mateřské školy bývá náročný zejména pro psychiku dítěte. Dítě se ocitá v novém prostředí, mezi novými lidmi. Děti jsou v takovém případě nejisté. Nejistotu může dítě vyjadřovat různě, od projevů agrese až po uzavření se do sebe. Prostředí, ve kterém se děti cítí bezpečně a které v nich vyvolává pocit důvěry je předpokladem pro odstranění pocitu nejistoty plynoucího z neznámého prostředí. Pedagog se výrazně podílí na tvorbě bezpečného třídního klimatu. Pro udržení bezpečného třídního klimatu je nutná tvorba pravidel a vymezení hranic, které slouží k regulaci chování dítěte v prostředí mateřské školy (Dobrovolná et. al, 2015).

Prvním principem metodiky Dobrý začátek jsou pravidla a jejich dodržování. Metodika Dobrý začátek podporuje myšlenku společného vytváření pravidel, aby se na tvorbě pravidel podílely i samotné děti. Proces tvorby pravidel dává pedagogovi jedinečnou příležitost seznámit děti s obecně přijímanými pravidly. Komunikace je důležitým prvkem v procesu tvorby pravidel třídy. Dle metodiky Dobrý začátek by se měl pedagog bavit s dětmi o obecném významu pravidel, k čemu jsou pravidla dobrá a proč by měla být dodržována. Pravidla by měla vycházet ze základních norem platných ve společnosti. Společná tvorba pravidel je tedy dle metodiky Dobrý začátek samozřejmostí a každá nová invence ze strany dětí či pedagoga je vítána. Dle metodiky Dobrý začátek je také nesmírně důležitá formulace pravidel, která vychází z aktuálního vývojového stupně dětí (Dobrovolná et. al, 2015).

Druhým principem metodiky Dobrý začátek je pozitivní zpětná vazba, pochvala. Pochvala směřující k dítěti je účinným nástrojem pro „*pěstování sebedůvěry, chuti k objevování, zkoumání a navazování vztahů ke hře a k práci*“ (Dobrovolná et. al, 2015, s. 45). V metodice Dobrý začátek je kladen důraz na pozitivní a konstruktivní chválu, jež dává dítěti zpětnou vazbu na konkrétní chování. Konkretizovaná pochvala má dle Dobrovolné vyšší účinek než pochvala generalizovaná (př. „Jsi šikovná, že jsi uklidila

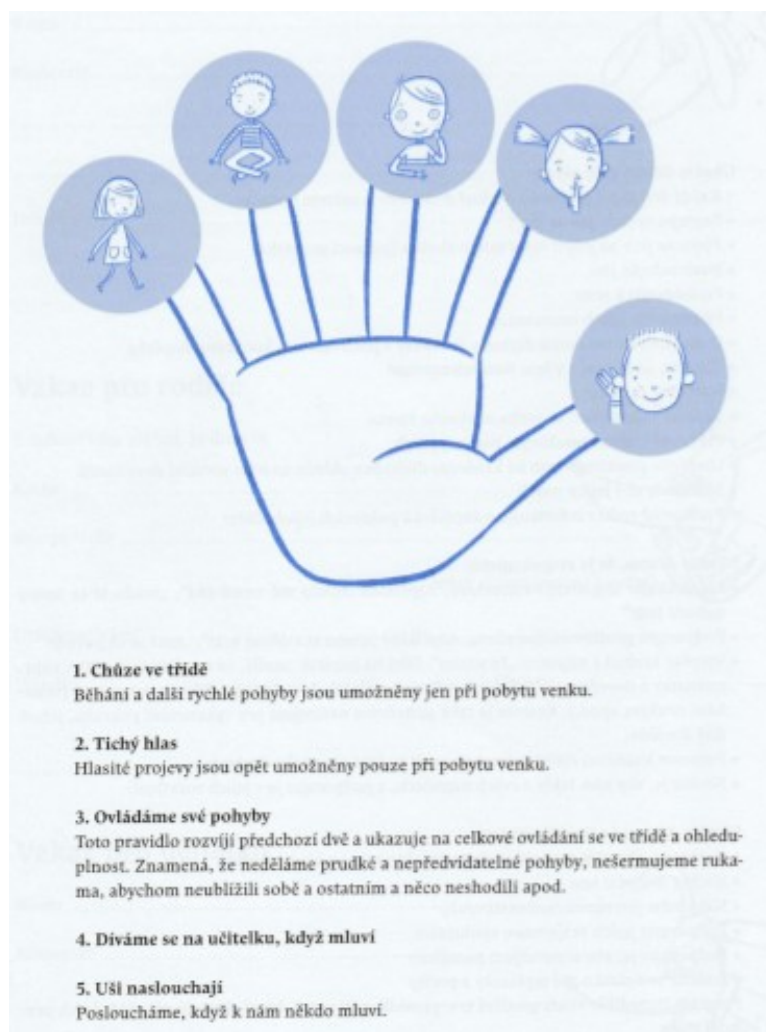
kostky do krabice“ namísto „Jsi šikovná“). Dítě se prostřednictvím konstruktivní chvály naučí oceňovat drobnosti a hodnotit své vlastní chování. V rámci metodiky Dobrý začátek je pedagog pro děti v mateřské škole vzorem. Děti napodobují chování pedagoga, s čímž metodika Dobrý začátek pracuje. Prostřednictvím pedagoga jsou dětem předávány hodnoty a schopnosti, kterých chce metodika Dobrý začátek dosáhnout. Pedagog děti povzbuzuje a podporuje v jejich samostatnosti, ale také připravuje děti na neúspěch a životní překážky, které jsou součástí života každého člověka (Dobrovolná et. al, 2015).

Třetím principem metodiky Dobrý začátek je úmyslné přehlížení dětí, které během výuky vyrušují svým nežádoucím chováním. Metoda úmyslného přehlížení nežádoucího chování vyplývá z teorie, že dítě se svým nežádoucím chováním snaží upoutat pozornost pedagoga. Pokud bude pedagog takové chování úmyslně přehlížet, mělo by dle metodiky Dobrý začátek dojít u dítěte k uvědomění si, že takový způsob upoutání pozornosti je neefektivní. Vždy se přehlíží pouze nežádoucí chování dítěte, nikoliv dítě samotné. Naopak agresivní projevy v chování dítěte nesmí být pedagogem přehlíženy. Během projevů nežádoucího chování by se měl pedagog zamýšlet z jakého důvodu, nebo jaké okolnosti vedly k projevům nežádoucího chování. Po ukončení projevů nežádoucího chování dítěte by si měl pedagog s dítětem promluvit a společně by měli reflektovat důvody a důsledky situace, ke které došlo. Proces přehlížení nežádoucího chování je sice procesem dlouhodobým, ale zároveň preventivním. Z dlouhodobého hlediska je proces úmyslného přehlížení prevencí problémového chování v budoucím životě dítěte. S přehlížením nežádoucího chování se pojí i podpora žádoucího chování. Základem podpory je zaměření pozornosti na žádoucí, pozitivní chování dětí. Pedagog nikdy nepoukazuje na nežádoucí, negativní chování dětí. Jak je již zmíněno výše, pedagog je pro děti v prostředí mateřské školy vzorem. Prostřednictvím chování pedagoga lze modelovat chování dětí. Osobnost pedagoga je pro metodiku Dobrý začátek klíčová (Dobrovolná et. al, 2015).

3.3.1 Techniky a pomůcky pro zařazení metodiky Dobrý začátek do výuky

Pracovníci mateřských škol využívají ověřené postupy a techniky pro práci s metodikou Dobrý začátek u dětí předškolního věku. Organizace Schola Empirica vytvořila několik technik, které vycházejí ze zahraničních zdrojů, jsou ovšem modifikovány tak aby odpovídaly prostředí českých mateřských škol. Techniky napomáhají pedagogovi rozvíjet dovednosti důležité pro další vývoj dětí (Dobrovolná et. al, 2015). Zde jsou uvedené pouze základní techniky, které vedou k naplnění cílů metodiky Dobrý začátek.

Jako inspiraci pro práci s pravidly vytvořila organizace Schola Empirica tzv. pravidla pěti prstů. Pedagog může, dle již vytvořeného schématu vytvářet společně s dětmi nová pravidla nebo upravit a vylepšit ta stávající, obsažená v původním schématu (Obrázek č. 2).



Obrázek 2 - Pravidla pěti prstů

Maňásci jsou dle metodiky Dobrý začátek nedílnou součástí výuky. S maňásky pracuje pouze pedagog, nejedná se o maňásky na hraní. Maňásci se využívají k předvádění správného chování a řešení problémových situací. Pedagog pracuje se třemi až čtyřmi maňásky. Složení maňásků by se mělo skládat z velkého maňáska dívky a chlapce, medvěda a želvy. Maňásci dívky a chlapce představují děti ve věku tří let. Maňásci dívky a chlapce vyprávějí dětem příběhy a situace z jejich života. Společně s dětmi se snaží přijít na ideální způsob řešení různých situací. Situace, které převyprávějí maňásci dívky a chlapce, mohou vycházet z momentální situace, která se odehrála v mateřské škole. Maňásek medvěda vysvětluje třídní pravidla a vypráví, proč je jejich dodržování důležité. Komunikuje s dětmi a ptá se, co nového se naučily. Maňásek želvy seznamuje děti se způsoby seberegulace emocí, hlavně negativních emocí jako je agrese a vztek. Maňásek

želvy navíc dětem představuje techniku, která se nazývá želví krunýř. Pokud jsou děti rozzlobené, mají si představit "krunýř", který je obklopuje a stejně jako želva se do krunýře schovat. V krunýři se mají autostimulačními technikami uvolnit a zmírnit tak projevy nežádoucího chování. Autostimulačními technikami mohou být dechová cvičení, myšlenky na šťastné vzpomínky nebo představy míst, kde by chtěly děti být. Maňásky by měl pedagog zahrnovat do výuky minimálně jednou týdně v rozsahu patnácti až dvaceti minut. Maňásci by se však mohli využívat i častěji, třeba v reakci na aktuální problémové situace ve třídě (Havrdová et. al, 2019).

Další technikou je hra s názvem detektiv přátelského chování. Hra je určena pro tři děti. Pedagog zadá dvěma dětem úkol, který mají plnit společně a třetí dítě má hledat prvky přátelského a kooperativního chování, jako je například žádost o pomoc, poděkování, střídání se v plnění úkolu apod. Děti se v rolích střídají (Dobrovolná et. al, 2015). Pedagogové se mohou dále inspirovat aktivitami, jež jsou obsaženy v sešitě s názvem Hafíkovy hry a povídání. Tento sešit je tvořen souborem pracovních listů. Pracovní listy zábavnou a hravou formou rozvíjejí socio-emoční dovednosti u dětí předškolního věku. U každé aktivity obsažené v sešitě jsou uvedené informace o organizační formě, tedy zda je daná aktivita vhodná pro celou třídu nebo pouze pro menší skupinu dětí, pro jakou věkovou kategorii je daná aktivita vhodná, jaké jsou potřebné pomůcky a jaký má aktivita pro děti přínos. Některé aktivity také vyžadují spolupráci pedagoga s rodiči. Pedagog zapojuje rodiče do aktivit prostřednictvím vzkazů. Pedagog tímto způsobem dává dětem a jejich rodičům domácí úkoly, které jsou zpravidla zaměřené na to, aby si děti s rodiči povídaly o pocitech a emocích a o správném a špatném chování (Havrdová et. al, 2019; Hafíkovy hry a povídání, 2018).

V návaznosti na Hafíkovy hry a povídání existuje také sešit domácích úkolů pro děti a rodiče, jenž se nazývá Pojd'me si spolu povídat. V tomto sešitě jsou pracovní listy, díky kterým mohou rodiče navázat rozhovor s dětmi na témata, kterým většinou nemusí být v domácím prostředí věnována přílišná pozornost jako například vymezení a důležitost společenských pravidel a osobní pocity a názory dítěte (Havrdová a Covrigova, 2011). Další technikou je tzv. oddychový čas prostřednictvím kterého může pedagog zmírnit nevladatelné chování dítěte. Jedná se o techniku, která by měla být použita v krajní nouzi,

v případě, kdy se jiné techniky ukázaly jako neefektivní. Oddychového času lze využít také v případě, že dítě nerespektuje zavedená třídní pravidla. Pedagog musí děti s technikou oddychového času seznámit, a určit prostor, kam si dítě půjde v případě projevů nezvladatelného chování "oddychnout". Technikou oddychové času vytrhne pedagog dítě z projevů negativního chování a odvede ho na předem určené místo, kde má dítě prostor na to, aby se zklidnilo. Zde má dítě setrvat maximálně pět minut, poté je dítěti dovoleno se zapojit do společné činnosti. Po návratu z místa oddychového času, by měl pedagog co nejdříve najít příležitost k pochválení dítěte. Pedagog pochvalou dokazuje, že má dítě stále rád a respektuje jej, nelíbí se mu však konkrétní projevy nežádoucího chování dítěte (Havrdová et. al, 2019).

Mimo materiály obsahující techniky určené pro práci s dětmi poskytuje organizace Schola Empirica pedagogům také materiály s technikami, které se zaměřují na rodiče. Především pak na vytvoření pozitivního vztahu mezi pedagogem a rodiči. Dle Mertina a Gillernové (2010) navazuje pedagog mateřské školy s rodiči dlouhodobý vztah. A pokud pedagog aktivně spolupracuje s rodiči dětí, přispívá tím v maximální možné míře k adekvátnímu emocionálnímu rozvoji dítěte. Dobrovolná (et. al, 2015) uvádí, že respekt, důvěra a uznání by mělo být součástí každého vztahu mezi rodiči a pedagogem. Pedagog by měl s rodiči komunikovat. Navzájem by si měli předávat informace týkající se dítěte a rodinného zázemí, které může dítě velmi ovlivnit v jeho chování. Metodické materiály metodiky Dobrý začátek představují způsoby, kterými lze docílit kladného vztahu mezi rodiči a pedagogem. Před začátkem školního roku by měl pedagog sestavit plán zapojení rodičů do výuky.

Před začátkem školního roku může také pedagog poslat rodičům dopis, jehož šablonu najde v metodických materiálech. V dopise jsou rodičům pokládány otázky zaměřené na popis slabých a silných stránek dítěte, na zájmy dítěte a na to, co má dítě rádo. V dopise je také prostor k vyjádření názorů rodičů, jaká mají očekávání od výuky, co by ve výuce uvítali apod. Během celého školního roku by si měl pedagog s rodiči předávat pozitivní zpětnou vazbu, ať už prostřednictvím vzkazů nebo telefonicky. V případě potíží v chování dítěte by měl pedagog rodiče neprodleně informovat. Při popisu potíží v chování dítěte by měl být pedagog konstruktivní a stručný. Pedagog by se měl vždy zajímat o názor

rodičů na danou problematiku a konzultovat možnosti řešení. Pedagog by měl rodičům naslouchat a klidně a slušně s nimi jednat (Dobrovolná et. al, 2015).

3.3.2 Vzdělávání a podpora pedagogů mateřských škol

Při psaní této práce jsem měla možnost spolupracovat s organizací Schola Empirica, kde jsem získala důležité informace, týkající se především vzdělávání a metodické podpory pracovníků mateřských škol, kteří aplikují metodiku Dobrý začátek ve výuce.

Existuje několik možností, pomocí nichž je zájemce proškolen v práci s metodikou Dobrý začátek. První možností proškolení je již zmíněné absolvování stáže v zahraničí, konkrétně ve Walesu. Pokud by se pedagog nechtěl účastnit stáže, lze absolvovat vzdělávací program, jež nese název Dobrý začátek: podpora sociálního a emočního vývoje dětí předškolního věku. Jedná se o program, který je akreditovaný Ministerstvem školství a tělovýchovy. Vzdělávací program je v rozsahu sedmnácti nebo čtyřiceti hodin. Během programu se účastníci seznamují s principy a strategiemi metodiky Dobrý začátek, nacvičují praktické postupy a aktivity sloužící k posílení kompetencí pro práci s dětmi s rozdílnými osobnostními a sociálními charakteristikami. Po úspěšném absolvování zahraniční stáže či vzdělávacího programu Dobrý začátek: podpora sociálního a emočního vývoje dětí předškolního věku získá pedagog kvalifikaci pro využití metodiky Dobrý začátek v mateřské škole, ve které působí (Metodická podpora a vzdělávání učitelů, 2020).

Mateřským školám a jednotlivým pedagogům zprostředkovává organizace Schola Empirica metodickou podporu. Metodická podpora je zajišťována prostřednictvím center kolegiální podpory. Centra kolegiální podpory vytvářejí zázemí pro pedagogy pracující s metodikou Dobrý začátek. Na centra kolegiální podpory se mohou pedagogové obracet v případě nejasností týkajících se aplikace metodiky Dobrý začátek v praxi. Centra kolegiální podpory sdílejí s ostatními pedagogy zkušenosti z dalších mateřských škol, předkládají příklady dobré praxe a umožňují pedagogům chodit do mateřských škol na náslechové hodiny. Centra kolegiální podpory také pořádají přednášky a diskuse s odborníky z řad pedagogů, psychologů či sociálních služeb na téma inkluzivního vzdělávání, individuální podpory dětí aj. Centra kolegiální podpory vznikají postupně od r.

2017. Cílem organizace Schola Empirica je do r. 2021 vytvořit dvanáct center kolegiální podpory napříč všemi kraji České republiky. V současnosti je zřízeno devět center kolegiální podpory. Centrum kolegiální podpory primárně sdružuje mateřské školy, které pracují s metodikou Dobrý začátek. Centrum kolegiální podpory mohou také navštěvovat rodiče či sociální pracovníci. V začátcích práce s metodikou Dobrý začátek poskytuje Schola Empirica pedagogům podporu prostřednictvím mentoringu a supervize (Metodická podpora a vzdělávání učitelů, 2020). Mentoring je „*specifický proces, v průběhu, kterého speciálně vyškolení jedinci vedou pracovníka a poskytují mu praktické rady a soustavnou podporu. Pracovníkovi tak mentor pomáhá při vzdělávání a rozvoji*“ (Průcha, Veteška, 2014, s. 171). Supervize je „*kvalifikovaný dohled nad průběhem programu nebo projektu zaměřený na kvalitu činnosti pracovníků*“ (Matoušek, 2008, s. 218). Pokud mentor nebo supervizor shledají pedagoga schopným v samostatné práci s metodikou Dobrý začátek, je vzájemná spolupráce ukončena (Havrdová et. al, 2015). Pedagog se v případě nejasností může obrátit na centrum kolegiální podpory. Každý pedagog pracující s metodikou Dobrý začátek si vede portfolio, kam zaznamenává své poznatky z praxe. Prostřednictvím portfolio získává organizace Schola Empirica zpětnou vazbu od pedagogů a na základě portfolio vypracovává výsledné zprávy, které jsou dostupné na webových stránkách organizace (Dobrovolná et. al, 2015).

4 Empirický výzkum

4.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření bylo dozvědět se o možnostech aplikace metodiky Dobrý začátek v praxi a zjistit, zda je metodika Dobrý začátek vhodným a účinným nástrojem pro odstranění projevů problémového chování. Výzkum sleduje, zda nastávají pozitivní změny v chování předškolních dětí při pedagogické podpoře chování využívající postupů metodiky Dobrý začátek. Výzkumné šetření je zaměřeno především na zjištění změn v chování výzkumného vzorku v souvislosti s využitím postupů metodiky Dobrý začátek, u dětí předškolního věku, u kterých se již objevily projevy problémového chování.

4.2 Použité metody

S ohledem na cíle výzkumu byl pro účely této bakalářské práce zvolen kvalitativní sběr dat. Metody kvalitativního výzkumu se dle Švaříčka a Šed'ové (2007) oproti metodám kvantitativním zaměřují na získávání detailnějších a komplexnějších informací o zkoumaném jevu. V kvalitativně zaměřeném výzkumu však lze spatřovat úskalí ohledně závěrů a výsledků zkoumaného jevu, kdy konečné výsledky kvalitativního výzkumu nelze ve většině případů zobecnit či vztáhnout na širší populaci. Nejčastěji využívanou metodou pro sběr kvalitativních dat je rozhovor. Pro splnění výzkumného cíle byl v případě realizace výzkumného šetření, jež je součástí této bakalářské práce, vytvořen strukturovaný rozhovor. Strukturovaný rozhovor je dle Reichela (2009, s. 112) „*rozhovor, v němž jsou již určeny jak otázky, které je třeba položit, tak jejich pořadí. Jsou to většinou otázky volné, často ovšem v předem určené, a tedy závazné formulaci.*“ Hlavními částmi strukturovaného rozhovoru jsou tak předem formulované otázky, které však mohou dotazovaní doplňovat vlastními komentáři a postoji k dané problematice.

4.3 Výzkumný soubor

Strukturovaný rozhovor byl veden s třemi pedagogy z mateřské školy sídlící v Roudnici nad Labem. S každým pedagogem byly vedeny dva strukturované rozhovory. V rámci každého z rozhovorů bylo představeno chování a osobnostní charakteristiky jednoho dítěte. Každý pedagog vybral k popisu dvě děti s projevy problémového chování.

V rozhovoru pak pedagogové popsali strategie metodiky Dobrý začátek, s kterými u těchto dětí pracovali za účelem odstranění jejich negativních projevů v chování. Pedagogové pro strukturované rozhovory vybírali děti bez ohledu na věk a pohlaví. V následující části práce jsou na základě uskutečněných rozhovorů podrobně uvedeny charakteristiky jednotlivých dětí. Z důvodu ochrany osobních údajů byla jména dětí pozměněna, jakákoliv podobnost se skutečnými osobami je tak čistě náhodná.

Mateřská škola je jednou ze tří mateřských škol, jež se účastnila projektu Dobrý začátek: inkluzivní metody práce s dětmi a rodiči. Projekt byl realizován od 1. září 2016 do 31. srpna 2019. Šlo o první mateřské školy, které byly seznámeny s teoretickými a praktickými principy metodiky Dobrý začátek (Dobrý začátek: inkluzivní metody práce s dětmi a rodiči, 2020). Všichni pedagogové mateřské školy Sluníčko se zúčastnili zahraniční stáže ve Walesu. Všichni pedagogové této mateřské školy pracují s metodikou Dobrý začátek (Projekt Dobrý začátek, 2014–2016).

4.4 Průběh výzkumného šetření

Před realizací výzkumného šetření jsem se setkala s vedením organizace Schola Empirica. Na tomto setkání mi byly poskytnuty teoretické informace týkající se metodiky Dobrý začátek, ale také doporučení, jak postupovat při realizaci výzkumného šetření. Vedení organizace Schola Empirica mi doporučilo oslovit dvě konkrétní mateřské školy, které jako jedny z prvních začaly využívat metodiku Dobrý začátek v České republice. Tyto mateřské školy se také zúčastnily projektu Dobrý začátek: inkluzivní metody práce s dětmi a rodiči a jsou tak jedny z mála mateřských škol, s největšími zkušenostmi s metodikou Dobrý začátek v České republice.

Vzhledem k nouzovému stavu, vyhlášenému pro Českou republiku v souvislosti s šířením nákazy COVID-19, probíhal plánovaný sběr dat pomocí rozhovorů s pedagogy ve virtuálním prostředí.

4.5 Výzkumné šetření

Strukturovaný rozhovor obsahoval šest otázek.

Otázka číslo 1: Charakterizujte dítě (pohlaví, věk, prostředí, ze kterého dítě pochází) a jeho problémové chování před zapojením metodiky Dobrý začátek do výukového procesu.

Otázka číslo 2: Jakým způsobem jste zařadil/a metodiku Dobrý začátek do výuky? Jaké metody a postupy metodiky Dobrý začátek jste zpočátku využíval/a, a jak často? Př. maňásci, hry z metodických pokynů apod.

Otázka číslo 3: Jak na použití metod a postupů metodiky Dobrého začátku dané dítě zpočátku reagovalo?

Otázka číslo 4: Jak dlouho jste využíval/a metodiku Dobrý začátek? Př. celý školní rok, půl roku, dva měsíce apod.

Otázka číslo 5: V jakém časovém horizontu, od počátku zavedení metodiky Dobrý začátek do výuky, jste zpozoroval/a pozitivní změnu v chování dítěte?

Otázka číslo 6: K jakým pozitivním změnám v chování dítěte došlo při působení metodiky Dobrý začátek? Př. přestalo lhát, bylo méně agresivní, začalo si více hrát s ostatními, začalo půjčovat hračky ostatním apod.

V následujících podkapitolách jsou uvedeny odpovědi na tyto otázky, které byly prostřednictvím rozhovorů získány.

4.5.1 Charakteristiky výzkumného vzorku

Adéla

Adéla je pětiletá dívka, v příštím roce nastupující do první třídy základní školy, pocházející z úplné rodiny. Před působením metodiky Dobrý začátek měla dívka časté projevy impulzivitu, pedagog dívku popsal jako hlučnou a drzou. Dívka opakovaně ubližovala ostatním dětem v mateřské škole a měla časté záchvaty vzteku, při kterých nereagovala ani na opakující se pokyny pedagogů. Tyto projevy Adély velmi narušovaly veškeré činnosti konající se v mateřské škole.

Tereza

Tereza je šestiletá dívka a pochází ze sociálně znevýhodněného prostředí. Chování dívky před působením metodiky Dobrý začátek popisuje pedagog jako drzé a svéhlavé. Dívka pedagoga přesvědčovala, že jí ostatní děti v mateřské škole ubližují a berou hračky, což však pedagog odmítá. V této souvislosti Tereza naprosto odmítala veškeré kolektivní činnosti, nezapojovala se do nich.

Ondřej

Ondřej je pětiletý chlapec a pochází z neúplné rodiny. Soudem byl svěřen do péče svého dědečka, otce matky. Dědeček však sdílí domácnost i s matkou Ondřeje. S otcem se Ondřej vídá. Ondřej při nástupu do mateřské školy nerespektoval autoritu dospělých osob, dle slov pedagoga „dělal naschvály, byl neposlušný, nespolupracoval a vše se mu muselo několikrát opakovat.“ Ondřejovo chování popisuje pedagog jako velmi obtížně zvladatelné. Projevy problémového chování registroval i dědeček Ondřeje, který se s žádostí o podporu změny v chování Ondřeje obrátil přímo na mateřskou školu. Ondřej měl také problém se soustředěním, byl roztěkaný a neklidný, nevydržel chvíli sedět a pracovat v klidu. Ondřej na sebe také neustále upozorňoval, čímž rušil jiné děti při práci. Ondřej se poměrně často dostával do konfliktů s vrstevníky z důvodu narušené komunikační schopnosti, která mu výrazně ztěžovala navázání kontaktu s ostatními dětmi. Pedagog popisuje Ondřejův styl práce jako překotnou a nekvalitní. Ondřej se snažil na sebe upoutávat pozornost dospělých, bohužel však tuto pozornost přitahoval neadekvátním způsobem. Jako příklad uvedl pedagog situaci, kdy Ondřej namaloval obrázek, který následně znehodnotil a čekal na reakci okolí.

Dominik

Dominik je šestiletý chlapec a je veden ve speciálně pedagogickém centru pro celkový opožděný vývoj. V mateřské škole s ním pracují dle individuálního vzdělávacího plánu, který byl pro Dominika ve speciálně pedagogickém centru vytvořen. Na základě vyšetření školní zralosti byl Dominikovi doporučen odklad školní docházky. Dominik pochází z úplné rodiny. Spolupráce rodiny Dominika a mateřské školy je velice dobrá. V minulosti však byl pedagogem vyzorován nejednotný styl výchovy rodičů Dominika. Rodičům tak

byly ze strany pedagoga doporučeny metody a postupy, jež kladly důraz na větší důslednost a jednotnost při výchově Dominika. Před použitím metodiky Dobrý začátek měl Dominik v mateřské škole problém s navázáním kontaktů s ostatními dětmi z důvodu deficitů ve vyjadřovacích schopnostech. Do kolektivních her se Dominik zapojoval velmi zřídka, spíše vše pozoroval zpozodálí a hrál si sám. Rozumové schopnosti neodpovídaly jeho chronologickému věku, pedagogové proto pokyny zjednodušovali a několikrát opakovali. Dominik při komunikaci s pedagogem nenavazoval oční kontakt, jeho pozornost byla krátkodobá. Své pocity Dominik vyjadřoval buď pláčem nebo vztekem. Negativní pocity Dominik vyjadřoval nejčastěji záchvatem vzteku, kdy si s křikem lehal na zem a rukama si zakrýval uši a dělал, že neslyší. Po zmírnění tohoto záchvatu vždy odešel někam stranou nebo až na druhý konec třídy, kde se schoval např. pod stůl.

Martin

Martin je šestiletý chlapec let a má diagnostikován opožděný vývoj v oblasti řeči a myšlení. U Martina také dochází k nerovnoměrnému dozrávání centrální nervové soustavy. Martin pochází z úplné rodiny, nemá sourozence. Mateřskou školu Martin navštěvuje již od tří let, podle metodiky Dobrý začátek však s Martinem pracují pedagogové teprve od začátku školního roku, kdy Martin začal navštěvovat třídu předškolních dětí. Vždy když se Martin dostal do kontaktu s vrstevníky, tak jim fyzicky ublížil nebo znehodnotil jejich výtvar například zničením stavebnice. Po těchto projevech se šel Martin zpravidla ukrýt někam stranou, zakryl si uši, zavřel oči a nereagoval na slovní podněty dětí ani pedagoga.

Lukáš

Lukáš je šestiletý chlapec a pochází z neúplné rodiny. Po smrti matky byl společně se svojí sestrou, která je o rok starší svěřen do péče babičky z matčiny strany. V minulosti již navštěvoval mateřskou školu v místě bydliště, kde žil se svojí matkou a sestrou, otec s rodinou nežil. Při nástupu do nové mateřské školy působil Lukáš zanedbaně, nedodržel hygienické návyky, zejména při stolování. Lukáš byl velmi ostýchavý, na toaletu a do umývárny chtěl chodit samostatně a jedině za doprovodu pedagoga. Lukáš měl problém včlenit se do kolektivu dětí. Po dobu dvou měsíců jen pozoroval ostatní děti, nehrál si a komunikoval pouze jednoslovně. Na výzvy nebo při pokusech o začlenění do kolektivu

Lukáš reagoval negativně, dělal že neslyší, nebo se urazil. Odmítal se zapojit do veškerých činností.

4.5.2 Zařazení metod a postupů metodiky Dobrý začátek do výuky

Dle uskutečněných rozhovorů bylo zjištěno, že všichni pedagogové buď na začátku roku nebo během něj vytvořili ve spolupráci s dětmi pravidla, která byla každodenně opakována a upevňována. Tvorba, opakování a dodržování pravidel je prvním principem metodiky Dobrý začátek. V rozhovoru o Dominikovi uvedl pedagog i reálné signální pomůcky, které využíval k podpoře pravidel. Pedagog využíval zvoneček a přesýpací hodiny, jež signalizovaly ukončení činnosti. Druhý princip metodiky Dobrý začátek, pochvalu, využívali pedagogové během celého dne velmi často. Chválili děti i za menší úspěchy. Zvláště u Dominika se pedagog snažil chválit chlapce, co nejvíce, pohlazením, obrázkem, razítkem nebo jinými formami zaměření své pozornosti. Třetí princip metodiky Dobrý začátek, přehlížení nežádoucího chování a podporování žádoucího chování, pedagogové využívali u všech dětí dle míry jejich projevů. Například u Martina nebylo možné fyzické napadání ostatních dětí přehlížet. V případě Dominika pedagog vedl ostatní děti k tomu, aby na jeho chování nereagovaly nebo aby se mu nesmály. Po ukončení projevů nežádoucího chování si pedagog promluvil s Dominikem v klidném prostředí.

Co se týče technik a pomůcek, pedagogové vypověděli, že u všech dětí pracovali s maňásky. Pedagogové pracovali s maňásky chlapce, dívky a želvy. Pedagog v rozhovoru o Adéle uvedl, že využití maňásků se mu velmi osvědčilo. Dle něj děti na maňásky velmi dobře reagují, udrží díky nim pozornost a jen málokdy se stane, že se některé dítě nezapojí. Maňásky pedagogové nejčastěji využívali pro názorné scénky, ve kterých prostřednictvím maňásků předvedli problematické situace nebo konflikty ke kterým došlo v prostředí mateřské školy a společně s dětmi se snažili přijít na jejich možné řešení. U Dominika například velmi pomohla scéna s maňásky, kteří reflektovali situace, které Dominik inicioval. Dominik tak názorně viděl, jak se choval. Maňásci mu poradili, jak by se měl v budoucnu chovat jinak, jak by mohl zvládat svůj vztek, učili ho naslouchat kamarádům, řešit konflikty a také navazovat oční kontakt při zdravení.

Dva pedagogové se v práci s metodikou Dobrý začátek u dětí s projevy problémového chování inspirovali aktivitami z metodického materiálu pro práci ve třídě s názvem Hafikovy hry a povídání. U Dominika se pedagog soustředil také na rozvíjení sociálních vztahů a přijímání zodpovědnosti za své chování. Proto pedagog nejčastěji pracoval s aktivitami s názvem Chci se s tebou skamarádit, Poznám, že nejsi tady, Jak se dneska cítím a Lepíme obrázky pocitů. Prostřednictvím aktivity Chci se s tebou skamarádit se s dětmi procvičují základy společenského chování. Do této aktivity se zapojuje celá třída. Cílem je zlepšit komunikaci mezi dětmi, a naučit je navazovat přátelské vztahy. Aktivita Poznám, že nejsi tady pomáhá pedagogovi zjistit, jaké jsou vztahy mezi dětmi. Do aktivity se zapojuje celá třída. Děti zavrou oči a pedagog sáhne na rameno jednomu z dětí, to odejde z místnosti, poté mají děti za úkol uhodnout, které dítě chybí. U této aktivity se vychází z principu, že oblíbenější děti si ostatní děti vybaví rychleji než děti méně oblíbené. Aktivita s názvem Jak se dneska cítím se provádí v kruhu osmi až deseti dětí. Každé dítě z kruhu má pomocí prstů vyjádřit, jak se cítí. Deset prstů znamená, že je dítě nejšťastnější. Cílem aktivity je, aby se děti naučily vyjadřovat své pocity a emoce. Aktivita Lepíme obrázky pocitů, jak již název napovídá, spočívá v lepení obrázků obličejů, jež vyjadřují různé pocity. Děti mají za úkol obrázky obličejů rozdělit podle jejich výrazů na negativní a pozitivní pocity. Aktivita se provádí v dětských skupinách (Hafikovy hry a povídání, 2018). U Dominika, Martina a Lukáše pedagogové zadávali domácí úkoly z materiálu s názvem Pojd'me si spolu povídat.

Někteří pedagogové v rozhovorech zmínili i další postupy a metody práce s dětmi, jež přímo nevycházejí z metodiky Dobrý začátek. U Ondřeje pedagog zmínil, že u chlapce rozvíjel sociální dovednosti především prostřednictvím komunitního kruhu, ve kterém si s dětmi povídal o pravidlech a jejich důležitosti a o důsledcích chování. U Adély a Terezy pedagog zmínil, že nabízel dívkám možnost volby. Dívky si tak mohly za odměnu zvolit, jakou aktivitu by chtěly dále dělat, což se pro ně stalo motivací.

4.5.3 Prvotní reakce dětí na zařazení metodiky Dobrý začátek do výuky

Adéla společně s Lukášem a Martinem zpočátku nereagovali na aktivity, jež jsou součástí metodiky Dobrý začátek. Lukáš nereagoval na aktivity první dva měsíce, postupně se však situace zlepšovala. Ondřej, Dominik a Tereza se do aktivit zapojili zhruba po měsíci pozorování z dálky.

Prvotní reakce dětí na zařazení aktivit metodiky Dobrý začátek do výuky byly různorodé. U Martina zpočátku přetrvávalo zakrývání uší. Tereza zpočátku reagovala, tím že aktivity pozorovala. V roli pozorovatele byl zpočátku také Ondřej a Dominik. Dominik se nejprve zapojil do aktivity s maňásky, do ostatních aktivit se zapojoval podle své momentální nálady.

4.5.4 Časové období prvních pozitivních změn v chování dětí

Při práci s metodikou Dobrý začátek došlo k pozitivním změnám v chování v nejkratším časovém horizontu u Terezy, Martina a Lukáše. Chování Terezy se začalo postupně měnit zhruba po dvou až třech měsících. U Martina a Lukáše došlo k prvním změnám v chování po třech měsících. U Adély se chování začalo měnit k lepšímu zhruba po pěti měsících. U Ondřeje a Dominika došlo k pozitivním změnám v chování po půl roce, ovšem u Dominika byla vidět výrazná změna v chování až po jednom roce.

4.5.5 Konkrétní pozitivní změny v chování dětí

Po zařazení metod a postupů metodiky Dobrý začátek do výuky došlo u všech dětí k pozitivním změnám v chování. U většiny dětí se také zcela eliminovaly projevy problémového chování.

Adéla začala reagovat na pokyny pedagogů. Nyní je méně agresivní, zapojuje se do kolektivně řízených činností, aniž by je narušovala. Pro Adélu se stala pochvala a možnost volby motivací.

Tereza se začala více zapojovat do všech činností ve třídě, spolupracuje s pedagogy, našla si přátele a přestala pedagoga přesvědčovat o tom, že jí ostatní děti ubližují a berou hračky.

Ondřej se naučil vyjadřovat své pocity, zlepšila se jeho verbální komunikace, naučil se s kamarády dohodnout, nevznikají mezi nimi konflikty. Ondřej velice dobře reagoval na neverbální náповědu, jako jsou gesta, oční kontakt, nebo ukázání na obrázky pravidel. Pedagog Ondřeje chválil i za sebemenší maličkost, pro chlapce se stala pochvala motivací. Pedagog zaregistroval, že se díky pochvale začalo formovat i Ondřejovo chování, snižovaly se projevy negativního chování. Postupem času se Ondřej také více koncentroval na zadanou práci. Chlapec se více soustředí na práci, když má na blízku dospělou osobu, rád si s ní povídá a lépe se mu za přítomnosti dospělé osoby dokončuje již započatá práce. Pedagogem je tak neustále chválen a povzbuzován. V současnosti na sebe již neupozorňuje nevhodným chováním. Vztah Ondřeje a pedagoga se velice posílil. Veškeré metody práce konzultoval pedagog s matkou a dědečkem Ondřeje, ti viděli výrazné zlepšení v chování chlapce. Chování Ondřeje přestalo být negativistické, zvýšilo se chlapcovo sebevědomí a také začal více důvěřovat svému okolí.

Změny v chování Dominika jsou nejvíce patrné v chování k ostatním dětem. Začal s ostatními dětmi navazovat přátelské vztahy. Zmizely jeho výbuchy vzteku a zlosti. Při kolektivních činnostech se přestal schovávat a začal se do nich více zapojovat. Naučil se chápat a vyjadřovat své potřeby a emoce. Dominik také začal reagovat na pokyny dospělých.

U Martina došlo ke zmírnění agrese vůči ostatním dětem až po dvou letech práce s metodikou Dobrý začátek. K úplnému odbourání negativního chování však nedošlo. Martin si ale našel ve třídě kamaráda, kterého si oblíbil a kterého neustále vyhledává. Stále častěji se Martin zapojuje do kolektivních činností, zejména pohybových a výtvarných. Pedagog neustále spolupracuje s rodiči Martina, konzultují chlapcovo chování a snaží se najít metody práce, které by napomohly odbourat Martinovo negativní chování.

Lukáš se velmi zlepšil především v oblasti sociálního chování. V současnosti více komunikuje s pedagogy, ale i ostatními dětmi. Našel si kamaráda, kterého si velmi oblíbil. Hraje si tedy s kamarádem nebo sám. Lukáš se také nyní zapojuje do všech kolektivních činností a dodržuje hygienické návyky.

4.6 Shrnutí výzkumného šetření

Prostřednictvím výzkumného šetření byla získána data týkající se čtyř chlapců a dvou dívek. Pedagogové si vybrali děti ve věkovém rozmezí pěti až šesti let. Základní principy metodiky Dobrý začátek uplatňovali pedagogové u všech zmíněných dětí. Nejčastěji využívanou technikou byli maňásci chlapce, dívky a želvy. Tato technika měla u dětí s projevy problémového chování největší úspěch a pozitivní zpětnou vazbu. U třech dětí dále pedagogové využili soubor pracovních listů Hafíkovy hry a povídaní. Ke změnám v chování dětí došlo v různých časových horizontech, což je nejspíše zapříčiněno osobnostními charakteristikami, individuálními potřebami a také hloubkou projevů problémového chování jednotlivých dětí. U Adély, Terezy a Lukáše se metodika Dobrý začátek využívala po dobu jednoho školního roku. U Ondřeje, Dominika a Martina se metodika Dobrý začátek využívala po dobu dvou školních let. U pěti dětí došlo k úplné eliminaci projevů problémového chování. U jednoho dítěte se projevy problémového chování zmírnily. Všichni pedagogové mateřské školy metodiku Dobrý začátek pravidelně zařazují do své výuky, jednak pro pozitivní výsledky, kterých díky metodice Dobrý začátek dosáhli, ale i z toho důvodu, že je vhodná také pro primární prevenci problémového chování.

Z případových rozhovorů vyplývá, že práce s metodikou Dobrý začátek přispívá ke zlepšení, až praktické eliminaci problémového chování především díky kombinaci proaktivní podpory žádoucího chování v podobě konstruktivních pochval pedagogem, nácviku sociálních dovedností pomocí maňásků a efektivnímu využívání technik zvládnutí problémového chování pedagogy.

Při srovnání problematického chování Adély před zahájením intervence a v jejím průběhu, lze sledovat značné zlepšení v agresivním chování. Adéla již fyzicky neublíží dětem, zapojuje se do kolektivních činností a řídí se pokyny pedagogů. V Terezině chování došlo prostřednictvím intervence k eliminaci v přesvědčování pedagoga o fiktivních situacích, v současné době se dle pedagoga Tereza více přátelí s ostatními dětmi a aktivně se zapojuje do kolektivních činností. Ondřej před začátkem intervence nadměrně upozorňoval na svou osobu a jeho chování vykazovalo známky impulzivity. V průběhu intervence se díky zvýšené pozitivní zpětné vazbě ze strany pedagoga Ondřej lépe soustředí na zadanou

práci a radikálně snížil zajišťování pozornosti pedagoga rušivým upozorňováním na sebe. Dominik projevoval negativní emoce před začátkem intervence za pomoci vzteku a křiku, z důvodu deficitů ve vyjadřovacích schopnostech byl nadměrně osamělý a nenavazoval sociální kontakt. Dominik se v průběhu intervence začal více seznamovat s vlastními pocity, což mu umožnilo navázat přátelské vztahy s ostatními dětmi. U Dominika došlo i k eliminaci častých výbuchů vzteku. Martin se před působením intervence projevoval samotářsky a při kontaktu s dětmi docházelo k pravidelnému fyzickému napadání. U Martina došlo v průběhu intervence ke zmírnění agresivních projevů, navázal přátelský vztah s jedním chlapcem, a i když nedošlo k úplné eliminaci problémového chování, v mateřské škole je stále věnována pozornost opatřením, jež by projevy problémového chování zcela eliminovaly. Pozitivní změny lze spatřit i v chování Lukáše. Před začátkem intervence se problémové chování Lukáše projevovalo v interakci s ostatními dětmi. V průběhu intervence se zlepšily Lukášovy sociální dovednosti, našel si v mateřské škole přítele a začal se zapojovat do všech kolektivních činností.

Toto srovnání konkrétních projevů ukazuje, že ve sledovaných případech se zlepšily poměrně rozdílné projevy problémového chování, což poukazuje na všestrannost metodiky Dobrý začátek.

Závěr

Pedagogové vybrali děti ve věkovém rozmezí pěti až šesti let, tedy děti brzy nastupující do základních škol. Dominik, Martin a Lukáš si prošli náročnými životními situacemi, z toho důvodu u nich bylo vyšší riziko, že se negativní zkušenosti promítnou do chování chlapců, k čemuž také došlo. Problémové chování se však projevovalo i u dětí, které do mateřské školy docházely od útlého věku a které do té doby nejevily známky zdravotních či psychických obtíží. Je možné, že negativní změny v chování byly nejspíše důvodem změn spojených s dozráváním dětského organismu a nedostatečně kvalitním rodinným zázemím.

Teoretická část práce upozorňuje na výraznou nejednotnost a současnou proměnlivost názorů na to, jaké jsou základní charakteristiky problémového chování, což brání v přijetí obecnější definice problémového chování.

Výzkumem bylo prokázáno, že pedagogové využívající metodiku Dobrý začátek spatřovali první změny v chování dětí v období dvou až šesti měsíců. Po určité době se však do většiny aktivit metodiky Dobrý začátek zapojily všechny děti. Z výzkumu vyplývá, že využití maňásků mělo na děti největší vliv, postupně se do této aktivity zapojily všechny děti. Maňásci jsou u dětí oblíbenou činností nejspíše z toho důvodu, že představují děti odpovídajícího věku a ostatní děti je tudíž berou jako své vrstevníky a kamarády. Pokud se tedy pedagog rozhodne ve své třídě aplikovat metodiku Dobrý začátek rozhodně by při práci s ní neměl vynechat práci s maňásky. Maňásci se totiž mohou stát vítanými a nezbytnými pomocníky při práci s dětmi s projevy problémového chování.

Metodika Dobrý začátek se v případě této práce ukázala jako účinný pedagogický nástroj sloužící ke zmírnění a eliminaci projevů problémového chování u dětí předškolního věku. Práce sice prezentuje výsledky na malém výzkumném vzorku, přínos této práce však spočívá ve zjištění, že metodika Dobrý začátek je vhodná pro děti předškolního věku s různými projevy problémového chování bez rozdílu pohlaví, věku či kvality rodinného zázemí.

Domnívám se, že tato práce může být přínosná pro vedení a pedagogy mateřských škol, jež se chtějí o metodice Dobrý začátek více dozvědět nebo uvažují o její

implementaci do výuky. Obsah práce může také inspirovat rodiče, jež se potýkají s projevy problémového chování u svých dětí.

Seznam použitých informačních zdrojů

DIVOKÁ, Jana. *Jak podpořit dítě s problémovým chováním ve škole*. V Praze: Pasparta, 2017. ISBN 978-80-88163-72-5.

DOBROVOLNÁ, Saša, Marek HAVRDA, Egle HAVRDOVÁ, Lucie ŠKARKOVÁ a Kateřina VYHNÁNKOVÁ. *Dobry začátek: ověřené postupy pro učitelky mateřských škol*. Praha: Schola Empirica, 2015. ISBN 978-80-905748-2-3.

FARRELL, Peter. *Children with emotional and behavioural difficulties: strategies for assessment and intervention*. Washington, D.C.: Falmer Press, 1995. ISBN 978-0750703611.

Hafíkovy hry a povídaní. Praha: Schola Empirica, 2018.

HAVRDOVÁ, Egle, Kateřina VYHNÁNKOVÁ, Lucia BUGAJOVÁ, Vojtěch PROKEŠ a Jan LAŠTOVKA. *Co jsme si přivezly z Walesu?: zkušenosti učitelek mateřských škol ze zahraniční stáže*. Ilustroval Milan STARÝ. Praha: Schola Empirica, 2015. ISBN 978-80-905748-3-0.

HAVRDOVÁ, Egle, Kateřina VYHNÁNKOVÁ a Barbora DVOŘÁKOVÁ. *Kurikulum Dobry začátek pro mateřské školy: Podpora sociálního a emočního rozvoje dětí*. Praha: Schola Empirica, 2019. ISBN 978-80-905748-8-5.

HAVRDOVÁ, Egle a Anca COVRIGOVA. *Pojďme si spolu povídat – domácí úkoly pro děti a rodiče*. Praha: Centrum pro veřejnou politiku, 2011. ISBN 978-80-260-0642-8.

HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4675-3.

HUGHES, Daniel A., Lorna MILES, Jess GETHIN a Paul GETHIN. *Emotional and behavioural difficulties*. London: British Association for Adoption & Fostering, 2012. Parenting matters series. ISBN 978-1-907585-60-9.

JANSKÝ, Pavel. *Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. ISBN 80-7041-114-7.

JEDLIČKA, Richard. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada, 2017. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0096-5.

- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.
- MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*. 2. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-368-0.
- MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.
- NAVRÁTIL, Stanislav a Jan MATTIOLI. *Problémové chování dětí a mládeže: [jak mu předcházet, jak ho eliminovat]*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3672-3.
- PEARCE, John. Carolyn Webster-Stratton: Just an ordinary person? *CAMH* [online]. 2004, 9(1), 36-37 [cit. 2020-03-18]. Dostupné z: <http://www.incredibleyears.com/team-view/carolyn-webster-stratton/>
- PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.
- SAGI, Alexander. *Problémové děti v mateřské škole*. Praha: Portál, 1995. Výchova dětí od 3 do 8 let. ISBN 80-7178-067-7.
- SVOBODOVÁ, Eva. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2007. Nahlížet – nacházet. ISBN 978-80-86307-39-8.
- ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1820-3.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- WEBSTER-STRATTON, Carolyn. *How to Promote Children's Social and Emotional Competence*. Great Britain: SAGE Publications, 1999. ISBN 978-0-7619-6501-5.
- WEBSTER-STRATTON, Carolyn. *The Incredible Years: A Trouble-Shooting Guide for Parents of Children Aged 2-8 Years*. 2. USA: Incredible Years, 2005. ISBN 978-1-892222-04-6.

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

Seznam internetových zdrojů

Dobry začátek: inkluzivní metody práce s dětmi a rodiči. *Schola Empirica – Věda pro lepší výchovu, vzdělávání a rodičovství* [online]. Praha: Schola Empirica, 2020 [cit. 2020-04-10]. Dostupné z: <http://www.scholaempirica.org/projekt/dobry-zacatek-inkluzivni-metody-prace-s-detmi-a-rodici/>

Incredible Years Parenting Programs. *The Incredible Years – Training series for Parents, Teachers and children* [online]. USA: The Incredible Years®, 2013 [cit. 2020-04-03]. Dostupné z: <http://www.incredibleyears.com/programs/parent/>

Metodická podpora a vzdělávání učitelů. *Schola Empirica – Věda pro lepší výchovu, vzdělávání a rodičovství* [online]. Praha: Schola Empirica, 2020 [cit. 2020-03-26]. Dostupné z: <http://www.scholaempirica.org/materske-skoly/metodicka-podpora-a-vzdelavani-ucitelu/>

Our Mission. *The Incredible Years – Training series for Parents, Teachers, and children* [online]. USA: The Incredible Years®, 2013 [cit. 2020-03-21]. Dostupné z: <http://www.incredibleyears.com/about/>

Projekt Dobry začátek. *Mateřská škola Sluníčko, Roudnice nad Labem* [online]. 2014–2016 [cit. 2020-04-10]. Dostupné z: <http://www.slunickoroudnicenl.cz/stranka-projekt-dobry-zacatek-80>

The Incredible Years Programs. *The Incredible Years – Training series for Parents, Teachers, and children* [online]. USA: The Incredible Years®, 2013 [cit. 2020-03-15]. Dostupné z: <http://www.incredibleyears.com/programs/>

Seznam příloh

Příloha 1 – Rozhovor – Adéla

Příloha 2 – Rozhovor – Tereza

Příloha 3 – Rozhovor – Ondřej

Příloha 4 – Rozhovor – Dominik

Příloha 5 – Rozhovor – Martin

Příloha 6 – Rozhovor – Lukáš

Seznam obrázků

Obrázek 1 - Pyramida učení 32

Obrázek 2 - Pravidla pěti prstů 36

Přílohy

Příloha 1

1. Charakterizujte dítě (pohlaví, věk, prostředí, ze kterého dítě pochází) a jeho problémového chování před zapojením metodiky Dobrý začátek do výukového procesu.

Adéle je pět let a je v posledním roce před nástupem do Základní školy. Dívka pochází z úplné rodiny. Před působením metodiky Dobrý začátek byla velmi živá, hlučná, drzá, ulhaná, svéhlavá, ubližovala ostatním dětem a měla časté záchvaty vzteku. Při záchvatech vzteku nereagovala na mnou několikrát opakované pokyny. Narušovala všechny činnosti během dne v mateřské škole.

2. Jakým způsobem jste zařadil/a metodiku Dobrý začátek do výuky? Jaké metody a postupy metodiky Dobrý začátek jste zpočátku využíval/a, a jak často? Př. maňásci, hry z metodických pokynů, příp. návody na řešení problematických situací apod.

V prvé řadě jsem ihned na začátku školního roku zavedla třídní pravidla, opakovala jsem je s dětmi každý den. Dále jsem využívala velké maňásky kluka a holky, děti na ně totiž velmi dobře reagují, udrží pozornost a téměř všechny děti se snaží aktivně zapojit, to samé bylo i v případě Adély. Zřídka se stane, že se některé dítě nezapojí, v takovém případě je spíše v roli pozorovatele, ale to to bývá výjimka. Želvu používám pro nácvik emoční seberegulace. Při řešení problematických situací se nejvíce osvědčila právě metoda s využitím těchto velkých maňásků. Formou názorné scénky mezi nimi s možnostmi, jak jinak bychom daný problém mezi dětmi mohli řešit. Dále jsem často chválila, důležité bylo chválit, chválit, chválit i za malý zdar. Snažila jsem se naučit ostatní děti, aby ignorovaly Adély nežádoucí chování. Adéle jsem jako formu odměny poskytla možnost volby, kdy si mohla zvolit jakou aktivitu, by chtěla dělat.

3. Jak na použití forem, metod Dobrého začátku dané dítě zpočátku reagovalo?

Adéla zpočátku nereagovala.

4. Jak dlouho jste využíval/a metodiku Dobrý začátek? Př. celý školní rok, půl roku, dva měsíce apod.

Metodiku Dobrý začátek jsem u Adély využívala po celý školní rok.

5. V jakém časovém horizontu, od počátku zavedení metodiky Dobrý začátek do výuky, jste zpozoroval/a pozitivní změnu v chování dítěte?

Pozitivní změna v chování Adély nastala zhruba po pěti měsících.

6. K jakým pozitivním změnám v chování dítěte došlo při působení metodiky Dobrý začátek? Př. přestalo lhát, bylo méně agresivní, začalo si více hrát s ostatními, začalo půjčovat hračky ostatním apod.

V současné době Adéla reaguje na mé pokyny, je méně agresivní, zapojí se v klidu do řízených činností, aniž by je narušovala, motivací a odměnou je pro ni pochvala a také hlavně možnost volby.

Příloha 2

1. Charakterizujte dítě (pohlaví, věk, prostředí, ze kterého dítě pochází) a jeho problémového chování před zapojením metodiky Dobrý začátek do výukového procesu.

Tereze je šest let a pochází ze sociálně znevýhodněného prostředí, je z romské rodiny. Tereza se před použitím metodiky Dobrý začátek projevovala jako svéhlavá a drzá. Hodně si vymýšlela, že jí děti berou hračky a že jí ubližují. Odmítala cokoli dělat s ostatními dětmi například hrát si, tvořit, spolupracovat apod.

2. Jakým způsobem jste zařadil/a metodiku Dobrý začátek do výuky? Jaké metody a postupy metodiky Dobrý začátek jste zpočátku využíval/a, a jak často? Př. maňásci, hry z metodických pokynů, příp. návody na řešení problematických situací apod.

U Terezy jsem použila stejné metody a postupy jako u Adély.

3. Jak na použití forem, metod Dobrého začátku dané dítě zpočátku reagovalo?

Tereza se do aktivit začala postupně zapojovat zhruba po měsíci, zpočátku byla v roli pozorovatele.

4. Jak dlouho jste využíval/a metodiku Dobrý začátek? Př. celý školní rok, půl roku, dva měsíce apod.

U Terezy jsem metodiku Dobrý začátek využívala také po celý školní rok.

5. V jakém časovém horizontu, od počátku zavedení metodiky Dobrý začátek do výuky, jste zpozoroval/a pozitivní změnu v chování dítěte?

První změny v chování Terezy jsem registrovala v řádu dvou až tří měsíců.

6. K jakým pozitivním změnám v chování dítěte došlo při působení metodiky Dobrý začátek? Př. přestalo lhát, bylo méně agresivní, začalo si více hrát s ostatními, začalo půjčovat hračky ostatním apod.

Tereza se začala více zapojovat do všech činností ve třídě. V současnosti se mnou velmi dobře spolupracuje. Skamarádila se s dětmi a přestala si vymýšlet a lhát.

Příloha 3

1. Charakterizujte dítě (pohlaví, věk, prostředí, ze kterého dítě pochází) a jeho problémového chování před zapojením metodiky Dobrý začátek do výukového procesu.

Ondřejovi je pět let a je romské národnosti. Vyrůstá v neúplné rodině s matkou, otce občas navštěvuje, soudem byl svěřen do péče dědy, otce matky. Ondřej nerespektoval autoritu dospělých, dělal naschvály, byl neposlušný, negativistický, vše se mu muselo mnohokrát opakovat, byl obtížně zvladatelný. S problémy v chování chlapce se nám svěřil i děda, žádal o pomoc. Soustředěnost chlapce byla velice krátkodobá, byl roztěkaný a neklidný, vrtěl se, nevydržel chvilku v klidu sedět a pracovat. Stále na sebe upozorňoval čímž vyrušoval ostatní děti při práci. Ondřej má narušenou komunikační schopnost. V kolektivu dětí tak při hrách velice často vznikaly konflikty, Ondřej totiž nedokázal navázat přiměřený kontakt. Při činnosti přebíhal od jedné činnosti ke druhé. Při práci byl rychlý, zbrklý a byl hned hotov. Pracoval překotně a nekvalitně. Příkladně něco nakreslil a následně to přechmáral, znehodnotil tak pěkný výsledek práce a čekal na reakci okolí. Často se projevoval neadekvátním způsobem, aby na sebe upoutal pozornost dospělých.

2. Jakým způsobem jste zařadil/a metodiku Dobrý začátek do výuky? Jaké metody a postupy metodiky Dobrý začátek jste zpočátku využíval/a, a jak často? Př. maňásci, hry z metodických pokynů apod.

Metodiku jsem zpočátku využívala jen občas. Postupně, jak jsem se s metodikou více seznamovala, jsem ji do činností zařazovala denně. Při práci jsem nejprve zkoušela pracovat podle příručky Hafikovy hry a povídání a pozorovala jsem, jak děti na dané situace reagují. Postupně jsme si s dětmi vytvořily pravidla třídy, bez kterých si dnes již den v mateřské škole nedokážu představit. Rozvoj sociálních dovedností zdokonaluji v komunitním kruhu, kde například učím děti navazovat oční kontakt při pozdravu nebo při rozhovoru. Občas zde využívám maňásky k předvedení pozitivního chování, pokud například ve třídě vznikne mezi dětmi konflikt. Během celého dne používám metodu pozitivního přístupu, tedy povzbuzení, pochvalu, odměny aj. Nevhodné chování se snažím přehlížet, a naopak podporovat to pozitivní.

3. Jak na použití metod a postupů metodiky Dobrého začátku dané dítě zpočátku reagovalo?

Ondřej reagoval na použití těchto metod velice pozitivně. Po měsíci se začal postupně zapojovat do aktivit. Díky pravidlům se ve třídě vytvořila pozitivní atmosféra a vzájemná důvěra. Díky konstruktivní chvále posílilo sebevědomí chlapce. Nutná byla spolupráce s rodinou, postupně byla navázána i spolupráce s matkou.

4. Jak dlouho jste využíval/a metodiku Dobrý začátek? Př. celý školní rok, půl roku, dva měsíce apod.

Metodiku využívám od roku 2017, kdy byla naše mateřská škola do projektu „Dobrý začátek“ zapojena a od té doby ji používám každý rok. S tímto chlapcem jsem s touto metodikou pracovala 2 roky.

5. V jakém časovém horizontu, od počátku zavedení metodiky Dobrý začátek do výuky, jste zpozoroval/a pozitivní změnu v chování dítěte?

Pozitivní změnu jsem pozorovala asi po půl roce intenzivní práce s touto metodikou.

6. K jakým pozitivním změnám v chování dítěte došlo při působení metodiky Dobrý začátek? Př. přestalo lhát, bylo méně agresivní, začalo si více hrát s ostatními, začalo půjčovat hračky ostatním apod.

Ondřej se naučil vyjádřit své pocity, umí se s dětmi lépe dohodnout, nevznikají tak časté konflikty. Ondřej velice dobře reagoval na neverbální náповědu jako je oční kontakt, gesto, ukázání na obrázek pravidel apod. Protože byl i za sebemenší maličkost chválen začal se snažit lépe chovat a začal se více soustředit na práci. Nyní nemá potřebu na sebe upozorňovat nevhodným chováním. Můj vztah s Ondřejem velice posílil, snaží se, udělat mi radost. To je veliký zlom. Použité metody jsem konzultovala s matkou a dědou, který ho má v péči. Postupně viděli i oni patrné pokroky v chování Ondřeje. Jeho chování přestalo být negativistické, zvýšilo se mu sebevědomí a posílila důvěra v okolí. Ondřej se lépe soustředí a pracuje, když má u sebe dospělého, je motivován, povzbuzován, chválen, může si s dospělým povídat a je tak nenásilně veden k úspěšnému dokončení činnosti. Velice pozitivně reaguje na sebemenší úspěch a pochvalu. Při individuální péči se projevuje jeho bystrost, zručnost, pohotovost a bohaté vyjadřovací schopnosti.

Příloha 4

1. Charakterizujte dítě (pohlaví, věk, prostředí, ze kterého dítě pochází) a jeho problémového chování před zapojením metodiky Dobrý začátek do výukového procesu.

Dominikovi je šest let a vyrůstá v úplné rodině. Rodiče o jeho úspěchy a pokroky projevují zájem, spolupráce s nimi je na dobré úrovni. Z chování dítěte jsem vyzorovala, že problém je ve výchově v rodině. Při schůzce byly rodičům doporučeny metody a postupy, a hlavně důslednost a jednotnost při výchově. Pro celkový opožděný vývoj je Dominik veden ve Speciálním pedagogickém centru. V mateřské škole pracujeme podle individuálního plánu. Na základě vyšetření školní zralosti byl chlapci doporučen odklad školní docházky. Dominik měl problém navázat kontakty s ostatními dětmi, překážkou byly především jeho vyjadřovací schopnosti. Do kolektivních her se zapojoval jen zřídka, spíše ostatní pozoroval, hrál si sám. Jeho hra byla velice jednoduchá. Rozumové schopnosti neodpovídaly jeho věku, myšlení bylo těžkopádné, pokyny se mu musely mnohokrát prostřednictvím jednoduchých vět opakovat. Pozornost byla krátkodobá, nenavazoval se mnou oční kontakt. O kolektivní činnosti neprojevoval zájem, někdy je jen zpovzdálí sledoval. Jeho oblíbenou činností je kreslení. Své pocity Dominik v minulosti vyjadřoval pláčem nebo vztekem. Když neměl náladu, nebo se mu prostě něco nelíbilo, začal se vztekat a křičet, spadl na zem, rukou si zakrýval uši a dělal že neslyší. Posléze si zalezl někam stranou, nejlépe až na druhý konec třídy, např. pod stolek.

2. Jakým způsobem jste zařadil/a metodiku Dobrý začátek do výuky? Jaké metody a postupy metodiky Dobrý začátek jste zpočátku využíval/a, a jak často? Př. maňásci, hry z metodických pokynů apod.

Metody Dobrého začátku jsem využívala denně. Denně jsem procvičovala a upevňovala pravidla ve třídě. Pravidla jsem podpořila i použitím signálu například zvonečkem nebo přesýpacími hodinami, které signalizovaly ukončení činnosti. Využívala jsem Hafikovy hry, například Chci se s tebou skamarádit, Poznám, že nejsi tady, Jak se dnes cítím, Lepíme obrázky aj. U tohoto chlapce jsem se hlavně zaměřila na uvědomění si vlastních pocitů, zvládnání svých pocitů, učit se rozpoznat i pocity svých kamarádů, rozvoj sociálních vztahů a přijetí odpovědnosti za vlastní chování. Pracovala jsem s obrázky pocitů, s

veselými a smutnými smajlíky. Ostatní děti ve třídě, jsem vedla k tomu, aby na chlapcovo chování nereagovaly, aby se mu nesmály. Ke zvládnání sociálních dovedností se mi nejvíce osvědčila práce s maňásky, kdy chlapec mohl vidět předvedení konkrétních situací. Maňasci pomáhali chlapci lépe zvládat vztek, učit se naslouchat kamarádům, řešit různé problémy, konflikty, jak se správně chovat a že je důležité při zdravení navazovat oční kontakt. Když to situace vyžadovala, používala jsem metodu ignorování nežádoucího chování. Často jsem využívala metodu povzbuzení a chválení za sebemenší úspěchy, pohlazením, obrázkem, razítkem, nebo malou pozorností. Pro zklidnění emocí jsem navodila atmosféru klidu a s chlapcem si o vzniklé situaci popovídala. Snažila jsem se vycházet ze zájmů chlapce a tím ho podnítit k aktivitě. S rodiči jsem se domlouvala na plnění drobných úkolů v domácím prostředí.

3. Jak na použití metod a postupů metodiky Dobrého začátku dané dítě zpočátku reagovalo?

Chlapec nejprve zpozrdálí aktivity pozoroval. Asi po měsíci se připojil k aktivitě s maňásky a sedl si mezi děti. Jiných aktivit se účastnil podle své nálady.

4. Jak dlouho jste využíval/a metodiku Dobrý začátek? Př. celý školní rok, půl roku, dva měsíce apod.

U tohoto dítěte jsem metodiku používala 2 roky. Jinak ji stále používám od roku 2017.

5. V jakém časovém horizontu, od počátku zavedení metodiky Dobrý začátek do výuky, jste zpozoroval/a pozitivní změnu v chování dítěte?

Asi po půl roce se Dominik stále častěji zapojoval do všech aktivit. Velký pokrok v chování byl patrný asi po roce.

6. K jakým pozitivním změnám v chování dítěte došlo při působení metodiky Dobrý začátek? Př. přestalo lhát, bylo méně agresivní, začalo si více hrát s ostatními, začalo půjčovat hračky ostatním apod.

Změny byly hlavně patrné v chování chlapce k ostatním dětem. Začal si s nimi povídat a hrát, zmizely jeho výbuchy vzteku a zlosti. Přestal se při činnostech schovávat do kouta, začal se do činností více a více zapojovat. Naučil se lépe rozpoznávat své potřeby a pocity, začal reagovat na pokyny dospělých. Celková atmosféra ve třídě se proto zklidnila.

Příloha 5

1. Charakterizujte dítě (pohlaví, věk, prostředí, ze kterého dítě pochází) a jeho problémového chování před zapojením metodiky Dobrý začátek do výukového procesu.

Martinovi je šest let. Martin je dítě s opožděným vývojem v oblasti řeči a myšlení, dochází u něj také k nerovnoměrnému dozrávání centrální nervové soustavy. Jde o dítě, které je integrované do třídy předškolních dětí. Martin pochází z úplné rodiny, nemá sourozence. Mateřskou školu navštěvuje už od tří let. Metodika Dobrý začátek u něj byla uplatněna až ve třídě předškoláků. Chlapec se ve třídě již od začátku roku nezapojoval do žádné z činností. Pouze vše pozoroval, nebo si hrál sám. Pokud se k vrstevníkům přiblížil, fyzicky jim ublížil nebo jim zničil vytvořené dílo, například ze stavebnice. Potom se šel ukrýt do kouta, nebo pod stůl, kde si lehl na zem, zavřel oči a zakryl si uši. Nereagoval na mé slovní podněty, ani na podněty dětí.

2. Jakým způsobem jste zařadil/a metodiku Dobrý začátek do výuky? Jaké metody a postupy metodiky Dobrý začátek jste zpočátku využíval/a, a jak často? Př. maňásci, hry z metodických pokynů, příp. návody na řešení problematických situací apod.

Již na začátku školního roku jsem děti seznámila s třídními pravidly, procvičovaly a připomínaly jsme si je několikrát denně. Společně s rodiči děti plnily domácí úkoly formou pracovních listů. Hovořily jsme o tom, jak se cítí, o pocitech. Ukázala jsem dětem pomocí maňáska metodu ovládní vzteku. K práci jsem využívala maňásky chlapce a dívky a želvu. Využívala jsem metodické příručky Hafíkovy hry a povídání a Pojdme si spolu povídat. Děti byly chváleny i za sebemenší úspěchy. U Martina jsem z důvodu ubližování dětem nemohla jeho chování přehlížet, když se uklidnil vždy jsem si s ním v klidu promluvila a případně využila maňásky.

3. Jak na použití forem, metod Dobrého začátku dané dítě zpočátku reagovalo?

Metody jsem začala používat hned v počátku, kdy se dítě začalo jevit jako problematické. Zpočátku jeho reakce byly bez odezvy, naopak se více zakrýval.

4. Jak dlouho jste využíval/a metodiku Dobrý začátek? Př. celý školní rok, půl roku, dva měsíce apod.

Metodiku jsem u Martina využívala v průběhu dvou let.

5. V jakém časovém horizontu, od počátku zavedení metodiky Dobrý začátek do výuky, jste zpozoroval/a pozitivní změnu v chování dítěte?

První změny v chování se u Martina objevily přibližně po třech měsících.

6. K jakým pozitivním změnám v chování dítěte došlo při působení metodiky Dobrý začátek? Př. přestalo lhát, bylo méně agresivní, začalo si více hrát s ostatními, začalo půjčovat hračky ostatním apod.

Až během druhého roku se zmírnila jeho agresivita vůči dětem. Ke hře vyhledává kamaráda, kterého si oblíbil. Stále častěji se aktivně zapojoval do všech činností, zejména pohybových a výtvarných. Kolektivu se Martin přestal stranit. Nedošlo však k úplnému odbourání negativního chování. S rodiči pravidelně komunikuji, konzultujeme Martinovo chování a společně hledáme způsoby práce. Snažíme se o dodržování stejných pravidel doma i v mateřské škole. Spolupráci s rodiči hodnotím na výbornou a v tomto případě také velmi přínosnou.

Příloha 6

1. Charakterizujte dítě (pohlaví, věk, prostředí, ze kterého dítě pochází) a jeho problémového chování před zapojením metodiky Dobrý začátek do výukového procesu.

Lukášovi je šest let. Lukáš dochází do naší mateřské školy prvním rokem, do třídy předškolních dětí. Byl svěřen do péče babičky po úmrtí matky. Má o rok starší sestru, která je ve stejné péči. Již dříve navštěvoval mateřskou školu v místě bydliště, kde žil se svou matkou, otec s rodinou nežil. Lukáš působil zanedbaným dojmem, zejména při stolování nedodržoval hygienické návyky, nepoužíval příbor. Před dětmi byl ostýchavý, na toaletu a do umývárny proto chodil samostatně v mém doprovodu. Měl potíže včlenit se do kolektivu dětí, dva měsíce děti pouze pozoroval, sám si nehrál, nekomunikoval, pouze minimálně jednoslovně. Na výzvy nebo při pokusu o začlenění reagoval negativně, dělal, že neslyší, nebo se urazil, či nazlobil. Odmítal se zapojit do veškerých činností.

2. Jakým způsobem jste zařadil/a metodiku Dobrý začátek do výuky? Jaké metody a postupy metodiky Dobrý začátek jste zpočátku využíval/a, a jak často? Př. maňásci, hry z metodických pokynů, příp. návody na řešení problematických situací apod.

Postup byl stejný, jako jsem popisovala u Martina.

3. Jak na použití forem, metod Dobrého začátku dané dítě zpočátku reagovalo?

Lukáš první dva měsíce vše odmítal, ignoroval, nereagoval. Pak se postupně situace zlepšovala.

4. Jak dlouho jste využíval/a metodiku Dobrý začátek? Př. celý školní rok, půl roku, dva měsíce apod.

Prvky z metod Dobrého začátku se staly každodenní součástí mého výchovného působení v mateřské škole v průběhu celého školního roku. U Lukáše se po dvou měsících začala situace zlepšovat, začal více komunikovat, začal mi více důvěřovat.

5. V jakém časovém horizontu, od počátku zavedení metodiky Dobrý začátek do výuky, jste upozoroval/a pozitivní změnu v chování dítěte?

Tím, že jsem získala u Lukáše důvěru, se postupně začal po třech měsících včleňovat do kolektivu dětí. Začal s nimi komunikovat a spolupracovat při všech činnostech.

6. K jakým pozitivním změnám v chování dítěte došlo při působení metodiky Dobrý začátek? Př. přestalo lhát, bylo méně agresivní, začalo si více hrát s ostatními, začalo půjčovat hračky ostatním apod.

Lukáš začal se mnou i s dětmi více komunikovat. Našel si oblíbeného kamaráda, začal si hrát individuálně, nebo s kamarádem. Nyní se zapojuje do všech činností. Velmi se zlepšil v oblasti sociálního chování a naučil se dodržovat hygienické návyky.