

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra sociální práce

Bakalářská práce

Filip Smoljak

**Možnosti rozvíjení empatie a altruismu u dětí
předškolního věku**

The Possibilities of Empathy and Altruism Development
of Pre-School Children

Praha 2016

Vedoucí práce: PhDr. Olga Havránková

Poděkování:

Děkuji za studijní podporu vedoucí práce paní PhDr. O. Havránkové, Katedře sociální práce FF UK a také paní Ing. J. Hrdé (i. m.) za inspiraci k tématu empatie.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracoval samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze dne 1. 8. 2016

.....
Filip Smoljak

Klíčová slova (česky)

empatie, altruismus, prosociální chování, hra, předškolní děti, pomáhání, prevence

Klíčová slova (anglicky):

empathy, altruism, prosocial behavior, game, pre-school children, helping, prevention

Abstrakt (česky)

Empatii a prosociální chování lze u předškolních dětí rozvíjet různými způsoby. Teoretická část práce se zabývá aspekty, které podle odborníků v různém sociálním prostředí a z různých úhlů pohledu hrají nejdůležitější roli. Obsahuje analýzu rámcového vzdělávacího plánu a aktuálně dostupné podpůrné literatury. Práce také uvádí příklady podpory empatie u nás i v zahraničí a popisuje pozorování průběhu všedního dne několika typických tříd mateřských škol.

Výzkumná část formou kvalitativního výzkumu shromažďuje poznatky o podpoře dětské empatie v běžné praxi pohledem pedagogů mateřských škol. Popisuje rovněž schopnosti a dovednosti dětí při pomáhání druhým a také jejich limity.

Závěrečná část práce se zaměřuje na možnosti rozšíření používaných metod do celého vzdělávacího systému a případné využití získaných poznatků pro prevenci sociálně nežádoucích jevů.

Abstract (in English):

There are different ways of pre-school children empathy and altruism development. The theoretical part of the thesis concerns aspects that according to experts play the most important role from the specific point of view and in the specific social environment. It contains an analysis of the master educational plan and available auxiliary literature. The thesis also specifies examples of empathy support in the Czech Republic and abroad and describes the everyday routine in several typical Kindergarten classes.

The practical part gathers findings concerning children's empathy support in common practice through the qualitative research from the perspective of the Kindergarten staff. It also describes children's abilities and skills in helping others as well as their limits.

The final part of the thesis focuses on the possible future implementation of the methods into the master educational plan using the acquired knowledge for the socially undesirable phenomena prevention.

OBSAH

1	ÚVOD A VYMEZENÍ POJMŮ	7
	1.1 Úvod.....	7
	1.2 Vymezení pojmů empatie, altruismu a dalších.....	8
	1.3 Motivace a pomáhající dovednosti.....	11
	1.4 Sociální učení a učení k pomáhání.....	13
2	TEORIE A PRAXE ROZVÍJENÍ EMPATIE	15
	2.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV).....	15
	2.2 Pozorování sociálního prostředí typických tříd mateřských škol.....	17
	2.2.1 Běžné třídy MŠ s dětmi bez speciálních vzdělávacích potřeb.....	18
	2.2.2 Třída s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami.....	19
	2.2.3 Sociální prostředí ve smíšených třídách MŠ.....	21
	2.3 Analýza příkladů podpurné literatury.....	22
	2.4 Příklady systémové podpory empatie u nás a v zahraničí.....	24
3	VÝZKUM MEZI PEDAGOGICKÝMI PRACOVNÍKY	25
	3.1 Teoretická východiska a cíl výzkumu.....	25
	3.2 Metoda výzkumu a charakteristika souboru.....	26
	3.3 Zpracování dat a výsledky.....	27
4	TEST POMÁHAJÍCÍCH DOVEDNOSTÍ	35
	4.1 Teoretická východiska a cíl testu.....	35
	4.2 Metoda Neviditelného divadla.....	37
	4.3 Výsledky testu a jeho interpretace.....	38
5	ZÁVĚR	41
	5.1 Shrnutí výsledků studie a východiska pro její pokračování a užití.....	41
	5.2 Sociální program a možnosti měření efektivity sociálního dopadu.....	42
	5.3 Proinkluзивní vzdělávání a podpora mezigeneračního soužití.....	43
	5.4 Podpora empatie jako prevence sociálně nežádoucích jevů.....	45
	5.5 Když chybí empatie, voláme záchranku – závěrečná teze.....	46
6	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	48
	PŘÍLOHA	I

1 ÚVOD A VYMEZENÍ POJMŮ

1.1 Úvod

V této práci se zabývám otázkou, jak rozvíjet lidskou empatii a s ní související altruismus. Nehledám odpovědi na složité filozofické otázky po původu empatie, v jakém poměru se na ní podílejí geny na jedné straně a socializace na straně druhé. Nesleduji ani genderový aspekt empatie, tedy možnost, že se odlišně projevuje u mužů a žen, ani jiná sociologická témata. Zajímám se o projevy a možnosti využití empatie k rozvíjení pozitivního sociálního chování v přirozených lidských vztazích a takto o možnosti učení pomáhajících dovedností využitelných ve všech sférách budoucího života dítěte. Zjišťuji také, jaká je úroveň a především perspektiva rozvíjení pomáhajících dovedností v předškolním vzdělávacím systému.

První otázkou je, proč vlastně lidé pomáhají druhým a jakou roli v tom hraje empatie. Odpovědi nacházím v jedinečné publikaci Heleny Záškodné a Zdeňka Mlčáka *Osobnostní aspekty prosociálního chování a empatie*, v níž autoři rozlišují čtyři rámcové okruhy těchto důvodů:

- pomáhání jako důsledek internalizace norem a hodnot,
- pomáhání jako výsledek analýzy nákladů a zisků,
- pomáhání jako projev empaticko-altruistického motivu,
- pomáhání jako proces řešení problémů (Záškodná a Mlčák 2009, s. 55).

Stěžejní pro mou práci je zejména okruh třetí, tedy pomáhání jako projev empatie. Motivaci k pomáhajícímu jednání je však třeba hledat vždy v širším kontextu, ať už v oblasti zvnitřněných norem a hodnot, nebo v jiných sférách našeho jednání bez ohledu na sílu empatie.

Otázku, jaké jsou vhodné možnosti rozvíjení empatie a altruismu u předškolních dětí, se pokusím zodpovědět prostřednictvím konzultací a výzkumného šetření přímo mezi pedagogickými pracovníky v prostředí předškolního vzdělávání. A protože nelze nic studovat bez hlavních aktérů předmětu studie, obrátím se hravou formou také na samotné předškoláky. V závěru práce se pak pokusím uchopit kontexty dalších témat, jako jsou inkluze ve školství a ve společnosti, primární prevence sociálně nežádoucích jevů, nebo potenciální sociální dopady podpory empatického chování u předškolních dětí na mezigenerační vztahy, úctu ke stáří a další celospolečenské souvislosti a efekty.

1.2 Empatie, altruismus a prosociální chování

Nejprve je nezbytné vymezit pojem *empatie*, tedy vcit'ování se do druhého člověka. Přitom se nelze obejít bez některých vzdálenějších vědních disciplín. Jedná se totiž o mozkovou činnost, kterou přední český neurovědec František Koukolík ve své knize *Mozek a jeho duše* popisuje jako sdílenou interpersonální zkušenost, jejímiž složkami jsou afektivní nabuzení, chápání emocí a emoční regulace. Podle Koukolíka empatie úzce souvisí s tzv. mentalizací, tedy schopností rozlišit, že druzí lidé nejsou věci, ale *agenti*, což je cokoliv, co má niterné stavy, záměry, tužby. Plně rozvinutá mentalizace je patrně výlučně lidská schopnost patřící do rejstříku sociálních dovedností umožňujících život mezi lidmi a lidmi (Koukolík 2014, s. 340-341). Hovoříme-li o empatii konkrétního jedince, bude vždy hodně důležité vědět, v jakém vývojovém stadiu se jedinec nachází. Empatie se u malých dětí vyvíjí velice brzy, například mechanismus sdílené pozornosti se prokazuje již mezi 9. a 14. měsícem věku. Podstatný je také fakt, že porucha empatie se společně s poruchou mentalizace považují za těžiště spektra autistických poruch, poruchy chování dětského věku a psychopatie (Koukolík 2014, s. 356). V části věnované pozorování zahrnu do centra své pozornosti také děti s některou z těchto poruch.

Vedle definice neurovědecké je zapotřebí vymezit empatii také z hlediska sociálně psychologického. Současné pojetí empatie zahrnuje celou řadu koncepcí od emocionálních, přes kognitivní, až po multifázové a multidimenzionální. Žádná z těchto koncepcí se však neobejde bez souvisejících pojmů altruismu a prosociálního chování.

Altruismu dal jméno jeden ze zakladatelů sociologie August Comte, ale primárně ho popisují opět neurovědy, a to jako chování organismu, při kterém ho toto chování něco stojí a přitom prospívá jiným organismům. V biologickém smyslu slova se organismus chová čistě altruisticky, snižuje-li počet vlastních potomků, čímž zvyšuje možný počet potomků druhých organismů. Altruisticky se mohou chovat pravděpodobně všechny podoby života (Koukolík 2014, s. 348).

Nás však zajímá především to, že vysoká míra altruismu odlišuje lidský druh od ostatních druhů života. Často se hovoří o recipročním altruismu, altruistickém odměňování a trestání. Ještě u šimpanzů známe sdílení potravy, tvoření koalic, kooperativní lov nebo hlídání hranic svého území. Dokonce jsou známy i případy adopce osiřelých mláďat dospělými jedinci, které s nimi nejsou v příbuzenském vztahu. Také u malých dětí pozorujeme pomáhání druhým jedincům k dosažení cíle (například pomoc získat předmět, který je mimo jejich dosah, nebo otevřít skříňku a podobně), aniž by za to byly odměňovány dospělým člověkem. Jestliže u starších dětí a dospělých lidí jde při této

interakci o výše zmíněnou reciprocitu a reputaci, u dětí ve věku 14 až 18 měsíců se o ně patrně nejedná (Koukolík 2014, s. 349). Pro účely této práce je rozhodující Koukolíkův poznatek, že projevy altruistického chování můžeme předpokládat u většiny dětí předškolního věku (mezi 5. až 7. rokem), podle některých odborníků dokonce ještě dříve. Už mezi 4. a 5. rokem je dítě ochotno vzdát se něčeho příjemného ve prospěch jiné osoby, kterou má rádo nebo kterou lituje. Vytváří se dvě regulační funkce osobnosti, egocentrismus a allocentrismus. Allocentrismus znamená přesun ze zaměření na sebe také na jiné osoby. Dítě je schopno takového jednání, které mu přináší zvláštní druh duchovního uspokojení (Nakonečný 1996, s. 245-246).

Z pohledu teorie sociální práce je potřeba zmínit sociobiologický princip zvaný příbuzenský výběr a s ním související altruismus tvrdého jádra, jehož adresáty jsou nejbližší příbuzní, a altruismus měkkého jádra, který kalkuluje s odměnou a chce si svým chováním zasloužit výhodu. Subjekt altruismu měkkého jádra je schopen z egoistických pohnutek předstírat, podvádět jiné jedince, dokonce i sám sebe (Matoušek a Pazlarová 2014, s. 41).

Teorii intuitivního rodičovství, která do jisté míry objasňuje altruistické chování, ponecháme protentokrát mimo naše ohnisko zájmu, neboť se předpokládá, že intuitivního rodičovského chování jsou děti schopny později než v předškolním období, a to až zhruba od deseti let (Matoušek a Pazlarová 2014, s. 51). Princip intuitivního rodičovství se může projevit u mnohem mladších dětí nepřímo při obyčejných hrách *na něco*, na rodiče, pečovatele či doktora. Americký psycholog Martin L. Hoffman popisuje pět etap vývoje empatie:

- reaktivní pláč novorozence vyvolaný pláčem jiného novorozence,
- egocentricky orientovaná empatie dítěte, které dosud přesně nerozděluje *já* a *oni*,
- kvaziegocentrická empatická reakce, kdy si dítě stále ještě plete vnitřní stav druhého se svým vlastním,
- pravá empatie, která se objevuje kolem třetího roku dítěte,
- empatická reakce přesahující situaci typu *teď a tady* a je dána celkovou životní historií a zkušenostmi druhých (Hoffman; in Zášková a Mlčák 2009, s. 80).

Pro účely této studie je důležitá vývojová fáze tzv. *pravé empatie*. Předškolní děti kolem 5. roku by již měly mít city na úrovni pravé empatie dostatečně vyvinuté, ale ještě nedozrálý do fáze, v které by mohly určité situace vyhodnocovat na základě dostatečných zkušeností a zvnitřnělé hodnotové orientace.

Vedle empatie a altruismu je třeba zachytit širší kontext jednání člověka v kterémkoliv věku, a tím je *prosociální chování*, někdy též *pozitivní sociální chování*, které je opakem asociálního chování. Prosociálním chováním obohacujeme druhé jedince a celou společnost. Během našeho života jsme často nabádáni k prosociálnímu chování. Žádá se po nás spolupráce, pomoc, nebo abychom se o něco rozdělili (Gergen a Gergen 1981, s. 396). Ptáme-li se ale na schopnost a ochotu pomáhaní druhým, sama prosociální výchova, i když je na vysoké úrovni, k němu nestačí. Zakladatelka osobní asistence v Československu v 90. letech a dlouholetá lektorka sociálních služeb Jana Hrdá (1952–2014) sama strávila v roli klientky s velmi těžkým tělesným postižením více než čtvrt století. Věnovala se výuce pomáhajících dovedností od nejmladších dětí, až po seniory. Byla přesvědčená, že empatie je určité nadání, které je pro pomáhaní druhým zcela nezbytné: „Abyste mohli pomáhat, musíte to umět, a navíc potřebujete nadání, které každý nemá. Jakmile vám chybí empatie a soucit, schopnost s dotyčným člověkem věci prožívat, tak nemůžete pomáhat. V tu chvíli totiž nepomáháte tak, jak ten člověk potřebuje a chce, ale jak vy si myslíte, že se pomáhá. A to je špatně.“ (Hrdá 2012, s. 18)

Také podle význačného amerického psychologa Ervina Stauba jsou pro pomáhaní důležité právě dva faktory, které musí být přítomny současně: empatie a dovednost. Jako by cesta k efektivnímu pomáhaní byla lemována dvěma řadami stromů, kde jednou z nich je vyvíjející se empatie s jiným člověkem, a na druhé straně vědění, jak mu pomáhat.

Prosociální chování, na které se budu soustředit, je široké spektrum projevů, jimž je společné pomáhaní druhým, způsobilost udělat jim radost, přinést jim užitek. U předškoláků se ale nejprve setkáme s projevy kognitivního egocentrismu, kdy se každý jedinec soustředí primárně na svoje vlastní téma a pocity (egocentrická řeč). Kognitivní egocentrismus však nebrání citové vzájemnosti mezi dětmi, neboť již od batolecího věku je u dětí možné pozorovat utěšování plačícího druha. Někteří jedinci v předškolním věku účinně využijí *vcítění* ke společenskému manévrování mezi vrstevníky. Schopnost vcítění využívá také mravní výchova předškolních dětí. Argument „To nesmíš dělat, kočička to bolí!“ má již smysl (Říčan 2004, s. 126).

Vedle výše definovaných základních pojmů empatie, altruismu a prosociálního chování se chci podrobněji zabývat také motivací k pomáhaní a *základními pomáhajícími znalostmi a dovednostmi*, které mohou předškoláci potřebovat v rodině, v mateřské škole či jiném sociálním prostředí, a které lze následně zdokonalovat ve všech dalších vývojových stupních jejich života.

1.3 Motivace a pomáhající dovednosti

Jak byli přesvědčeni lektorka J. Hrdá i psycholog E. Staub, jsou zde dva na sobě závislé hlavní faktory, které vedou k efektivnímu pomáhání, a to je empatie na jedné straně a znalosti a dovednosti na straně druhé. Jako srdce a rozum. Anebo talent a zručnost u hudebního interpreta. I houslista s velkým talentem musí trénovat techniku. Tím získává lepší dovednost, ale také zpětně rozvíjí svůj talent. Stejně tak budeme-li rozvíjet pomáhající dovednosti, podpoříme tím empatii. Proto se v další části této práce věnuji rozvoji empatie především ve smyslu podpory a posilování znalostí a dovedností v oblasti pomáhání u předškolních dětí.

Pokud připustíme, že empatie je určité nadání, které je až na výjimky dáno v různé míře všem jedincům, pak ho jako každé jiné nadání můžeme vždy prakticky podporovat a rozvíjet, tedy i u dětí v rozsahu přiměřeném jejich věku. A v případech, kdy je empatie malého dítěte na velice nízké vývojové úrovni nebo ji nedokážeme vůbec pozorovat, máme vždy příležitost k prosociální výchově, která je v rámci socializace jedince nezbytná, ať už jsou jeho vnitřní charakteristiky a motivace jakékoliv.

Otázkou však je proč? K čemu je dobré podporovat a rozvíjet projevy empatie a prosociální chování? Stojí o to vůbec společnost? Stojí o to vzdělávací systém? A stojí o to samotné děti?

Zda o rozvíjení empatie a altruismu u předškolních dětí stojí vzdělávací systém, se pokusím zjistit analýzou části Rámcového vzdělávacího plánu pro předškolní vzdělávání MŠMT zabývající se prosociálním chováním. Poptávku a proveditelnost se pokusím ověřit pozorováním ve vybraných MŠ, rozhovory s experty a dotazníkovým šetřením mezi pedagogickými pracovníky přímo z praxe. Výzkum budu provádět v MŠ nejrozličnějšího typu, včetně heterogenních tříd s dětmi různého věku a různých speciálních vzdělávacích potřeb. Výsledky tohoto výzkumu by mohly odpovědět nejen na otázku potřebnosti a možnosti rozvíjení empatie, ale přispět také do diskuse o potřebnosti a možnostech inkluzivního vzdělávání na té nejnížší úrovni vzdělávacího systému. Odpovím si tak možná i na otázku, zda na rozvoji empatie u dětí má zájem naše společnost. Ale co děti? Touží děti pomáhat druhým? Kroužíme tak okolo dalšího klíčového slova, kterým je *motivace*.

Jaká je vlastně lidská *motivace k pomáhání* a jaká je motivace specificky u dětí předškolního věku? Podle toho, co již bylo řečeno v souvislosti s neurovědeckými poznatky v úvodní kapitole, je cílem altruistického jednání zlepšit blaho druhých osob. K dosažení takto konstruovaného cíle je však nutné splnit určité podmínky:

- jedinec musí vnímat situaci, ve které se nachází druhý člověk, jako negativní,
- jedinec musí vnímat druhého člověka jako osobu, která potřebuje pomoc,
- poskytnutí pomoci druhému se musí stát pro jedince hlavním cílem a nejen prostředkem k dosažení nějakého jiného cíle.

K tomuto cíli nás může motivovat to, co na základě Maslowovy teorie potřeb popsal přední německý poválečný psycholog Hans Heckhausen: „Empatická emoce vyvolává altruistickou motivaci odstranit nouzovou situaci osoby potřebné pomoci, přičemž síla této motivace je proporciální k síle empatické emoce.“ (Nakonečný 1996, s. 248)

Heckhausen tak popisuje tu nejběžnější situaci, kterou si lze představit. Vidíme – vcítíme se – pomůžeme. Tak tomu ale nemusí být vždy a u každého, u malých dětí do 7. roku bychom o tom mohli úspěšně pochybovat dokonce ve většině případů. Záškodná a Mlčák připomínají, že z pohledu motivace většina psychologů předefinovává všechno lidské chování, včetně altruismu, jako produkt sloužící egoistickým motivům. C. D. Batson tyto přístupy označil za *pseudoaltruistické* a rozdělil je na tři typy:

- altruismus jako pomáhající *chování*, nikoliv motivaci,
- altruismus jako pomáhání *k získání* spíše interní než externí *odměny*,
- altruismus jako pomáhání *k redukci negativního nabuzení*, způsobeného pohledem na utrpení druhého. Teprve tento třetí typ bychom mohli ve shodě s Heckhausenem označit za altruistickou motivaci (Záškodná a Mlčák 2009, s. 43-44).

První z výše citovaných přístupů přinášení prospěchu jinému organismu bez přihlídnutí k motivaci je podle Záškodné a Mlčáka typický pro sociobiology a vývojové psychology, kteří studovali děti v kontextu sociálního učení. Pro účely zkoumání projevů empatie u dětí, které jsou sociálně ještě značně *nevyučené*, je toto hledisko obzvláště důležité, neboť otevírá prostor pro rozvíjení altruistického, resp. prosociálního chování i u dětí, u nichž byla například prosociální rodinná výchova zanedbána.

Příležitost k rozvíjení pomáhajícího chování u dětí bez ohledu na jejich altruistickou motivaci mohou dát buď častější přirozené kontakty s dětmi s nejrůznějšími potížemi, nebo modelování situací a vžívání se do role potenciálně pomáhajícího v rámci programových vzdělávacích činností, případně oba dva směry v kombinaci. Jsou tu však nejméně dvě podmínky. Úkol musí být přiměřený mentálnímu i fyzickému stupni vývoje dítěte s minimalizací všech rizik. A dále je nezbytné, aby pomáhající chování dítěte provázelo, nebo ještě lépe, aby mu předcházelo porozumění dané situaci a „vědění, jak na to“. Možnými postupy a nástroji učení k pomáhání se zabývá následující kapitola.

A k otázce motivace dětí k pomáhání se ještě jednou krátce vrátím v části nazvané Neviditelné divadlo.

1.4 Sociální učení a učení k pomáhání

Prosociální výchovu v předškolním zařízení můžeme pokládat za velmi významnou při formování prosociálního chování a také jako cestu k různým formám altruismu v pozdějším věku dětí. Záleží však na mnoha faktorech, které tomu předcházely a které mají vliv na onu *startovní* úroveň každého předškoláka. Nelze dopředu počítat ani s určitou minimální úrovní citové výbavy, neboť některé děti mohou trpět poruchami chování či poruchou autistického spektra v latentní nediodagnostikované podobě. Při zkoumání možností rozvíjení empatie tedy můžeme vycházet z určitého teoretického výchozího bodu, avšak při současném uvědomění si rizika, že to, co je pro některé jedince snadno dosažitelný pokrok, bude pro jiné téměř z říše zázraků.

V socializačních a kriminologických studiích se často poměřuje vliv biologického a adoptivního rodiče. Ani těmito faktory se nebudu podrobněji zabývat, opět je ovšem potřeba mít na zřeteli, že při vstupu do předškolního vzdělávání si děti přináší celou řadu neznámých scénářů a vzorců chování.

Úvahu nad možnostmi rozvíjení empatie a altruismu budu tedy koncentrovat okolo pomyslného průměru citové výbavy, predispozic a standardních norem chování, jak jsou v daném čase a místě obvyklé. Dále je potřeba vést v patrnosti věk dítěte a zvažovat metody učení tomuto věku přiměřené. Dle studií je přelomovým věkem sedmý rok. Až od této hranice Ervin Staub doporučuje začít děti seznamovat s hodnotami empatie a s tím, kolik prospěšného mohou svým přičiněním udělat pro druhé. To spolu s přítomností potřebných dovedností a znalostí může v dětech vyvolat ochotu pomoci (Gergen a Gergen 1981, s. 399).

To je však věk, ve kterém děti nastupují do základních škol a do nového prostředí i kolektivu. Proto by bylo vhodné získat nějaký čas pro rozvoj empatie ještě před touto zásadní životní změnou. E. Staub a další experti popisují předškolní období jako věk, kdy děti nejsou méně ochotnější pomáhat, jenom mají celkově nižší úroveň vzdělání. Děti jsou mnohem ochotnější pomáhat, když vědí, jak a kdy pomáhat – ostatně, totéž platí i u dospělých.

Nejlepší cesta, jak učit děti předškolního věku chování k pomáhání, je podle Stauba hraní rolí a předvádění situací, ve kterých by děti skutečně mohly poskytnout pomoc druhým (Gergen a Gergen 1981, s. 399).

Specifický pohled na možnosti rozvíjení empatie nabízí německý odborník na ranou pedagogiku Dr. Karl Gebauer. Několik situací rozvíjejících empatické procesy s obzvláštním důrazem na hru a její blahodárné efekty popisuje ve své knize *Gefühle erkennen – sich in andere einfühlen. Kindheitsmuster Empathie*. [Poznávat pocity – vcítovat se do druhých. Dětské vzory empatie.]

„Spielen und Lernen sind in der Kindheit eng aufeinander bezogen. Das Spiel erlaubt dem Kind, neue Fertigkeiten zu erproben, Lösungen und Strategien für immer komplexere Probleme zu erfinden und schließlich auch emotionale Konflikte zu bewältigen. Die Freude, die es dabei erlebt, stärkt seine Konzentrationsfähigkeit und sein Selbstwertgefühl. Kindliche Neugier und die damit verbundenen Glückserlebnisse führen im Gehirn zur Aktivierung des Motivations-Systems. Wird der kindlichen Entdeckerfreude eine hohe Bedeutung beigemessen, dann wird die erlebte Begeisterung im Gehirn verankert. Hier werden die grundlegenden Bahnungsprozesse angelegt, die mit darüber entscheiden, ob sich Kinder gerne neuen Aufgaben zuwenden und konzentriert lernen können. Die Spiel-Einfühlfähigkeit der Erwachsenen ist dabei von zentraler Bedeutung.“

[Hraní a učení jsou v dětství navzájem úzce propojeny. Hra umožňuje dítěti vyzkoušet si nové dovednosti, vymýšlet řešení a strategie stále složitějších problémů, a nakonec také vyrovnávat se s emocionálními konflikty. Radost, kterou přitom dítě zažívá, posiluje jeho sebevědomí a schopnost soustředit se. Dětská zvědavost a s ní související pocity štěstí způsobují v mozku aktivaci motivačního systému. Pokud se dětské radosti z objevu přikládá význam, pak se ono prožité nadšení v mozku lépe zaznamenává. Tak se vytvářejí základní nervové dráhy pro procesy zvládnání úkolů a učení se koncentraci. Schopnost dospělých vcítit se do hry má při tom zásadní význam.] (Gebauer, 2011; z němčiny přeložil F. S.)

O jakých metodách však lze uvažovat, když předem nevíme, na koho je máme uplatnit? Nabízí se řešení využít již ověřené metody používané v daném místě a čase obvyklé, pouze je modifikovat a případně doplnit metodami inovativními, které však nevyžadují žádné mimořádné kompetence, ani nadstandardní charakteristiky předškoláků.

Základní vzdělávací metody v předškolních zařízeních zmiňované v příručkách Výzkumného ústavu pedagogického, které jsou využitelné pro rozvíjení empatie a výuku pomáhajících znalostí a dovedností, jsou následující:

- verbální i neverbální komunikační aktivity,
- sociální a interaktivní *hry*,
- kooperativní činnosti ve dvojicích,

- *hraní* rolí, modelové situace, dramatické činnosti,
- vyprávění příběhů,
- dotykové *hry*,
- situační učení.

Populární psycholog současnosti Albert Bandura přišel na konci 20. století s *teorií sociálního učení*, která stojí na pozorování chování ostatních jedinců; někdy se označuje také jako *observační učení*. Vzhledem k tomu, že děti jsou ve věku, kdy je nápodoba podstatným mechanismem procesu učení, lze využít observační učení jako jednu ze vzdělávacích metod. Pozorovaným dospělým jedincem pak může být samotný vyučující, nebo osoba, která je k tomuto účelu povolána a vzbuzuje respekt, například hasič, záchranář, či policista. V očích dětí, které ještě plně nevystoupily ze svého mytologického světa dynamické fantazie, pak můžeme mluvit o idolu nebo *hrdinovi*. Jedním z rysů ztotožnění se s takovým hrdinou – zachráncem, o kterém hovoří Bandura, je pocit sebeúčinnosti, tzv. self-efficacy, zjednodušeně řečeno pocit, že budu mít úspěch ve věcech, o které se pokusím. Výhodou pro účely učení pomáhajících dovedností je v našem případě také to, že tento typ učení nevyžaduje výrazněji rozvinutou empatii a vychází z tzv. egoistických prosociálních motivů (Bandura 1997; in Zášková a Mlčák 2009, s. 84-85, 90).

Rozvíjení ochoty k pomáhání formou zážitkového učení a bezprostředního kontaktu s hrdinou zachraňujícím životy je v předškolních zařízeních sice obtížné, nikoliv však nemožné. Je to příležitost, jejíž využívání se pokusím ověřit v rámci výzkumné části a také prakticky otestovat v několika třídách MŠ různého typu (viz kapitola Neviditelné divadlo).

2 TEORIE A PRAXE ROZVÍJENÍ EMPATIE

2.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV)

První dojem z přečtení tohoto dokumentu zní: tématu pomáhání se RVP PV věnuje jen zcela okrajově. Najdeme ho pouze v kapitole *Dítě a ten druhý*, kterou plán uvádí těmito slovy: „Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v interpersonální oblasti je podporovat utváření vztahů dítěte k jinému dítěti či dospělému, posilovat, kultivovat a obohacovat jejich vzájemnou komunikaci a zajišťovat pohodu těchto vztahů.“ (www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)

V popisu dílčích vzdělávacích cílů se hovoří o posilování *prosociálního chování* ve vztahu k ostatním lidem a rozvoji kooperativních dovedností. Jako vzdělávací nabídka jsou tradičně k dispozici „hry a činnosti, které vedou děti k ohleduplnosti k druhému, k ochotě rozdělit se s ním, půjčit hračku, střídat se, pomoci mu, ke schopnosti vyřešit vzájemný spor apod.“. Jedná se však o zhruba jednu dvanáctinu nabízených činností, což lze vnímat jako nedostatečné. Vedle ochoty rozdělit se je zde sice přímo zmíněna i ochota pomoci, ale bez specifikace účelu pomoci. Je třeba si uvědomit, že pomáhání je například v tradiční rodinné výchově již po staletí vnímáno především jako pomáhání s nutnými činnostmi zajišťujícími chod domácnosti (vaření, praní, úklid), případně živností provozovanou v obydlí. Z kontextu RVP PV není zřejmé, zda si ve třídě mají děti pomáhat při pracovních činnostech (příprava nebo úklid hraček, nábytku, herních pomůcek), anebo pomáhat s využitím empatie (pomoc menšímu, slabšímu, zraněnému spolužákovi). Jistým vysvětlením jsou popsány očekávané výstupy, tedy to, co by dítě mělo na konci předškolního období dokázat. Zde je již jasná specifikace výstupu. Dítě by mělo vnímat, co si druhý přeje či potřebuje, vycházet mu vstříc, chovat se citlivě a ohleduplně k slabšímu či postiženému dítěti, mít ohled na druhého a soucítit s ním, nabídnout mu pomoc apod. Opět se však jedná o zhruba 1/12 z výčtu výstupů tématu Dítě a ten druhý a najdeme zde jedno jediné slovo zmiňující tzv. „postižené“ dítě. Tento ne zcela korektní jazyk je poplatný době vzniku dokumentu. Dnes bychom se akademicky zabývali spíše „dítětem s postižením“.

Lze tedy shrnout, že RVP PV předkládá pedagogům doporučení zabývat se podporou empatického chování a rozvíjením ochoty k pomoci, ale v míře spíše okrajové. Jako prioritní vidí porozumění, komunikaci, dodržování pravidel chování a vlastní ochranu před negativním chováním druhých.

Velice důležitým poznatkem, který pro můj výzkum možnosti rozvíjení empatie z RVP PV vyplývá, jsou podrobně popsána rizika *ohrožující úspěch vzdělávacích záměrů pedagoga*. S ohledem na velmi silný vliv učení se nápodobou je potřeba vážně se zabývat tím, co by pedagog při vlastní prosociální výchově dělat neměl. S trochou jízlivosti můžeme dodat, že nám také nic jiného nezbyvá, protože o tom, co by pedagog dělat měl, není v RVP PV takřka ani zmínky. Pokud ale některá níže popsaná rizika převedeme do negace, snadno si pozitivní přístup vyvodíme.

V činnosti pedagoga lze pokládat za rizikové v podpoře a rozvoji empatie tyto jevy:

- nedostatek pozitivních příkladů a vzorů prosociálního chování, málo vstřícné postoje dospělých k dítěti i k sobě navzájem,
- nedostatek empatie, neposkytování empatické odezvy na problémy dítěte,

- manipulace dítěte tzv. pozitivními prostředky (citovými prostředky, chválením bez opodstatnění),
- nedůstojné jednání, zesměšňování, ponižování,
- prostředí, které nabízí málo možností ke spolupráci a komunikaci s druhým,
- časté organizování soutěživých činností a podporování nezdravé soutěživosti,
- nedostatečný respekt k vzájemným sympatiím dětí a malá podpora dětských přátelství.

(www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)

Z výše citovaných informací RVP PV vyplývá, že možnosti rozvíjení empatie u předškolních dětí jsou půdou do jisté míry již známou, ale nedostatečně popsanou v doporučujícím dokumentu, který nabízí MŠMT. V následujících částech této práce se tedy zaměřím na zhruba tři roviny zkoumání.

1. Do jaké míry je pro praxi předškolního vzdělávání RVP PV dostatečný. Jak mu pedagogové rozumí, jak jej případně modifikují a doplňují o vlastní know-how v oblasti pomáhání druhému. Jak vlastně předškolní pedagogové chápou význam pojmu pomáhání a jak ho používají?
2. Co v současné praxi vlastně jednotlivé MŠ dělají pro podporu empatie, zejména pro rozvoj základních pomáhajících dovedností?
3. Kde jsou společné styčné body bez ohledu na konkrétní typ předškolního vzdělávání a strukturu dětského kolektivu, které by mohly být využitelné pro případnou modifikaci celého vzdělávacího systému směrem k větší podpoře rozvoje pomáhajících dovedností?

2.2 Pozorování sociálního prostředí typických tříd mateřských škol

Při vedení dětí k prosociálnímu chování, případně učení pomáhajících dovedností hrají velkou roli sociální prostředí třídy a jednotlivé vrstevnické vztahy. Ty jsou do značné míry ovlivněny strukturou třídy a charakteristikami jednotlivců. S ohledem na téma rozvíjení empatie a učení pomáhajících znalostí a dovedností je žádoucí prozkoumat různé typy tříd dle jejich struktury.

Následující tři podkapitoly proto pojednávají o sociálním prostředí a společenství dětí ve třech různých typech tříd mateřských škol v regionu hlavního města Prahy a okolí. Charakteristika těchto tříd, organizace a obsah vzdělávání s důrazem na prosociální chování a také na integrační mechanismy jsou zachyceny na základě rozhovorů s vedením a pedagogickými pracovníky konkrétních tříd MŠ. Tyto informace byly ověřovány a doplňovány mým vlastním pozorováním, zpravidla během dvou dopoledních bloků.

Poznámka: Ve všech pozorovaných třídách jsem hned zpočátku obracel svou pozornost na přítomnost důkazů o výuce, činnostech, nebo pravidlech, které mají něco společného s pomáháním druhému. To proto, aby se tyto důkazy náhodou neobjevily až dodatečně, kdy už bylo jasné, kvůli čemu pozorovatel přišel. Žádná desatera na nástěnce, žádná hesla, ani obrázky, případně kresby nebo výrobky samotných dětí nenavštěvovaly tomu, že by se pedagogové v některé z následujících tříd MŠ tématem pomáhání vědomě zabývali.

2.2.1 Běžné třídy MŠ s dětmi bez speciálních vzdělávacích potřeb

V první sledované třídě MŠ nedaleko Prahy, která má reprezentovat třídu homogenní, tedy se skupinou dětí bez výraznějších odlišností, bylo u jednoho dítěte vysloveno podezření na poruchu autistického spektra. Pro nechuť rodičů podstoupit odborné vyšetření však toto podezření nebylo objektivizováno. Takové situace jsou poměrně časté. Je to jeden z důvodů, proč je relativně vysoké procento běžných tříd, v kterých se formálně vzato nevyskytují žádné děti s výrazně odlišnými zdravotními, psychosociálními či kulturními nebo etnickými charakteristikami. Pokud odhlédneme od formalistických hledisek a půjdeme přímo do terénu, zjistíme, že procento tříd MŠ s jedním či dvěma výrazně odlišnými dětmi je mnohem vyšší, než je deklarováno. Svědčí o tom mimo jiné výsledky dotazníkového šetření popsaného v následujících kapitolách. Znamená to, že čistě homogenní třídu dětí bez postižení, bez poruch a bez výraznějších sociálně kulturních rozdílů prakticky nenajdeme. Běžné jsou také třídy spíše homogenní, ale se smíšenou věkovou strukturou. To je velice důležitý poznatek hovořící ve prospěch posílení a obohacení vzdělávací nabídky „Dítě a ten druhý“ o některé možnosti rozvíjení empatie.

Během monitoringu v první sledované třídě s pomocí paralelně vedených rozhovorů s pedagožkami této třídy se moje pozornost soustředila zejména na jednoho téměř pětiletého chlapce.

Tomášek vyniká svou starostlivostí o zdraví ostatních dětí i dospělých. Zajímá se o každou bolest, bouli i jizvu téměř z „lékařského“ hlediska. Nelze přímo hovořit o projevech empatie, spíše se jedná o zájem, zaujetí tématem uzdravování a zachraňování. Ze všeho nejradši má Tomášek sanitky, pak také hasiče a policii. Po příchodu do mateřské školy je často v nepohodě, rozčiluje se, že cestou neviděl ani jednu sanitku.

Při sondě Neviditelné divadlo, o které bude řeč v závěru této práce, se Tomášek nejvíce zajímal nikoliv o babičku v nesnázích, ale o příchozího záchranáře, jeho vozidlo, které ohodnotil jako neprofesionální, a o odvoz staré paní z dohledu dětí.

2.2.2 Třída s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami

Jedná se o běžnou třídu, ve které je identifikováno jedno, případně dvě děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

Pokud je ve třídě mateřské školy vzděláváno individuálně integrované dítě, vytvoří ředitel mateřské školy podmínky odpovídající individuálním vzdělávacím potřebám dítěte vedoucí k jeho všestrannému rozvoji (dle Vyhlášky MŠMT 214/2012 Sb. o předškolním vzdělávání). Těmito podmínkami se většinou rozumí přístup orientovaný na integrující se dítě a jen okrajově také na ostatní děti. Lze spekulovat, zda při stávající přetíženosti personálu mateřských škol nedochází dokonce k odklonu části pozornosti od ostatních dětí směrem k integrujícímu se dítěti. Při vlastním monitoringu vytypovaného předškolního zařízení se však tyto obavy nepotvrdily. Výsledkem monitoringu je následující popis organizace dopolední výuky, který však nelze zařadit do relevantních výsledků výzkumného šetření, neboť náplň, kvalita výuky i aktivita samotných dětí mohly být ovlivněny přítomností pozorovatele, který účel svého pozorování nijak neskrýval.

Během jednoho hodinového bloku se děti sešly v kontaktním kruhu a seznamovaly se s příběhem na téma soucit a lítost, ve kterém se jedno zvířátko ošklivě zachovalo k druhému a pak toho litovalo. Návodnými otázkami učitelka zjišťovala, zda děti příběh pochopily. Po přestávce se hrálo divadlo o těhotné paní v tramvaji, kterou hrála paní učitelka s polštářem pod šaty. Děti měly předvádět cestující. Některé předváděly role s pozitivním, jiné s negativním sociálním chováním, a poté si o situacích opět povídaly. Tyto výukové činnosti lze hodnotit jako potenciálně rozvíjející empatii skrze získávání potřebných základních znalostí.

Pětiletý chlapec Leoš s mírnou mentální retardací a podezřením na poruchu autistického spektra měl po celou dobu vzdělávacího bloku svůj vlastní program. Seděl společně s dětmi v kruhu, ale přemýšlel, nebo si potichu povídal sám pro sebe. Ostatní děti byly zvyklé, že si jich Leoš nevšímá, a ani ony si příliš nevšímaly jeho. Našly se však výjimky.

Situace v šatně: Děti se chystají na dopolední program na zahrádce, povídají si, oblékají se, vyučující dává pokyny a věnuje se zejména Leoškovi. V okamžiku, kdy se Leošek začíná vztekat, protože se mu něco nedaří, přibíhá téměř šestiletá Adélka a chce ho utěšovat. Paní učitelka jí v tom nebrání, ale když se Leošek neuklidňuje, pošle Adélku jinam. Přestože si Adélka neuvědomuje důvod odmítnutí nabízené pomoci, získává tak zkušenost, že samotná ochota nestačí, chybí-li nám vhodné kapacity pro danou situaci.

U empatického chování Adélky se ještě chvílku zastavme. Při rozhovoru s jejími rodiči a učitelkami se dovídám další zajímavé informace. Adélka se často stará o mladší děti z druhé třídy, vodí je po schodech za ruku, pomáhá jim s oblékáním.

Do Adélčiny třídy před časem přišel stejně starý chlapec, kterého sem kvůli nevhodnému chování učitelky rodiče přemístili z jiné mateřské školy. Kristián měl značné logopedické potíže a nikdo v celé třídě včetně pedagogů mu nerozuměl. Jediná Adélka se dokázala vcítit do Kristiánových pocitů a potřeb natolik, že mohla jeho slova „překládat“.

Adélka má pouze o hodně staršího sourozence, a patrně proto vyhledává příležitosti ke kontaktům i k pomáhání mimo domov.

Jednou se na procházce s rodiči zachovala starostlivě vůči děvčátku ve věku zhruba jeden a půl roku, které uvízlo na odrážedle v jakési spáře chodníku daleko za maminkou. Adélka se spontánně vcítila do emocí menšího dítěte, které patrně unikly pozornosti i jeho maminky. Najednou Adélka dokázala sdílet cizí nejistotu, osamocení, strach.

Na závěr krátkého zastavení u této malé pomocnice čeká zjištění, že sama Adélka trpí ADHD, a je novou výzvou – mimo možnosti této studie – posoudit, zda mezi jejím mimořádným empatickým projevem a touto poruchou je nějaká psychosociální souvislost.

Tuto třídu lze celkově hodnotit jako zcela typickou ve své kategorii. Je zde také poměrně častý problém, kdy se jeden člen sociální skupiny, v tomto případě Leošek, svým chováním natolik odlišuje od ostatních, že je velice obtížné zapojit děti do jakékoliv smysluplné interakce s ním. Děti jsou ještě příliš malé na to, aby mohly porozumět, či dokonce se vcítovat do druhého jedince s tak významnou poruchou, jakou je autismus. Jak již bylo řečeno o motivaci k altruismu, jedinec musí vnímat situaci, ve které se nachází druhý člověk, jako negativní a druhého člověka jako osobu, která potřebuje pomoc. V případě poruch autistického spektra je nesmírně složité i pro zkušeného odborníka tuto poruchu diagnostikovat, bylo by tedy nemístné pokládat tento typ postižení za příležitost k učení pomáhajících dovedností. To však neznamená, že by přítomnost takto odlišného dítěte měla u ostatních dětí vyvolávat nevšímavost, nebo snad citovou otupělost. Vždy je tu příležitost pro získání nové znalosti z tematického okruhu „Dítě a ten druhý“ (dle dříve zmíněného RVP PV), tentokrát však ve smyslu „kdy na pomoc sám nestačím a kdy ji musím přenechat dospělým“. Nelze podceňovat ani vliv přítomnosti odlišného dítěte na celkovou atmosféru sociální skupiny. Tento vliv bude zvláště významný v následující kapitole.

2.2.3 Sociální prostředí ve smíšených třídách MŠ

Poslední z navštívených tříd MŠ je heterogenní, resp. smíšená třída dětí bez postižení a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami nejrůznějšího druhu. Probíhá zde speciální pedagogický přístup a program. V areálu mateřské školy je Speciální pedagogické centrum s vysoce kvalifikovaným personálem a některým dětem jsou k dispozici asistenti.

Třída je velmi prostorná, stejně jako celá budova s velice rozlehlou zahradou. Místnost třídy je esteticky upravena v psychologicky tlumeném tónu, v klidných barvách a bez nadbytečného nábytku.

Mezi dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami jsou děti s psychosociálními problémy, úzkostnými poruchami i s vážnějšími poruchami a postižením. Ve třídě je celkem 11 dětí. Dalo by se předpokládat, že smíšené oddělení je ideálním místem pro programové učení pomáhajících dovedností, ale opak je pravdou. Hlavním cílem programu je vytváření zdravého sociálního prostředí s pomocí velmi kvalifikovaných učitelů a asistentů.

Organizace výuky je koncipována do vyváženého poměru řízené a volné činnosti. Program řízených činností se přizpůsobuje potřebám dětí s poruchami. Příležitost pro rozvíjení empatie je největší v neřízeném bloku volných činností. Zde se uplatňuje forma instinktivního prosociálního chování podporovaného spontánním řešením každé kolizní situace. Každá taková situace je řešena zvlášť, často při spolupůsobení odměny a trestu. Konfliktní děti učitel nestigmatizuje.

Kolizních situací a pomáhajících interakcí zde nastává celá řada:

- *Dítě upadne a pláče. Ostatní běží pro medvěda, tzn., přinesou misku ve tvaru medvěda s gumovými bonbóny-medvídky. Někdy se předhánějí, kdo utěší plačícího kamaráda dříve. Tradice běhu pro medvěda se mezi dětmi předává. Ten, kdo je ve třídě nový a často v situaci poškozeného, brzy se přehoupne do role pomáhajícího.*
- *Dítě nedosáhne na horní polici skříňky. Vyšší dítě mu věc podá, anebo mu předvede způsob, jak si pro věc může dosáhnout samo. Přinese židli a pomůže mu na ni vylézt. Toto chování není instinktivní, ale imitační. Starší děti jsou vedeny k tomu, aby učily mladší děti, přitom napodobují učitele a vůči mladšímu spolužákovi jsou v dané situaci v roli jakéhosi instruktora.*
- *Dospělý potřebuje pomoc. Při nandávání polévky každé dítě řekne, kolik chce. V případě, že je kolem stolu velký ruch, nejsou děti se slabším hlasem nebo poruchou řeči slyšet. Ostatní děti jim pomohou tak, že se vzájemně uklidní a ztiší. Tato situace mívá*

ovšem i negativní vyústění v případě, že se ticho nastolit nepodaří. V takovém případě dostanou všichni stejnou porci.

Tento pozoruhodný moment vyjadřuje hned trojí motivaci. Motivaci egoistickou (pomáhám sám sobě, abych byl slyšet), altruistickou (pomáhám, aby byl slyšet můj kamarád), a společensky angažovanou (pomáhám, aby celá moje skupina měla příznivé podmínky).

V této heterogenní třídě, ve které najdeme také výrazné vývojové rozdíly, se dokonce vytvořila dvojice dětí, mezi nimiž je trvalejší pomáhající vztah. Starší Amálka a mladší Otík. Jednou z Otíkových stálých potřeb je blízkost osoby, která ho dokáže uklidnit, a Amálka v této činnosti nachází pocit uspokojení a možná také hrdosti.

Milan Nakonečný ve své knize Motivace lidského chování hovoří v této souvislosti o potřebě kompetence, jež vede člověka k tomu, aby vyhledával a způsoboval změny, které jsou optimální pro jeho kapacity a v souladu s jeho schopnostmi, a aby tak určité podněty chápal jako vyzývající (Nakonečný 1996, s. 48). Nemohu se ubránit subjektivnímu dojmu, že zde bude hrát roli také instinktivní rodičovství, resp. nápodoba rodičovské péče, jak ji Amálka zná z vlastní rodinné zkušenosti.

Zajímavým poznatkem z této výjimečné třídy MŠ je také přenášení empatie z učitele na sociálně citlivější děti. Lze jej vyzorovat při řízené činnosti v kontaktním kruhu, neboť časté jsou zde cvičení a hry na ozvěnu, kdy děti opakuji po učiteli jeho slabiky, intenzitu nebo barvu hlasu, anebo dokonce zvuky vyjadřující emoce. Vystává zde tedy otázka, na kterou bude patrně velmi těžké odpovědět: Lze se naučit emoce? Pokud ano, lze se naučit i empatii?

2.3 Analýza příkladů podpůrné literatury

Následující stručný výtah z aktuálního knižního trhu má za cíl dokumentovat, jaká je kulturně vzdělávací podpora prosociálního chování a pomáhajících znalostí ze strany společnosti. Jak vyplývá z předchozího popisu pozorování v několika třídách, většina knih, kterých vyučující v MŠ využívají, je výrazně staršího data vydání a ze současné nabídky bychom hledali marně. Důvodem je patrně to, jak uvedený seznam napovídá, že obsah současné literatury se tématu pomáhání úspěšně vyhýbá.

Moje první kniha předškoláka a prvňáka

Autor: nezjištěn. V tiráži je uveden jako autor českého textu Jiří Dvořák, ale původní text byl v ruštině. Praha: Svojtka & Co., 2016.

Knihu lze hodnotit jako odstrašující příklad předškolního vzdělávání. Je od samého začátku věnována matematice a psaní v metodologii sedmdesátých let minulého století. Významná část knihy je věnována také zoologii, ovšem odbornou úrovní pro nejméně desetileté děti. Jen jedna kapitola z celkových osmi je věnována tzv. *slušnému chování*, do kterého neznámý autor zařadil například chování u stolu, v cirkuse a v městské dopravě. Na návštěvě u kamaráda se dozvíme, jak si hrají slušné děti, na co se smí střílet a na co ne, nebo jaký dárek je vhodný pro děvče. Jediná poučná informace, která se týká empatie, je obsažena ve čtyřech verších o lakomci, který jen žebra a sám se s nikým o nic nerozdělí. Na knihu o 150 stranách je to povážlivě málo.

Rozvíjejte naplno mozek svého dítěte

Autoři: Siegel, D. J., Bryson, T. P. Praha: Albatros Media, 2015

Knihla radí rodičům a jejich prostřednictvím také dětem, jak rozvíjet svůj mozek a jak porozumět pocitům svým i pocitům druhých. Teorie v knize obsažená rozděluje mozek na dvě hemisféry, ale také odshora dolů na dvě patra, na mozek přízemní a patrový. Zatímco mozek přízemní odpovídá za primitivní vnitřní reakce a impulzy, a také za emoce, jako je strach a vztek, patrový mozek slouží k plánování, kontrole nad emocemi, porozumění sobě samému a také k morálce a empatii. Pomáhá nám uvažovat o tom, jak se cítí ostatní. Prodejce doporučuje k zakoupení také nejrůznější hry, které rozvíjejí komunikaci, empatii a schopnost naslouchat, například hru 13. komnata, nebo Loto – hru o pocitech.

Kouzelná zvířátka na dobrou noc

Autoři: Kuenzler, L., Rigby, S., Weale, A. Praha: Synergie Publishing SE, 2014

V podtitulu knihy je uvedeno Příběhy, které přinášejí radost, poučení a porozumění všem živým bytostem. S tím lze naprosto souhlasit, ovšem příběhy nepřinášejí o mnoho navíc, než srozumitelně podané poučení. Chybí více fantazie, vtipu i originality. Avšak tematicky je obsah dobře strukturován a pokrývá všechny aspekty prosociální výchovy, včetně pomáhání druhým. V povídce Osamělý drak se s drakem skamarádí malý zlobivý kluk, který mu svou přítomností pomůže stát se sociální bytostí. V kouzelném poselství na konci příběhu se dozvíme, že pomáhat lidem je vždycky dobrá cesta k přátelství.

Posledně jmenovaný příběh o drakovi připomíná dříve vydanou krásnou knihu o etiketě Draka je lepší pozdravit, zaměřenou zejména na slušné chování, zdravení, děkování, sezení u stolu, ale i porozumění druhým (Hašková-Coolidge et al. 2009).

2.4 Příklady systémové podpory empatie u nás a v zahraničí

V ČR je velká diverzita předškolních zařízení. Vedle běžných MŠ zde najdeme speciální mateřské školy, MŠ se speciální péčí, dále pak mateřské školy zaměřené na heterogenní složení tříd, běžné třídy s jedním dítětem či několika dětmi se zdravotním postižením a také třídy s dětmi s poruchami chování. Některé praktické příklady dobré praxe z konkrétních tříd MŠ různého typu jsou popsány v kapitole zabývající se výzkumem v terénu.

Jestliže hovoříme o „možnostech“ rozvíjení empatie a altruismu, bylo by dobré zmínit některé již existující a praxí ověřené příklady systémové podpory. Vedle vrstevnických vztahů a s nimi spojených příležitostí k rozvíjení empatie totiž stojí za pozornost také sledování pozitivního sociálního chování ke starší generaci. Zde se otevírá možná ještě větší prostor k rozvíjení znalostí a dovedností k pomáhání, které může být v dnešní době pro děti tohoto věku poměrně vzdálené. Tyto vztahy přitom nejsou méně přirozené, než vrstevnické vazby, neboť doba vícegeneračních rodin není tak dalece minulá a i dnes díky prodlužující se délce života mají děti celou řadu interaktivních kontaktů s prarodiči, a nezřídka dokonce s praprarodiči.

Z České republiky jistě stojí za představení projekt *V jednom domě* – mezigenerační centrum zaměřené na přirozené společné soužití dvou generací, seniorů a dětí. Je zde na jednom místě Centrum denní péče o seniory a současně Mateřská škola se specializací na logopedickou pomoc. Institucionální soužití i soustava lidských vztahů v denním stacionáři je příkladem dobré praxe, který ukazuje, že společná aktivita těchto dvou generací může úspěšně fungovat. Lze tak soudit na základě výpovědí odborných pracovníků i ohlasů, zveřejněných na webových stránkách uvedené organizace. Jedním z překvapivých poznatků je fakt, že v obou zdánlivě nesourodých skupinách vzniká obdobná reflexe zážitků. Děti mají pocit, že pomáhají starým lidem, ti zase získávají přesvědčení, že jejich zkušenosti jsou přínosem pro dětské seznamování se světem.

Mezigenerační sociální programy zaměřené na společné aktivity dětí a seniorů jsou v posledních několika málo letech poměrně časté a jejich specifikace je rozličná.

Velice vyspělým a komplexním příkladem mezigeneračního sociálního programu pro děti a seniory je Mezigenerační vzdělávací centrum (ILC) v Seattlu, Providence Mount St. Vincent. Toto centrum umožňuje nejen soužití více generací a vzájemnou pomoc, ale také komplexní vzdělávání a péči o jednotlivé skupiny s nejrůznějšími potřebami.

A na závěr této kapitoly ještě zpátky do České republiky. V posledních pěti letech se objevil trend tzv. *filantropie mladých*, ať už se jedná o některé inovační projekty

zaměřené proti sociálnímu vyloučení (*Mladí filantropové* sociálně vzdělávací organizace Creative Bazaar, s.r.o.), nebo o systematické tréninkové programy rozvíjející individuální a týmovou filantropii dětí a mladých lidí (program *Pomáhej* Nadace Via). V tomto posledně jmenovaném programu se o filantropii pokusilo dokonce deset dětí z první třídy ZŠ. Prvňáci s pomocí vyučujících a garantů programu uspořádaly divadelní představení Sněhurka a devět trpaslíků, při kterém se vybíraly peníze pro jejich kamarádku z mateřské školy Kristýnku, trpící dětskou mozkovou obrnou. V tomto případě se sice nejedná o učení pomáhajících dovedností, ale pro děti se tím otevírá příležitost seznámit se s potřebami a emocemi vrstevníka v obtížné situaci, nebo se zamyslet, co je v takové situaci potřebné a možné uskutečnit (<http://www.nadacevia.cz/2015/10/19/top10-pribehu/>).

Získané zkušenosti a poznatky z výše jmenovaných projektů se pokusím využít při realizaci výzkumu a sondy Neviditelné divadlo v následujících kapitolách.

3 VÝZKUM MEZI PEDAGOGICKÝMI PRACOVNÍKY

3.1 Teoretická východiska a cíl výzkumu

Z předchozích kapitol vyplynuly určité poznatky a odpovědi na teoretické otázky. Co je empatie, jak se vyvíjí u dětí kolem posledního roku předškolního období a jaké jsou obecné přístupy k učení pomáhání, například přístup státu prostřednictvím RVP PV. Mezi poznatky získané studiem odborné literatury a rozhovory s experty patří následující:

- Ochotu k pomáhání lze pozorovat již u dětí předškolního věku. To vyplývá z odborné literatury i vlastního pozorování ve vybraných třídách MŠ.
- Důvody k pomáhání jsou patrně projevem empaticko-altruistického motivu v počínající internalizaci norem a hodnot. To bude ještě v jistém úhlu pohledu ověřeno (viz kapitola Neviditelné divadlo).
- Altruistické jednání dětí je spontánní, neprogramované a většinou nereflektované. Zpravidla dětem chybí řada pomáhajících znalostí a dovedností.
- Chování dětí bez postižení je do značné míry ovlivněno atmosférou sociálního prostředí, včetně přítomnosti dětí s výraznými odlišnostmi.
- Možnosti k rozvíjení empatie a učení pomáhání pravděpodobně existují, ale není úplně známo, jaké konkrétní metody jsou přiměřené předškolnímu věku a danému sociálně pedagogickému prostředí. To bude předmětem následujícího výzkumu.

Z teoretických poznatků, pozorování a předběžné analýzy tedy vyplývají v zásadě čtyři výzkumné otázky, na něž ve své práci hledám odpověď.

1. Existují v praxi možnosti a metody rozvíjení empatie a altruismu u dětí předškolního věku?
2. Je na straně vzdělávacího systému, zejména v praxi MŠ, snaha tyto metody a možnosti využívat, případně jak konkrétně?
3. Jsou rozdíly mezi jednotlivými typy tříd ve věci důrazu na podporu a rozvoj pomáhajících znalostí a dovedností?
4. Jaké konkrétní metody učení pomáhání se již v praxi vyskytují?

Souhrnně řečeno, účelem výzkumu je snaha porozumět tomu, jaký je ve vzdělávací praxi MŠ potenciál, kapacita a vůle pro učení pomáhání. Jistou vedlejší snahou je vymezení určitého *perimetru*, v kterém se lze při učení pomáhání pohybovat. Uvnitř pomyslného perimetru je prostor pro aplikaci metod učení pomáhajících dovedností, mimo perimetr jsou metody nebo cílové dovednosti vhodné již pro vyšší věkovou skupinu, například pro děti prvního stupně ZŠ.

3.2 Metoda výzkumu a charakteristika souboru

Nejprve se pokusím o zjištění možností rozvíjení empatie v praxi na základě kvalitativního výzkumu mezi pedagogickými pracovníky a pracovníci, který navazuje na moje pozorování provedená několik týdnů předtím. Půjdou se zkoumat tři typy sociálního prostředí dle počtu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Jak již bylo řečeno, tato definice je velice formální a plně nevystihuje praktickou situaci tříd. V některých z nich jsou děti neklasifikované jako děti se speciálními vzdělávacími potřebami, ale přesto jsou natolik odlišné z hlediska zdravotních, psychosociálních a jiných charakteristik, že vyvolávají u ostatních dětí zvýšenou pozornost, ohleduplnější, či emočně vyhraněnější postoje, či přímo empatickou reakci. Vybírám tedy heterogenní vzorek dle tří typů tříd, z každého typu třídy alespoň 5 různých respondentů, tedy vyučujících reprezentujících různé třídy či oddělení různých dětí a z různých mateřských škol. První jsou třídy bez dětí s výraznějšími odlišnostmi, druhou skupinu tvoří třídy s jedním významně odlišným dítětem a třetím typem jsou smíšené třídy, kde je větší počet dětí s významnými odlišnostmi, tzv. heterogenní třídy.

Všechny oslovené mateřské školy, respektive jejich vyučující, jsou z regionu hlavního města Prahy, a to z centra města, z jeho okraje a blízkého okolí okresů

Praha-západ a Praha-východ. Vzorek tedy není strukturován regionálně, jedná se o území s přibližně stejnými demografickými charakteristikami.

Respondenti byli vybíráni tak, aby všechny podskupiny obsahovaly pokud možno heterogenní složení z hlediska pohlaví, věku a délky praxe. To se podařilo pouze do jisté míry, neboť například muž je pouze jeden z celého vzorku z důvodu výrazné feminizace předškolního vzdělávacího systému. Dle věku nebylo možné z osobnostních a zdvořilostních důvodů údaje požadovat nebo kontrolovat. Vzorek je tedy heterogenní dle délky praxe a lokality (centrum hl. m. Prahy – okolí Prahy) a částečně genderově. Z 15 dotazovaných je tedy:

- 7 z centra, 8 z okolí,
- 5 s délkou praxe v MŠ do pěti let, 7 do dvaceti let, 3 nad dvacet let,
- 14 žen a 1 muž.

Základní členění na podskupiny dle parametru počtu dětí s výraznými odlišnostmi je zachováno zcela důsledně. Výběr MŠ a respondentů v nich nebyl náhodný, byly osloveny MŠ na základě předchozích zkušeností a osobních kontaktů.

3.3 Zpracování dat a výsledky

Každý respondent má možnost odpovědět na 15 otázek. První otázka je selektující, neboť pouze upřesňuje, o jaký typ třídy nebo oddělení MŠ se jedná. Další otázky jsou s podporou pomocných odpovědí a také s možností odpověď upřesnit nebo doplnit vlastními slovy. Některé otázky jsou zcela otevřené bez jakéhokoliv usměrňování odpovědi. Dotazníky jsou určeny pro tři různé vzorky, kterými jsou třídy nebo oddělení MŠ dle počtu dětí s výraznými odlišnostmi:

- vzorek A – třídy nebo oddělení MŠ bez dětí s výraznými odlišnostmi,
- vzorek B – třídy a oddělení s jedním dítětem s výraznými odlišnostmi,
- vzorek C – třídy a oddělení s více dětmi s výraznými odlišnostmi.

Dotazníkové otázky a kódování odpovědí

(I. otázka je na typ třídy, respektive počet dětí s výraznými odlišnostmi, tedy zpravidla o děti se speciálními vzdělávacími potřebami.)

II. Řídíte se ve své výchovné činnosti vlastním vzdělávacím programem?

A, B i C – Všechny třídy mají svůj vlastní plán vycházející z RVP PV shodný pro celou MŠ, ojediněle existují samostatné třídní plány, které ovšem také vycházejí z RVP PV.

III. Souhlasíte s názorem, že by každá MŠ měla ve své výchovné činnosti rozvíjet téma Dítě a ten druhý?

Zatímco ve vzorku A byly odpovědi velice rozdílné, a to od krajního názoru, že by činnost vůbec neměla být strukturována tematicky, až po kladnou odpověď, že by se mělo jednat o prioritní téma, pak v obou zbývajících vzorcích B a C byly odpovědi vesměs kladné. Nejsilnější preferování tématu bylo překvapivě ve vzorku B, tedy u tříd pouze s jedním výrazně odlišným spolužákem.

IV. Jaký kladete důraz na téma Dítě a ten druhý při výchovně vzdělávací praxi?

U vzorku A je podobně nejednotné rozložení odpovědí jako u předchozí otázky. Ve vzorku B i C je ale v jistém rozporu s předchozí otázkou tato struktura odpovědí strukturovaná podobně jako ve vzorku A (viz závěry nad výsledky šetření). Ve všech vzorcích se odpovědi pohybují mezi 1. a 3. alternativou, tedy mezi nejvyšším a středním důrazem kladeným na toto téma v praxi dané třídy. V některých doplňujících vyjádřeních se objevuje zmínka o tom, že se tématu věnují dle potřeby nebo situace, a tedy důraz kladený na dané téma není v těchto třídách setrvalý.

V. Otevřená otázka: Jak konkrétně se toto téma projevuje ve Vaší běžné výchovně vzdělávací praxi? Využíváte tematická cvičení, hry, písničky, rozhovory apod.?

Ze vzorku A byly shromážděny převážně obecné, nekonkrétní odpovědi typu *Vytváříme vlastní program* nebo *Prolíná se vším, co se v MŠ odehrává*.

Ve vzorku B se již objevilo několik konkrétnějších odpovědí, nejčastěji však kopírujících možnosti již jmenované v položené otázce (hry, písničky, rozhovory).

Ve vzorku C byly odpovědi nejkonkrétnější, pro příklad uvádím:

činnosti na rozvoj komunikace, spolupráce, sebeovládání, prožitkové učení, interaktivní tabule, domýšlení příběhů, cílené dotykové hry, práce ve dvojicích, skupinách – umět ocenit práci druhého.

Ve vzorku C se dvakrát objevila tato výchovná otázka:

Líbilo by se ti, kdyby tobě někdo něco takového dělal?

VI. Měla by podle Vás oblast předškolního vzdělávání na téma Dítě a ten druhý obsahovat také podtéma Pomáhání slabšímu vrstevníkovi?

K této otázce byl přidán podrobný výklad významu slova slabší: menší, mladší, submisivní, odlišný, nemocný, v psychické nepohodě, se zdravotním postižením, stigmatizovaný, v konfliktu se sociálním prostředím apod.

Ve vzorku A byly odpovědi jednoznačně kladné, až na jednu výjimku, kdy dotazovaná odpověděla poněkud nejasně, že *toto téma je automaticky ve výchově*.

Ve vzorcích B i C byly odpovědi jednoznačně kladné, v některých případech doplněny textem, který tento pozitivní postoj ještě zvýraznil či konkretizoval.

VII. Otevřená otázka: Jak konkrétně seznamujete děti s problematikou Pomáhání slabšímu vrstevníkovi? Uved'te, prosím, zda se zabýváte otázkou, jak pomoci zdravotně nebo psychosociálně znevýhodněnému dítěti, pokud jej ve své třídě máte.

Ve vzorku A se objevila jediná konkrétnější odpověď týkající se toho, že třída je smíšená věkově, a proto vyučující vedou starší děti k tomu, aby pomáhaly mladším.

Ve vzorku B se objevilo více konkrétnějších odpovědí, jedna se dokonce týkala prosociálního chování vůči starým lidem.

Učíme zásadám ohleduplného chování vůči starým a nemocným lidem, ale i mezi sebou, knížky, příběhy, vyprávění...

Ve vzorku C je věcnost odpovědí o něco bohatší, ve dvou případech dokonce velmi konkrétní a nápaditá.

Denně v praxi – ved' opatrně E. po schodech, pomoz H. nakrájet knedlík.

Řešíme konkrétní situace, sbíráme víčka pro postiženou holčičku.

VIII. Měla by oblast předškolního vzdělávání na téma Dítě a ten druhý obsahovat také podtéma Pomáhání staršímu nebo nemocnému dospělému?

Téměř ve všech vzorcích byly odpovědi podobné, mezi nejsilnějším a částečným kladným postojem bez doplňujícího textu. Pouze v jednom případě ze vzorku B vyučující odpověděla, že spíše ne a že toto téma se dá prolínat s tématem *O zdraví a jeho výchově* s úsměvným doporučením čtení pohádky *O medvídkovi Pú*.

IX. Otevřená otázka: Jak konkrétně seznamujete děti s problematikou Pomáhání staršímu nebo nemocnému dospělému?

Ve vzorku A jsou odpovědi zhruba půl na půl. Jedna část tvrdí, že děti s touto problematikou vůbec neseznamují, protože jsou na to příliš malé, druhá zmiňuje pohádky, příběhy, nebo vlastní příklad.

Ve vzorku B všichni uvádějí několik možností, zejména příběhy, rozhovory, nebo v rámci tématu *O rodině*, nebo při situačním učení *Jak se chovat v dopravě* a jiné.

Ve vzorku C jsou odpovědi opět věcně nejbohatší. Objevuje se zde několik skutečně kvalifikovaných odpovědí.

Potkání se s konkrétním starým člověkem. Rozhovor, naše účast a náklonnost. Divadelní představení dle literární předlohy. Rozhovor na téma Můj děda, moje babička, jak jim pomáhám v domácnosti, v dopravním prostředku. Když je někdo nemocný, je smutný, chce abychom ho potěšili, ne litovali.

X. Měla by oblast předškolního vzdělávání podporovat zájem dětí o témata pomáhajících profesí (zdravotní, sociální, pedagogické), příběhy o záchranářích, humanitárních pracovnících, hasičích, policistech, případně o hrdínech všedního dne?

Ve vzorku A jsou odpovědi *určitě ano, spíše ano, nevím*.

Ve vzorcích B i C jsou téměř všechny odpovědi *Ano, včetně poutavých příběhů, cvičení a her*.

XI. Otevřená otázka: Jak konkrétně motivujete a seznamujete děti s pomáhajícími profesemi a pomáhajícími lidmi?

Rozsahem i nápaditostí odpovědí jsou všechny vzorky zhruba rovnocenné. Ve všech vzorcích jsou velice časté odpovědi tohoto druhu:

Návštěva u hasičů, u policie, je to obsaženo už v RVP. Námětové hry na pomáhající profese lékařka, učitelka, na nemocnici, nebo v tematickém bloku Čím budu. Při každodenních činnostech, v situačním učení a aktuálních událostech (na procházce projíždí sanitka). Vyprávění a rozhovory nad obrázky, interaktivní tabule. Ukázka – asistenční pes, policejní pes.

XII. Otevřená otázka: Co byste sám/a doporučil/a přidat do všeobecného vzdělávacího programu, tzv. RVP MŠMT, na jakékoliv téma?

Ve všech vzorcích se projevuje určitá neochota zabývat se touto otázkou. Je poměrně čitelně odstupňována od vzorku A s největší neochotou (nejčastější odpověď je zde *Nic*), až po vzorek C, kde se někteří respondenti se zájmem rozepsali i nad rámec položené otázky, ovšem relevantně k potřebám celého dotazníkového šetření.

Změnit přístup k nemocným a postiženým, směřovat společnost k tomu, že jsou stejní jako my. Méně dětí ve třídách (20). Více rozvoj empatie ke členům rodiny, seniorům. Besedy se

zdravotníky, s policisty (policejní pes). Plán pro děti se zdr. postižením, znevýhodněním, soc. znevýhodněním.

XIII. Otevřená otázka: Co byste konkrétně přidal/a do vašeho vlastního vzdělávacího programu, kdybyste se nemusel/a ohlížet na personální, kapacitní či jiná omezení? Zkoušel/a jste již nějaké vylepšení nebo doplnění navrhnout a podařilo se Vám ho prosadit?

Ve všech vzorcích je nejčastější odpověď *Nic*, žádná odpověď, doslovné opakování předchozí odpovědi, případně vyhybavá odpověď typu *Doplňujeme si sami*, nebo *Je sestaven k naší plné spokojenosti*. Pouze ve dvou třídách jedné MŠ se objevuje snaha doplnit do plánu téma *ekologie*, a v jednom případě je zmíněn zájem o *vytvoření dopravního hřiště*. Zda se někomu podařilo nebo nepodařilo nějaké téma prosadit, nevyplývá z žádné odpovědi.

XIV. Otevřená otázka: Pokud jste v kolektivu nově identifikovali „slabší“ dítě, poznalo některé z ostatních dětí, že spolužák/-ačka má určité odlišnosti a potřeby, nebo že vyžaduje zvláštní pozornost, ohleduplnost, či pomoc? Jaké byly první reakce dětí při kontaktu s novým „slabším“ jedincem?

Pozoruhodné odpovědi jsou překvapivě i ve vzorku A, tedy v prostředí třídy bez dětí s výraznými odlišnostmi:

Výrazně mladším dětem některé starší samy od sebe pomáhají a utěšují je, mají-li problém. Děti poznají, že je dítě odlišné, ale nevědí v čem.

Ohnisko zájmu výzkumníka se u tohoto bodu soustředí zejména na vzorek B, v kterém je přítomnost výrazně odlišného dítěte ojedinělá.

Při integraci slepého chlapce se děti naučily, jak mu účinně pomoci, a např. předháněly se, kdo ho povede po ulici. Přijaly ho pěkně a jako sobě rovného kamaráda. (Pozn.: Tato odpověď byla v dotazníku uvedena pod číslem XV., ale věcně správně patří sem.)

Děti jsou odtazité, opatrné. Zvědavost. Většina dětí se snaží pomoci (zejména holčičky), ale najdou se i děti, které se posmívají.

Někde je patrná i reflexe vyučujícího:

To záleží na jednotlivém dítěti, jeho stáří a vrozené schopnosti zajímat se o druhé.

Ve vzorku C jsou odpovědi podobné, jako v obou ostatních. Pozoruhodné je toto tvrzení:

Při hře se chovají přirozeně, slabost řeší v situacích: vyber si do dvojice...

XV. Otevřená otázka: Uved'te, prosím, nejzajímavější příklady cvičení, her, událostí a situací týkajících se pomáhání dětí, které znáte z vaší praxe. Pokud takové nejsou, stačí uvést zajímavý případ kooperace, schopnosti rozdělit a střídat se, druhému něco půjčit, vyjádřit úctu k odlišnostem druhého, zastat se ho, anebo jakékoliv jiné projevy empatie u dětí.

Tato otázka byla položena se záměrem získat konkrétní poznatky o možnostech rozvíjení empatie a pomáhajícího chování bez ohledu na typ vzorku. I přes tento fakt bylo možné zaznamenat, že obsah odpovědí je nepatrně bohatší u vzorku C než u vzorku B a u něho zase nepatrně bohatší než u vzorku A. Rozdíly jsou ale zanedbatelné. Shromážděné odpovědi obsahující podněty a nápady přenositelné do praxe jiných MŠ jsou zejména následující.

Vedeme děti k úctě k druhým, sami jdeme příkladem.

U 3–4letých dětí jde o drobnosti jako rozdělím se, podám, pomohu s oblékáním, ustelu ti postýlku, pustím vodu z kohoutku...

Děti dorostou do věku, kdy pomáhají mladšímu, jelikož jim bylo také pomoheno, příklad dospělého.

Pomáhají si navzájem při oblékání, při hře. Střídají se v roli vedoucí funkce při hře. Při úklidu hraček ocením ty, kteří pomáhají ostatním.

Pokoušíme se dětem přiblížit situaci slabšího pomocí dramatizace.

Vyrábět dárky pro druhé. Starat se o druhého – zkusit se pohybovat se zavázanýma očima.

Číst příběhy a přehrát si je v rámci dramatizace, povídat si o tom jak se cítily.

Starší děti pomáhají paní kuchařce s úklidem jídelny, mladším s oblékáním, pobyt v ŠVP.

Denní činnosti při sebeobsluze, hra: přejděte přes lavičku proti sobě, aby nikdo nespádl, vylézt na žebříny, aby se všichni vešli.

Snaha, aby děti samy řešily problém s kamarádem, učíme je vnímat potřeby druhého, domluvit se, omluvit se, navrhnout jiné řešení.

Učíme děti, aby se samy domluvíly, samy druhému řekly, co chtějí a nechtějí. Jen v případě, že to nejde, obrátí se na učitelku. Vítání a loučení podáním ruky, pohledem do očí, slovním pozdravem.

Hraná scénka, četba z knihy Neotesánek.

Příprava svačinek pro menší děti, pomoc se sebeobsluhou menších dětí, při oblékání a odpoledním odpočinku.

Kniha – Příběhy pomáhají s problémy, bajky, pohádky (dobro nad zlem vítězí), činnost ve dvojicích – střídat dvojice (i ne kamarádi), práce ve skupině.

Pomohla hra na „slepého“.

Je jich mnoho, možné dohledat v našem ŠVP na www.skolka.org.

Závěry nad výsledky dotazníkového šetření

Při porovnání odpovědí na otázky III. a IV. se lze domnívat, že pedagogové znalí praktické situace sociálního prostředí alespoň s jedním odlišným dítětem by obecně doporučovali věnovat se tématu intenzivněji, než je v jejich vlastních silách, nebo možnostech.

V odpovědi na otázku VII. se objevuje dokonce podpora *dětské filantropie*, o které byla zmínka v příkladech dobré praxe. Je tedy zřejmé, že tato forma rozvíjení empatie není v předškolním věku nemožná.

Ojedinelá, leč pozoruhodná odpověď na VIII. otázku, která zmiňuje možnost prolnutí tématu pomáhání staršímu nebo nemocnému dospělému s vědomostním tématem *O zdraví a jeho ochraně* svědčí ve prospěch hypotézy, že rozvíjet pomáhající znalosti a dovednosti (a tím zprostředkovaně podporovat empatické chování) lze v rámci veškerých vzdělávacích činností tak, jak to v některých specializovaných MŠ také skutečně dělají.

U odpovědí na XIV. otázku jsou nejzajímavější poznatky podle předpokladu u vzorku B. Ve vzorku C jsou odpovědi sice obdobné kvality, ale v tomto prostředí není dítě s odlišnostmi výjimkou. Domněnka vyučujícího, že záleží na vrozených předpokladech, není úplně ojedinělá, objevuje se i v jiných odpovědích, kdy respondent mimoděk zmiňuje individualitu nebo jisté charakteristiky, které si dítě nese v sobě. Související zmínka v jedné odpovědi, že *pomáhají zejména holčičky* (u odpovědi na XIV. otázku ve vzorku B), je podobného ladění. Už předchozí rozhovory s vyučujícími naznačily, že u tématu pomáhání druhým přikládají nezanedbatelný význam biologickým souvislostem.

Dalším poznatkem vyplývajícím z odpovědí na otázku XIV. je také to, že přístup dětí k výrazně odlišným spolužákům není příliš usměrňován ani moderován, většina vyučujících, a to i ve vzorku C, popisuje spontánní reakce dětí jako určitý přírodní fakt, jen výjimečně hovoří o vlastním angažmá v těchto situacích. Z toho lze usoudit, že posílení určité přípravy a výbavy na straně pedagogů by možná stálo za úvahu.

Z celého dotazníkového šetření je také patrné, že v mateřských školách nejsou využívány žádné výukové prostředky ani pomůcky k praktickým pomáhajícím činnostem.

V tomto směru je patrný výrazný deficit pravděpodobně v celém vzdělávacím systému, neboť o praktických dovednostech se nehovoří takřka v žádné odpovědi ani jednoho ze vzorků.

Výuka pomáhání nebyla zjištěna ani vlastním pozorováním v ukázkových třídách, ani při sondě do chování dětí, jak bude zřejmé v další části textu (viz Neviditelné divadlo).

Odpovědi na formulované výzkumné otázky

1. Existují v praxi možnosti a metody rozvíjení empatie a altruismu u dětí předškolního věku?

Ano, existují. Jsou využívány výrazně častěji, než odpovídá doporučení MŠMT, ale přesto je lze pokládat za nedostatečné. V některých třídách, zejména v těch bez dětí s výraznými odlišnostmi, je vlastní vzdělávací program naplňován spíše formálně a téma pomáhání druhým je zcela opomíjeno, přestože o jeho užitečnosti a potřebnosti z řad vyučujících téměř nikdo nepochybuje.

2. Je na straně vzdělávacího systému, zejména v praxi MŠ, snaha tyto metody a možnosti využívat, případně jak konkrétně?

Jednoznačně je patrná snaha tyto metody a možnosti využívat, tato snaha však byla patrně ovlivněna přítomností výzkumníka, a proto ji nelze přeceňovat. Velice přínosné jsou odpovědi respondentů v konkrétních návrzích, jak postupovat a jaké metody učení využívat. To svědčí o poptávce po případné příručce, či metodickém dokumentu, který by umožnil horizontální mainstreaming těchto návrhů a nápadů (šíření a sdílení mezi sledovanými subjekty navzájem bez direktivy zřizovatele).

3. Jsou rozdíly mezi jednotlivými typy tříd ve věci důrazu na podporu a rozvoj pomáhajících znalostí a dovedností?

V důrazu na téma Dítě a ten druhý jsou mezi vzorky sice malé rozdíly, ale výrazně se liší počet příkladů z vlastní praxe, kde převládají příklady ze vzorku C. V souladu s očekáváním vzorek C kraluje také při uvádění příkladů v podtématu pomáhání slabšímu vrstevníkovi a překvapivě i u podtématu pomáhání staršímu nebo nemocnému dospělému. Problematika vztahu k seniorům se objevila také u otevřené otázky, která seniory ani nezmiňovala. Zdá se tedy, že třídy, které se více orientují na inkluzi dětí, chápou tuto problematiku z mnohem širší společenské perspektivy.

4. Jaké konkrétní metody učení pomáhání se již v praxi vyskytují?

Jedná se o následující příklady a metody učení znalostem a dovednostem, které se objevily v odpovědích všech typů tříd.

Pomáhání vrstevníkovi:

- čtení a domýšlení příběhů, vyprávění nad obrázky,
- situační a prožitkové učení,
- cílené dotykové hry,
- činnosti na rozvoj komunikace, sebeovládání,
- rozvoj spolupráce, práce ve dvojicích, umění ocenit práci druhého,
- pomáhání mladším a menším dětem, z nižšího ročníku,
- dětská filantropie (sbírání víček pro kamaráda/-ku s postižením).

Zachránce – hrdina:

- situační a prožitkové učení,
- divadlo, námětové hry na pomáhající profese lékař/ka, učitel/ka,
- beseda s ukázkou – asistenční pes, policejní pes,
- návštěva u hasičů, u policie.

Pomáhání seniorovi:

- rozhovor na téma *můj děda, moje babička*, jak jim pomáhám,
- rozhovor s konkrétním starým člověkem, projevení účasti a náklonnosti.

4 TEST POMÁHAJÍCÍCH DOVEDNOSTÍ

4.1 Teoretická východiska a cíl testu

V předchozích kapitolách jsem se věnoval zkoumání, jaká je teorie a praxe rozvíjení empatie a učení pomáhání u předškolních dětí, jaké jsou potenciální způsoby jejich rozvíjení a zkušenosti ze sociálních prostředí tříd mateřských škol různého typu. Zbývá však odpovědět ještě na otázku, čeho jsou a čeho už nejsou schopny samy děti. Jaké jsou hranice *prostoru pravé empatie*, v kterém jsou děti schopny a ochotny k pomáhajícím činnostem? Co se týká věku, pravá empatie, termín v úvodu citovaného psychologa M. L. Hoffmana, se rozvíjí od zhruba tří let. Naše cílová skupina je ve věku tří až sedmi let, s důrazem na poslední rok předškolního období, tedy především mezi 5. a 6. rokem. Toto prahové vymezení dle věku dítěte naše cílová skupina splňuje. Zbývá však otázka, co všechno tento prostor obsahuje, čeho všeho jsou děti v tomto prostoru schopny. Zde už není podstatné vymezení prahové, ale naopak stropové. Čeho už děti schopné nejsou, co už není přiměřené jejich věku a případně z jakých důvodů. Doprovodit mladšího spolužáka po

schodech, případně mu pomoci s oblékáním na pokyn vyučujícího? To jistě ano. Ale můžeme očekávat, že pětileté dítě samo vlastním rozumem pochopí, že je jeho dědečkovi zima, a pomůže mu zapnout kabát?

V této souvislosti se popisuje pomáhání jako rozhodovací proces, který podrobně zkoumali J. M. Darley a B. Latané. Rozhodnutí, zda v dané situaci zasáhnout (v našem případě vykonat nějakou drobnou pomoc), či nikoliv, odpovídá několika kognitivním krokům:

1. Jedinec si musí nejprve vůbec všimnout, že se něco děje.
2. Interpretuje událost jako nouzovou.
3. Učiní rozhodnutí, zda má osobní zodpovědnost zasáhnout. (V našem případě bychom spíš řekli, zda přihlížející dítě napadne, že by mohlo být tím, kdo má poskytnout pomoc.)
4. Musí si zodpovědět otázku, jakým způsobem by mohl pomoci.
5. Musí své rozhodnutí převést na čin (Darley; in Záškodná 2009, s. 67).

Pokud všemi pěti kognitivními kroky mozek dítěte projde a rozhodovací proces bude úspěšně završen, můžeme tvrdit, že daný úkon je přiměřený jeho schopnostem. Z předchozího zkoumání už víme, že tyto schopnosti jsou vícefaktorové, jedná se o schopnost empatie, ale také o určité znalosti a dovednosti.

Vzhledem k tomu, že příliš výzkumů schopnosti pomáhání v tomto věku není k dispozici, rozhodl jsem se provést malou sondu. Ta by měla kromě snahy o vymezení prostoru pomáhajících schopností cílové skupiny nalézt odpovědi také na některé dílčí otázky, na které nedokázalo odpovědět šetření mezi pedagogickými pracovníky MŠ. Jsou to například tyto otázky a témata:

1. Jsou pomáhající dovednosti vhodné pouze na úrovni vrstevnických vztahů, nebo lze uvažovat i o rozvíjení pomáhajících dovedností směrem k seniorům?
2. Může vyvolat empatickou reakci potřebná osoba, která je fyzickou podobou i projevem velice nepodobná dítěti a jeho každodenním zkušenostem?
3. Jsou podněty k pomáhání u dětí pouze výsledkem empaticko-altruistického motivu, nebo můžeme vidět i internalizaci určitých dětem dostupných morálních norem a hodnot?
4. V jaké míře jsou děti daného věku již seznámeny s těmito normami a hodnotami?

Kromě těchto otázek můžeme přidat ještě jedno téma, které na základě výsledků dotazníkového šetření lze označit jako pro děti významné. Je jím role dospělého vzoru příslušníka pomáhající profese. V řadě odpovědí se totiž ukázalo, že děti se o tyto profese zajímají bez ohledu na to, jestli je v tomto zájmu něco víc než jen atraktivita vnějškových atributů lékaře, záchranáře, hasiče, policisty, případně asistenčního, či policejního psa.

Každý z těchto lidí a tvorů totiž získává v očích malého pozorovatele punc hrdiny s mytologickými, až archetypálními rysy. Joseph Cambell ve své knize *Tisíc tváří hrdiny* tvrdí, že „lékařova role je přesně taková jako role mytického a pohádkového mudrce, jehož slova pomáhají hrdinovi při zkouškách a útrapách jeho podivného dobrodružství“ (Berne 2013, s. 61). Pokusím se tedy otestovat schopnosti dětí projít na cestě k pomáhání výše popsaným rozhodovacím procesem a vyvolat u dětí tendenci k identifikaci sebe sama s *hrdinou* ve zdánlivě reálné nouzové situaci. To vše metodou tzv. *Neviditelného divadla*.

4.2 Metoda Neviditelného divadla

Snažíme se zjistit, na jaké empatické a znalostní úrovni jsou dnešní děti ve věku kolem 6. roku. Volba výzkumné metody je u takto mladé cílové skupiny velice citlivou záležitostí. V úvahu přicházel rozhovor s jednotlivými dětmi vedený dětským psychologem, případně angažmá rodičů. Rozhovor s vyučujícími a rodiči dětí byl však již použit jako doplňující metoda pozorování a přinesl jistý úspěch. Je to však do určité míry zdroj informací „z druhé ruky“. Jako nejpříjemnější se mi zdá využití principů kritického výzkumu, který vychází ze sociální psychologie, konkrétně metody Neviditelného divadla.

„Používáme různé divadelní a paradivadelní formy k iniciaci kritického diskurzu, přičemž účastníci se vypořádávají s problémy své komunity nebo si zkoušejí určité akce.“ (Hendl 2005, s. 141)

Divadelní formy jsou dětem v předškolním období velice blízké. Řada vzdělávacích činností v MŠ využívá podobných nástrojů, zejména situační učení, o kterém byla řeč v úvodu. Jak takové neviditelné divadelní *představení* probíhá?

„Skupina sestavuje otevřené scénáře, které pak inscenuje v normálním životě s cílem otřást mechanizovanými zvyklostmi. Do hry vstupují i nic netušící diváci. Neviditelné divadlo působí právě tím, že zůstává neviditelné (herci-aktéři neodhalují svoji identitu, kterou přijali pro pořádanou akci), ale vyjadřuje se naprosto otevřeně. Smyslem by tedy nemělo být pouze provokovat, nýbrž rozproudit na veřejném místě diskusi na žhavé společenské téma.“ (Hendl 2005, s. 141)

Takovými *mechanizovanými zvyklostmi* by v našem případě mohly být tradiční činnosti dětí během dopoledních bloků na zahrádce nebo hřišti mateřské školy. Netušícími diváky jsou samy děti a hlavním aktérem může být senior nebo seniorka v nesnázích, které by mohly u dětí vyvolat empatickou emoci a následně také altruistickou reakci, jak ji popisoval Heckhausen (Nakonečný 1996, s. 248).

Popíšme si tedy fáze průběhu tohoto *dramatu*.

1. Ještě před příchodem dětí usedne na lavičku zahrádky asi sedmdesátiletá paní s hůlkou, kterou pohodí o pár metrů stranou. Drží se za srdce a ztěžka dýchá.
2. Vyučující MŠ vypraví na zahrádku skupinku asi 10 až 15 dětí. Sami se ale zdrží o něco déle v budově. Mají však všechny děti v zorném poli a ve známém oploceném prostředí.
3. Figurantka sedí v ne zcela přirozené poloze a čeká, zda si jí děti všimnou a navážou kontakt.
4. Pokud si žádné z dětí staré paní nevšimá, sama je přivolá a naznačí jim, že jí není dobře.
5. Upozorní na svůj zdravotní stav s tím, že by potřebovala něčí pomoc.
6. Do hovoru se vmísí vyučující a návodnými otázkami vedou děti k zamyšlení se nad nastalou situací. Připomenou informace, které pro takové situace už s dětmi probírali. Řízená diskuse s dětmi probíhá až do chvíle, než někoho napadne přivolat zdravotní pomoc. Vyučující zatelefonují panu doktorovi, a pokud je to vhodné, připomenou si s dětmi telefonní číslo 155.
7. Po několika minutách přijíždí lékař-záchranář, který babičce změří puls a provede pár dalších nacvičených úkonů z oblasti akutní medicíny. Během akce odpovídá na zvědavé otázky dětí. Působí jako pravý profesionál, který si umí poradit bezmála se vším.
8. Následuje doprovod staré paní do automobilu a odvoz mimo dohled dětí.
9. Vyučující ještě rozebírají s dětmi celou mimořádnou událost i to, jak by se měly chovat v podobných případech.
10. Druhý den se v mateřské škole k tomuto tématu vyučující s dětmi znovu vrátí v rámci svého běžného programu.

Celý průběh Neviditelného divadla je se souhlasem rodičů zaznamenáván skrytou kamerou. Záznam slouží k analýze protokolu. Nejedná se však o plnohodnotný kvalitativní výzkum s ohledem na to, že akce probíhají ve velmi rozdílných podmínkách a situace rozdílně ovlivňuje celá řada faktorů. Jde tedy spíše o sondu. Je poněkud paradoxní, že po skončení neviditelného divadla jsou o nové poznatky a zážitky obohaceny pozorované děti více než samotní výzkumníci. Vedlejším efektem je tak určitý sociální trénink, který by se ovšem mohl stát efektem hlavním, jak bude popsáno v následujících kapitolách.

4.3 Výsledky sondy a její interpretace

Sonda byla realizována ve třech mateřských školách různého typu tak, jak jsem si je rozdělil dle přítomnosti a počtu dětí s výrazně odlišnými charakteristikami. Jednalo se tedy o třídu MŠ bez dětí s odlišnými charakteristikami (A), o třídu MŠ s jedním dítětem se

speciálními vzdělávacími potřebami (B) a o smíšenou třídu s větším počtem potřebných dětí (C).

Ve všech třech lokacích byl průběh akce obdobný, dokonce lze zobecnit i průběh reakcí dětí. Od prvotní nevšímavosti, která trvala v různých mateřských školách různě dlouho, přes zvědavost a nesmělé dotazy typu: „Co děláte na naší zahrádce?“ až po uvolněnější diskuse s babičkou za přítomnosti vyučujících a následný transport do nemocnice.

Délka první fáze byla ovlivněna vnějšími faktory, v jednom případě se vyučující vmísili do hovoru moc brzy, v jiném případě cizí paní nevzbudila překvapení, protože se jí nepodařilo předvést dostatečně zřetelně svůj pomoc vyžadující stav.

Reakce dětí byly ve všech třech případech konceptuálně obdobné. Velice ochotně reagovaly na výzvy typu: „Můžete mi podat hůlku?“, dokonce se v ochotě vykonat tento jednoduchý úkol předháněly. Nijak však nereagovaly na sdělení: „Motá se mi hlava“, „Těžko se mi dýchá“ nebo „To mě to bolí“. Pouze tímto slovním způsobem s pomocí malých gest pravděpodobně nelze u dětí vyvolat empatickou emoci.

Během diskuse se část dětí ráda zapojila, pokud se jich téma osobně týkalo. Na otázku: „Taky máte takovou babičku?“ se děti spontánně vyjadřovaly o svých zkušenostech s prarodiči. Zpravidla to byly děti, kterým babička už zemřela, nebo byly svědky nějaké její nemoci, zranění, či cesty do nemocnice apod. V tu chvíli tyto děti rády přiložily metaforicky ruku k dílu, jako by to byl možný způsob pomoci. Interpretace je to odvážná, ale tento malý *psycholog* patrně vytušil, že účast lze projevit i nepřímo tím, že připomene jiné prarodiče, kteří jsou na tom možná ještě hůř: „Naše babička také jednou omdlela“, „Já už dědu nemám“, „Moje babička spáchala sebevraždu“. Děti se rády pochlubí svým výjimečným zážitkem a také cítí, že druhé straně udělají radost alespoň svým povídáním, když jí nemohou dát lék.

Využitelným výsledkem sondy Neviditelné divadlo může být následující třídění vhodných a nevhodných podnětů. Za úspěšné pokládám ty, které byly dětmi pochopeny a vedly k jejich aktivnímu naslouchání či přiměřeným reakcím. Jsou to většinou srozumitelné otázky z jejich zkušenostního prostoru, na které mohou odpovědět, a vhodné podněty (od figurantky / vyučujících / záchranáře), na které lze smysluplně reagovat.

a) Figurantka

1. Zabloudila jsem, nevíte, kde to jsem?
2. Zamotala se mi hlava, mohla bych si tu u vás posedět?
3. Máte taky svoji babičku? Pomohli jste jí někdy?

4. Taky se vám stalo, že jste upadli?

b) Vyučující

1. Paní je asi špatně a potřebuje pomoc, co bychom měli udělat?

2. Neměli bychom někoho zavolat?

3. Toníku, ty jsi minule vyprávěl, co se stalo dědovi, jak to tenkrát bylo?

c) Záchranář

1. Kdopak z vás tady paní našel jako první?

2. Kdo nám pomůže s taškou?

Dobrym podnětem je také dát dětem prostor pro vlastní nápaditost. Na závěr akce během nastupování do auta jednu dívku napadlo dát babičce na rozloučenou kytičku. K tomu se, jak bývá zvykem, ihned přidaly další děti...

Za nevhodné podněty a otázky, na které děti nereagovaly, nebo je nesprávně pochopily, považují především tyto:

- zhroucená postava, volání o pomoc apod. – riziko vyvolání strachu u dítěte,
- neadresné stížnosti: „bolí mě na prsou“, „motá se mi hlava“, apod. – dítě zpravidla neví, jak tuto informaci zpracovat, nebo ani netuší, že je určena jemu,
- záhadné otázky, kterým úplně nerozuměl ani dospělý, například: „Nepotkali jste někdy na ulici někoho, komu by nebylo dobře?“,
- chválení bez příčiny a děkování.

Výsledné rozdíly dle typu třídy nelze generalizovat, neboť vzorek z hlediska počtu tříd nebyl dostatečný. V každé třídě ale bylo možné porovnávat rozdíly mezi jednotlivými dětmi. Ty děti, které vyučující identifikovali jako více empatické, projevovaly o něco větší zájem o komunikaci se starou paní. V daleko větší míře ale projevovaly zájem o tuto ženu ty děti, které měly předchozí zkušenost s vlastní babičkou v nesnázích (nemoc, případně úmrtí).

Situační učení, které by zde mohlo přicházet v úvahu, by se mohlo týkat nikoliv učení pomáhajících dovedností, ale spíše znalostí. Lze prohlubovat zejména tyto znalosti:

- staří lidé mohou snadno ztratit orientaci, nějakou věc či tělesnou energii,
- správná je naše úcta ke starším lidem, i když jsme ještě hodně malí, potřebují naši pozornost (někdy stačí pár slov a udělá se jim lépe),
- když nevíme, co se děje, seženeme jiného dospělého.

Vhodné činnosti jsou:

- možná pomoc malého dítěte staršímu člověku spočívá v tom, když dítě samo něco dokáže (něco najít, podat, podržet, rozbalit apod., zavolat, případně doběhnout pro pomoc),
- mluvit laskavě,
- podržet druhého za ruku, nebo ho pohladit.

Dalším vedlejším efektem je přínos pro samotnou reálnou paní Hanu B., která si ochotně zahrála babičku v nesnázích a po skončení testu projevila zájem v dalších akcích pokračovat, přestože v rámci této aktivity musela být další spolupráce vzhledem k termínu odevzdání studijní práce již ukončena. To je ovšem téma pro jinou práci, například s námětem sociálně aktivizačních a inovativních aktivit pro seniory.

5 ZÁVĚR

5.1 Shrnutí výsledků studie a východiska pro její pokračování a užití

Celá studie je založena na triangulaci zdrojů informací. Sbíral jsem je na základě vlastního pozorování, dotazníkového šetření a sondou Neviditelné divadlo. To vše bylo navíc podpořeno rozhovory s experty a rodiči několika sledovaných dětí. Zjištěné možnosti rozvíjení empatie a altruismu v prostředí tříd a oddělení MŠ jsou v následujících kategoriích.

1. Učení znalostí

Dle pozorování ve třídách a dotazníkového šetření mezi vyučujícími je okruh znalostí, které lze dětem v předškolním věku nabídnout, dosti široký. Chybí ale koncepční přístup, a to jak ze strany MŠMT, tak samotných pedagogů. Děti jsou seznamovány s příběhy a situacemi intuitivně a často v závislosti na možnostech, které daná MŠ má, například dostupnost vhodných publikací nebo ochota hasičů ze sousedství navštívit mateřskou školu. Cílené učení pomáhajících znalostí by podpořilo horizontální šíření informací, internetový portál nebo vhodná příručka obsahující metody, rady, příklady, příběhy, tipy, případně pomůcky pro rozvoj pomáhajících znalostí. Přitom důraz by měl být kladen především na pomoc slabším a menším kamarádům.

2. Učení dovedností

Také při učení vhodných pomáhajících dovedností pro děti předškolního věku by praktická příručka jistě byla prospěšná. Na základě sumarizace praktických příkladů, které se v 15 zkoumaných třídách MŠ podařilo vysledovat, by takovou příručku jistě bylo možno

sestavit. Mezi praktickými činnostmi by nechybělo ani divadelní a simulované cvičení na pomoc v reálných situacích mezi vrstevníky, zejména slabšímu či odlišnému.

Situace, při které cizí člověk potřebuje pomoc, je pro děti sice divácky přitažlivá, avšak učit se roli pomáhajícího je mimo výšeč mentálních i fyzických předpokladů malých dětí.

3. Rozvíjení motivace

Motivace je dle řady autorů (Zášková, Heckhausen, Staub, Nakonečný ad.) vícefaktorová a ne vždy je rozhodující faktor empaticko-altruistický. Při rozvíjení altruismu je tedy dobré pamatovat i na podporu nealtruistických tendencí, které lze iniciovat přes procesy sebepoznání, projekce a sebeúčinnosti (Bandurovo self-efficacy). V této oblasti se i dramatizovaná forma příběhu o záchranáři a babičce či dědečkovi v nesnázích (jakkoliv jsou tito aktéři věkem a fyzickou podobou dětským parametrům na hony vzdáleni) jeví jako nesmírně přínosná.

Co se týká praktické pomoci seniorům, více než v neviditelném či viditelném divadle je potenciál v dlouhodobějších a četnějších mezigeneračních interakcích. Příklady ze zahraničí a v poslední době i u nás ukazují, že společné aktivity dětí a seniorů během celodenního programu jsou efektivní.

5.2 Sociální program a možnosti měření efektivity sociálního dopadu

Aplikovatelnost této studie spatřuji ve vytvoření sociálního programu pro děti posledního ročníku předškolního vzdělávání v MŠ. Program by měl obsahovat celoroční přípravu k pomáhajícím znalostem a dovednostem. Měl by obsahově vycházet ze současné vzdělávací nabídky těch předškolních zařízení, která jsou v tématu o něco pokročilejší, což odpovídá zhruba výsledkům šetření ve vzorku C. Vhodnou součástí programu budou i návštěvy domů pro seniory a dalších institucí, podobně jako je tomu v současné praxi. Program bude završen v druhé polovině posledního předškolního roku jedním až dvoutýdenním kurzem pomáhajících dovedností pod vedením zkušených externích lektorů a lektorek. V závěru školního roku lze uvažovat o připomenutí naučených znalostí a dovedností již jen v rámci běžného programu MŠ, opakování a vyprávění o proběhlých zážitcích apod. Případně celoplošné realizaci takového sociálního vzdělávacího programu by však měl předcházet hlubší průzkum efektivity a sociálního dopadu.

Krátkodobý dopad pilotní realizace kurzu v několika MŠ může být zjišťován 30 dnů od jeho skončení prostřednictvím rozhovoru psychologa s dětmi, který ověřuje,

kolik si toho děti zapamatovaly z náplně kurzu a jaká je schopnost dětí řešit nově modelované situace.

Sociální dopad střednědobý může být vyhodnocen srovnáním stavu před zahájením kurzu a nejméně 90 dní po jeho skončení supervizorem, který na základě supervizního setkání s učiteli a dětmi ve sledované MŠ vypracuje komparativní zprávu – vyhodnocení změn ve sledované třídě před a po skončení kurzu (změny v sociálním prostředí a chování dětí, schopnost kooperace a vzájemné pomoci, zaznamenané mezivrstevnické konflikty co do četnosti a intenzity apod.).

Sociální dopad dlouhodobý by byl patrně nejhodnotnějším ukazatelem. Po pěti, resp. po deseti letech od ukončení kurzu by v různých lokalitách, včetně sociálně vyloučené lokality mohly být sledovány změny celé řady prosociálních rysů věkové skupiny 10 až 12 let, resp. 15 až 17 let. V úvahu přicházejí sociální zodpovědnost, empatický zájem, ochota pomáhat a jiné rysy. Údaje je pak potřeba očistit od vedlejších efektů a ověřit, jaká je v dané lokalitě fluktuace rodin s dětmi v uvedených věkových kategoriích. Za úvahu stojí zvolit ještě kontrolní lokalitu s obdobnými průměrnými charakteristikami, ve které kurz vůbec neprobíhal, a komparativně změřit sociální dopad v základní a kontrolní lokalitě.

U dlouhodobého dopadu je potřeba ověřit strukturu prokázaného dopadu, a odlišit komponentu mrtvé váhy – zda by děti účastníci se kurzu neměly kompetence i bez jeho vlivu, a komponentu atribuce – zda získané kompetence nejsou spoluzpůsobeny jinými vlivy, třeba vlivem rodinné výchovy. Efekt intervence se pravděpodobně bude snižovat v čase (drop-off), a tedy stojí za úvahu, zda komparativní měření dlouhodobého dopadu je vůbec vhodnou metodou.

5.3 Proinkluzivní vzdělávání a podpora mezigeneračního soužití

Inkluze je velkým politickým tématem dneška. V předškolním vzdělávání je zatím na okraji zájmu, ale jak vyplynulo z průzkumu mezi pedagogickými pracovníky, toto téma je v ohnisku pozornosti téměř všech MŠ. Dokonce i v těch třídách, o nichž vyučující v průzkumu uvedli, že jsou zcela homogenní, bez dětí výraznějších odlišností, se o jistou formu proinkluzivního vzdělávání, respektive podpory prosociálního chování vůči slabšímu či mladšímu vrstevníkovi, pokoušejí. Nesmíme také zapomenout, že řada postižení a poruch je u dětí v tomto věku latentních nebo nedostatečně a pozdně diagnostikována. Pro příklad:

Pravděpodobnost výskytu ADHD se v současné dětské populaci pohybuje mezi 6 až 8 procenty (Drtilková 2016, s. 2), což teoreticky znamená, že se přibližně mezi patnácti dětmi objeví alespoň jedno s ADHD. Pro učitele je tak práce s hyperaktivními dětmi běžnou praxí. Přestože se názory odborné veřejnosti rozcházejí v tom, zda dítě s ADHD má speciální vzdělávací potřeby, z hlediska proinkluzivního přístupu je třeba počítat s tím, že se s výraznými odlišnostmi v chování některého ze svých kamarádů setká každé dítě velice brzy po nástupu do základní školy. Bylo by naivní domnívat se, že strategický záměr proinkluzivního vzdělávání, který v letošním roce deklarovalo MŠMT, může být bez rizik, pokud se budeme v předškolním období spoléhat pouze na rodinnou výchovu k toleranci k odlišnostem, nebo na individuální a často intuitivní vzdělávací nabídku jednotlivých MŠ. Jak bylo řečeno v kapitole o Rámcovém vzdělávacím plánu, téma Dítě a ten druhý obsahuje přísně vzato pouze jedno jediné slovo doporučující orientaci vzdělávání na pomoc druhému.

Tato studijní práce si ovšem neklade za cíl vytvářet kvalifikované doporučení pro celou českou vzdělávací soustavu. Domnívám se však, že otevírá otázky, které by mohly najít adresáta nejen v oblasti školství, ale také v rezortu sociálních věcí.

Senioři jsou nedílná, aktivní a velice významná součást naší společnosti. A každým rokem je tato skupina relativně početnější. „Důsledkem demografického stárnutí bude zvýšený nárůst požadavků na sociální a zdravotní péči, který s sebou bude přinášet i vyšší nároky na udržitelné fungování obou systémů. Na tuto situaci je nutné se připravit a realizovat kroky vedoucí k zefektivnění poskytování sociální a zdravotní péče,“ píše se v Národním akčním plánu MPSV podporujícím pozitivní stárnutí. Najdeme zde dále, že mezi hlavní strategické cíle a priority patří posilování stabilních mezigeneračních vztahů a spolupráce v rodině, komunitě i na celospolečenské úrovni, rozvíjení podmínek pro mezigenerační setkávání a spolupráci, zvyšování úcty ke stáří, dialogu a spolupráce mezi studenty a seniory na základních a středních školách. Jedním z opatření je mimo jiné motivace mateřských, základních a středních škol ke každoročnímu otevření jednoho dne seniorů, například 29. 4. na Evropský den solidarity mezi generacemi. (www.mpsv.cz/files/clanky/20848/NAP_2013-2017_070114.pdf)

To je ovšem jen deklaratorní dokument v dosti obecné rovině. Zvyšování úcty ke stáří, dialog a spolupráce studentů se seniory, případně dobrovolné i profesionální pomáhání seniorům, to vše se neobejde bez empatie, prosociálního chování a pomáhajících kompetencí. Nositelů těchto kompetencí bude tedy zapotřebí stále více úměrně tomu, jak se bude zvyšovat podíl práce neschopného seniorního obyvatelstva.

Neskromný závěr tedy zní: Podpora empatie a altruismu již od toho nejranějšího období, kdy to je možné, tedy v rámci předškolního vzdělávání, by mohla přispět ke kohezi ve společnosti, která se potýká se stárnutím obyvatelstva. Na druhé straně samotná podpora na úrovni předškolního vzdělávání bez navazujících vzdělávacích nástrojů na základních a středních školách by byla zcela neefektivní. Do základních škol by přicházely poučené děti, které však svoje znalosti a dovednosti budou moci zúročit až o mnoho let později. Jak bylo řečeno v kapitole Neviditelné divadlo, ve věku 7 let je na reálnou pomoc dětí seniorům příliš brzy.

Shrnutí této kapitoly zní: Podpora a rozvíjení empatie a altruismu u dětí předškolního věku má bezprostřední dopad na inkluzi ve vzdělávání a perspektivně i na inkluzi v celé společnosti. Nižší dopad bude pravděpodobně mít na mezigenerační soužití a pomáhající dovednosti vůči seniorům. Perspektivně však i zde můžeme najít potenciální efekt při dalším vzdělávání ve smyslu posílení předpokladů k dobrovolné či profesionální sociální práci, a to jak ve prospěch seniorů, tak i jiných potřebných či ohrožených cílových skupin.

5.4 Podpora empatie jako prevence sociálně nežádoucích jevů

Vzhledem k omezeným možnostem nelze výsledky dlouhodobého společenského dopadu v rámci této studijní práce řešit. Lze ale otevřít metodologické perspektivy pro některou budoucí longitudinální studii sociálního dopadu podpory empatie a altruismu u předškolních dětí. Sociálním dopadem podpory empatie u předškolních dětí totiž může být budoucí přínos v oblasti střední a vyšší odborné úrovně sociální práce, včetně zvýšení zájmu o tento obor u absolventů základních a středních škol. Dalším dopadem může být zvýšení odborné úrovně neprofesionální sociální práce, zejména při péči o osobu blízkou v rámci širší rodiny. Morální dopad na oblast mezilidských vztahů, respekt ke stáří, lidem s postižením a odlišnostem lze také předvídat.

Nabízí se otázka, zda rozvíjení pomáhajících dovedností může mít vliv ve smyslu prevence sociálně nežádoucích jevů. Jedním ze základních principů prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže je zdravé sociální prostředí již od prenatálního období, po porodu nastupuje teorie vazby, vzápětí rodinné prostředí a ještě později pak prostředí předškolního zařízení. A zde je za nejlepší prevenci pokládáno zdravé sociální prostředí, pozitivní vzory a také prosociální výchova. O pozitivních vzorech již byla řeč, ale v současné vzdělávací nabídce mateřských škol bohužel systematickou výuku

pomáhajících znalostí a dovedností, až na výjimky typově popsané v průzkumu, nenalezneme.

Pokud budeme rozvíjet schopnost spolupráce, toleranci, trpělivost, obětavost a soucit, pokud budeme děti podporovat při navazování nových přátelství, a především pokud budeme děti učit pomáhající dovednosti, snížíme pravděpodobnost výskytu sociálně nežádoucích jevů u dětí v obou rolích – jak v roli původce, tak v roli oběti těchto jevů. Toto tvrzení lze opřít pouze o některé již realizované studie a teoretické přístupy sociální prevence, ale pravděpodobně by si zasloužilo rozsáhlejší studii.

Po předškolním období přichází základní škola a vedle ní se začínají kumulovat mimoškolní a volnočasové aktivity. A protože jednou z nejznámějších příčin sociálně škodlivého chování bývá nedostatek volnočasových aktivit, bylo by vhodné zaměřit pozornost i sem. Pokud posílíme výuku pomáhajících znalostí a dovedností zejména v posledním předškolním roce, můžeme děti orientovat k těm volnočasovým aktivitám, které s podobným souborem dovedností také pracují. Pomáhající dovednosti jsou totiž vstupenkou do skautu či jiných sdružení, kde se mohou uplatnit v týmové spolupráci a kooperativním přístupu, v dobrodružných výpravách za záchranou zvířat či pomáhání mladším členům skupiny. V pozdějším věku pak příležitostí k nezávadovým volnočasovým aktivitám, které mají prosociální orientaci, přibývá.

Sociálně nežádoucím chováním jsou ohrožené nejen děti, které bychom označili za *zlatou mládež*, nebo děti z neúplných či sociálně slabých rodin. Často jsou to také děti, které se nacházejí v obtížné životní situaci, případně v konfliktu se sociálním okolím a společenskými normami. Zvláštním příkladem jsou již dříve zmíněné děti, které trpí ADHD a kvůli projevům této poruchy jsou ohroženy sociálním vyloučením. Proto je nesmírně důležité, aby podpora empatie, prosociální výchova a vzdělávání v oblasti pomáhajících dovedností byly vždy na všech úrovních zaměřeny na celou sociální skupinu a každého z jejích jednotlivců bez ohledu na status, postižení či osobnostní charakteristiky nebo jiné aspekty, které je jakkoli odlišují od ostatních.

5.5 Když chybí empatie, voláme záchranku – závěrečná teze

Na závěr si dovoluji ještě jednou zopakovat slova předního českého neurovědce F. Koukolíka: „Porucha empatie se společně s poruchou mentalizace považují za těžiště spektra autistických poruch, poruchy chování dětského věku a psychopatie“ (Koukolík 2014, s. 356).

Také osoby psychicky deprivované vykazují mizivé známky snížené empatie. K čemu by potom bylo úsilí rozvíjet empatii a altruismus, když můžeme očekávat jen mizivou odezvu?

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že je mezi dětmi velice oblíbená metoda sociálního učení na téma *hrdina – záchranář*. Také test formou neviditelného divadla naznačil, že zvláště u dětí, které projevovaly nulový zájem o potíže cizí starší paní, vypukla přímo horečná zvědavost a snaha být co nejbližší záchranáři, jakmile se jen objevil.

Pak už ale hovoříme o poněkud odlišném typu motivace, nikoliv o empaticko-altruistické reakci, ale o motivaci k pomáhání jako *procesu řešení problému*. A také o docela obyčejných, přirozených dětských snech a touhách být tím, kdo pro záchranu druhých dělá to, co nejlépe umí. Jezdí sanitkou nebo létá vrtulníkem. Ať už s empatií nebo bez ní...

6 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Základní literatura:

- BANDURA, A. *Social learning theory*. Englewood Cliffs, New York: Prentice-Hall, 1977. ISBN 0-13-816751-6
- BERNE, E. *Co řeknete, až pozdravíte*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0486-2
- DWORETZKY, J. P. *Introduction to Child Development*. St. Paul, USA: West Publishing Company, 1987. ISBN 0-314-34737-2
- GEBAUER, K. *Gefühle erkennen – sich in andere einfühlen. Kindheitsmuster Empathie*. Weinheim, BRD: Beltz, 2011. ISBN 978-3-407-62761-2
- GERGEN, K. J., GERGEN, M. M. *Social Psychology*. New York, USA: Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1981. ISBN 0-15-581562-8
- HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-262-0534-0
- HÁŠKOVÁ-COOLIDGE, E., KROLUPEROVÁ, D. a KRATOCHVÍL, M. *Draka je lepší pozdravit*. Praha: Mladá fronta, 2009. ISBN 978-80-204-1999-6
- HECKHAUSEN J., HECKHAUSEN H. *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer, 2010. ISBN 978-3-642-1269-5
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1
- KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0528-9
- KOUKOLÍK, F. *Mozek a jeho duše*. Praha: Galén, 2014. ISBN 978-80-7492-069-1
- KULÍŠŤÁK, P. *Neuropsychologie*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-891-3
- NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7
- MATOUŠEK, O., PAZLAROVÁ, H. *Podpora rodiny*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0697-2
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7367-124-7
- VÁLKOVÁ, H., KUČHTA, J. *Základy kriminologie a trestní politiky*. Praha: C. H. Beck, 2012. ISBN 978-80-7400-429-2

VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-387-1
VYMĚTAL, J. *Úvod do psychoterapie*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010.
ISBN 978-80-247-2667-0
ZÁŠKODNÁ, H., MLČÁK, Z. *Osobnostní aspekty empatie a altruismu*. Praha: Triton,
2009. ISBN 978-80-7387-306-6

Použité internetové odkazy:

DRTÍLKOVÁ, I. *Zlobivé? Nevychované? Možná ADHD*. Příručka Asociace dospělých pro hyperaktivní děti. [cit. 2016-06-05]. Dostupné z:

www.adehade.cz/underwood/download/files/brozura_adhd_final.pdf

HRDÁ, J. Rozhovor. Nový hlas – zpravodaj KDU-ČSL, únor 2012. [cit. 2016-05-15].

Dostupné z: <http://www.kdu.cz/aktualne/novy-hlas/novy-hlas-unor-2012>

MEZIGENERAČNÍ VZDĚLÁVACÍ CENTRUM (ILC) V SEATTLE. Webové stránky.

[cit. 2016-05-31]. Dostupné z: <http://www.boredpanda.com/preschool-retirement-home-intergenerational-learning-center-ilc/>

NADACE VIA. Webové stránky. [cit. 2016-05-31]. Dostupné z:

<http://www.nadacevia.cz/2015/10/19/top10-pribehu/>

Národní akční plán podporující pozitivní stárnutí pro období let 2013 až 2017. MPSV.

[cit. 2016-06-05]. Dostupné z: www.mpsv.cz/files/clanky/20848/NAP_2013-2017_070114.pdf

RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.

Dokument. Praha: VÚP, 2004. [cit. 2016-05-31]. Dostupné z: www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

V JEDNOM DOMĚ – MEZIGENERAČNÍ CENTRUM. Webové stránky.

[cit. 2016-05-31]. Dostupné z: <http://www.vjednomdome.cz/>

