

**Univerzita Karlova v Praze**

**Pedagogická fakulta**

**ROZVOJ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ V PŘEDŠKOLNÍM  
VĚKU**

**Pavlína Laňková**

**Katedra Speciální pedagogiky**

**Vedoucí práce: Mgr. Lenka Felcmanová**

**Praha 2013**



**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**Katedra speciální pedagogiky**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**akademický rok 2012/2013**

Jméno a příjmení studenta: **Pavλίna Laňková**

Studijní program: **bakalářský**

Studijní obor: **Speciální pedagogika**

Název tématu práce v českém jazyce: **Rozvoj sociálních dovedností v předškolním věku**

Název tématu práce v anglickém jazyce: **Development of social skills in preschool**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Rozvoj sociálních dovedností v předškolním věku“ vypracovala samostatně a na základě literatury a pramenů uvedených v Seznamu použité literatury.

V Praze, dne 20.4.2013

.....

Pavčina Laňková

## Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala Mgr. Lence Felcmanové za její vstřícnost, cenné odborné rady a trpělivost při vedení mé bakalářské práce. Rovněž bych chtěla poděkovat svým dětem Lukášovi a Dominice za podporu a trpělivost.

# ANOTACE

---

Bakalářská práce se zabývá rozvojem sociálních dovedností dětí předškolního věku v mateřské škole. Práce je rozdělena na dvě části - teoretickou a praktickou. Kapitoly teoretické části se zabývají charakteristikou vývoje dítěte v předškolním věku, rozvojem jeho sociálních a komunikačních dovedností, vztahem mezi matkou a dítětem a výchovou dítěte v mateřské škole. Praktická část bakalářské práce je zaměřena na činnost soukromého vzdělávacího centra Salomon Preschool pro předškolní děti. V této části jsou představeny vhodné aktivity pro předškolní děti a dále zhodnocení těchto metod z pohledu využití v praxi. Metody jsou zaměřené na podporu konkrétních klíčových kompetencí a dovedností, které se primárně soustředí na rozvoj empatie a pozitivního sebehodnocení dětí.

**Klíčová slova:** sociální dovednosti, sociální a prosociální chování, socializace, sociální komunikace, kompetence, identita, emoce, sebehodnocení a odlišnosti.

## ANNOTATION

Development of social skills during children's preschool age at kindergarden is the main aim of this thesis. The work is divided into two parts – theoretical and practical. The theoretical part deals with the development of social and communication skills, the relationship between mother and child and education of the child in kindergarden. The practical chapter is focused on the activities at the educational center Salomon Preschool for preschool children. Activities suitable for preschool children are described and evaluated. Methods are focused on supporting specific competencies and skills that are primarily aimed at the development of empathy and positive self-esteem of children.

**Key words:** social skills, social and prosocial behavior, socialization, social communication, competence, identity, emotions, self-esteem and difference.

ANOTACE.....	5
ÚVOD .....	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1. Sociální dovednosti .....	10
1.1 Socializace .....	13
1.2 Sociální a prosociální chování .....	14
1.3 Komunikace jako nástroj k rozvoji sociálních dovedností .....	16
1.3.1 Komunikační kompetence .....	16
1.3.2 Sociální a personální kompetence .....	17
1.3.3 Sociální komunikace .....	19
1.4 Hra – nástroj k rozvoji sociálních dovedností .....	21
1.4.1 Typy her .....	22
1.4.2 Hra v rámci vyučování .....	23
2. Vývoj dítěte v předškolním věku .....	26
2.1 Emoční vývoj.....	28
2.2 Utváření a upevňování sociálních rolí .....	31
2.3 Genderová identita.....	32
2.4 Utváření sebepojetí .....	34
2.5 Sebedůvěra – základ pro zdravé sebevědomí .....	36
3. Výchova a vzdělávání dítěte v předškolním věku.....	37
3.1 Výchova v rodině.....	37
3.1.1 Vývoj vztahu matky s dítětem.....	40
3.1.2 Vývoj vztahu otce s dítětem .....	40
3.2 Výchova v MŠ .....	42
3.2.1 Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.....	42
3.2.2 Úloha MŠ .....	45

3.3	Inkluzivní prostředí – vhodné pro nácvik sociálních dovedností .....	47
PRAKTICKÁ ČÁST .....		48
1.	Aktivity zaměřené k porozumění diverzitě společnosti .....	50
1.1	Senioři.....	50
1.1.1	Babičky a dědečkové byli také děti.....	50
1.1.2	Problémy stáří, nemoci.....	51
1.1.3	Návštěva Domu seniorů .....	51
1.2	Člověk s postižením.....	52
1.2.1	Projekt Speciálně pedagogického centra Vertikála pod názvem „Školička“ .....	53
1.2.2	Přiblížení „světa nevidomých“ intaktním dětem.....	54
1.3	Odlišnosti jiných kultur .....	55
1.3.1	Projekt Lidé v jiných zemích .....	55
2.	Metoda k posílení sebevědomí a sebepojetí .....	58
2.1	Profil na jednu stránku.....	58
2.1.1	Kde a jak je využívat.....	58
2.1.2	Jak je lze vytvářet .....	58
2.2	Praktické zkušenosti s tvorbou Profilu na jednu stránku v předškolním prostředí ...	59
2.2.1	Oddíly Profilu.....	59
3.	Aktivity k posílení správného postoje k pravidlům .....	63
3.1	Utváření pravidel na začátku školního roku v Salomon Preschool .....	63
3.2	Pravidla používána v Salomon Preschool, která vytvořily učitelky s dětmi .....	64
4.	Aktivity na rozvoj empatie u dětí v předškolním věku .....	66
4.1	Hry na vyjádření nálady a emocí dětí .....	66
4.1.1	Hra na smajlíky .....	66
4.1.2	Pohybová hra „Na domečky“ .....	67
4.1.3	Povídání o ovečce.....	67

5. Aktivita na uvolnění napětí .....	68
5.1 Cvičení na uvolnění napětí, agrese .....	69
5.1.1 Hra na babku Vzteklandu .....	69
5.1.2 Práce s hlasivkami .....	69
5.1.3 Hra s novinami .....	70
ZÁVĚR.....	71
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....	74
Internetové zdroje.....	76
PŘÍLOHY .....	77
Příloha č. 1: Výsledné vzorové profily – Dominika, věk 6 let.....	77
Příloha č. 2: Výsledné vzorové profily – Toník, věk 4 roky .....	78
Příloha č. 3: Pomůcka na vyjádření emocí (Hra na smajlíky).....	79



# ÚVOD

---

Ve své bakalářské práci jsem se zaměřila na problematiku rozvoje sociálních dovedností u dětí předškolního věku. Téma jsem si vybrala z několika důvodů. Mezi hlavní z nich patří můj zájem o téma rozvoje prosociálního chování, komunikačních dovedností, emoční inteligence a celkový vývoj dětí před nástupem povinné školní docházky. Pracuji jako lektorka ve vzdělávacím centru pro předškolní děti, a tak si všímám rozporu, ve kterém se dnes děti nacházejí. Rodiče na ně často kladou velké nároky, a mají ve vztahu k nim velká očekávání. Děti díky své přirozené citlivosti vnímají tlak, který je na ně – mnohdy neuvědoměle – vytvářen.

Samozřejmě, že výchova a vzdělávání by měly vést k osvojení kompetencí potřebných pro úspěšný život ve společnosti, avšak prostředky k dosažení těchto cílů by měly být voleny dle individuálních potřeb dítěte. Rovněž je velice důležité rozvíjet další schopnosti potřebné pro život ve společnosti, nezaměřené jasně na cíl (úspěch). Získání schopnosti adekvátního sebeocení a zvládání vlastních emocí by mělo být jedním z cílů předškolní výchovy.

Dítěti by měly být představeny správné vzory k utváření povědomí o správném a nesprávném chování. Děti by v průběhu předškolní výchovy měly být vystaveny rozličným sociálním situacím a měly by jim být nabídnuty vzorce, jak situace řešit.

Příklady vystavení rozličným sociálním situacím uvádím v praktické části této práce. V předškolním zařízení, ve kterém pracuji, vytváříme pro děti takové prostředí, ve kterém mají možnost setkat se životem lidí v seniorském věku, dětí a dospělých lidí s různými druhy postižení, s lidmi z různých zemí. Tyto situace nejsou nahodilé, ale jsou součástí školního vzdělávacího programu, a jsou zaměřeny na rozvoj sociálního vnímání.

Pro praktickou část jsem vycházela z mých mnohaletých zkušeností plánování prosociálních a sebezkušenostních aktivit pro děti. V závěru se pak snažím popsat, jaký vliv mají takovéto aktivity na rozvoj dětí.

# TEORETICKÁ ČÁST

---

## 1. Sociální dovednosti

Sociální dovednosti jsou souborem řady společensky a kulturně podmíněných dovedností, které si v průběhu života osvojujeme na základě pozorování, identifikací a zkušeností, získaných z dalších způsobů učení. Sociální dovednosti zahrnují tři základní roviny: kognitivní, behaviorální a společenskou, kde se interakce uskutečňuje.

### **Do sociálních dovedností zahrnujeme:**

- komunikace (verbální i neverbální) – umění jednat s lidmi. Tato dovednost významně ovlivňuje zvládání životních rolí (rodič, zaměstnanec, přítel, učitel)
- navazování, udržení a pěstování mezilidských vztahů
- porozumění mezilidským vztahům
- porozumění vlastním pocitům a sebeovládání
- porozumění emocím a chování druhých lidí
- objektivní sebepojetí, sebehodnocení, sebedůvěra
- schopnost spolupráce s ostatními
- schopnost adaptace na nové prostředí
- schopnost řešit každodenní situace a zvládání konfliktů

Na sociálním vývoji dítěte se podílí různé sociální skupiny a faktory. Primární a nejvýznamnější vliv na socializaci dítěte má rodina. Děti jsou ovlivňovány sociokulturními a ekonomickými podmínkami rodiny, ve které vyrůstají. Na sociálním vývoji se podílí i zdravotní a mentální stav dítěte a jeho charakter osobnosti.

V předškolním věku se dítě začíná osamostatňovat. Vstupem do mateřské školy nastává odklon od výlučného působení rodiny. Dítě se učí přijímat nové výchovné autority, zvyká si na organizovaný styl programů a učí se pracovat v kolektivu a buduje si nové vztahy se svými vrstevníky. Zároveň se od něj očekává jistá míra samostatnosti a sebekontroly.

V předškolním věku se v sociálních dovednostech projevuje u některých dětí nevyzrálost, která se projevuje potížemi se zvládnutím odloučení od rodičů, děti mívají problémy s navazováním vztahů a sníženou schopnost sebekontroly. Následně se jim hůře

respektují požadavky ze strany pedagoga, nezapojují se do programů a špatně se vyrovnávají s neúspěchem. Jejich adaptace na nové prostředí trvá déle než ostatním dětem (Bednářová, Šmardová, 2010).

Pro uspokojování sociálních potřeb dítěte a rozvoj jeho sociálních dovedností je dle J. Bednářové a Šmardové (2007) podstatné:

- projevování vřelosti, empatie, podpory
- věnování pozornosti tomu, co dítě říká, co dělá
- akceptování a respektování dítěte takového, jaké je
- pochopení pro jeho potřeby – co potřebuje, jakým způsobem je možné jeho potřeby naplnit
- ponechání prostoru a vymezení hranic – dítě neomezovat, ale současně trvat na dodržování pravidel. Umožnit dítěti říci svůj názor, ale zároveň je učit naslouchat názoru druhého. Učit dítě dát najevo své potřeby, obhajovat je a usilovat o ně, na druhé straně ale chápat druhého, brát na něj ohled.

David W. Johnson (1993) uvádí základní a všeobecně pojatou charakteristiku sociálních dovedností:

1. Sociální dovednosti jsou založeny na vzájemné komunikaci, která zahrnuje předání, přijímání a interpretaci informací.
2. Sociální dovednosti získáváme především skrze sociální učení. Interakce je odvislá od situace, ve které se člověk právě nachází, stejně jako od toho, co člověk předávanou informací sleduje. Velkou roli při tom také hraje osobnost člověka, jeho dosavadní zkušenosti a jeho názor na jedince, kterému je sdělení určeno.
3. Sociální dovednosti zahrnují verbální (sémantický obsah řeči, slova a věty) a nonverbální projevy (postoj, tón hlasu, kontakt očí, gestikulace, fatální exprese atd.).
4. Sociální dovednosti jsou ovlivněny kulturou, ve které je člověk vychováván a sociálním prostředím, ke kterému jedinec patří.
5. Sociální dovednosti se upevňují podle toho, kolik kladných impulzů přichází z okolí. Odezvy jako chvála, povzbuzování nebo zájem mohou aktivovat pozitivní emoce a snadno pomoci zvýšit sebevědomí.
6. Sociální dovednosti jsou významně vázány na projevy a je potřeba určitý čas na to, abychom dosáhli komplexního zlepšení.

7. V sociálních dovednostech se odráží další faktory, jako je věk, pohlaví a sociální status osoby.

Podle K. a D. Geldarda mají děti s nízkou úrovní sociálních dovedností určité odlišnosti v chování:

- nebývají schopné přizpůsobit své chování potřebám ostatních
- uchylují se k méně přijatelným způsobům chování
- často nedokážou dostatečně předvídat důsledky svého chování
- často si mylně vykládají sociální signály
- nebývají schopné v určitých situacích uplatnit odpovídající sociální dovednosti
- často nezvládají své impulzivní nebo agresivní chování

Ke správné aplikaci sociálních dovedností je důležité naučit dítě orientaci ve třech klíčových oblastech. Jsou to identifikace a vyjadřování pocitů, komunikace s jinými lidmi a sebeřízení (self-management). Pro dítě není jednoduché naučit se vyhodnotit a následně vyjádřit své vlastní pocity, pokud při svém výbuchu zlosti z důvodu nějaké frustrace (zklamání, smutek), slyší, jak jeho rodiče říkají: „on je jen unavený, musíme domů, aby si odpočinul“. Dítě něco vnímá, neví, jak reagovat a slyší ze strany autority, že vlastně prožívá něco jiného. V předškolním věku nám mohou pomoci například postavy z pohádek. Můžeme si s dětmi vyprávět příběhy a ukazovat si na nich pocity hlavních hrdinů. Jejich jména nám pak mohou pomoci k pochopení pocitů dítěte. Např. „cítíš se jako Jeníček“? (byl sám bez rodičů v lese a měl strach – pokud se dítě cítí opuštěné, nebo prožívá strach, že bude bez rodiče) apod. Jakmile se dítě naučí identifikovat své pocity, zvýší se pravděpodobně i sociální komunikace. *„Sociální kompetence znamená také schopnost identifikovat a vyjadřovat pocity, získat dovednosti úspěšné komunikace s ostatními lidmi a současně si uvědomovat a zvládat své chování. Při řízení svého chování musí brát v úvahu možné důsledky, musí umět vykompenzovat svá sociální pochybení, musí se projevovat sociálně přijatelným způsobem a musí pozitivně posilovat své sociální chování“* (Geldard K. a D., 2008, s. 271).

## 1.1 Socializace

Sociální dovednosti jedince ovlivňují proces socializace. „*Socializace je celoživotním procesem utváření a vývoje člověka ve společenskou bytost. Tento proces probíhá ve vzájemné interakci jedince a společnosti*“ (Vágnerová, 2005, s. 273).

„*Osobnost každého z nás se rozvíjí v průběhu socializace – pod vlivem rodinné výchovy, školy, vrstevnických vztahů, partnerských vztahů a dalšího sociálního prostředí. Bez vlivu společnosti by se naše osobnost nerozvinula, zůstali bychom na úrovni živočišných bytostí*“ (Kucharská, Švancarová, 2004, s. 7).

Podle Eriksona (in Vágnerová, 2000) je období předškolního věku označováno jako věk iniciativy, jehož hlavní potřebou je aktivita. Dítě se osamostatňuje, odpoutává se od rodiny, zažívá nové zkušenosti se svými vrstevníky a učí se pracovat organizovaně v kolektivu. Dítě se stává součástí nových skupin. Nezastupitelnou úlohu v tomto směru hraje mateřská škola. Aktivita předškolních dětí bývá více cílená a je již méně závislá na aktuální situaci. Činnosti a volba aktivit jsou stále ovládány především emocemi, ale rozvíjejí se i nové regulační kompetence, které jsou spojené s vývojem poznávacích procesů a socializace a dětskou iniciativu usměrňují. V souvislosti s celkovým vývojem dítěte dochází i k rozvoji morálního uvažování. Dítě touží být pozitivně přijímáno společností a jeho chování začíná být v tomto směru více ovlivněno normami a pravidly, která určují dospělí. Dochází k omezení/potlačení egoistického zaměření čistě na sebe samého. „*Morálka tohoto stadia je závislá na názorech a chování dospělých, kteří jsou garantem dodržování příslušných norem. K osvojení a přijetí norem přispívá identifikace s autoritou, a tím i s názorem této osoby*“ (Vágnerová, 2000, s. 120).

Socializace se týká člověka v jeho celistvosti, působí na jeho psychiku, ale i stránku tělesnou. Ovlivňuje jeho postoje a životní cestu. Při tomto procesu působí na člověka několik vlivů jako jedinci, se kterými se člověk stýká, sociální skupiny, do kterých náleží, společenské, kulturní a politické poměry a v neposlední řadě i zvyklosti a normy. Jedná se o schopnost navázat kontakt s ostatními lidmi, vytvořit si vztah, který má určitá pravidla a vytvořená pravidla společně upravovat a respektovat. Jedinec se učí žít mezi lidmi, vycházet s nimi, spolupracovat, žít v sociální skupině, vnímat a respektovat potřeby druhých, přizpůsobit se požadavkům, normám a zvyklostem skupiny, společnosti. Socializace probíhá po celý život, ale zvláště důležitá je v dětství a mládí. Důležitou součástí socializace je osvojení řeči, vědomostí a hodnot, sociálních dovedností (Čáp, 1996).

Základem pro socializaci je učení. Sociální učení probíhá v několika formách - napodobování, sociální zpevnování a identifikace. Učení sociálním zpevnování se děje pomocí odměn a trestů. Praxe ukázala, že odměna je pro dítě více motivující než trest. „*Učení sociálním posilováním (odměnou a trestem): Jedinčovo chování, které je sociálně odměňováno, se upevňuje. Jedinčovo chování, které je sociálně trestáno, se buď oslabuje až odstraňuje, nebo je dočasně utlumeno, nebo v něm jedinec negativisticky pokračuje, nebo vzniká konflikt, dezorganizace činnosti a vztahů, popřípadě dalšího vývoje osobnosti*“ (Čáp, 1996, s. 84). Odměnou můžeme rozumět pochvalu, věnování pozitivního zájmu, souhlasný projev, kterým dítě povzbudíme. Někdy stačí jen úsměv či přitakání, kterým posílíme sebevědomí dítěte. U malých dětí může být trestem i fyzická domluva (např. plácnutí přes ruku), která je pro dítě leckdy přijatelnější než zbavování výhod nebo ignorování. Mezi tresty, které rodiče často používají, patří bohužel i odpírání lásky nebo zavrhování, díky němuž dítě ztrácí pocit jistoty, přijetí a bezpodmínečné lásky, kterou od rodičů oprávněně očekává. Další důležitý zdroj učení je napodobování chování a postojů, které dítě pozoruje u svých autorit a vzorů. Mezi vzory patří nejčastěji rodiče a sourozenci. Napodobování se nápadněji začíná projevovat u dětí ve věku od dvou let. Dítě se učí i díky svým vlastním prožitkům. Zkušenosti jsou nepostradatelnou součástí procesu učení. Důležitým prvkem ovlivňujícím osobnost dítěte jsou pohádky. Na příkladu chování hrdinů se dítě seznámí s pozitivním i negativním chováním a jeho důsledky pro hrdinu i jeho okolí.

## 1.2 Sociální a prosociální chování

„*Sociální chování je chování lidí a sociálních komunit (společenských skupin) probíhající v procesech sociální interakce, interakční chování projevující se ve společenské realitě, s následným dopadem na kvalitu, vývoj a charakter mezilidských vztahů*“ (Vízdal, 2008, s. 26).

„*Prosociální chování je takové, jehož cílem je zlepšení situace druhého, přičemž pomáhající není povinen poskytnout pomoc a příjemce pomoci není instituce, nýbrž jedinec*“ (Zášková, Mlčák, 2009, s. 49). „*Zdrojem motivace sociálního chování může být kterákoli lidská potřeba, protože existují široké sociální souvislosti uspokojování lidských potřeb*“ (Vízdal, Doňková, Novotný, 2009, s. 89).

Na utváření prosociálního chování má zásadní vliv výchova dítěte. „*Prosociální chování dítěte pak především ovlivňuje struktura rodiny, vztah uvnitř rodiny, včetně užívaných*

*výchovných postupů, určujících její klima a konečně hodnoty, jež jsou pro danou rodinu podstatné“ (Zášková, Mlčák, 2009, s. 82).*

Dítě v předškolním věku se učí normy společensky žádoucího chování. Jde především o rozvoj prosociálního chování, které lze charakterizovat jako chování empatické, neagresivní, respektující potřeby ostatních. Tímto chováním přinášíme užitek ostatním, ale i sobě samým. Podle Svobodové (2010) potřebuje člověk k dosažení prosociálního chování znát sociální normy a pravidla, chápat situaci z pohledu druhé osoby a mít schopnost empatie a morálního úsudku.

Podle Vágnerové (2000) jsou k dosažení uspokojivého rozvoje prosociálního chování předškolních dětí potřebné tyto předpoklady:

- **uspokojení dětských potřeb jistoty a bezpečí** – u dětí, jimž schází pocit bezpečí, často sledujeme agresivní nebo asociální reakce; děti, které se necítí ohrožené a zažívají pocit důvěry, se naučí dávat i brát a respektovat potřeby ostatních
- **dosažení určité úrovně kognitivních kompetencí** – postupně rozvíjíme u předškolních dětí empatii a ke konci předškolního období je dítě schopné uvažovat z pohledu jiného člověka a vcítit se do jeho potřeb
- **rozvoj v sociálním učení** – na základě identifikace s vhodným morálním vzorem nejlépe v rodině a pomocí vysvětlování a učení na základě trestů a odměn, docílíme žádoucího chování

*„Každá společnost má svou sociální normu, typ osobnosti, který je pro ni reprezentativní. K této normě směřují veškeré sociální tlaky a tak společnost předurčuje, jakými lidmi by se její členové měli stát“ (Vágnerová, 2005, s. 283).* Pokud naučíme děti již v předškolním věku dodržování pravidel, empatickému chování a sebekontroly, povede to k vytvoření zdravé společnosti a k rozvoji přátelských mezilidských vztahů.

Podle Piageta probíhá morální vývoj dítěte ve stádiích stejně jako vývoj intelektu. Tyto stádia rozlišil Kolberg (1969) na tři a to:

- předkonvenční úroveň – dítě preferuje pouze své potřeby a chování koriguje pouze, aby se vyhnulo trestu nebo dosáhlo odměny
- konvenční úroveň – dítě se řídí základními požadavky dospělých
- postkonvenční úroveň – dítě přijalo principy za své a řídí se jimi

## 1.3 Komunikace jako nástroj k rozvoji sociálních dovedností

### 1.3.1 Komunikační kompetence

*„Komunikovat s druhými lidmi znamená vzájemně si s nimi verbálně nebo neverbálně sdělovat myšlenky, emoce, představy, postoje a nálady. Můžeme to dělat vědomě i nevědomě a můžeme při tom dosahovat destruktivních i konstruktivních výsledků podle toho, jaký způsob komunikace zvolíme“ (Pfeffer, 2003, s. 14).*

Rozvoj komunikačních kompetencí je důležitou součástí socializace. Základní pravidla komunikace si děti osvojují v období mezi 9. a 18. měsícem. Děti mají potřebu komunikovat, aby upoutali pozornost dospělých a aby dosáhli uspokojení svých potřeb. Děti používají nejdříve nonverbální projevy komunikace. U batolat se ale rychle rozvíjí i verbální složka komunikace. Dítě si uvědomuje vyšší efektivitu sdělení a uspokojivější zpětnou vazbu. Čím více je projev dítěte srozumitelný svému okolí, tím snadněji bývá dítě akceptováno a lépe hodnoceno. Tato skutečnost posiluje i jeho pocit jistoty (Vágnerová, 2012).

Podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále také RVP PV) by dítě ukončující předškolní vzdělávání mělo v oblasti komunikace ovládat řeč, samostatně a vhodně formulovat věty, své myšlenky, sdělení, otázky a odpovědi. Dále by také mělo umět vést smysluplný dialog, vyjadřovat a sdělovat své pocity, prožitky a nálady nejen řečovými prostředky, ale i výtvarnými, hudebními, dramatickými apod. Dítě se v předškolním věku učí pomocí různých aktivit (forem) rozvíjet své komunikační schopnosti.

Příkladem takové aktivity je **komunitní kruh**. Děti sedí v kruhu a střídavě se verbálně či neverbálně projevují v souladu s cílenou aktivitou ze strany pedagoga. Učitel se snaží vytvořit atmosféru důvěry a povzbuzuje děti k vyprávění zážitků, dává jim dostatečný prostor k vyjádření svých pocitů, aktivně dětem naslouchá a dává jim zpětnou vazbu. Komunitní kruh by se neměl používat k řešení problémů, při kterých je nějaké dítě napomínáno nebo konfrontováno se svým chováním. Zpětná vazba k nějakému negativnímu chování dítěte by měla proběhnout mezi aktéry incidentu a učitelem, ale není vhodné, aby bylo dítě vystaveno kritice ze strany ostatních dětí. V komunitním kruhu se děti učí vyjadřovat se před ostatními, zvládat stud, formulovat své myšlenky v omezené časové době. Učí se naslouchat a respektovat projev ostatních. Tato aktivita je vhodná k rozvoji empatického chování. Učitelka vybere vhodná sociální témata, o kterých si děti v kruhu povídají. Příklad: „Nedávno jsem



viděla, jak nějaké děti ubližují na ulici pejskovi. Házeli po něm kameny. Pejsek se bál, ale oni se tomu smáli. Vůbec jim ho nebylo líto. Co si o tom myslíte? Bylo to správně“?

K rozvoji komunikačních dovedností dochází i při necílených aktivitách. V mateřských školách, kde si hraje ve skupině větší počet dětí, jsou nutná pravidla komunikace. Tato pravidla se musí určit na začátku školního roku. Začátek školního roku, kdy se děti seznamují a teprve si budují vztahy s novými kamarády, je tvorba pravidel vhodnou společnou aktivitou, kdy se děti mohou projevit a podílet se na chodu celé skupiny. Dohodnutá pravidla jsou někde viditelně napsána formou piktogramů.

Děti v předškolním věku mají rády rituály. Mateřská škola je vhodné prostředí pro vytvoření a následné užívání každodenních rituálů i v oblasti komunikace. Ráno se pozdravíme, můžeme si podat ruku s učitelkou apod.

Společnou tvorbou rituálů a pravidel, povzbuzováním dětí do svobodného vyjádření pocitů, myšlenek a nápadů, dáváme dětem najevo respekt k jejich názorům a zároveň jim dáváme pocit důležitosti a přijetí. Dítě se následně nebojí projevovat se ve skupině a považuje se za plnohodnotného člena skupiny (Svobodová, 2010).

### 1.3.2 Sociální a personální kompetence

Podle RVP PV se dítě ukončující předškolní vzdělávání samostatně rozhoduje o svých činnostech, umí si vytvořit vlastní názor a vyjádřit jej. Dítě se učí být zodpovědné a nést důsledky za své jednání. Co bychom měli dětem poskytnout, abychom dosáhli výše uvedených cílů?

- dávat dětem dostatek prostoru k diskusi
- poskytnout více možností na výběr
- podporovat je v samostatně tvořených hrách a zasahovat do nich pouze v krajních případech
- ptát se na jejich názory a nápady, které následně využíváme při plánování a upozorňujeme na důsledky, které zvolené řešení může přinést
- plánovat aktivity společně
- být ochoten na žádost dětí změnit programu

- dávat dětem srozumitelnou formou zpětnou vazbu na jejich chování; nechat je pocítit přirozené důsledky v pozitivní i negativní formě

Níže jsou uvedeny příklady vhodné pro rozvoj sociálních a personálních kompetencí.

### **Příklad 1**

Učitelka navrhne výlet k potůčku, protože je krásné počasí. Řekne dětem, že pokud rychle uklidí hračky, mohly by u rybníčku i posvačit. Děti rychle začnou uklízet. Výlet se podaří a děti jsou spokojené a pochválí učitelku, jaký to byl dobrý nápad. Paní učitelka jim připomene, že je to i jejich zásluha, protože pokud by rychle neuklidily hračky, tak by byl výlet podstatně kratší. Učitel by měl umět zachovat klid, i v případě, že by děti hračky uklízet nechtěly a nakonec by se ani výlet nekonal. Je důležité, aby děti vnímaly přirozený důsledek svého chování více než případné emoce ze strany učitele.

### **Příklad 2**

Děti jdou na výlet k potůčku, ale po chvíli si malý chlapec namočí boty. Učitelka se ptá dětí, co teď budeme dělat? Děti navrhnou, ať jde chlapec do školky sám a počká tam nebo ať zůstane, že to nevádí. Učitel dětem vysvětlí, že by se chlapci, pokud by šel sám, mohlo stát něco zlého a pokud by zůstal, mohl by se prochládit a být nemocný. Je potřeba, aby se všichni společně vrátili zpět. Děti začnou kritizovat onoho chlapce, že kvůli němu se musejí vracet. Učitel je upozorní, že tohle se může příště stát komukoliv jinému a pokud by například někdo ze starších dětí chlapce držel za ruku, možná by se teď vracet nemuseli. Navrhne, že výlet zítra zopakují. Děti se těší a následující den si učitelka všimá, že okolo malého chlapce je stále několik dětí, které ho hlídají.

### **Projevy zvládnutí sociálních a personálních kompetencí:**

- dítě je citlivé a ohleduplné k druhým, pomáhá slabším
- rozpozná nevhodné chování
- vnímá nespravedlnost, agresivitu, lhostejnost
- spolupracuje, domlouvá se na společných činnostech, při práci ve skupině se dokáže prosadit i podřídit
- dodržuje základní společenské návyky a pravidla
- napodobuje modely prosociálního chování a mezilidských vztahů ze svého okolí
- respektuje ostatní

- spolupodílí se na společných rozhodnutích, akceptuje povinnosti, dodržuje dohodnutá a pravidla

V rámci těchto kompetencí by se děti měly naučit i obezřetné komunikaci s neznámými lidmi a jak se chovat, pokud je mu nějaká situace nepříjemná a jak nevhodné chování i komunikace ze strany cizí osoby odmítnout. Často se v mateřských školách stává, že si děti chodí na své kamarády ztěžovat učitelce i v případech, které by zvládly vyřešit samy. Příklad: Dítě přijde za paní učitelkou, že ho někdo strčil nebo lechtal nebo něco ošklivého řekl. Správná reakce učitelky by měla být otázka, zda dítě řeklo iniciátoru nepříjemné aktivity, že se mu to nelíbí a nechce, aby mu to dělal (Svobodová, 2010).

Umět požádat o pomoc je také důležitá sociální dovednost. Tato dovednost se dá trénovat pomocí her. Je vhodné, aby hra měla reálný základ. Učíme děti žádat o pomoc při oblečení, stavění kostek, úklidu apod. Dítě, které se bojí říci si o pomoc, se může dostat do velmi složité situace. Učitelé by měli děti vést k odvaze, postavit se chování, které je pro dítě nevhodné. Není složité s dětmi nacvičovat, jak mají být hlasité v případě, kdyby je ohrožoval někdo cizí. Praxe bohužel ukazuje, že nejčastějším pachatelem týraných a zneužívaných dětí je právě někdo z nejbližší rodiny. Tedy někdo, komu dítě důvěřuje a je velmi těžké se tomuto jednání postavit. Přesto že je toto téma velice citlivé, měli bychom děti poučit, jak řešit situaci, pokud jim chování nějaké osoby bude nepříjemné. Děti mají toto nevhodné chování odmítnout a v případě, že mu nedokážou zabránit samy, upozornit na situaci někoho dalšího, kdo jim pomůže. Pokud by dítě sdělovalo nějaké negativní pocity, učitelka by je nikdy neměla vyvracet, ale dát dítěti pocítit pochopení a důvěry (Hanušová, 2013, ústní sdělení).

### 1.3.3 Sociální komunikace

*„Komunikace je obecně lidská schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů“ (Klenková, 2006, s. 15). Jinak řečeno bez komunikace není vztah. Dítě je závislé na vztahu s dospělým. „Vztah dítěte k dospělému je vzájemná sympatie nebo antipatie, spolupráce nebo její narušování, podpora nebo překážka v dosahování cílů jednoho i druhého. Dítě potřebuje dospělého, ale naopak dospělý potřebuje dítě nebo mladistvého. Potřebuje jeho úsměv, důvěru, sympatie, jeho úspěchy, dítě přináší do života dospělých podněty a zajímavé činnosti, vědomí, že v těch mladších pokračuje něco ze zkušeností a díla starší generace“ (Matějček, in Čáp, 1996, s. 91).*

Komunikační zpětné vazby jsou významné pro tvorbu lidského sebepojetí (interakce verbální i nonverbální; spontánní, promyšlené a řízené). „*Prostřednictvím práce na sebepoznávání a zkoumání sebepojetí můžeme vést žáky k tomu, aby ovlivnili kvality své komunikace s druhými. V našem chování (aniž bychom si to uvědomovali) se promítá mnoho z našeho sebepojetí. Naše osobní úzkosti a pocity vlastní nedostatečnosti mohou vést např. k tomu, že se vyhýbáme komunikaci nebo naopak používáme komunikační postupy, jimiž snižujeme důstojnost našich partnerů, abychom tak zvýšili (hypoteticky...) svou vlastní apod*“ (Valenta, 2010, s. 29).

Mezi dítětem a dospělým probíhá proces, který nazýváme sociální komunikací, kde dochází nejen k výměně informací, ale i výměně emocí a hodnocení. Tato sdělení jsou na verbální i nonverbální úrovni – úsměv, vážný pohled, gesto. Sociální komunikace ovlivňuje psychofyzilogický stav a formuje osobnost dítěte (Čáp, 1996).

Pokud dítě trpí nedostatečnou komunikací nebo zažívá nevhodnou formu komunikace, může docházet až k psychické deprivaci. U dítěte dochází k snížené úrovni verbálního vyjadřování, mohou se dostavit problémy v učení a myšlení. Jazykovým deficitem trpí převážně děti z rodin s nízkým sociokulturním statutem. Další příčinou ztěžující rozvoj komunikačních dovedností je omezování styku dítěte s vrstevníky. Děti se stávají nejistými a přestávají kontakt s vrstevníky postupně samy vyhledávat a uzavírají se samy do sebe. Děti se potřebují naučit komunikovat s osobami všech věkových kategorií. Sociální komunikace ovlivňuje osvojování si sociálních dovedností a postojů ve vztahu k lidem. Spoluutváří sebehodnocení a působí na kognitivní a emoční vývoj osobnosti. Potíže v oblasti sociální komunikace se promítají i do psychického stavu a narušují vývoj osobnosti (Čáp, 1996).

Dítě se při hodnocení svého výkonu a chování může setkat se zápornými emočními projevy ze strany dospělých. Pokud se negativní zkušenosti opakují, trvají dlouhodobě a výrazně převažují nad kladným hodnocením a povzbuzováním dítěte, dochází k narušení sociální komunikace mezi dítětem a dospělou osobou. Dítě ztrácí důvěru v samo sebe a tento jev může vyústit až v „**Syndrom neúspěšného žáka**“, kdy je dítě na základě negativního hodnocení ze strany učitele, rodiče nebo i spolužáků natolik deprimováno, že přijímá roli neúspěšného žáka, bez ohledu na jeho objektivní možnosti (Čáp, 1996).

## 1.4 Hra – nástroj k rozvoji sociálních dovedností

*„Hra je činnost (fyzická nebo psychická), která je vykonávána jenom proto, že je libá a že přináší dítěti (i dospělému, pokud si ještě dovede hrát) uspokojení sama o sobě, bez vnějšího uloženého cíle, ať je to činnost sama o sobě příjemná, nebo i výrazně nepříjemná (např. dolování kamenů při stavbě „domů“ nebo dlouhé čekání v křoví bez pohybu při hře na schovávanou)“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 100).*

Hra ovlivňuje vývoj dítěte. Pro malé dítě je hlavním smyslem hry radost (Hutt in Fontana, 2003). Pro dítě předškolního věku je hra v podstatě dorozumivací prostředek. Dítě si snadněji hraje, než vypráví. Manipulace s hračkou je snazší než přímé jednání. Hra se u dětí využívá i pro diagnostické účely. Pomocí her odhalujeme skryté problémy ať už v chování dítěte nebo problémy edukační - potíže v koncentraci pozornosti, opožděný vývoj zrakového nebo sluchového vnímání, obtíže při pohybové koordinaci nebo v pravolevé orientaci (Výzkumný ústav pedagogický, 2004). Dítě se pomocí hry učí, jak co funguje, zkouší si dospělé role, zdokonaluje se v komunikaci, rozvíjí svou představivost, ale ani v nejmenším si to neuvědomuje a do her se pouští pouze protože si prostě chce hrát. Nehledá jiný důvod ani přínos. Dítě nevnímá hru jako nácvik dovedností ani v případě strukturované organizované hry, kdy učitel předem dětem sdělí, jaké dovednosti si budou procvičovat. Společnost klade velký důraz na práci a výkon. Zábava je často vnímána jako ztráta času s mizivým přínosem pro člověka. Domnívám se, že i v dospělosti má hra svůj význam a přispívá k psychickému zdraví jedince. *„Radost má být vnímána jako žádoucí cíl sama o sobě, a ne jako něco, co dítě jen odvádí od trvalejších a hodnotnějších snah. ....prožívání radosti, o které mluvíme, lidskému jedinci zjevně přináší žádoucí fyziologický i psychologický prospěch“ (Fontana, 2003, s. 50).* Pokud přijmeme názor, že hra je obohacující a pomáhá k zachování a navození psychické pohody, začneme si této aktivity více vážit a vyhraníme si na ni, i při našem předimenzovaném stylu života, určitý čas. Děti nás přijímají jako vzory. Jestliže dospělí ocení význam her, nedostaví se u starších dětí pocit viny, plynoucího z názoru, že je hra odvádí od trvalejších a hodnotnějších činností.

Definice podle Allportova (1961) *„Zdraví jedinec je ten, kdo dokáže úspěšně pracovat, hrát si a milovat“ (in Fontana, 2003, s. 51).*

### 1.4.1 Typy her

Obecně můžeme hry rozdělit na hry spontánní či řízené. Spontánní hra prozradí o sebezpojetí a o úrovni psychického rozvoje dítěte nejvíce. Dítě do hry promítá samo sebe, svoje potřeby, přání, postoje, touhy, dovednosti i zkušenosti. Ze hry je patrné, jak dítě samo o sobě smýšlí a prozradí případné obtíže v sociální komunikaci.

Buehlerová (1935) rozdělila hry do čtyř kategorií:

- **funkční** (výkon zahrnuje primitivní funkce jako je kopání, tleskání)
- **fiktivní** (během druhého roku života dítěte se při hře dostaví prvky předstírání, fantazie, děti dávají sobě a předmětům určitou roli, např. panenka = skutečné dítě apod.)
- **receptivní** (dítě naslouchá příběhu nebo sleduje události na obrázku)
- **konstruktivní** (zahrnuje hru s kostkami, kreslení aj.)

Následně se dítě učí hru s pevně danými pravidly. Tento typ her si dítě začíná osvojovat v mateřské škole (Fontana, 2003).

Mimořádný význam pro děti předškolního věku mají hry na sociální role. Tento typ her se objevuje u dětí okolo třetího roku věku. Děti si uvědomují, že je to jen hra, ale rády přebírají roli někoho jiného. Svou novou roli často prožívají velice intenzivně a s nadšením. Převažují sociální role – na povolání a postavy z pohádek. Dítě přejímá různé vlastnosti, kterými nedisponuje a připodobňuje se ke svým vzorům. Vytváří nahodilé situace, které mohou být reálné, ale často jsou s magickými prvky. Dítě si může vyzkoušet pohled z pozice jiné osoby (perspektivy), proto bývají tyto hry označovány jako „*hry na přesuny sociálních perspektiv*“. Pomocí těchto her si dítě může rovněž kompenzovat své případné handicap a představit si, že je obratné, nebojácné a obdivované. V neposlední řadě podporují tyto formy her dětskou tvůrčí fantazii (Helus, 2009).

*„Hra je jednou z vývojových potřeb v předškolním věku a současně i nejpřirozenější aktivitou dítěte v tomto období“* (Pipeková, 2006, s. 77). Umožňuje dítěti vyjádřit své emoce a prožít si situace, které jsou v reálném životě možné. Při hře se dítě efektivně učí a zároveň rozvíjí vztahy se svými vrstevníky. Podle typu hry získává dítě nové zkušenosti.

Podle Čápa a Mareše (2001) mají různé druhy her vliv na odlišné psychické procesy a stavy dítěte:

- pohybové a konstrukční hry rozvíjejí vnímání a senzomotorickou koordinaci
- sluchová paměť se cvičí v říkankách, básních, písničkách
- námětové hry rozvíjejí paměť a pomáhají v osvojování poznatků o světě a životě
- řešení hádanek, různé stolní a didaktické hry pomáhají rozvíjet myšlení
- soustředění pozornosti se zdokonaluje v poutavých a silně motivovaných hrách
- společné hry dávají příležitost získávat zkušenosti v různých sociálních rolích
- hry s pravidly jsou důležité k formování charakteru a k mravní výchově

#### 1.4.2 Hra v rámci vyučování

Malé děti se musejí nejdříve naučit zapojit se do společné hry. Pro malé dítě je jednodušší hrát si samo. Není to automaticky vzniklá schopnost, jedná se o pomalý proces, který má několik fází. Fáze postupného zapojení se do sociální činnosti podle Sarah Newman (2004):

*„Přibývá dokladů, že hra napomáhá učení ve většině školních předmětů, obdobně jako je tomu podle četných zjištění také v obchodě a v průmyslu, zvláště při osvojování řídicích dovedností a postupů“ (Fontana, 2003, s. 57).*

Hry v mateřské škole:

Svobodová (2010) uvádí následující doporučení pro MŠ: *„nabízet dětem hry motivované potřebou škádlení a zápolení, povzbuzovat je k překonání sama sebe, ale vyhýbat se hrám založeným na motivaci být nejlepší a porazit ostatní. U her založených na náhodě (Člověče, nezlob se, pexeso, karty aj.) zvýraznit prvek náhody a nepodtrhovat osobní přínos a výkon jedince (paměťová schopnost, taktiku u karet apod.). Nepořádat v MŠ soutěže a olympiády, ve kterých se vyhlašují vítězové“ (Svobodová, 2010, s. 83, 84).*

V mateřské škole bychom neměli preferovat hry individuálně soutěživé, ale spíše hry zaměřené na spolupráci. Děti se zde učí najít si cestu k vzájemnému porozumění a respektu k ostatním. Vhodné je vyhledávat aktivity, kde se dítě může kreativně projevit. Příkladem je společná výzdoba místnosti při oslavě narozenin, tvorba společných pravidel, společné vaření, kreslení apod. Učitelka tyto aktivity koriguje vhodným způsobem, ale neměla by převzít

vedení. Toto bývá prostor pro děti, které hýří nápady a projeví se i děti, které se rády podřizují. Učitelka by měla tuto skutečnost respektovat a přizpůsobit i výběr rolí pro děti dle jejich schopností a možností. Pokud děti nacvičují vystoupení pro rodiče, učitelka by měla s dětmi zkontrolovat, kdo si přisvojí hlavní role a kdo bude raději společně s ostatními tvořit například stromy v lese. Není vhodné dítě nutit do role, která je mu nepříjemná. Žádnou dovednost tím neposílíme a dítě se bude cítit nejistě a nedostatečně. Je důležité si s dětmi po ukončení dané aktivity popovídat o jejím průběhu, zeptat se, zda bylo všechno v pořádku, pochválit iniciativu a najít vhodnou formu ocenění všech dětí, ocenit spolupráci a celkový výsledek.

Chování dítěte při hře odhalí učiteli i případné dysfunkce. Pokud se dítě chová destruktivně nebo agresivně, stále se domáhá pozornosti, není schopné se o hračky dělit, ukazuje to na možné duševní poruchy. Dítě, které si hraje stereotypně a nevkládá do hry nové prvky, poukazuje na možné známky rozumového zaostání (Fontana, 2003).

### **Příklady aktivity na rozvoj komunikačních kompetencí:**

Děti v předškolním věku prožívají své emoce velice silně, a často své negativní emoce projeví destruktivním chováním, protože je ještě nedokážou verbálně vyjádřit a emočně zpracovat. Pro dítě je přínosné o jeho emocích mluvit a dát mu pocit porozumění. „Chápu, že se ti to nelíbí“; „To muselo bolet“, „Je ti smutno, protože je maminka v práci“ apod. Důležité je, neznevažovat jeho strach, úzkost, zlost nebo smutek z něčeho. Dítě by mělo cítit porozumění z naší strany, aby nám začalo důvěřovat a nechalo se vést k lepší sebekontrolě.

Příklad aktivity: Prohlížíme si s dětmi lidi zobrazené v časopisech a povídáme si o tom, jestli vypadají šťastně nebo smutně. Ptáme se dětí, proč je někdo občas smutný. Jestli i ony jsou někdy smutné a co s tím můžeme dělat. Nepředcítáme dětem z časopisů pro dospělé, jen je necháme vymyslet příběh, proč by mohla být ta nebo ona osoba smutná a převedeme povídání k jejich osobním příběhům. Učitelka je zúčastněná, a pokud dítě poví nějaký smutný příběh např., že mu zemřelo nějaké zvířátko, vyjádří také své pocity, že je jí to líto a že ví, že bylo dotyčné dítě hodně smutné a asi i plakalo. Je dobré se nejdříve zaměřit na smutné příhody a v druhé půlce se věnovat radostným zážitkům, abychom povídání neukončili v pochmurné atmosféře. Při příbězích, kdy děti líčí, co všechno je rozesmálo nebo je potěšilo, se učitelka s dětmi směje a projevuje radost. Můžeme si s dětmi i ukázat, jakými způsoby se dá radost



projevit. Začínáme úsměvem a můžeme skončit na zemi při hlasitém smíchu. Děti rády přehánějí a tato aktivita je pro ně zábavná a uvolňující. Touto aktivitou rozvíjíme nejen komunikační dovednost, ale pracujeme i s fantazií a představivostí a rozvíjíme myšlení dětí.

Obměnou může být použití notoricky známých dětských knížek. Prohlížíme si společně a ptáme se dětí, proč je Karkulka smutná nebo proč se Jeníček s Mařenkou báli? Děti si rozvíjejí své vyjadřovací schopnosti a empatii ke svým oblíbeným pohádkovým hrdinům.

## 2. Vývoj dítěte v předškolním věku

*„Vývoj dítěte je složitý a mnohostranný proces, který lze obecně charakterizovat jako sled tělesných a psychických změn, kvantitativního i kvalitativního rázu, které nejsou náhodné, nýbrž zákonité a nezvratné“ (Čížková a kol., 2005, s. 7).*

*„Vývoj osobnosti není pouhý růst, kvantitativní zvětšování schopností, citů, volních vlastností atd. Ve vývoji osobnosti dochází postupně k výrazným, podstatným změnám: jedinec prochází vývojovými stupni či stadii, která mají své zvláštnosti“ (Čáp, 1996, s. 67).*

Mezi činitele vývoje dítěte patří jak vlivy biologické (genetická a vrozená výbava a fyziologické dispozice), tak vliv sociálního prostředí a vlivy psychologické (procesy odehrávající se uvnitř osobnosti). Tyto faktory jsou propojeny, ovlivňují se a vzájemně na sebe spolupůsobí. Osobnost se utváří pomocí dvou základních mechanismů. Jsou to biologické mechanismy a procesy učení. Tyto mechanismy pomáhají jedinci vyrovnat se s životními rolemi a nároky kladenými na úspěšné zvládnání nároků života. Vývojový proces u dětí předškolního věku je velmi dynamický. Přestože není rovnoměrný, má své zákonitosti a řád.

J. Piaget (1966) uvádí dva způsoby vzájemné interakce dítěte s okolím. *„Jednak jeho působením na okolní předměty tak, že si je přeměňuje podle své povahy – asimilace, jednak působením prostředí zpětně na dítě, které se pod jeho tlakem mění – akomoduje“ (Čížková a kol., 2005, s. 24).* Asimilace znamená přijetí předmětu nebo situace do své zkušenosti, včlenění ji a akomodace je přizpůsobování činností vnějším skutečnostem. Rovnováhu mezi asimilací a akomodací zajišťuje inteligence. Dítě není pouze pasivním pozorovatelem dění kolem sebe. Přijímá od svého okolí zpětnou vazbu, ale stejně tak ji i samo poskytuje a na své okolí působí.

### **Dělení hlavních etap vývoje podle J. Piageta:**

- I. Etapa senzomotorické inteligence – zahrnuje období od narození do 1,5 až 2 let.
- II. Etapa symbolického a předponového myšlení – asi do 4 let.
- III. Etapa názorného myšlení – od 4 do 7 let.
- IV. Etapa konkrétních operací – asi do 11 až 12 let
- V. Etapa formálních operací – po 11 roce života v průběhu dospívání.

**Ad I.)** dítě poznává svět kolem sebe na základě vnímání a pohybu, dokáže vysledovat vztah mezi vlastním pohybem a výsledným efektem. Příkladem je zlepšení obratnosti a jistoty při kojení novorozence. Dítě již za několik dní saje jistěji, snadněji nalézá matčin prs, pokud ho ztratí a vyhledává si vhodnou polohu při krmení. Senzomotorické činnosti dítěte dávají základ elementárnímu učení, které je zdrojem jednoduchých zvyků v období, kdy dítě ještě neprojevuje inteligenci v pravém slova smyslu. Po stádiu reflexů a prvních zvyků, následuje stádium přechodu, jenž je charakteristické uchopováním všeho, na co dítě dosáhne. Po tomto stádiu, kdy se dítě snaží uchopit a manipulovat se vším ve svém okolí, dochází k zlepšení koordinace. Dítě si nejdříve vybírá cíl a teprve poté zkouší hledat různé způsoby, jak by cíle dosáhlo. Příkladem je uchopení ruky dospělého a její vedení k žádanému předmětu. Okolo 11 měsíce se začíná k předchozímu jednání přidávat cílené využívání důsledků akce a reakce. Příkladem je přisunutí podložky, aby dosáhlo na předmět umístěný na ní. Dítě objevuje tyto vztahy většinou náhodou, ale rychle je zpracovává a aplikuje k získání svých cílů (Piaget, Inhelderová, 1996).

**Ad II.)** Objevuje se koncem druhého roku a souvisí s užíváním slov. Dítě užívá slova spíše jako „předpojmu“, který je založen na nepodstatných a vedlejších vlastnostech. Dítě si vymyslí slovo, které následně označuje mnoho dalších příbuzných předmětů. Dítě ještě stále nerozlišuje mezi jeden, někteří a všichni. Podle Piagetova příkladu dítě nerozlišuje mezi slimákem, kterého právě vidělo na cestě a slimákem jako zástupcem živočišného druhu. Pokud vidí dalšího slimáka, považuje jej za téhož, kterého již vidělo na jiném místě nebo si není jisté, zdali je to týž či jiný slimák. Usuzování ve věku kolem čtvrtého roku dítěte je ještě velmi jednoduché. Je založeno převážně na fantazii (Langmeier, Krejčířová, 2006).

**Ad III.)** Toto období směřuje více k obecnosti. Dítě je již schopné slovy vyjádřit pojmy. Skutečné logické operace jsou nahrazovány názornou formou myšlení, vázanou ke konkrétnímu předmětu. Příkladem je přesypání korálek do sklenice s jiným tvarem. Dítě se bude domnívat, že tam, kde je sloupec korálek vyšší, bude i větší množství korálek. Už neberou v potaz rozdílnou šířku sklenic. Jejich pozornost se zaměřuje na nejnápadnější bod. Myšlení je obrazné, není rovnováha mezi asimilací a akomodací. Dítě ke konci tohoto období dospívá ke konkrétním operacím.

**Ad IV.)** Dítě dospívá k pochopení příčinných vztahů. Zajímá se o širší souvislosti mezi jevy. Podle Piageta může dítě řešit problémy na úrovni konkrétních operací. Jsou to buď

operace logicko-aritmetické nebo prostorově-časové. Ke konci tohoto období již děti dovedou seřadit předměty na základě kvantitativních znaků i podle tvaru.

**Ad V.)** Při řešení problémů již dítě dobře aplikuje logické postupy myšlení. Projevuje se tříděním, srovnáváním, ale i velkého počtu myšlenkových operací. Jedná se o práci se znaky, které jsou oddělené od skutečnosti. Používání formálních operací dává základ pro jednání a rozhodování v dospělosti. Dítě se začíná orientovat i v náročnějších pojmech jako jsou „právo“, „spravedlnost“, „pravda“ (Čížková a kol., 2005).

## 2.1 Emoční vývoj

*„Dítě bylo dlouho pokládáno za „dospělého v malém“. Dnes víme, že dítě vnímá, myslí, cítí, vyrovnává se se světem jinak než dospělý“* (Čížková a kol., 2005, s. 77). Chování dítěte je kongruentní. Chová se podle svých aktuálních prožitků. Netají se s tím, co cítí. U dětí převažuje expresivní chování nad adaptivním. Dítě nemá potřebu si na něco hrát, aby vypadalo lépe nebo něco předstírat, je autentické. Intenzivní emocionální napětí jako je úzkost nebo strach sděluje svému okolí často pomocí nonverbálních projevů (způsob hry, výraz tváře, výtvarné projevy aj.)

U dětí je rovněž zvýšená sugestibilita. Dítě se snadněji než dospělý nechá ovlivňovat. Sugescí převzatý obraz, myšlenka nebo představa se projeví v prožívání a chování dítěte ve prospěch dítěte nebo i v jeho neprospěch. *„Nedostatek zkušeností u dítěte způsobuje, že nemá pevné názory a lehce je mění pod vnějším vlivem. Sugestibilita ustupuje zvolna s rozvíjející se kritičností“* (Čížková a kol., 2005, s. 77).

Předškolní věk je kritickým obdobím rozvoje většiny prosociálních vlastností dítěte a souvisí se vstupem do širší společnosti. V tomto věku již dítě dosáhlo určité úrovně kognitivních funkcí a emoční zralosti. Dítě vstupuje do nového světa, kde si musí vybudovat svoji pozici a naučit se pravidlům, která jsou pro něj nová. Zároveň je vystaven působení různých povah a jiných autorit než které zná z domova.

*„Jako emoční a sociální označujeme ty schopnosti, které nám umožňují vnímat vlastní potřeby, mít pochopení pro potřeby druhých lidí, umět si poradit se svými emocemi ve vztahu k sobě i v mezilidských vztazích a rozpoznávat emoce druhých lidí. Jedná se o důležité schopnosti, protože naše citové rozpoložení rozhoduje v různých životních situacích o tom, jak*

*použijeme ostatní své schopnosti – například jak dospějeme k určitým logickým souvislostem nebo zda si něco zapamatujeme“ (Pfeffer, 2003, s. 12).*

Emoce jsou jedním z důležitých faktorů, ovlivňujících celkový vývoj dětské psychiky. Pro děti předškolního věku je typické rychlé střídání nálad a malé sebeovládání. Dítě je labilní ve svém prožívání i chování. Už ve dvou měsících projevuje dítě spokojenost úsměvem. V novorozeneckém a kojeneckém období jsou emoční projevy dítěte významným projevem primární komunikace. Jsou důležitým signálem pro matku o aktuálním stavu dítěte. Dítě do šesti měsíců prožívá různé emoce (spokojenost, zlost, strach), ale nedokáže je diferencovat a projevy nejsou tak jednoznačné a nemají dlouhé trvání. Silnou negativní reakci dokáže v krátkém intervalu vystřídat veselá nálada. Zároveň je nevyvážená adekvátnost reakce na podněty. V období od 6 až 9 měsíce věku začíná dítě lépe rozlišovat osoby a z toho plyne ostražitost a strach z opuštění matkou nebo osobou o ně nejvíce pečující (Vágnerová, 2012).

V batolecím věku se poprvé objevují pocity studu, pokud jim dospělý vytkne porušení nějaké normy. Dítě pomalu začíná vnímat osobní selhání v rozporu s očekáváním ze strany rodičů. Dochází i k projevům lítosti a někdy i snaze situaci vyřešit (např. se dítě může snažit opravit hračku, kterou rozbilo, přikládáním utržené/ulomené části na původní místo). Děti vnímají pocity zahanbení, ale i hrdosti či pýchy, pokud se jim něco povede. U batolat se rovněž můžeme setkat s projevem žárlivosti, především na svoje sourozence (Vágnerová, 2012).

U dětí v předškolním věku se objevují občas nepravé lži, tzv. **konfabulace**. Důvodem bývá často i skutečnost, že děti ještě všemu plně nerozumějí a často nedokážou správně interpretovat realitu. Předškoláci spojují vzpomínky s fantazijními představami a výsledný vjem prezentují jako realitu, o které jsou samy přesvědčeni. Často používají fantazijní představy k přizpůsobení skutečnosti ve prospěch svých potřeb (Vágnerová, 2012).

Prožívání emocí u předškolních dětí ve věku mezi 3 až 6 rokem už je vyrovnanější a stabilnější. Emoce bývají intenzivní a spontánní. Děti dávají hlasitě najevo radost a nadšení. Někdy se rozpláčou téměř bez důvodu, jindy umějí přejít skutečnost, kterou my dospělí hodnotíme a považujeme, jako vysoce stresující. V tomto období se rozvíjí **fantazijní myšlení**, které sebou ale přináší i pocity strachu a úzkosti. Bohužel spousta rodičů tuto skutečnost podceňuje a místo, aby svým dětem pomohla, tak tyto pocity posilují a bezdůvodně vyvolávají u dětí obavy. Strašení dětí větami typu: „Když budeš zlobit, tak tě někomu dám“, „Odnese si tě čert nebo případně jiný ošklivý pán“, buduje v dětech nejistotu.

Děti ještě nejsou schopné racionálně vyhodnotit situaci a zbytečně u nich vyvoláváme pocity strachu, které vyústí například v problémy s usínáním, strachu ze tmy a cizích lidí.

Pro dobrý psychický stav dítěte je důležité přijetí ze strany rodičů. Způsobem, jakým dávají dítěti najevo svou lásku k němu, předem určují, jak dítě bude sebe sama hodnotit a zda si bude věřit. Pokud budeme dítěti opakovat, že stále jen zlobí, nic neumí a všechno kazí, dítě si tyto postoje vezme za své a bude se podle nich odvíjet jeho další chování. Nevytvoří-li si dítě pozitivní vztah k sobě samému, těžko dokáže bezpodmínečně milovat své blízké. V tomto dětském období se vytváří základ pro kvalitu či povrchnost vztahů v dospělosti.

S rozvojem citovým souvisí i **rozvoj morální**. Děti se učí rozeznávat dobro od zla, co je správné a co špatné, čím ostatním pomáháme a čím jim ubližujeme. Rozhodujícím faktorem pro vhodné osvojení si morálních postojů jsou rodiče. Hlavně na nich bude záležet, zda dítě bude spíše sobecké nebo empatické. Při morální výchově jsou nepostradatelnou součástí výchovy pohádky. Zde je možné dětem srozumitelnou formou přiblížit dobré a zlé jednání včetně jejich důsledků.

Rodiče by neměli v rámci podpory správného **citového rozvoje** dítěte zapomínat, že pro dítě je velmi důležité, co cítí a ne to, co je podle našich kritérií v dané situaci to „správné“. Musíme se naučit brát své dítě vážně v každé situaci a to i tehdy, kdy si racionálně dokážeme zdůvodnit, že se nic vážného neděje. Dítě potřebuje vidět a vnímat, že má naši pozornost a čeká na porozumění a pomoc z naší strany. Rodiče a ostatní pedagogičtí pracovníci by se měli snažit vcítit do prožívání dítěte.

V tomto věku je již patrné, které děti budou mít určité problémy s ovládním svých emočních projevů. Rozvíjí se **emoční inteligence** a dítě se pomalu učí chápat pocity ostatních a nepreferovat pouze své vlastní uspokojení. Ke konci předškolního období děti vnímají odlišné pocity na jednu konkrétní situaci. Dítě odchází na oslavu narozenin, těší se a prožívá pocit radosti, ale zároveň zde nebude jeho matka, která mu bude chybět, což v něm vyvolá pocit lítosti (Vágnerová, 2012).

V předškolním věku se rozvíjejí i **pocity sounáležitosti a vztahové emoce**. Citová rovnováha často souvisí s nabytým pocitem jistoty a bezpečí v rodině. U nejistých dětí častěji převažují negativní emoce a nepřiměřené reakce na cizí osoby (Vágnerová, 2012).

Rozvíjí se také **autoregulační mechanismus**, pomocí kterého si dítě uvědomuje vinu a toto je základem pro rozvoj dětského svědomí. Svědomí dítěte je slabé, nespolehlivé a sestává

z různých zákazů a příkazů. Dítě ví, že nesmí ubližovat svým kamarádům, ničit hračky apod. „Dobré svědomí je u dítěte v podstatě nepřítomností špatného svědomí a u mnoha lidí to tak zůstane po celý život“ (Říčan, 2006, s. 133 – 134). Postupně dítě učíme pomocí pozitivních a negativních impulzů normy společnosti. V učení by měly převažovat pozitivní prožitky. Cílem je dítě motivovat ke snaze o lepší výkon a ne ho deprimovat. Pokud bude dítě stále prožívat pocity viny, mohlo by se u něj vyvinout nezdravě citlivé svědomí, které bude dítě paralyzovat v dalším vývoji, protože mu strach ze selhání nedovolí přirozeně zkoumat svět. Velmi důležité je dítě povzbuzovat a případná selhávání opakovaně nepřipomínat. Je třeba děti naučit odpouštět a odpuštění přijímat.

## 2.2 Utváření a upevňování sociálních rolí

Předškolní věk je obdobím **anticipace rolí** (Erikson in Vágnerová, 2012). Nejvýznamnější pokrok v osvojování rolí můžeme zaznamenat v diferenciaci role mužské a ženské. Dítě vnímá odlišnosti mezi chováním dívek a chlapců stejně jako odlišnost fyzického pohlaví. Tato diferenciaci se projevuje v postojích, v zájmech, výběru barvy oblečení, volby určitého typu hraček. Toto uvědomění se projevuje i při výběru partnerů při hrách (chlapci preferují chlapce a dívky vyhledávají více kontakt s dívkami). Děti se připravují na své role, které by měly v dospělosti zvládat. Mateřská škola je vhodným místem právě pro nácvik nových vzorců chování, postojů a rolí. Děti se učí většinou pomocí různých her (hra na učitele, prodavače, lékaře, rodiče apod.). Osvojování si rolí ze světa dospělých je jednou z variant sociálního učení a tato činnost je typická pro předškolní věk. Každá role dítě obohacuje a přináší mu vhled do nových pravidel chování. Děti se stylizují do rolí, které jim jsou blízké. Často to jsou role rodičovské. Při těchto hrách děti automaticky přijímají platné normy světa dospělých. Děti v předškolním věku stále více vyhledávají asociativní, později kooperativní hry, kde mají přidělené role a každý svým pojetím role ovlivňuje společný projekt (Langmeier, Krejčířová, 2007).

*„Činnosti a vývoj dítěte jsou podmíněny jeho pohlavím, v závislosti na biologických podmínkách a sociálních rolích a anticipacích“ (Čáp, 1996, s. 66).*

V sociálním chování se chlapci od dívek nejvýrazněji odlišovali v míře agresivity. Fyzických ataků s postupným věkem mezi dětmi ubývá.

Dítě přejímá role i pod vlivem působení různých sociálních skupin. Každá sociální skupina se vyznačuje určitými shodnými znaky v oblasti chování, vztahů, komunikace,

respektování pravidel. Nepříznivě ovlivňuje děti pobyt v sociálních skupinách, které nedodržují společenské normy. Takovými skupinami jsou například delikventní party, sekty a skupiny, kde se dítě setkává s nehumánními vztahy a netolerancí. Dítě přejímá normy dané sociální skupiny za své a negativně to ovlivňuje utváření osobnosti dítěte.

Významnou sociální skupinu tvoří rodina dítěte. Zde může dítě zaujmout roli zodpovědného člena rodiny. Přijímá úkoly a s nimi spojenou odpovědnost. V některých rodinách se setkáváme s rolí dítěte coby mazlíčka, od kterého se nevyžaduje žádná pomoc v chodu domácnosti. Důsledek tohoto jednání rodičů se projeví u dítěte v pozdějším věku, kdy dítě bude nuceno přijmout roli zodpovědného člena určité sociální skupiny ať už v práci nebo v rodině a nebude na ní připraveno (Čáp, 1996).

*„Dítě vidí sebe sama a hodnotí se do značné míry podle převzaté role. Podle toho si klade cíle a požadavky na svůj výkon i chování, formuje se jeho svědomitost či nesvědomitost, dominance či submise, kooperativnost či agresivita aj. Pokud role neodpovídá motivaci dítěte a jeho dosud zformovanému sebevědomí, odmítá roli. V krajním případě se pokouší opustit skupinu (též útek z domova, z rodiny). Pokud není možný odchod ze skupiny, trvá konflikt, vzniká dlouhodobá zátěž, náročná životní situace“ (Čáp, 1996, s 99).*

## 2.3 Genderová identita

Tímto pojmem označujeme osobní identifikaci sebe samého a vyjadřuje vlastní hluboké přesvědčení, že všechno, co osoba říká, prožívá a dělá, souvisí s tím, zda její sociální status má ženskou nebo mužskou determinaci. K jejímu uvědomění dochází již mezi druhým a třetím rokem života a buduje se v průběhu předškolního věku. Tato skutečnost je pro nás biologicky daná a zároveň je to také úkol. Musíme se také vyrovnat s některými rozdíly, které souvisejí se sociálním postavením mužů a žen ve společnosti. Ať už si to připouštíme nebo tuto skutečnost popíráme, faktem zůstává, že průměrná nezaměstnanost žen je vždy vyšší než mužů a průměrný plat žen vždy nižší než plat mužů. Sociální status se odráží i v zastoupení počtu mužů ve vyšších manažerských pozicích, stejně jako například nízké zastoupení žen v politice.

V některých zemích se setkáváme s dalšími někdy až drastickými omezeními pro ženy. Počínaje úplným vyloučením z politického života, konče zahalováním se na veřejnosti nebo zákazem řízení aut. Tato omezení jsou dána automaticky pohlavím. Takže diskriminace žen zde začíná už v dětství (Helus, 2009).



Děti jsou vpravovány do svého genderu čtyřmi základními procesy:

- **Formování či manipulace** – věk 1 až 5 let. Souvisí s oblékáním dětí v tomto věku. Máme zažité typické „chlapecké a dívčí barvy“. Převlékání holčiček za princezny, tendence nechávat jim narůst dlouhé vlasy, aby byly jako princezny. Chlapce podporujeme k nebojácnosti a odvaze. Směřujeme jejich identitu spíše do hrdinů – bojovníků, kteří zachraňují ony princezny. Děti formování ze strany dospělých přijímají a má to na ně trvalý efekt. Dospělí podporují formování pohlavní identity i verbálními hodnoceními konkrétního chování dítěte. Příklady: „Jsi kluk, snad nebudeš plakat“, „Podívej se na ty šatičky, jak ses umazala, takhle holčičky nevypadají“ a podobně.
- **Systematické zaměřování pozornosti** - děti si volí na základě doporučení rodičů a očekávání ze strany okolí, hračku, která je generově adekvátní. Holčičky preferují hraní si s panenkami, kočárky a plyšovými zvířátky, kde si mohou nacvičovat péči o své budoucí potomky. Pokud by nějaký chlapec věnoval větší pozornost „dívčím“ hračkám, vyvolá to u okolí posměšnou reakci nebo v lepším případě nemilou pozornost. U chlapců se očekává zájem o autíčka, zbraně a technické stavebnice.
- **Verbální pojmenování** – snaha vést chlapce k vzájemné zdvořilosti k děvčatům. Rozdělení např. záchodků na dívčí a chlapecké v mateřské škole výrazně napomáhá uvědomování si statusu chlapec/dívka.
- **Aktivizace** – automaticky vybíráme odlišné úkoly pro chlapce a dívky ať už jako rodiče nebo i učitelky v MŠ. Je to zjevné například při rozdělování u domácích prací. Chlapci se většinou starají o vynášení odpadků, případně jsou zapojováni do pomocných prací s otcem (oprava vozidla a domácích spotřebičů), zatímco dívky pomáhají spíše matkám s mytím nádobí, stláním postelí nebo prostíráním stolu (Helus, 2009).

Na vývoj generových vlastností má zjevně největší vliv rodina. V dnešní době je mnoho rodin, kde na dítě působí z důvodu odloučení rodičů pouze matka. Jaký vliv může tato skutečnost mít na dítě? Studie ukazují, že nepřítomnost otce u chlapců předškolního věku vede k nižší agresivitě a chlapci méně vyhledávají chlapecké fyzické hry. Nedá se ale říci, že by se tito chlapci chovali nějak zženštile. Matky působí na své syny více ochranně než v úplných rodinách, kde se podporuje větší nezávislost chlapců.

U dívek se nejnápadněji projevuje rozdíl v komunikaci. Dívky z rozvedených rodin nemají většinou problém s iniciativou při navazování vztahů s druhým pohlavím. Tato skutečnost je připisována vzorcům chování, které dívky vidí u svých matek, které projevují větší snahu navázat nové partnerské známosti (Helus, 2009).

Obecně se dá říci, že *„Nepřítomnost otce v rodině pravděpodobně není sama o sobě skutečností, která by nevyhnutelně vedla k potížím v osvojování genderové role dítěte...Spíše ji lze považovat za faktor, který její vývoj modifikuje, a faktorem rizikovým se může stát až v kombinaci s dalšími nepříznivými vlivy“* (Janošová in Helus, 2009, s. 172).

## 2.4 Utváření sebepojetí

Podle Hartla (2000, s. 524) je sebepojetí *„představa o sobě, to, jak jedinec vnímá sám sebe.“* Dítě se s touto představou nenarodí. Tvoří si obraz o sobě samém na základě popisů poskytovaných okolím, bez ohledu na to, zda je popis pravdivý či není. Reakci ostatních na naše chování a na nás, utváří základy pro naše vlastní sebepojetí. Pokud dítě slyší na svou osobu mnoho negativních hodnocení, přijímá je a začne se vidět, jako zlé, neposlušné a odmítnuté. Odmítnuté dítě má o sobě nízké smýšlení a cítí se méněcenně a rodiče nemohou očekávat, že se pod tíhou těchto negativních označení změní v dítě „hodné“. Děti si začínají uvědomovat svou osobnost už v batolecím věku. Od třetího roku si s nástupem do mateřské školy uvědomují své „já“. Začínají se prosazovat „já sám“ a ovlivňovat své nejbližší okolí. Toto období je proto spojeno s **obdobím negativismu**. Objevují sama sebe a mají touhu se začít samostatně prosazovat. *„Charakteristiky sebepojetí (sebepoznání, sebecit, sebehodnocení, seberealizace) značně ovlivňují, jak se jedinec v různých životních situacích zachová – mají autoregulační funkci. Dobře to jde doložit např. na protikladu sebedůvěry oproti sebepodceňování“* (Helus, 2009, s. 194).

Cooley (1922), představitel interakčního původu osobnosti, formuloval svou **teorii sociálního zrcadla**: *„Chci-li zjistit, jak vypadám, podívám se do zrcadla. To mně spolehlivě ukáže fyzické znaky mé tváře a postavy“*, otázkou zůstává, jak zjistit informace o svých vlastnostech? Podle Cooleyho se máme podívat do tzv. sociálního zrcadla, což znamená začít sledovat, jak mě vidí ostatní, co si o mně myslí a jak na mě reagují. V dětském věku je tento mechanismus akceptován bezvýhradně. S rostoucím věkem začínáme s tímto mechanismem polemizovat (Helus, 2009) *„„Sdělení“ sociálního zrcadla má tedy velký vliv na naše*

*sebepojetí a skrze ně i na naše rozhodování a na to, jak mobilizujeme své síly či naopak rezignujeme“ (Heulus, 2012, s. 184).*

*„Organismus označuje celého člověka včetně jeho základních vrozených potřeb, jako jsou potřeby přežití (potrava, úkryt, sex atd.), jeho emoce a city, jeho pocity a jeho sociální potřeby, z nichž je podle Rogerse nejdůležitější ta, kterou nazývá **potřebou kladného přijetí**“ (Fontana, 2003, s. 248). Každé dítě potřebuje vnímat, že je někým milováno a přijímané. Podle Rogerse je potřeba kladného přijetí hlavní socializační silou, ovlivňující a formující dětské chování. Je to důvod k poslušnosti vůči rodičům. Dítě potřebuje kladné přijetí ze strany druhých, aby si mohlo vytvořit kladné mínění o sobě samém. Pro zdravý vývoj dítěte musejí být podle Rogerse potřeby organismu uspokojivě naplněny, a pokud tomu tak není, vzniká nesoulad, který může vést až ke vzniku duševního onemocnění (Fontana, 2003). Co znamená potřeba kladného přijetí? Děti se s touto potřebou rodí, a pokud je naplněna, naučí se na sebe nahlížet jako na někoho, kdo zasluhuje sebeúctu. Dochází k vzájemné harmonii mezi organismem a osobností dítěte – jeho vlastního „já“. Opak vyústí v nenaplněnou touhu a dítě si vytvoří vzorec chování, ve kterém se promítá, že není tohoto přijetí hodno. „Nesoulad mezi organismem a já vede k vnitřnímu konfliktu, k citům sebeodmítání a odcizení, z nichž mnoho se zaměří navenek v podobě nepřátelství vůči zbytku světa“ (Fontana, 2003, s. 248).*

Dalším významným psychologem, který se zabýval zkoumáním podstaty sebepojetí, byl George Kelly. Vycházel z předpokladu, že člověk je přirozeně zkoumavý a snaží se porozumět světu a vlastní existenci. Ve svém běžném životě si počínáme jako vědci, kteří zkoumají, vytvářejí hypotézy, tvoří strategie a postupy. Tyto prostředky nazval „**osobní konstrukty**“. Pomocí těchto konstruktů definujeme a chápeme svou existenci. Podle Kellyho „na celém světě neexistují dva lidé, kteří by měli totožný byt' jediný konstrukt“ (Fontana, 2003, s. 251). Takové konstrukty máme na všechny oblasti svého života. Konstrukt spojený se slovem „matka“ se bude výrazně odlišovat u dítěte, které žilo v laskavém prostředí s pečující matkou a u dítěte, které strádalo. „Vnímáme se tak, jak jsme se naučili sami sebe vnímat a je tedy v naší moci se chybné vnímání „odnaučit“ a nahradit je vnímáním s příznivějším obsahem“ (Fontana, 2003, s. 255).

Uvažování předškoláka je odpovídající jeho vývojové úrovni a je poznamenáno **egocentrismem**, který mu pomáhá upevnit jej ve vlastní důležitosti. Dítě klade důraz na subjektivně významné nebo nápadné znaky (fenomenismus) a výrazně zapojuje fantazii.

Pomocí fantazie si užívá možnost být kýmkoliv a disponovat jakýmikoliv schopnostmi (Vágnerová, 2012).

## 2.5 Sebedůvěra – základ pro zdravé sebevědomí

Sebevědomí neboli podle Rogerse **kladné sebepojetí** je v podstatě hodnota, jakou si přiřazujeme. Za nejzávažnějšího činitele ovlivňujícího vznik duševního onemocnění se považuje, neschopnost lidí vážít si sami sebe. Tito lidé se nepovažují za dostatečné ani za hodnotné členy společnosti. Trpí pocity nedostatečnosti a upadají do beznaděje. Podle Coopersmitha se tento pocit nedostatečnosti projevuje především u dětí na druhém stupni základní školy (Fontana, 2003). Bee (1989) uvádí, že je „*nepochybným činitelem utváření nízkého sebevědomí je autoritářský styl rodičovské výchovy, zatímco vřelost ve vztahu rodič – dítě a bezpečné připoutání v prvních letech života souvisejí s vysokým sebevědomím. Zvýšené sebevědomí mívají také dívky, jejichž matky mají zaměstnání mimo domov; možná na základě svého kladného hodnocení ženské role*“ (Fontana, 2003, s. 257).

„*To nejdůležitější, co můžeš svým dětem dát, mnohem důležitější než cokoli materiálního, je pocit sebedůvěry*“ (Bernerová, Savary, 1998, s. 8). Pokud dítě dokáže věřit samo sobě, bude mít dostatek odvahy k dosahování svých cílů. Základem pro nabytí sebedůvěry se zdá být sebeúcta. „*Sebedůvěra je schopnost vidět sebe sama jako schopného a způsobilého člověka, který dokáže lásku přijímat i dávat, který je jedinečný a kterého lidé uznávají*“ (Bernerová, Savary, 1998, s. 11).

Děti se rodí s předem danými dědičnými dispozicemi k různým schopnostem, dovednostmi, ale i povahovými vlastnostmi. Výchova dítěte začíná prakticky již v těhotenství, kdy dítě vnímá pozitivní, ale i negativní pocity matky. Od druhého roku si dítě fixuje vědomí domova a rozvíjí se u něj rodinná identita. „*Uvědomuje si vlastní identitu a hned potom si začíná tvořit povědomí o tom, jaké je. Záleží v té době jen na nás, rodičích, co si o sobě naše dítě bude myslet a co si jako poklad (nebo závaží) ponese sebou do života*“ (Kucharská, Švancarová, 2004, s. 17).

V tomto věku se děti těší, až budou starší. „*V aktuálním sebepojetí, resp. sebehodnocení předškolních dětí se objevuje důraz na vývoj, na vše, co potvrzuje, že dítě umí víc než dřív. Např. „Když jsem byl malej, tak jsem to neuměl. Ted' jsou mi už čtyři roky, tak jsem velkej a „všechno umím““*“ (Vágnerová, 2012, s. 247).

### 3. Výchova a vzdělávání dítěte v předškolním věku

#### 3.1 Výchova v rodině

Každé dítě je součástí určitého prostředí, společnosti. Chování dítěte je ovlivněno jak podmínkami vnějšími, tak i individuálními zkušenostmi a osobními vlastnostmi. Zásadní vliv na utváření osobnosti dítěte má bezesporu nejbližší rodina dítěte. *"Socializací v rodině rozumíme především proces působení rodiny na své členy v celém souhrnu jevů a procesů: ekonomických, sociálních, kulturních, mravních, estetických, zdravotních a jiných. Ústřední úlohou socializačního procesu v rodině zůstává příprava dětí a mladistvých na vstup do praktického života. Dítě od narození a po celou dobu života v rodině přijímá velmi široké spektrum nejrůznějších informací a aktivně je zpracovává v souladu se svými přirozenými vlohami, biologickými a psychickými potřebami, se svými zkušenostmi, ale i s hodnotovými orientacemi a vzory, jimiž jsou pro dítě především rodiče a starší sourozenci. Dítě v socializačním procesu tedy nezůstává pasivním článkem, uplatňuje také svou vůli, své zájmy, přání, orientace. Rodinná socializace je v rozhodující míře nejen prostorem pro socializaci dítěte a v převážné míře také dalších členů rodiny, ale je také modelem pro osvojování sociálních rolí muže a ženy, otce a matky, a tak se promítá do budoucí reprodukční rodiny dětí"* (Kraus, Poláčková, 2001, s. 80 - 82).

Význam rodiny jako první sociální skupiny, kde si dítě osvojuje základní společenské návyky a normy chování, je klíčový a svým způsobem unikátní a nezastupitelný. Rodiče jsou našim vzorem. Významný vliv na socializaci dítěte mají také prarodiče a sourozenci.

Rodina je instituce, která plní několik funkcí. Jsou to funkce výchovná, ochranná, emocionální, socializační, reprodukční a ekonomická. V první řadě uspokojuje potřeby dítěte.

#### **Mezi důležité potřeby dítěte patří:**

- bezpodmínečné přijetí dítěte, takové jaké je
- být milován a moci milovat, včetně prožívání projevů lásky (něha, úcta, obdiv)
- zažívat oboustrannou identifikaci a empatii
- mít jistotu nezpochybnitelné vzájemnosti, spjatosti společným domovem

Rodina by měla být schopna uvedené potřeby dítěte uspokojit a pozitivně spolupůsobit na dítě při procesu socializace, kdy si dítě buduje svoji identitu, přijímá role a učí se řídit pravidly.

Klíčové prožitky dítěte při tomto procesu jsou:

- „já jsem“
- „já umím, já dokážu“
- „já mám, toto je moje“
- „jsem chlapec, jsem děvče“
- „toto jsou moje povinnosti a úkoly“
- „toto jsou pravidla, jimiž se řídím“

(Helus, 2003, s. 98)

Pokud rodina toto neplní, je považována za disfunkční nebo dokonce afunkční, pokud svým působením dítě ohrožuje (Helus, 2003). Je zajímavým zjištěním, že některé děti, které jsou zanedbávány, nebo je s nimi dokonce zacházeno krutě, pociťují minimálně v raném věku, silnou vazbu ke svým rodičům. Děti jsou citově připoutány k těm, kdo o ně pečují i v případě, že péče je nevhodná a pro dítě často s trvalým citovým poškozením. (Fontana, 2003). „*Clarke a Clarke (1976) přinášejí doklady o tom, že škodlivé účinky raného zanedbávání nebo špatného zacházení mohou být v určité míře napraveny vhodnou kompenzační péčí později v dětství, nicméně rané zážitky mají na další vývoj mocný vliv*“ (Fontana, 2003, s. 25). Rané dětství je kritickým obdobím pro vývoj osobnosti. Pokud se v tomto věku dítě nesetká s odpovídající péčí, zahrnující lásku, taktilní kontakt, tělesnou pohodu a radostnou sociální komunikaci, bude mít dítě pravděpodobně v dospělosti potíže ve vztazích. Bude pro něj nesnadné milovat druhé a dávat jim potřebnou péči. Často se tento vzorec chování opakuje. Pokud se rodič chová surově ke svému dítěti, je zde veliká pravděpodobnost, že se sám s tímto druhem chování setkal ve svém dětství.

Dítě vychovávané milujícími rodiči, ve vztahu plném porozumění a lásky, se učí vytvářet si pevné vztahy k jiným lidem. Dítě zažilo, že je příjemné být s někým, kdo se o ně stará a s kým prožívá pocit bezpečí a radosti. Postupně se učí vnímat nejen své potřeby, ale i potřeby druhých a setkává se s pocitem vnitřního uspokojení, pokud udělá svým jednáním radost někomu jinému (Fontana, 2003).

Předškolní děti přijímají své rodiče bezvýhradně jako své vzory, které napodobují a chtějí se jim podobat. V tomto období dochází k identifikaci s rodiči. Dítě přijímá názory svých rodičů, jejich přání a hodnoty aniž by si to uvědomovalo. „**Identifikace je pevná a**

*trvalá vazba, která společnosti umožňuje, aby dítěti vstúpila to nejlepší – a bohužel i to nehorší – z osobnosti rodičů“ (Říčan, 2004 s. 135).*

Významným socializačním faktorem jsou i sourozenecké vztahy. *„Sourozenec je možným zdrojem zkušenosti, lze se od něho něčemu naučit. Prostřednictvím chování sourozenců, se dítě učí rozumět specifickým interakčním vzorcům, reakcím a projevům na jiné než nadřazené úrovni chování rodičovské autority. Veškeré sourozenecké interakce, dokonce i ty nepřátelské, podporují rozvoj sociálního porozumění pocitům i potřebám jiných lidí. Např. rozhovor mezi sourozenci je reciproční, obě děti mluví o svých potřebách, pocitech a zájmech“*(Vágnerová, 2012, s. 228). Sourozenec bývá vnímán jako partner, ale také jako soupeř. **Sourozenecké rivalita** je o to větší, čím blíže jsou k sobě děti věkem. Starší sourozenec často mladšímu pomáhá zvládnout sociální dovednosti a porozumět očekávání ze strany rodičů. Učí se zvládat svou sociální roli staršího sourozence, která mu dává i možnost zneužívání svého postavení. Zvládnout nadřazenou roli znamená umět odolat pokušení o ovládnání nebo dokonce terorizování mladšího sourozence. Jejich vzájemný vztah závisí do jisté míry i na postoji jejich rodičů. *„Mnohdy se právě v předškolním věku stává, že dítě nepřijímá novorozenického sourozence, protože se bojí o svou pozici v rodině, o lásku a pozornost rodičů, kteří se dosud zajímali jen o ně“* (Vágnerová, 2012, s. 229). Ke snížení napětí mezi sourozenci přispěje, pokud se rodiče věnují individuálně každému dítěti zvlášť. Dítě potřebuje vnímat svou vlastní důležitost a cítit pozornost a zájem ze strany rodičů. Rodiče by se měli vyhnout srovnávání a přistupovat ke každému dítěti individuálně (Woolfson, 2001). *„Do sourozeneckých vztahů a způsobů výchovy jednotlivých dětí v rodině se promítá spousta dalších faktorů: sourozenecká minulost rodičů, věkové rozdíly a pohlaví dětí, jejich tělesné nebo psychické zvláštnosti, celková situace v rodině atd. Žádná pozice není vždy jen výhodná nebo nevýhodná, ale je dobré ji aspoň trošku porozumět“* (Kucharská, Švancarová, 2004, s. 13).

Společnost zaznamenává nárůst výchovných problémů u dětí právě v důsledku nefunkčnosti rodiny. Rodiny jsou často nestabilní, každé druhé manželství se rozpadá, rodiče jsou pracovně zaneprázdněni a společně strávený čas je minimální. Proces výchovy je bohužel neopakovatelný. Rodiče si často uvědomí, jak málo se věnovali svým dětem, když byly malé a dožadovaly se jejich pozornosti, až když děti vyrostou a společně strávený čas s rodiči již nebudou tolik vyhledávat.

### 3.1.1 Vývoj vztahu matky s dítětem

S matkou tráví dítě většinou více času než s otcem a proto k ní bývá pevněji připoutáno. *„Vztah matky a dítěte, obecněji dospělého a dítěte nebo mladistvého – není jednostranný a izolovaný. Je to vzájemná sympatie nebo antipatie, spolupráce nebo její narušování, podpora nebo překážka v dosahování cílů jednoho nebo druhého. Matka potřebuje jeho úsměv, důvěru, sympatie, jeho úspěchy, dítě přináší do života dospělých podněty a zajímavé činnosti, vědomí, že v těch mladších pokračuje něco ze zkušeností a díla starší generace“* (Matějček in Čáp, 1996, s. 91). Pro vztah matky s dítětem je důležité zejména kojenecké období. **Vzniká vztah, který bývá označován jako symbiotický.** Dítě, které je sice již biologicky odděleno od matky, během prvních týdnů a měsíců života tvoří s matkou stále psychickou jednotku. Jsou vzájemně propojeni a matka bývá dítětem zcela pohlcena. Jsou k sobě navzájem silně emočně připoutáni. Dítě se cítí bezpečně hlavně v přítomnosti své matky. Toto období je pro dítě klíčové. Studie ukazují na skutečnost, že dítě, které neprožilo zdravé připoutání k blízké osobě, si později není schopné vytvářet kvalitní citové vztahy, založené na důvěře. *„Kladný emoční vztah k dítěti, láska k němu, jeho akceptování matkou a dalšími významnými druhými je základní podmínkou příznivého rozvíjení osobnosti vcelku i všech jejích subsystémů“* (Čáp, 1996, s. 90).

Každý z rodičů zastává trochu odlišnou roli. Dělbá rolí v současné době není předem určena a v jednotlivých rodinách se liší. U otce se očekává spíše autorita a matku potřebuje dítě zejména jako utěšovatelku, která polituje, pohladí, ale i ochrání. V rodinách, kde je matka dominantnější, se dělbá rolí může obrátit.

Pokud matka zažívá nenaplnění v partnerském vztahu, může docházet k nezdravé fixaci na své dítě vedoucí až k citovému vydírání. Citově nevyrovnaná matka si může najít náhradu za nešťastný partnerský vztah ve vztahu se svým dítětem, což se negativně projeví v očekávání a celkovém výchovném působení.

### 3.1.2 Vývoj vztahu otce s dítětem

Dítě začíná rozlišovat další známé osoby ze svého okolí zhruba od šestého měsíce. Pokud se otec dítěti věnuje, stává se pro dítě další významnou osobou, ke které se citově připoutá. Otcové se většinou nechovají stejně jako matky a dítě je obohaceno o nové formy aktivit a sdílí s otcem nové zkušenosti. Zatímco matky zabezpečují především základní péči,



otcové se zaměřují na společnou hru. Otcové preferují spíše pohybové hry, převažuje tělesná simulace a hra bývá aktivnější, než hra s matkou. Děti vnímají otce jako zdroj zábavy a vzrušení. Pokud ale dítě pocítí nějakou úzkost, dává přednost matce, jakožto jistotě, která ho uklidní a odejme od něj pocity nejistoty. Dalším rozdílem bývá čas, který rodiče denně tráví s dítětem. Otec tráví většinou podstatně méně času s dítětem ve srovnání s matkou. Tento čas bývá ale intenzivní a pro dítě velice přínosný. Děti obohacují i jiné zkušenosti a ovlivňují rozvoj jiných kompetencí. Otcové volí i jiné hračky a to hračky technické a sportovního typu. Matky preferují hru s knížkami, více si povídají a zaměřují se na stimulaci řeči (Vágnerová, 2012).

*„Pro rozvoj vztahu otce a dítěte je důležité, že otec není zdrojem základních poznatků, ale navazuje na zkušenost, kterou dítě získá s matkou. Mnohdy je přímo instruuje a kontroluje, co s dítětem dělá a jak se k němu chová“* (Vágnerová, 2012. s. 118). Otcové si často z důvodu nízkých zkušeností nevěří a nechávají si v manipulaci s dítětem poradit. Otcovská role nemá přesně vymezenou náplň ve srovnání s rolí matky. Role matky je především pečovatelská a navozující pocit bezpečí a lásky.

Další zvláštností v chování otců bývá odlišný přístup k potomkovi mužského a ženského pohlaví, čímž podporují rozvoj jejich genderové identity zřejmě více než matky. Chování matek není výrazně ovlivněno pohlavím dítěte, ke všem malým dětem se obvykle chovají stejně.

*„Otec usnadňuje odpoutávání z těsné vazby na matku“* (Vágnerová, 2012. s. 155). Dítě se učí diferencovat různé varianty vztahu. Postupně pochopí, že blízcí lidé z jeho okolí se projevují odlišně a že každý vztah mu poskytuje jinou zkušenost. Dítě přijímá chování matky za určující model a odlišnosti chování u ostatních lidí v něm mohou vzbuzovat pocit strachu. Otec bývá často první osobou, která má odlišný vzor chování a dítě ho akceptuje a v jeho přítomnosti se postupně učí překonávat pocit úzkosti, plynoucí ze separace od matky. *„Děti, které mají uspokojivý citový vztah s oběma rodiči, bývají jistější, samostatnější a chovají se zralejším způsobem. Tato výhoda je zřejmá zejména u chlapců“*. *„Chlapci, kteří měli vytvořený citový vztah k oběma rodičům, se snáze osamostatňovali a bez problémů identifikovali s otcem“* (Vágnerová, 2012. s. 155).

## 3.2 Výchova v MŠ

### 3.2.1 Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Tato pravidla se vztahují na pedagogické činnosti probíhající ve vzdělávacích institucích zařazených do sítě škol a školských zařízení. Jsou závazná pro předškolní vzdělávání v mateřských školách, v mateřských školách s programem upraveným podle speciálních potřeb dětí a v přípravných třídách základních škol.

RVP PV stanovuje elementární vzdělanostní základ, na který může navazovat základní vzdělávání, a jako takový představuje zásadní východisko pro tvorbu školních vzdělávacích programů i jejich uskutečňování (Výzkumný ústav pedagogický, 2004).

Základní cíle programu předškolního vzdělávání můžeme vymezit v následujících třech bodech:

- rozvíjení dítěte a jeho schopnosti učení
- osvojení si základů hodnot, na nichž je založena naše společnost
- získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí

Pedagogický význam činností, které probíhají v předškolních zařízeních je především rozvíjení psychických funkcí a vlastností dítěte. Tyto aktivity umožňují poznávání vnějšího světa a orientaci v něm. Je to prostředek osvojování vědomostí, dovedností a návyků. Podporují zdraví a fyzický rozvoj dětí a umožňují a usnadňují proces socializace. Předškolní programy stimulují děti k osvojování a rozvoji vzdělávacích dovedností a vedou děti ke zdravým životním návykům a postojům. Předškolní zařízení rozvíjí osobnost dítěte. Zaměřuje se nejen na jeho tělesný rozvoj, ale i osobní spokojenost. Důležité je respektování individuality každého dítěte. Děti ve stejném věku nemusejí být na stejné rozumové a sociální úrovni. Cílem předškolní přípravy je ale maximální podpora individuálních možností rozvoje a umožnit každému dítěti, které odchází z předškolního zařízení, dosáhnout svého optimálního dosažitelného rozvoje.

Vzdělávací obsah v RVP PV se stanovuje pro celou věkovou skupinu společně, tj. pro děti ve věku od 3 do 6 (7) let. Je uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí: biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní, environmentální. Tyto oblasti jsou nazvány:

- 1. Dítě a jeho tělo**
- 2. Dítě a jeho psychika**
- 3. Dítě a ten druhý**
- 4. Dítě a společnost**
- 5. Dítě a svět**

Již v předškolním věku dítěte mohou být vytvářeny základy klíčových kompetencí, sice elementární, avšak důležité a významné nejen z hlediska přípravy dítěte pro započetí systematického vzdělávání, ale zároveň pro jeho další životní etapy i celoživotní učení.

Výběr klíčových kompetencí vychází z obecně sdílených představ společnosti o tom, které kompetence přispívají k spokojenému a úspěšnému životu jedince a z hodnot společností obecně přijímaných.

Pro etapu předškolního vzdělávání jsou za klíčové považovány tyto kompetence:

- |                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none"><li><b>1. kompetence k učení</b></li><li><b>2. kompetence k řešení problémů</b></li><li><b>3. kompetence komunikativní</b></li><li><b>4. kompetence sociální a personální</b></li><li><b>5. kompetence činnostní a občanské</b></li></ol> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**Kompetence k učení** znamenají, že dítě ukončující předškolní vzdělávání je na své úrovni schopno např.:

- vnímat učení jako přirozený, otevřený celoživotní proces, obohacující kvalitu lidského života
- rozvíjet své schopnosti a dovednosti potřebné k efektivnímu učení, zdokonalovat své učební strategie, obohacovat a prohlubovat svou poznatkovou zkušenost
- přistupovat k učení iniciativně, s aktivním zájmem
- výsledky učení uplatňovat v životě i v dalším učení a tak neustále posouvat vpřed hranice svým možností

**Kompetence k řešení problémů** znamenají, že dítě ukončující předškolní vzdělávání je na své úrovni schopno např.:

- vnímat problémy jako samozřejmou součást života a učení
- chápat je jako výzvu k řešení, jako příležitost k vlastnímu rozvoji i k působení na své okolí
- přistupovat k problémům aktivně, řešit je iniciativně a inovativně
- při jejich řešení postupovat způsobem racionálním, konstruktivním a účelným, vedoucím k cíli
- získané zkušenosti vyhodnocovat a využívat je při řešení dalších problémů a situací, s nimiž se v učení i v životě setká

**Komunikativní kompetence** znamenají, že dítě ukončující předškolní vzdělávání je na své úrovni schopno např.:

- užívat přirozených prostředků komunikace k vyjádření svých myšlenek, názorů, pocitů, mínění i úsudků i k naslouchání a porozumění druhým
- vstřícně komunikovat se svým okolím, kultivovaně se domlouvat a vyjednávat a tak přispívat k vzájemnému porozumění
- užívat svých komunikačních schopností k dalšímu učení
- užívat technických i informačních prostředků k vlastnímu rozvoji a učení, k řešení problémů i k otevřené komunikaci s okolním světem

**Sociální a personální kompetence** znamenají, že dítě ukončující předškolní vzdělávání je na své úrovni schopno např.:

- vystupovat autonomně
- vnímat a přijímat hodnoty spojené s důstojnými a kultivovanými vztahy mezi lidmi, chránit je, uplatňovat a rozvíjet
- zaujímat prosociální postoje, spolupracovat a spolupodílet se na činnostech i rozhodnutích, a přispívat tak k pohodě prostředí
- odmítá společensky nežádoucí chování a bránit se jeho důsledkům
- adaptovat se na prostředí i jeho běžné problémy

**Činnostní a občanské kompetence** znamenají, že dítě ukončující předškolní vzdělávání je na své úrovni schopno např.:

- vnímat svou sounáležitost s přírodním i společenským prostředím, kulturním i multikulturním světem, uvědomovat si osobní, občanskou i lidskou odpovědnost
- respektovat pravidla, etické i právní normy a požadavky společnosti, jejímž je členem
- zaujímat odpovědný vztah k práci i učení, k pracovním i tvůrčím aktivitám i jejich výsledkům
- vystupovat aktivně, projevovat činorodost, pracovitost a podnikavost
- vnímat, přijímat, rozvíjet a chránit hodnoty spojené se zdravím a bezpečím, s životem a životním prostředím i hodnoty vytvořené člověkem (Výzkumný ústav pedagogický, 2004).

### 3.2.2 Úloha Mateřské školy

Cílem předškolní výchovy je optimální rozvoj dítěte v oblasti sociální, emocionální, etické, kognitivní a motorické. Dítě se vstupem do mateřské školy uvolní od přílišné závislosti na rodičích a učí se navazovat vztahy v heterogenní skupině vrstevníků. Mateřská škola napomáhá k rozvoji dětské osobnosti, podporuje tělesný rozvoj a motivuje k učení, poznávání a pochopení norem a hodnot, které uznává společnost. Mateřské školy mají zásadní význam pro rozvoj sociálních dovedností a osobnosti dítěte.

*„Úkolem předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení“ (Výzkumný ústav pedagogický, 2004).*

Předškolní výchova má poskytovat dítěti odbornou péči, smysluplně obohacovat jeho čas a usilovat o to, *„aby čas prožitý v mateřské škole byl pro dítě radostí, příjemnou zkušeností a zdrojem dobrých a spolehlivých základů do života i vzdělávání“ (Výzkumný ústav pedagogický, 2004).*

Do roku 1989 převažoval v mateřských školách direktivní styl vzdělávání, který se dětskou individualitou a odlišnostmi dětí, příliš nezabýval. V současné době se situace výrazně mění a prosazuje se osobnostní pojetí, které respektuje individuální potřeby dětí. Stále více mateřských škol se otevírá programům integrace jak dětem s lehkým postižením, tak i závažnějšími druhy postižení nebo onemocnění. Mateřské školy jsou přístupné všem dětem bez rozdílu kulturních, národnostních či etnických.

Člověk je tvor společenský a proto je důležité si již v dětském věku osvojit pravidla komunikace, společenské návyky a dovednosti. Při socializaci dochází k oboustrannému působení. Jednak se dítě podřizuje společenskému prostředí, ale i na ně působí a pomáhá jej rozvíjet.

Činnosti, které zde probíhají, rozvíjejí psychické funkce a vlastnosti dítěte, učí jej poznávat okolní svět a orientovat se v něm. Dítě si osvojuje vědomosti, dovednosti a návyky, důležité pro jeho další fyzický rozvoj a socializaci. Většina aktivit v mateřské škole probíhá formou nezávazných dětských her. Tyto aktivity (hry) jsou spontánní nebo řízené, vzájemně vyvážené, střídající se dle režimu dne, který je uzpůsoben věku a potřebám předškolního dítěte.

Děti mají rády rituály, pravidelnost a řád. Programy mateřských škol jsou na tomto režimu postaveny. Děti se zde učí orientovat v čase a osvojit si pravidelný sled činností během dne. Dítě se učí zapojovat i do aktivit, které pro něho nejsou oblíbené. Je vhodné střídát oblíbené a méně vyhledávané aktivity. Dítě je tak pozitivně motivováno zvládnout aktivitu, protože se těší na oblíbenou činnost, jež bude následovat.

Nejběžnější formy programů používaných v mateřských školách jsou **komunitní kruh**, kde se děti učí naslouchat, sebeovládání a soustředí se na konkrétní aktivity. Dále vzájemné rozhovory mezi dětmi a učiteli. Oblíbenou aktivitou/činností je experimentování, práce s různými předměty a materiály.

Přínos předškolního vzdělávání pro dítě, pravidelně navštěvující mateřskou školu:

- sociální zkušenost – učení vzájemnému respektu a toleranci
- kognitivní přínos – velké množství podnětů
- diagnostická – odhalení případných problémů
- role učitele jako vzoru – pokud nefunguje vhodný vzor v rodině
- získávání nezávislosti na rodičích

Mateřská škola plní dvě základní funkce a to funkci sociální/ekonomickou (péči o děti v době, kdy jsou rodiče v práci) a funkci pedagogickou (rozvoj osobnosti dítěte po stránce fyzické, psychické a sociální v souladu s respektováním jeho individuality a věku).

### 3.3 Inkluzivní prostředí – vhodné pro nácvik sociálních dovedností

Co přesně znamená označení inkluzivní prostředí? Rozumíme tím místo, kde jsou všichni jedinci přijímáni jako plnohodnotní, rovnocenní a platní členi (členové) skupiny, bez ohledu na své schopnosti, dovednosti či omezení. Děti jsou zde přijímány bez předsudků a učí se počítat s odlišností. Odlišnost nebo jinakost je lidská a normální. Počítá se s ní a je dokonce vítána jako možnost lepšího rozvoje respektu k ostatním i k sobě samému, schopnosti empatie, tolerance a ohleduplnosti. Čím jsou děti mladší, tím přirozeněji přijímají odlišnosti.

Zda je společné vzdělávání dětí s různými potřebami vhodné a přínosné nebo je lepší rozdělování dětí podle úrovně dovedností a schopností, je stále aktuální otázkou, kterou se zabývají jak pedagogové, psychologové tak i samotní rodiče, kteří mají často rozdílné názory. Role mateřské školy je mimo jiné seznámit děti s odlišnostmi a individualitou. Pokud je mateřská škola vstřícná a otevřená k odlišnostem, pak je společné soužití dětí intaktních a dětí s handicapem přínosné pro obě skupiny. Děti se v takovém prostředí učí nejen vzájemné toleranci, ale i empatii a rozvíjejí svou tvořivost. Různorodé prostředí je velice podnětné a všechny děti motivuje a rozvíjí. Žijeme v různorodé společnosti, kde každý jedinec potřebuje zažívat pocit sounáležitosti, vnímat, že je přijímán ostatními lidmi. Pokud děti s nějakým druhem handicapu a bez handicapu v dětství oddělujeme, je pro výrazně složitější naučit se vzájemně komunikovat v dospělosti.

Výhody pro dítě s hendikepem jsou zjevné asi všem. Pokud nastoupí malé dítě do speciální mateřské školy, je velká pravděpodobnost, že bude dále pokračovat ve vzdělávání ve speciální škole. Budou si od malička zvykat na segregaci od většinové společnosti. To samozřejmě povede k většímu strachu se v intaktní společnosti projevat a k následné menší soběstačnosti.

V čem je intaktní prostředí přínosné pro děti bez handicapu? Děti, které se vzdělávají v mateřských školách ve výhradně intaktním kolektivu, jsou ochuzovány o zkušenost s dětmi, které jsou jiné než ony, pěstují se v nich předsudky. Učí se myslet v termínech „my a oni“, jako by žily v oddělených světech. Pokud nebudou zvyklé běžně komunikovat a uzavírat přátelství s dětmi s odlišnostmi, budou mít problém s odlišnostmi i v dospělém věku. Při setkání s člověkem s odlišností bude pak spíše převládat soucit než respekt a místo snahy pomoci, tendence vykonat činnost za něho. Těmito postoji, dáváme jasně najevo, že onen jedinec není dostatečně schopný a bude lépe, když nebude dělat nic.

# PRAKTICKÁ ČÁST

---

V praktické části práce jsem se zaměřila na metody, které jsou používány v předškolním vzdělávacím centru Salomon Preschool k rozvoji empatií, porozumění a přijmutí odlišnosti, pravidlům a k vytvoření si správných postojů a návyků.

Očekávané cíle/výstupy v daných oblastech:

## **„Úcta ke stáří“**

- podpořit kladný vztah k prarodičům
- rozvíjet toleranci k jejich nedostatkům
- porozumět životnímu cyklu
- seznámit děti s nemocemi, které často provázejí seniorský věk
- přiblížit dětem omezení, které souvisejí s vyšším věkem
- ukázat dětem způsoby, jak prakticky pomoci svým prarodičům

## **„Člověk s handicapem nebo postižením“ a „Odlišnosti multikulturního prostředí“**

- přiblížit dětem jinakost jejich kamarádů
- rozvíjet empatii
- odstranit tendence k vyvyšování sebe samého s cílem dosažení lepšího postavení v kolektivu
- vést děti k vzájemné toleranci a spolupráci místo vzájemného porovnávání kvalit a schopností (hezčí, rychlejší, chytřejší, šikovnější apod.)
- naučit děti vidět pozitivní vlastnosti a hodnoty více než limity člověka
- přijímat odlišnosti (cizí řeč, odlišná barva pleti, odlišné sociokulturní prostředí) jako normální a přirozenou součást našeho života
- vnímat tyto odlišnosti jako obohacení našeho života



### **„Metoda k posílení sebevědomí a sebepojetí“**

- naučit děti vnímat sebe i své kamarády pozitivně
- hledat pozitivní vlastnosti a umět je vyjádřit
- podpořit rozvoj správného sebepojetí

### **„Posílení správného postoje k pravidlům“**

- naučit děti dělit se o věci
- pomáhat si navzájem
- nebýt k sobě lhostejní
- dodržovat pravidla bezpečnosti
- respektovat autority
- naučit se přijímat důsledky svého chování
- dodržovat morální pravidla

# 1. Aktivity zaměřené k porozumění diverzitě společnosti

## 1.1 Senioři

### Projekt „Úcta k seniorům“

Salomon Preschool, Praha 1

V tomto projektu jsme se zaměřili na vztah dětí k jejich prarodičům (praprarodičům), téma zahrnuje seznámení s jejich mládím, s dobou, ve které byli také dětmi, se stárnutím člověka, s možnými nemocemi stáří. Nejprve jsme se zaměřili na zkušenost, kterou děti s prarodiči již mají. V diskusi jsme je vyzvali, aby uváděly činnosti, které s nimi dělají.

Někteří jezdí za prarodiči pouze o víkendu a o prázdninách, jiní jsou s nimi i pravidelně během týdne (například je vyzvedávají ze školky). Někteří prarodiče bydlí daleko, jejich návštěva tedy znamená cestu na venkov. Některé děti uváděly, že s babičkou pracují na zahradě, sázejí a starají se o květiny či zeleninu. Jiní provádějí s prarodiči zajímavé aktivity, jako třeba výlety nebo ruční práce.

#### 1.1.1 Babičky a dědečkové byli také děti

Děti byly předem vyzvány přinést si do školky kopie fotografií svých (pra)prarodičů. Ty jsme si společně prohlíželi. Pro výklad vztahů v rodině jsme použili genealogii jedné rodiny – život prababičky od mládí až dodnes. První fotografie pocházely z doby jejího mládí, za svobodna. Měli jsme k dispozici i fotky jejího budoucího manžela. Postupně jsme je lepili na pruh papíru za sebe, následovaly fotky jejich dětí (tedy dědečka a praroditelky současného dítěte). Přibyly fotografie dnešní babičky zmlada, a následně jejich dětí, tedy matky dítěte (a jejich sourozenců). Jak matka rostla, děti ji mohly stále více poznávat, a nakonec se objevily fotografie dítěte a jeho vývoje až po současné fotografie z posledních prázdnin. Nechyběly postupně ani fotky původní prababičky, jak postupně stárla až do dnešních téměř devadesáti let.

Další rozhovor s dětmi se týkal doby, kdy byly prarodiče a praprarodiče malí, jak tenkrát lidé žili, co nosili na sobě apod. I na fotografiích mohly děti postupně sledovat změnu stylu oblékání, účesů apod.

Na příkladech fotografií jedné rodiny jsme si ukázali vztahy mezi členy rodiny. Děti se snažily vysvětlit, jak se říká bratrovi maminky či kdo je maminka tatínka apod. Kopie

fotografií svých prarodičů doplnily děti do sešitu svojí fotografií a byly vyzvány dokreslit, co s prarodiči rádi dělají.

### 1.1.2 Problémy stáří, nemoci

Téma jsme uvedli připomenutím, že starším lidem je třeba pomáhat (už nezvládnou všude dojít, nosit těžké nákupy atd.), pouštět je v dopravních prostředcích sednout (mohou je už bolet nohy). Děti samy uváděly, že jejich prarodiče jsou někdy nemocní.

Následovala četba z knihy *Lentilka pro dědu Edu* (Březinová, I.: *Lentilka pro dědu Edu*. Praha, Albatros, 2006.). Knižka pojednává o životě jedné rodiny, kde spolu žijí rodiče s Honzíkem a s nimi děda Arnošt a pradědeček „děda Eda“. Honzík má tedy dědečky dva. S Edou je veselo, ale občas Honzík rozzlobí, když děda něco provede, a zatímco on by dostal vynadáno, na dědu se nikdo nezlobí. Ukáže se, že děda Eda se tak nechová ani naschvál, ani ze zapomnětlivosti, ale protože je nemocný Alzheimerovou chorobou. A tak se rodiče s Honzíkem dohodnou, že udělají všechno pro to, aby byl děda Eda spokojený. Příběh je napsaný s humorem, takže děti nemají pocit, že jsou poučovány. Vyprávění jim pomůže v nahlížení na tuto nemoc a v umění s takto nemocnými lidmi jednat.

Děti se při čtení velmi bavily, ale neušel jim ani vážný podtón vyprávění, pochopily, že věci nebyly vždy jen legrační. Jeden příběh vypráví o tom, jak děda Eda snědl spoustu léků a musel do nemocnice. Přestože kvůli jeho chorobě rodina čelila nepříjemným situacím, žili s dědou Edou dál a v knize nikoho nenapadlo vyřešit situaci umístěním dědečka do domova důchodců. Děti se tak bez poučování setkaly se zdravým pohledem na mezigenerační soužití rodiny.

Na toto téma navázala návštěva dětí v domově důchodců – tedy v prostředí, kde jiní dědečkové a babičky žijí pospolu. Děti se seznámily s tím, že v některých případech je toto řešení nutné, stejně tak jako s tím, že jiné rodiny si tím ulehčují situaci, přestože by se o prarodiče mohly starat.

### 1.1.3 Návštěva Domu seniorů

V rámci projektu o rodině jsme s dětmi navštívily Domov seniorů v Praze 5. Návštěvě předcházelo povídání s dětmi o průběhu života, o stáří, prohlíželi jsme fotografie prarodičů dětí a povídali si o vztazích mezi dětmi a jejich prarodiči. Některé děti byly překvapené, že i

ony budou jednou babičkami a dědečky, nebo naopak, že i jejich prarodiče byli někdy malými dětmi. Děti pro seniory vyrobily drobné dárečky a přání.

V domově pro seniory nás srdečně přivítali. Děti projevily nepředstíraný zájem o osobní kontakt s klienty domova. Zapojily se do výtvarných činností, které si pro nás pečovatelé připravili. Vyráběly jsme ptáčky s peříčky a květiny. Nakonec jsme strávily čas posloucháním příběhů jednotlivých obyvatel domova. Děti příběhy zaujaly a samy je doplňovaly množstvím někdy všetečných otázek. Na závěr jsme zazpívaly a se slibem návratu se vrátily do školky. Seniors jsme viditelně naší návštěvou potěšily a to bylo také naším cílem, stejně jako posílit v dětech úctu ke stáří.

## 1.2 Člověk s postižením

Stejným způsobem jakým seznamujeme děti s jinakostí v sociokulturní oblasti, se snažíme dětem přiblížit jinakost i v oblasti fyzické, psychické či intelektu. Může se jednat o jinakost v podobě velkého znaménka na obličejí, poruchy učení až po závažnější onemocnění nebo postižení. Tříleté děti si příliš nevšímají, že se někdo liší. Starší děti bývají zvědavější, ale většinou ještě nebyvají zákeřné a nevyužívají jinakosti k posměškům, aby si ve skupině vydobily lepší postavení. Pokud připravujeme děti na návrat nějakého kamaráda, který utrpěl úraz nebo přestál závažnou nemoc a je poznamenán například jizvou, je potřeba, aby učitelka byla velice obezřetná a děti zpočátku při konverzaci kontrolovala a zamezila případnému verbálnímu byť neúmyslnému ubližování. Je dobré vyzvednout před ostatními dětmi statečnost kamaráda. Např.: „Honzík byl moc šikovný, že vydržel bez rodičů v nemocnici úplně sám“; „Honzíku, to tě muselo hodně bolet, jsi statečný kluk“; „Jsme moc rádi, že se ti to pěkně zahojilo a už jsi zase s námi“. Je potřeba dobře odhadnout situaci, zda už je dítě připravené si o úrazu, nemoci nebo pobytu v nemocnici povídat nebo jestli je pro něj toto téma ještě příliš živé a bolestné. Děti si v tomto věku rychle zvyknou na odlišnost svého kamaráda, a pokud toto zranění kamaráda neomezuje v běžné činnosti, je lepší na zranění zbytečně neupozorňovat.

Odlišnosti se dají dětem nejlépe vysvětlit pomocí příběhů a pohádek. Můžeme například použít příběh o žabičce podle PhDr. Daniely Kramulové. Příběh vypráví o žabičce, která měla jinou barvu než ostatní žabičky. Žabičky měly odstup, protože nevěděly, co si mají o jinak barevné žabičce myslet. Brzy ale zjistily, že jinak barevná žabička je výborná kamarádka, že umí pomáhat, hezky si hraje a ostatní poznaly, že by byla velká chyba, soudit

někoho podle toho, jak vypadá. Je dobré si povídat i o dalších rozdílech jako jsou brýle, někdo má pihy, někdo má nadváhu apod. Učitelky by neměly dovolit žádné posmívání a zesměšňování. Důležité je takovým situacím předcházet, ale pokud už nějaké dítě začne nevhodným způsobem komentovat vzhled nebo jednání někoho jiného, je potřeba takové jednání zastavit ihned v zárodku (časopis Informatorium 7/2009).

Nejvhodnějším způsobem přiblížení se k dětem s postižením je integrace. Vytvořit pro dítě s handicapem bezpečné prostředí, ve kterém se bude cítit akceptováno, přijímáno bez ohledu na své limity. Intaktní děti se přirozeně učí respektu, empatii a jak prakticky pomáhat. Učí se, že dětem s handicapem pomáháme a že jsou stejní kamarádi, jako děti bez omezení.

### 1.2.1 Projekt Speciálně pedagogického centra Vertikála pod názvem „Školička“

1x týdně navštěvovali dva chlapci ve věku 5 až 6 let s PAS vzdělávací centrum Salomon Preschool, Praha 1.

Jednalo se o kroužek předškolní přípravy, který navazoval na tradici Školičky pořádané Speciálně pedagogického centra Vertikála (dále také SPC). Jeho náplní bylo seznámit budoucí školáky se základy počtů a (před)matematických dovedností a se základy jazykové přípravy a grafomotoriky. To vše se dělo hravou formou a metody vycházející z potřeb dětí. Přítomni byli jak vyučující Salomon Preschool, tak pedagogové SPC Vertikála. Program vycházel ze zkušeností obou organizací a byl přizpůsoben i speciálním potřebám dětí. Na odpolední předškolní přípravu docházeli jednou týdně do centra Salomon Preschool dva chlapci s poruchou autistického spektra. Učitelky se snažily pomocí pozitivního přístupu a povzbuzování usnadnit dětem, které se díky jazykové bariéře nebo díky problémům s koncentrací, problematicky začleňovaly mezi ostatní děti a hůře se zapojovaly do programů. Tento projekt byl obohacen o další faktor, a to inkluzivní prostředí v běžném vzdělávacím centru. Jednalo se tedy o společnou přípravu dětí, ať už se speciálními vzdělávacími potřebami či bez, které půjdou do běžných základních škol.

Naším cílem bylo zajistit **bezpečné prostředí pro děti s handicapem v kolektivu intaktních dětí**. Zjistila jsem, že děti, které navštěvují Salomon Preschool, nemají problém s odlišnostmi, jsou v každodenním kontaktu s dětmi jiné pleti a z odlišného sociolulturního prostředí. Každý vypadáme jinak, mluvíme jinou řečí a každý zvládáme něco dobře a něco naopak vůbec. Osobní dovednosti nebo vzhled člověka není určující pro jeho hodnotu. Jsem přesvědčená, že

pokud si tyto principy osvojíme už v dětství, může to náš život jedinečně obohatit a zároveň budeme pomoci i pro své okolí.

Tito dva chlapci (Alex a Martin) se dobře zapojovali do programu. Neshody probíhaly až při volné hře. Děti měly radost z nových kamarádů a chtěly si s nimi hrát. Oba chlapci si nejraději hráli s vláčky, o které se odmítali dělit a preferovali samostatnou hru bez kamarádů. Přestože se nám nepodařilo docílit společné hry, oba chlapci si raději hráli sami a kontaktu s ostatními dětmi se spíše vyhýbali, byly vidět změny postojů v chování na obou stranách. Po půl roce jsme si všimli lepší komunikace mezi dětmi při programu. Děti ze Salomon Preschool se naučily, že Alex s Martinem si raději hrají sami, ale občas se u nich zastavily, aby si s nimi popovídaly, dobře už ale věděly, že na vláčky jim sahat nesmějí. Na výměnu hraček nebo změnu aktivity dobře fungoval u obou chlapců minutník. Určili jsme čas, který si budou chlapci hrát sami s vláčky, ten jsme omezili minutníkem a po zazvonění si oba chlapci přišli sednout k ostatním dětem a účastnili se programu. Pro děti ze Salomon Preschool byla tato akce příjemným obohacením předškolní přípravy.

### 1.2.2 Přiblížení „světa nevidomých“ intaktním dětem

S dětmi jsme navštívili divadelní **představení „Vidím nevidím“** v Laterně magie na Nové scéně Národního divadla. Filmová režisérka a animátorka Maria Procházková se ve svém scénáři volně inspirovala dětskou knihou Ivy Procházkové „Pět minut před večeří“. Představení je určené rodinnému publiku a vypráví příběh holčičky Agátky, která když se narodila, neviděla, a tak svět kolem sebe objevuje především hmatem a sluchem. Pomocí projekcí nám Agátka dává nahlédnout i do svých fantazií a představ.

Po představení jsme si s dětmi o Agátce povídali, jak se cítila, co mohla a co nemohla dělat. Zahráli jsme si s dětmi hru na Agátku. Postupně jsme zavázali oči jednotlivým dětem a ty měly poznat po hmatu svoje kamarády. Pak jsme si posadili děti ke stolu a ony měly se zavázanýma očima namalovat různé geometrické tvary. Děti si vyzkoušely, jak to měla Agátka těžké a vymýšlely, co by takové holčičce udělalo radost, jak by ji vyprávěly a popisovaly všechno, co ona vidět nemůže.

### 1.3 Odlišnosti jiných kultur

*„Malé děti si hrají, dovádějí, nedělají rozdíl mezi sebou kvůli barvě pleti, kulturním nebo etnickým odlišnostem. Rozdíly sice vnímají, ale nepovažují je za důležité. Pokud se některé povyšují nad ostatní z důvodu odlišnosti, je to známa toho, že už bylo svědkem takového agresivního chování u dospělých“* (Marádová a kol., 2006, úvod).

S pojmem multikulturní výchova se u nás setkáváme až od konce devadesátých let. K zájmu o toto téma přispěly i různé dotační příležitosti pro rozvoj vzdělávacích programů, které byly z velké části financovány z Evropské unie, takže si musíme přiznat, že tlak na ČR k řešení této otázky především v souvislosti s tzv. „romskou internací“ byl vytvořen z veliké části zvenčí. *„Prozatímní tendence obsažené v rámcově vzdělávacích programech směřují do jisté míry ke konzervativnímu pojetí multikulturní výchovy jako předávání informací o etnických menšinách v ČR a opomíjí současné zahraniční trendy zaměřené na jedinečnou osobnost každého jednotlivce a její dynamický vývoj v čase“* (Moree, 2008, s. 39).

#### **Obecné cíle multikulturní výchovy podle Dany Moree (2008):**

- naučit se reflektovat vlastní kulturní identitu a její proměny
- naučit se vnímat kulturní rozdíly v konkrétních situacích
- prostřednictvím tréninku dokázat řešit tyto situace
- podpora a upevňování vzájemných vztahů mezi sociokulturními skupinami
- seznámení se s odlišnými sociokulturními/etnickými skupinami, s jejich historií, jazykem a zvyky
- porozumění odlišnosti jiných sociokulturních/etnických skupin

#### 1.3.1 Projekt Lidé v jiných zemích

##### **Salomon Preschool, Praha 1**

Mnohé informace o životě v jiných zemích děti našeho vzdělávacího centra již mají z přirozené komunikace se spolužáky – cizinci, v projektu jsme se ale zaměřili na komplexní seznámení s jinými kulturami.

Tento projekt má dvě části. Jednu organizovali a vymýšleli přímo pracovníci Salomon Preschool, a to *Mezinárodní dny*. Druhou část tvoří účast v projektu *Edison Little*, kdy studenti z různých zemí světa přijíždějí prezentovat dětem svou kulturu a zvyky.

### *Mezinárodní dny: struktura projektu*

Celoroční projekt Mezinárodní dny jsme zamýšleli jako seznámení dětí s prostředím a kulturou jiných zemí. Projekt byl uskutečněn po několik po sobě jdoucích měsíců, vždy jeden den.

Na počátku každého projektového dne jsme zařadili doplňování obrázků do slepé mapy dané země. Rozhodli jsme se pro totožnou strukturu dní, aby se děti v projektu lépe orientovaly. Přesto je v daném provedení pak každý den jiný, ale stejná struktura jim dává větší jistotu a mohou se pak lépe zaměřit na obsah.

Po slepé mapě následuje vyhledávání významných charakteristik dané země v dětských atlasech a odpovídání na otázky (na podkladě atlasů).

Pak následuje povídání o zvolené významné charakteristice země.

Například: Švédsko – knihy Astrid Lindgrenové a její dětské hrdinové. Při britském dni jsme se zaměřili na zvyky – povídání o počasí, čaj o páté. V americkém dni se děti seznámily se životem indiánů a kovbojů.

Na povídání navazuje výroba charakteristického předmětu, výtvarná činnost na dané téma, aktivita, apod. Z výtvarných a rukodělných činností mohu zmínit například Anglii, kdy si děti vyrobily vlastní hrneček na čaj, ve švédském dni strom „limonádovnik“, o jakém četli předtím v čítárně z knihy Pipi Dlouhá punčocha. V kubánském dni si děti vyráběly slaměný klobouk.

Každý ze dnů provází nějaký speciální zážitek. Například Kuba – tanec na kubánskou hudbu, Francie – výlet na eifelovku (Petřínská rozhledna) a piknik v trávě, Velká Británie – čaj o páté s královnou Alžbětou, Švédsko – čítárna z knih Astrid Lindgrenové.

Děti si ze dne odnesou rozličné zážitky a podle naší zkušenosti je mezinárodní dny velmi baví.

### *Edison Little*

Jde o vzdělávací projekt, organizovaný neziskovou mezinárodní studentskou organizací AIESEC, ve kterém studenti z různých zemí světa přijíždějí do České republiky prezentovat dětem svou kulturu a zvyky. Prakticky je projekt realizován tak, že do školky přijde vždy na jeden den jeden ze zahraničních praktikantů (kteří se předtím zúčastnili



společné konference o projektu). Svoji zemi dětem prezentuje interaktivním způsobem – jde o pohybové a divadelní aktivity, hraní národních her, tancování, vaření různých národních pokrmů apod. V minulosti byl projekt zaměřen na základní a střední školy, ale rozšířil se i na děti předškolního věku. V Salomon Preschool takto působili studenti z Číny a Turecka.

## 2. Metoda k posílení sebevědomí a sebepojetí

### 2.1 Profil na jednu stránku

Tato metoda je součástí celkové individualizace přístupu k dítěti a je využívána v zahraničí jak v oblasti školství, tak sociálních služeb a zdravotnictví (zlepšení péče o osoby s postižením či nemocné). Ve školách je Profil na jednu stránku součástí individuálních vzdělávacích plánů.

Profil na jednu stránku byl vytvořen ve Velké Británii společností „The Learning Community for Person Centred Practices“ - a je založen na tzv. přístupu zaměřeném na člověka. Cílem takového přístupu je vytvoření systému podpory jednotlivce (např. ve škole), který vychází přímo z jeho preferencí a konkrétních potřeb (na rozdíl od přístupů postavených na diagnóze, speciálních potřebách apod.). Profil na jednu stránku je shrnutím všeho, co je pro daného člověka důležité, a jakým způsobem ho můžeme podporovat.

#### 2.1.1 Kde a jak je využívat

Profily na jednu stránku jsou využívány všude, kde je potřeba uplatnit individuální přístup při vzdělávání žáků. Díky nim mají děti možnost podílet se na plánování podpory, kterou budou při vzdělávání potřebovat. Zároveň mají možnost uvědomit si své přednosti a pojmenovat, co je pro ně při vzdělávání důležité. Dále se prostřednictvím profilů na jednu stránku mohou do plánování pro své dítě zapojit i rodiče a s pedagogy se podílet na výměně znalostí a zkušeností, jak dítě nejlépe podpořit. Profily mohou být využity dalšími lidmi ve škole (např. učiteli, kteří ve třídě běžně nejsou). Profily se vyvíjejí během roku a mohou být základem pro detailnější individuální programy. Také mohou být zaměřeny na určitou specifickou oblast života dítěte (kroužek apod.).

#### 2.1.2 Jak je lze vytvářet

Profily jsou vytvářeny seskupením informací od spolužáků, kamarádů, rodičů dítěte, učitelů a asistentů. Samo dítě k profilu také přispívá. Následně je k vytvořenému profilu možno přidávat další pohledy, informace, aktualizovat jej. Je možné jeho konečnou verzi přiložit k závěrečnému hodnocení na konci školního roku. Informace do jednotlivých oblastí profilu lze získávat pomocí společných aktivit se třídou, individuálními konzultacemi

zaměřenými na jednotlivé oblasti zachycené v dotazníku, vytvořením plakátku, kam si dítě doplní/nakreslí informace o sobě, oslovení rodičů (dotazník na rozmyšlení a vyplnění doma či individuální konzultace s rodiči).

## 2.2 Praktické zkušenosti s tvorbou Profilu na jednu stránku v předškolním prostředí

### Salomon Preschool, Praha 1

V České republice jsme jedním z prvních vzdělávacích center, která s touto metodou pracují. Začali jsme s tímto personalizovaným plánováním po absolvování kursu pořádaného Občanským sdružením Rytmus (Londýnská, Praha 2). Ve spolupráci se Speciálně pedagogickým centrem Vertikála (Pod Marjánkou, Praha 6) jsme sestavili dotazníky a formu schůzek s dětmi. Praktické tvoření Profilu na jednu stránku je popsáno níže.

#### 2.2.1 Oddíly Profilu

Profil na jednu stránku, jak už název napovídá, je pouze jedna stránka, na které je shromážděno vše podstatné pro plánování zaměřené na člověka. Většinou obsahuje čtyři základní oddíly: fotografii dítěte, a dále sekce „Co máme rádi na“, „Co je důležité pro“ a „Jakou podporu poskytnout“.

#### *Oddíl „Co máme rádi na“*

V této části jsou vyjmenovány dobré vlastnosti dítěte, jeho silné stránky a nadání (talent). Informace, které jsou podkladem pro tento oddíl, jsme shromáždili od spolužáků, rodičů i pedagogů ze Salomon Preschool.

V průběhu dvou měsíců proběhlo asi 6 schůzek se skupinkou dětí, které navštěvují Salomon Preschool. Děti byly vedeny k tomu, aby charakterizovaly své spolužáky, a to pouze pomocí pozitivních komentářů. Jako pomůcka sloužil pracovní list „panák“ (viz níže). Okruhy vyznačené na panákově zastupují různé oblasti – charakteristiky. Na schůzkách se děti postupně vyjadřovaly vždy k jednomu z nich, na poslední schůzce mohly ke každému ještě něco doplnit. Na té také nakreslily každý svůj portrét (kresba jedním fixem, volba barvy vlastní).

00502M ÚBÍ NA  
W-ATILINEARBOU

Myšlení, uvažování, schopnosti (počítá, umí číst, vypráví, dobře vypráví vtipy, umí hodiny, uhadne všechny hádanky, umí básničky, umí dobře anglicky, rád prozkoumává, umí se dobře ptát, zné názvy spousty zvířat...)
Rukama, nohama, vzhled (rád kreslí, běhá, staví lego, umí skládat z papíru, umí hrát na flétnu, umí fotbal, dobře plave, tancuje, sám si čistí zuby, stále si postel,...)
Dobré srdce, pro ostatní (je kama rád, hraje si s dětmi na pisku, pomáhá, umí ostatní rozveselit, statečně nese nepříjemnosti, je veselý, umí se starat o mladšího sourozence, vyrábí dárky na oslavu,...)
Z domova, tradice, z rodiny (zázemí, které ho kladně ovlivňuje atd...)

Dále se k tomuto oddílu vyjadřovala rodina dítěte. Domů dostali rodiče pracovní list „panák“, a k němu ještě dotazníky (směřující spíše k dalším okruhům).

### Oddíl „Co je důležité pro“

Zde se zapisují body, které jsou pro dítě z jeho pohledu důležité, a to i v případě, že se preference dítěte liší od těch, které mají dospělí. Tento bod je důležitý právě tím, že shrnuje věci, které má dítě rádo a které jsou pro něj v Salomon Preschool důležité. Jejich dodržováním (v takové míře, v jaké je to možné a pro dítě prospěšné) mu zajišťujeme pocit bezpečí. Tímto se právě do Profilu na jednu stránku dostává individuální rozměr sebepojejí dítěte, který bere v potaz preference dítěte. Tímto se metoda „Profil na jednu stránku“ nejvíce odlišuje od běžných individuálních vzdělávacích programů, které berou v potaz pouze prospěch dítěte, jak ho chápou druzí (pedagogové, v lepších případech i rodiče). To ale neznamená, že se k tomuto bodu nemohou ostatní vyjádřit, naopak. Pouze musejí vždy brát v potaz preference dítěte, zkusit se na věci podívat jeho očima.

Informační materiál pro tento oddíl byl opět souhrnem několika zdrojů. Nejprve individuální schůzky s dítětem, vedené koordinátorem metody Profilu. Součástí dotazníku pro dítě, který se na individuální schůzce s dítětem probere, je popsání oblastí, které má dítě rádo (činností, které rádo dělá), a také těch, které dítě trápí, neví si v nich rady, potřebuje nějak podpořit. Dobré je pomoci mu formulovat, co mu v takových situacích pomáhá, co ne, a jak případně jim předejít.

Dotazníky zaměřené na podobné oblasti dostanou také rodiče. Mají úkol je vyplnit s ohledem na to, co má jejich dítě rádo/nerado, co by mu pomohlo. Problematické oblasti se mají snažit popsat spíše očima dítěte než z hlediska specifikace problémů.

Pro vyučující jsou také vypracovány podobné dotazníky, je v nich podrobněji zachycena situace ve školním prostředí.

## **Shrnutí**

Shrnutí informací ze všech dotazníků a schůzek s dětmi jsme udělali před vlastní schůzkou, na kterou byli pozváni i rodiče. Domnívám se, že pro všechny zúčastněné je celý proces dotazování důležitý. Pro děti, že se naučí vidět na druhých pěkné vlastnosti a formulovat je. Zároveň se naučí uvědomovat si a popisovat svoje potřeby a preference. Pro rodiče je přínosná zkušenost zamyslet se nad pozitivními stránkami svého dítěte a podělit se o ně (i když třeba jsou jiné oblasti, které je trápí). Pro vyučující je také důležité oprostít se od problémů a charakterizovat žáka pouze z hlediska jeho vnímání a potřeb, vyzdvihnout jeho přednosti.

## ***Oddíl „Jakou podporu poskytnout“***

Zde jsou obsaženy způsoby, jak dítě ve školce podpořit, seznam opatření, která pomáhají, a které naopak ne.

Tento oddíl je souhrnem informací z dotazníků pro rodiče, pro vyučující i pro dítě. Podklady z dotazníků mohou být připraveny před schůzkou, ale tento oddíl jej dopracován právě až na schůzce samotné. Schůzka samotná může být věcná a i celkem stručná, záleží na obtížnosti hledání vhodného řešení. Pro potřeby Salomon Preschool jsme se dohodli, že na ní už dítě samotné být nemusí – to mělo možnost vyjádřit se v individuálním rozhovoru. Ale asi záleží na věku a schopnosti dítěte se schůzky aktivně účastnit, jeho účast vždy stojí na zvážení.

Ačkoli cílem schůzky je sepsat základní pravidla pro řešení konkrétních situací a velmi konkrétní plánování pro oblast vzdělávání v mateřské škole, celkový efekt tvorby Profilu je mnohem širší. Jak rodiče, tak škola, se učí mluvit o věcech, nad kterými se dříve „neztrácel čas“, a především se celá tato komunikace zaměřuje přímo na dítě, a ne pouze na případný problém. Cílem není vyřešit problém, ale nastavit dítěti optimální podmínky, ve kterých se bude cítit bezpečně, přijímáno, a zároveň budou podnětné a dítě se bude moci rozvíjet.

### *Dotazníky a výsledný profil*

Dotazníky a jejich podoba jsou upravenou verzí jejich britské předlohy. Originální je možné vidět na webových stránkách společnosti „The Learning Community for Person Centred Practices“, jejich českou verzi v publikaci vydané o.s. Rytmus: Profil na jednu stránku ve škole (Sanderson, H., Smith, T., Wilson, L.: Profil na jednu stránku ve škole. Rytmus, o.s., Praha 2012).

Dva výsledné vzorové profily vytvořené v Salomon Preschool jsou zobrazeny v Příloze 1 a 2.

### 3. Aktivity k posílení správného postoje k pravidlům

*„Abychom se kdekoliv cítili bezpečně, potřebujeme mít jistotu, že právní řád tohoto území nás ochrání před nebezpečími, která by nám mohla hrozit ze strany druhých či prostředí. Z tohoto důvodu (ale také proto, že tímto konáním připravujeme děti na život v demokratické společnosti) vytváříme spolu s dětmi pravidla, která by měla pomoci proměnit mateřskou školu v zónu bezpečného prostoru“ (Svobodová, 2010, s. 18).*

#### **Principy podle Svobodové (2010) k vytváření funkčních pravidel:**

- Smysluplná pravidla (chtít po předškolních dětech, aby vůbec neběhaly, je proti jejich fyziologickému vývoji apod.).
- Pravidla vytváříme společně s dětmi (příklad: učitelka vytvořila pravidlo, že v umývárně se necáká, ale děti ho upravily, že kdo bude cákat, tak si to po sobě musí utřít. Toto pravidlo je logičtější a učí nést děti důsledky svého chování).
- Při tvorbě pravidel hledat i přirozené důsledky, které se objeví v případě nedodržení pravidel (příklad s umývárnou – poučit děti o možnosti uklouznutí a úrazu na mokré podlaze. Vznikl zde i prostor pro rozvoj prosociálního chování – požádáme starší děti, aby nežalovali na mladší, ale ukázali jim a pomohli, jak se uklízí).
- Domluvit se s dětmi na opatření, která nastanou v případě porušení pravidel (domluva s dětmi ohledně odpoledního odpočinku – pokud někdo neusne na lůžku, může si jít v tichosti hrát do vedlejší místnosti. Pokud bude někdo hlučný, bude si jít muset lehnout zpět na lůžko a zkusíme to příště opět. Třeba už to bude umět i potichu).
- Pravidla by měla platit stejně pro děti jako pro dospělé. Dospělí by je měli dodržovat přímo demonstrativně (příklad: učitelka okomentuje své počínání v umývárně „nenacákala jsem, to je dobře, nemusím po sobě utírat podlahu“).

#### **3.1 Utváření pravidel na začátku školního roku v Salomon Preschool s dětmi ve věku 3 až 6 let:**

Hovoříme s dětmi o významu slova kamarád, kdo je můj kamarád a jak se to projevuje. Pokud říkáme o někom, že je náš kamarád, myslíme tím někoho, koho známe, něco o něm víme, je nám milý a je nám s ním dobře. Ptáme se dětí, proč je nám s kamarády dobře.

Mluvíme o tom, že **kamarádi se dělí o věci**. Můžeme nechat kolovat něco dobrého k jídlu, o co se děti vzájemně podělí. Další důležitou vlastností je **pomáhání si navzájem**. Uvádíme konkrétní situace, kdy nás někdo poprosí, abychom mu například pomohli vybarvit obrázek. Můžeme poslat po třídě obrázek a poprosit děti, aby každý vybarvil kousek. Povzbuzujeme děti, aby také nějaké vymyslely a představily si, jak by chtěly, aby se k nim kamarád zachoval. **Kamarádi k sobě nejsou lhostejní**. Povídáme si o tom, jak se zachovat, když si všimneme někoho, kdo je smutný nebo pláče. Seznamujeme děti s nápady, jak smutného kamaráda potěšit. Nabídnout mu bonbon nebo ho pozvat do společné hry, půjčit hračku nebo mu říci něco hezkého. Můžeme posadit děti do kruhu a posílají si míč nebo autíčko a říkají, komu to posílají. Opakují si vzájemně svá jména a učí se spolupracovat.

### 3.2 Pravidla používána v Salomon Preschool, která vytvořily učitelky společně s dětmi

#### Nožičková pravidla:

- ve třídě se pohybujeme tak, abychom si neublížili
- kopeme pouze do míče

#### Oušková pravidla:

- když jeden mluví, ostatní naslouchají
- hlukem můžeme škodit, hluk může škodit nám

#### Ručičková pravidla:

- rukama si pomáháme a usmírujeme se
- vážíme si práce druhých, neničíme jejich výsledky
- šetrně zacházíme s hračkami, knížkami, pomůckami
- hračky uklízíme na své místo, udržujeme pořádek
- myjeme si ruce před jídlem, po použití toalety
- nebereme, nesaháme na nic, co nám nepatří



**Pusinková pravidla:**

- hezky se oslovujeme, vítáme a loučíme s druhými
- můžu požádat o pomoc kamaráda, dospělého
- když se nám něco líbí/nelíbí, řekneme si to
- v době odpoledního klidu se chováme tiše
- domlouváme se klidným hlasem, šetříme svůj hlas
- mluvíme slušně

**Srdíčková pravidla:**

- máme se rádi, chceme být kamarádi
- problémy řešíme společně, pomáháme si
- umíme se rozdělit, obdarovat
- chováme se druhým tak, jak chceme, aby se oni chovali k nám
- každý umí něco, všichni jsme důležití
- respektujeme se navzájem
- myslíme na sebe i na druhé
- když má někdo dobrý nápad, snahu, oceníme to

## 4. Aktivity na rozvoj empatie u dětí v předškolním věku

*„Abychom byli schopni šetrně nakládat s emocemi druhých lidí, musíme v sobě rozvinout především dvě emoční dovednosti – sebeovládání a empatii. Z tohoto základu se pak může dále rozvíjet naše umění mezilidských vztahů“ (Goleman in Pfeiffer, 2003, s. 15).*

Empatie neboli vcítění je důležitou sociální dovedností a děti by k ní měly být vedeny již v předškolním věku. Je nutné rozvíjet empatii u dětí kontinuálně v průběhu celého školního roku, je to dlouhodobý proces. K rozvoji empatického chování dětí používáme jako nástroj prosociální hry, ale využíváme i přirozené situace, které vznikají v průběhu dne v mateřské škole. Učitelka situace pojmenovává a snaží se u dítěte vzbudit soucit a vyvolat následnou empatickou reakci. Při těchto aktivitách je důležité dbát, aby byly naplněny základní potřeby dítěte. Jinak se děti nejsou schopné dostatečně soustředit a vnímají pouze své potřeby.

### 4.1 Hry na vyjádření nálady a emocí dětí

#### 4.1.1 Hra na smajlíky

**Pomůcky:** fotografie, na nichž je člověk, který svou mimikou vyjadřuje emoce a náladu. Můžeme použít i rodinné fotografie. Příklady vhodných fotografií jsou uvedeny v Příloze 3.

**Postup:** Děti si sednou do kruhu a učitelka před ně položí fotografie s obličejí. Zeptáme se zda chce někdo začít, pokud je dětí více, rozpočítáme se nebo položíme nějakou otázku s tím, že kdo první správně odpoví, může začít. Každé dítě má za úkol vybrat fotografii podle toho, jak se cítí. Kartičku pak ukáže ostatním dětem a pokusí se zdůvodnit, proč si vybralo právě tento obrázek. Pak obrázek vrátí a na řadě je další dítě.

**Závěr:** Hra vhodná na začátku ranního programu. Děti se učí vyjadřovat své pocity, nálady, prožitky, emoce a učí se o nich mluvit před ostatními. Rozvíjíme tím i slovní zásobu, souvislé vyjadřování a naslouchání druhým.

### 4.1.2 Pohybová hra „Na domečky“

**Pomůcky:** obruče

**Postup:** rozmístíme obruče v prostoru třídy. Pustíme dětem hudbu, když hudba přestane hrát, znamená to, že nastalo zemětřesení a děti se musejí rychle schovat do domečků. S každým zemětřesením nějaký domeček spadne (odebereme obruč). Domečků (obručí) je čím dál méně a děti se musejí o domečky začít dělit, při zemětřesení se zachraňují, zvou své kamarády, kterým se zbořil domeček k sobě. Vzájemně si pomáhají vmístit se společně s kamarády do domečků.

**Závěr:** děti se učí, že si všichni pomáháme a pokud někdo nemá domeček, je nám ho líto a nenecháme ho samotného. Rozvíjíme i vzájemnou komunikaci.

### 4.1.3 Povídání o ovečce

**Pomůcky:** černá čepice, nebo černý šátek

**Postup:** učitelka povídá dětem krátký příběh o ovečce. Byl jednou pastýř a měl stádo oveček. Všechny byly krásně bílé, jen jedna byla černá. Bílé ovečky neměly černou ovečku rády a nepouštěly ji mezi sebe. Chodila vždy sama a poslední. Ani si s ovečkou nechtěly povídat. Černá ovečka se cítila opuštěná a odstrčená. Byla moc smutná, protože neměla žádné kamarády. Nejhorší pro ovečku byly večery, když se všechny ovečky vrátily do salaše, natěsaly se k sobě, aby jim nebyla zima a šly spát. Jen černou ovečku nikdo nehřál. Celá se zimou roztřásla a nemohla usnout. Pak se učitelka převleče za černou ovečku a řekne dětem, že teď bude ona ta černá ovečka a přijde postupně za všemi dětmi a každé dítě ji může něco pošeptat do ouška nebo říci nahlas. Poté obchází na čtyřech (jako ovečka) děti sedící v kroužku. Postupně si sedá ke každému a děti šeptají, jestli by chtěly ovečce pomoci nebo ne. Pokud ano, tak mohou říci, jak by to udělaly.

**Závěr:** děti se snaží vcítit do pocitů oveček a přemýšlejí, co je správné a co je špatné. Rozvíjíme empatii a fantazii dětí. Většině dětí je ovečky líto a nabízejí, že by ji zahřály a dokonce si ji některé i chtějí vzít domů, protože by jí pak už nebylo smutno. Některé děti projeví i zlost nad chováním ostatních oveček. Učitelka může tento příběh použít i v situacích, kdy děti někoho z kolektivu vyčleňují a odmítají si s ním hrát.

## 5. Aktivity na uvolnění napětí

### Relaxace dětí v mateřské škole

Relaxace se používá převážně k uvolnění napětí, nervozity a hyperaktivity. Pomáhá dětem zvládat psychické i fyzické napětí a podporuje lepší regeneraci a soustředění. Sekundárně pomáhá i k rozvoji motoriky. Děti se pomocí rozmanitých cvičení učí lépe poznávat vlastní tělo, ovládat pohyby, napodobovat různé věci ze svého okolí. Prostřednictvím hraní rolí se učí přizpůsobovat se novým situacím a rozvíjí se schopnost spolupráce s ostatními. Děti se učí vyjadřovat své pocity a své prožívání.

Relaxace by měla být zařazena do předškolních programů s určitou pravidelností. Chceme-li, aby cvičení byla účinná, měla by se stát součástí denního rozvrhu. Vhodné načasování je například po obědě, ale je možné ji využít prakticky kdykoliv, kdy se děti začínají hůře soustředit, nebo vznikne mezi dětmi napjatá atmosféra. Začínáme s kratším cvičením a v průběhu školního roku dobu cvičení prodlužujeme. Na začátku roku by relaxace neměla přesáhnout deset minut. Dobu cvičení vždy sladíme s reakcí a rozpoložením dětí. Pokud bychom cvičili déle, než jsou děti schopné se soustředit, docílíme opačného výsledku.

Pro maximální efekt se doporučuje každé cvičení v rámci jedné lekce 3x zopakovat. Učitel si sám vyhodnotí, která cvičení byla pro děti nejpřínosnější a k těm se vrací. Děti mají rády rituály a preferují relaxační techniky, které již dobře znají a cítí se v nich bezpečně. Tyto dobře zvládnuté techniky se dají využívat v průběhu dne k nejrůznějším příležitostem. Příklad: Učitelka potřebuje děti seřadit a připravit ke společnému odchodu do jiné místnosti. Děti si hrají a různě poskakují nebo sedí ve skupinkách u rozehraných aktivit. Učitelka řekne dětem ať „udělají strom“. Je to signál k postavení se a ukončení probíhajících aktivit. Děti při signálu zpozorní a automaticky použijí naučenou techniku.

## 5.1 Cvičení na uvolnění napětí, agrese

### 5.1.1 Hra na babku Vzteklandu

V podstatě se jedná o honěnou, ale s mezifází na projev emocí. Zeptáme se dětí, koho dnes něco rozzlobilo nebo měl kvůli něčemu trochu vztek. Vybereme prvního honiče, který ukáže, jak to vypadá, když se někdo pořádně vzteká. Může si i lehnout na zem a kopat nohama a bouchat rukama a křičet. Poté se postaví a začne honit ostatní děti, až někoho chytí a dá mu babu (babku „Vzteklandu“). Dítě, které má babu, se vyvzteká podobným způsobem a snaží se babu předat někomu dalšímu (Svobodová, 2010, s. 98).

**Závěr:** Děti se učí uvolňovat své emoce, dochází k rozvoji pohybových dovedností a schopnosti dodržovat pravidla.

### 5.1.2 Práce s hlasivkami

Nejlépe ve venkovních prostorech v obdobích, kdy zem pokrývá spadané listí. Po zvládnutí techniky je možné používat i ve vnitřních prostorech. Cvičení je sice hlučné, ale účinné.

#### **Průběh cvičení:**

**V přírodě:** Děti se libovolně pohybují mezi spadaným listím, pohazují ho dle vlastního uvážení do všech stran. Pak společně vytvoří z listí velikou hromadu. Vytvoříme s dětmi kruh kolem hromady listí. Děti si listí naberou samostatně nebo ve skupinkách po dvou, třech a na znamení učitelky (např. počítání do tří) ho vyhodí co nejvýše nad sebe do vzduchu a co nejhlasitěji zakřičí. Jediné pravidlo je vyčkat pokynu ze strany učitelky. Zakřičí-li všichni najednou, dochází rychle k uvolnění. Cvičení opakujeme podle potřeby. Je dobré cvičení ukončit až v momentu, kdy vnímáme uvolnění i u nejvíce neklidných dětí).

**Varianta ve třídě:** děti se postaví před svou židličku, sehnou se a předstírají sbírání listí. Děti vyhodí listí co nejvýše a co nejsilněji zakřičí. Snaží se vydržet s dechem co nejdéle. Cvičení zakončíme vleže, masírováním obličeje dlaněmi.

**Zhodnocení:** tato aktivita se jeví, jako náročná pro učitelky z důvodu hluku. Ale je dobré si uvědomit, že děti nemají moc možností si spontánně zakřičet. Radost a uvolnění energie je o to silnější, že mohou tuto činnost provádět společně s ostatními dětmi. Po takovém cvičení

jsou děti lépe vnímavé. Je vhodné po příchodu z venku předložit dětem například program související s předškolní přípravou.

**Závěr:** hra je vhodná pro uvolnění napětí a pro vybití případné agresivity.

### 5.1.3 Hra s novinami

Po třídě poházíme jednotlivé listy novin a připravíme krabici, kterou použijete jako odpadkový koš. Děti sedí v kruhu. Učitelka si vezme jeden list papíru a řekne dětem, že list představuje všechno, co nám vadí, co nás trápí i toho, kdo nás zlobí. Může se jednat o kamaráda, který nám ublížil nebo nepůjčil hračku, sestřičku, kvůli které na nás maminka občas nemá čas, práci rodičů, kvůli které jsme nemohli jít například o víkendu společně do zoo apod. Je dobré děti povzbudit, aby samy jmenovaly situace, které je napadnou v souvislosti s nějakým nepříjemným pocitem nebo zážitkem. Pak učitelka papír zmačká, zkroutí, roztrhá a hodí doprostřed kruhu do krabice.

Děti většinou řeší negativní zkušenosti se svými kamarády (počmáraný obrázek, zboření stavby z kostek, ošklivé hodnocení jejich výtvoru nebo i jich samotných ze strany kamaráda). Poté co děti pojmenují zážitek, který jim působil stres, jsou děti vyzvány, aby s kusem papíru udělaly všechno, co je napadne (př. tento kousek papíru představuje, jak mi kamarád udělal to a to).

Toto cvičení se dá použít i bez konkrétních pojmenovaných negativních situací. Prostě si učitelka vezme papír a řekne, tady tyto noviny mi vadí, zmačkám je, i když nevím proč, ale tím hůř pro ně. Požádáme děti, aby dělaly totéž co učitelka.

Učitelka by měla nechat děti, aby zvolily vlastní styl likvidace papíru. Podoba a intenzita agresivních projevů je u každého dítěte jiná, tak i způsob zpracování negativní emoce by mělo dítě najít samo.

Na konci cvičení se děti společně s učitelkou jdou podívat do krabice. Učitelka vyzve děti, aby naházely i zbylé papíry do krabice. Zhodnotí, že už je hotovo, následuje mytí rukou a děti mohou začít další práci.

**Závěr:** Dětem chvíli trvá než, se osmělí a naučí se pojmenovat své pocity. Ze začátku nemusíme mít vždy papíry ztotožněné s konkrétním zážitkem. Děti činnost vesměs baví, protože se uvolní a občas se otevře vzpomínka i na nějaké hlubší zranění. Děti jsou po cvičení soustředěnější a vnímavější. Cvičení dětem umožňuje uvolnit napětí a ventilovat případnou agresivitu.

# ZÁVĚR

---

Cílem této bakalářské práce je čtenáře seznámit se způsobem předávání a vyučování sociálních dovedností dětem předškolního věku. Studium mnohých materiálů, zpracovávajících téma rozvoje sociálních dovedností u dětí předškolního věku, jsem si opět připomněla, nakolik je toto téma důležité pro rozvoj osobnosti dítěte. Jsem srozuměna s faktem, že vytvářením vhodných prosociálních situací pouze v předškolním zařízení nedosáhneme plného začlenění sociálních kompetencí do chování dítěte. Avšak v návaznosti na rodinu již můžeme upevnit v dětech mnohé vzorce chování, které jejich budoucí chování budou ovlivňovat.

A ze své mnohaleté praxe v prostředí předškolního zařízení mohu potvrdit pozitivní vliv prosociálních aktivit na chování dětí.

Především zmiňuji setkávání s lidmi jiných zemí a kultur, které je pro naše zařízení klíčové. Děti se setkávají se spolužáky skutečně téměř ze všech kontinentů – zvykají si na jinojazyčnou komunikaci s nimi. Přirozeně se spolužáky komunikují a snaží se jim vysvětlit, čemu nepochopili. Tato základní dovednost jisté alternativní komunikace může být v budoucnosti velmi snadno přenesena i do jiných oblastí: komunikaci s dětmi a lidmi s postižením, dorozumívání např. s neslyšícími, lidmi s poruchami autistického spektra apod. V rámci předškolní výchovy jsme integrovali chlapce s Aspergerovým syndromem a děti ho mezi sebe přijaly bez sebemenšího pozastavení, ačkoli s nimi nedokázal adekvátně komunikovat. Doplněním každodenní zkušenosti dětí s cizinci ještě projektem *Lidé v jiných zemích*, dosahujeme u dětí přirozeného přijímání rozdílných zvyků a způsobu života lidí s odlišnou zení původu.

Dalším pozitivním vlivem pro děti v Salomon Preschool bylo vytváření *Profilu na jednu stranu* a prosociální aktivity k němu vedoucí. Děti si asi poprvé v životě zkusily formulovat kladné vlastnosti svých spolužáků. Kupodivu si vedly nadstandardně dobře a skutečně dokázaly vyjádřit silné stránky svých kamarádů, včetně jejich kladných charakterových vlastností. Někdy docházelo k opakování některé vyřčené charakteristiky u všech dětí, ale mimo to dokázaly děti skutečně pojmenovat dobré vlastnosti a skutky spolužáků. A v neposlední řadě bylo pro každého z nich velice přínosné poslouchat, co pěkného o něm říkají ostatní. S takto verbalizovanou chválou se obvykle děti mezi svými spolužáky nemají možnost setkat.

Nemohu posoudit, nakolik bude chování dětí našeho centra ohleduplné vůči seniorům. Pevně však věřím, že probrané příběhy, a hlavně osobní setkání se seniory v domově bude zážitkem, který si budou pamatovat a v budoucnosti si jej připomenou.

Rovněž musím zmínit kladný vliv relaxačních a uvolňovacích aktivit. Děti se v průběhu doby naučily uvědomovat si i aktivně vyjadřovat rozličné emoce, od rozčilení a vzteku, až po maximální uvolnění a odpočinek. Jsem přesvědčená, že pravidelným zakoušením vlivu těchto emocí na prožívání dokážou děti postupem času takové emoce i ovládat a ovlivňovat. Rovněž se je učí pojmenovávat a verbalizovat svoje prožitky a pocity, takže lze očekávat, že v budoucnu dokážou místo silné emotivní reakce pojmenovat svůj aktuální pocit.

I nadále jsme připraveni na prosociálních aktivitách ukazovat dětem možnosti vnímání světa kolem, pomoci nalézt jejich místo, cítit se v prostředí našeho centra bezpečně.

Jsem vděčná za svou práci. Svět dětí je bezprostřední a plný důvěry a naděje. Často slýchám, jak jsou dnes děti nevychovanější a drzejší než dříve. Domnívám se, že děti jsou našim obrazem, jestliže máme tento pocit, měli bychom začít nejdříve u sebe. Trávit s dětmi více času, vnímat jejich potřeby a zájmy. Naučit se vnímat, jak se děti cítí a vést je k pozitivnímu sebehodnocení. Jak se vyhnout trvalému stresu ve výchově a přitom neupadnout do autoritářství? Neznám správnou odpověď, ale domnívám se, že bychom měli být pro děti hlavně oporou a dávat jim najevo, že jsme tu pro ně. Naše důvěra a také náš vzor dětem pomohou v osvojování žádoucích vlastností, jako je trpělivost a dodržování pravidel. Vychovávat dítě je neopakovatelný proces. Máme pouze jednu šanci jej zrealizovat.



*"Kdybych měla vychovávat své dítě znovu, vybudovala bych pro něj nejdříve sebeúctu a pak teprve dům.*

*Prstem bych víc malovala a míň hrozila.*

*Méně bych ho opravovala a víc si s ním vykládala.*

*Nedívala bych se na hodinky, ale prostě bych se dívala.*

*Nestarala bych se tak o učení, ale prostě bych se starala.*

*Chodila bych více na procházku a pouštěla víc draků na provázku.*

*Přestala bych si hrát na vážnou, ale vážně bych si hrála.*

*Proběhla bych víc polí a viděla víc hvězd.*

*Víc bych ho objímala a míň s ním "válčila!"*

*Viděla bych v žaludu častěji dub.*

*Nebyla bych přísná, ale přístupná.*

*Neučila bych ho lásce k síle, ale učila bych ho síle lásky. " (Loomansová Diane)*

# SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

---

- BARNEROVÁ, P., SALARY, L.: Jak nevychovat dítě s pocitem méněcennosti. Praha: Portál. 1998. 136 s. ISBN 80-7178-192-4.
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V.: *Diagnostika dítěte předškolního věku*. 2. vyd. Brno: Computer Press. 2011. 217 s. ISBN 978-80-251-1829-0.
- ČÁP, J., MAREŠ, J.: *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 807178463X.
- ČÁP, J.: *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. 1. vyd. Praha: ISV. 1996. 302 s. ISBN 80-85866-15-3.
- ČÍŽKOVÁ, J. a kol.: *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. 173 s. ISBN 80-244-0629-2.
- FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. 383 s. ISBN 80-7178-626-8.
- GELDARD, K., GELDARD, D.: *Dětská psychoterapie a poradenství*. 1. vyd. Praha: Portál. 2008. 336 s. ISBN 978-80-7367-476-2.
- GUILLAUD, M.: *Relaxace v mateřské škole*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011. 96 s. ISBN 978-80-262-0045-1.
- HELUS, Z.: *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. 288 s. ISBN 978-80-7367-628-5.
- HELUS, Z.: *Psychologie*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 2003. 118 s. ISBN 80-7168-876-2.
- INFORMATORIUM 7/2009, časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD, Praha: Portál. 2010.
- JOHNSON, D.: *Reaching out*. 6. vyd. Needham Heights : Adivision of Simon and Schuster Inc, 1993. ISBN 0-205-14770-4.
- KLENKOVÁ, J. *Logopedie*, Praha: Grada. 2006. 220 s. ISBN 978-80-247-1110-9.
- KOCÁBKOVÁ, L.: *Rozvíjíme empatii u dětí předškolního věku. Metodika Mateřské školy Borovany*.
- KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V.: *Prostředí člověk výchova*. Brno: 2001. 100 s. ISBN 80-7315-004-2.
- KUCHARSKÁ, A., ŠVANCAROVÁ, D.: *Bezstarostné roky?*. 1. vyd. Praha: Scientia. 2004. 89 s. ISBN 80-7183-291-X.

- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D.: *Vývojová psychologie*. vyd. 2. Praha: Grada. 367 s. ISBN 80-247-1284-9.
- MARÁDOVÁ, E. a kol.: *Rozvíjíme multikulturní porozumění*. 1. vyd. Praha : UK Praha. 2006. 111 s. ISBN 80-7290-274-1.
- MOORE, D. a kol.: *Než začneme s multikulturní výchovou*. 1. vyd. Praha: Člověk v tísni. 2008. 109 s. ISBN 978-80-86961-61-3.
- NEWMAN, S.: *Hry a činnosti pro vývoj dítěte s postižením*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 168 s. ISBN 80-7178-872-4.
- PFEFFER, S.: *Rozvíjíme emoce dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 112 s. ISBN 80-7178-764-7.
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B.: *Psychologie dítěte*. 4. vyd. Praha: Portál. 2007. 143 s. ISBN 978-80-7367-263-8.
- ŘÍČAN, P.: *Cesta životem*. 2. vyd. Praha: Portál. 2006. 390 s. ISBN 80-7367-124-7.
- ŘÍČAN, P.: *Psychologie osobnosti*. 6. vyd. Praha: Grada. 2010. 208 s. ISBN 978-80-247-3133-9.
- SANDERSON, H., SMITH, T., WILSON, L.: *Profil na jednu stránku ve škole*. Praha : Rytmus o.s. 2010. 47 s. ISBN 978-80-903598-8-8.
- SVOBODOVÁ, E.: *Prosociální činnosti pro předškolní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Raabe, 2010. 131 s. ISBN 80-86307-39-5.
- VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie*. 2. vyd. 2. Praha: Karolinum 2012. 531 s. ISBN 978-80-246-2151-1.
- VALENTA, J.: *Učíme se komunikovat*. 1. vyd. Praha : Aisis. 2010. 215 s. ISBN 978-80-904071-5-2.
- VÍZDAL, F. a kol.: *Sociální psychologie I*. 2. přeprac. vyd. Brno: Insitut mezioborových studií. 2009. 106 s.
- Výzkumný ústav pedagogický v Praze. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Tauris. 2006. 48 s. ISBN 80-87000-00-5.
- WOOLFSON, R.: *Bystřé dítě předškolák*. 1. vyd. Praha: Ottovo nakladatelství. 2004. 137 s. ISBN 80-7360-002-1.
- ZÁŠKODNÁ, H., MLČÁK, Z.: *Osobnostní aspekty prosociálního chování a empatie*. 1. vyd. Praha : Triton. 2009. 391 s. ISBN 978-80-7387-306-6.

## Internetové zdroje

- [1] *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004 [cit. 2008-10-16].: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani.html/>>
- [2] *Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. [cit. 2013-04-16].: <<http://clanky.rvp.cz/kompetence/P/PREDSKOLNI-VZDELAVANI.html/>>
- [3] *RodinaDnes – o úkolech a posláních dnešní rodiny* [online]. [cit. 2013-04-05].: <<http://www.rodinadnes.cz/2011/11/funkce-rodiny.html>>

# PŘÍLOHY

## Příloha č. 1: Výsledné vzorové profily – Dominika, věk 6 let

	<p style="text-align: center;"><b>Co máme na Dominice rádi</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- je chytrá, dobře se učí nové věci</li><li>- umí vymýšlet a vyprávět vtipy</li><li>- je veselá</li><li>- je silná, přepere i bráchu</li><li>- umí dobře plavat a ráda tancuje, zvláště zumbu</li><li>- ráda maluje</li><li>- je s ní legrace</li><li>- je přátelská a dobře navazuje kontakt s lidmi</li><li>- nežaluje a půjčuje hračky</li></ul>
<p style="text-align: center;"><b>Co je pro Dominiku důležité</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- hrát si s kamarády Betty, Isou, Davidkem, Benem a Robíkem</li><li>- ve volném čase si ve školce malovat nebo hrát s panenkami</li><li>- někdy u kamarádek přespat</li><li>- když jí (holky) ve školce kluci „neotravujou“</li><li>- když se nehádá s kamarádkami</li><li>- má ráda aktivity a kroužky, ale nesmí být činnosti moc dlouhé a náročné na soustředění</li><li>- dobré jídlo k obědu</li><li>- při obědě si s kamarádkami povídat</li><li>- cestou do školky koukat v tramvaji z okýnka</li><li>- doma hrát hry na počítači a koukat na pohádky</li><li>- večer číst před spaním knížky</li><li>- u babičky si hrát s kamarádkou Zuzkou a Eliškou a plavat v bazénu</li></ul>	<p style="text-align: center;"><b>Jakou podporu Dominice poskytnout</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- dát Domče prostor na vyjádření, naslouchat jí</li><li>- upozorňovat jí i opakovaně, když je chvíle, kdy nemá mluvit. Je to pro ni přijatelnější, než mít pak time out.</li><li>- pokud má program nějaká pravidla, připomínat je Dominice opakovaně</li><li>- Dominiku hodně chválit a povzbuzovat, zvláště při náročnějších úkolech, poukazovat na její přednosti</li><li>- když jí nechutná jídlo (oběd), pomůže jí, když p. učitelka řekne, kolik lžic ještě musí sníst</li><li>- po obědě, když je unavená, umožnit jí lehnout si na matraci, a pak si jít hrát, když sama chce</li><li>- po škole (příští rok) chodit s Domčou do bazénu nebo najít jinou (společnou) aktivitu, kterou by měla tak ráda jako hry na počítači</li></ul>

## Příloha č. 2: Výsledné vzorové profily – Toník, věk 4 roky

	<h3>Co máme rádi na Toníkovi</h3> <ul style="list-style-type: none"><li>- zná značky všech aut, číslice a písmena</li><li>- umí pustit počítač, pustit si pohádku, malovat a psát</li><li>- rád běhá, skáče v loužích, tancuje</li><li>- hezky zpívá</li><li>- má dobré srdce</li><li>- neříká nic zlého</li><li>- je hodný, umí pohladit, když je někdo smutný</li><li>- rád se směje, je veselý</li><li>- půjčuje hračky a auta</li></ul>
<h3>Co je pro Toníka důležité</h3> <ul style="list-style-type: none"><li>- hrát si s Juráškem, Jegorem a Erin</li><li>- na hřišti s nimi skákat z „rakety“</li><li>- hrát si s auty, kostkami a legem</li><li>- vyprávět někomu (dospělým i dětem) o značkách aut a autíčkách „Cars“</li><li>- chodit do tělocvičny</li><li>- po školce jít do cukrárny koupit lízátko nebo do Oříšků nějakou dobrotu</li><li>- když ho děti nenutí si s nimi hrát</li><li>- když do něj děti nestrkají</li><li>- dostávat občas sladkosti</li><li>- nemuset kakat ve školce (nechce si sednout na malý záchod)</li><li>- vědět, co se bude každý den dít (spát nebo nespát ve školce, co bude odpoledne)</li></ul>	<h3>Jakou podporu Toníkovi poskytnout</h3> <ul style="list-style-type: none"><li>- občas ve volných chvílích naslouchat Toníkovi, když vypráví o Cars nebo autech</li><li>- upozorňovat Toníka, jak dětem říci, že se mu něco nelíbí (když ho do něčeho nutí nebo strkají), například říci: Nedělej to, to se mi nelíbí.</li><li>- pokud by se ještě vyskytl problém s kakáním ve školce, umožnit mu mít dětské prkýnko na velkém záchodě</li><li>- ve dnech, kdy Toník ve školce spí, má velký problém večer usnout (i když jde později). Spát ve školce co možná nejkratší dobu (aby to ale nenarušilo společný režim).</li><li>- po školce jít aspoň někdy koupit nějakou sladkost</li><li>- ve dnech, které ve školce spí, jít pak ještě na procházku nebo na hřiště, aby se Toník unavil</li><li>- mít i nadále doma rozvrh týdne, kde bude zobrazeno, které dny ve školce spí, a co bude dělat odpoledne</li><li>- Toník nemůže jíst věci, ve kterých je pšenice. Upozorňovat ho, aby se vždy paní učitelky (rodičů) zeptal, když mu někdo nabízí něco k jídlu.</li></ul>

### Příloha č. 3: Pomůcka na vyjádření emocí (Hra na smajlíky)



Naštvaný



Unavený



Neutrální



Veselý



Znuděný



Překvapený