

Václav Merín, Ilona Gillemová (eds.)

Psychologie

pro učitelky mateřské školy

Druhé, rozšířené a přepracované vydání



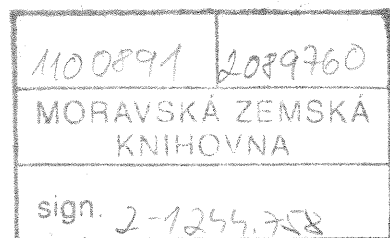


Psychologie pro učitelky mateřské školy / Václav Mertin, Ilona Gillernová (eds.).
– Vyd. 2., rozš. a přeprac. – Praha : Portál, 2010. – 248 s.
ISBN 978-80-7367-627-8

316.346.32-053.4 * 373.2 * 159.922.7

- děti předškolního věku
- předškolní výchova
- psychologie dítěte
- kolektivní monografie
- příručky

159.92 - Vývojová psychologie. Individuální psychologie [17]



Publikace vznikla v rámci výzkumného záměru MŠMT ČR CEZ: J13/98:112100001
– Jedinec a společnost v procesech transformace a globalizace

Lektorovali
doc. PhDr. Jiří Odehnal, CSc.
Mgr. Ivana Lacinová

© Václav Mertin, Ilona Gillernová za kolektiv, 2003, 2010
© Portál, s. r. o., Praha 2003, 2010

ISBN 978-80-7367-627-8

Obsah

Úvod k druhému, rozšířenému a upravenému vydání	7
Několik slov místo předmluvy Václav Mertin, Ilona Gillernová	9
1. Repetitorium vybraných poznatků vývojové psychologie Lenka Šulová	13
2. Profesní kompetence učitelky mateřské školy a význam jejího rozvíjení Ilona Gillernová	23
3. Jak přežít aneb Duševní hygiena jako součást profesní kompetence Iva Štětovská	39
4. Děti a dospělí v procesu výchovy a vzdělávání Vlasta Rezková	53
5. Přehled pedagogicko-psychologické diagnostiky dětí předškolního věku Anna Kucharská	79
6. Metody poznávání a rozvíjení individuálních potřeb předškolních dětí v interakci s dospělými Eva Šírová	93
7. Úloha výživy ve vývoji osobnosti dítěte předškolního věku Slávka Fraňková	113
8. Podpora sociálního a emocionálního vývoje dětí v mateřské škole Ilona Gillernová	125
9. Nadané dítě v předškolním věku, jeho vyhledávání a rozvíjení Lenka Hříbková	141
10. Cizí jazyky v mateřské škole Marie Marxtová	155
11. Podpora a rozvoj čtenářských dovedností v předškolním věku Václav Mertin	163

12. Integrace dětí se zdravotním postižením v mateřské škole Jaroslav Šturma	173
13. Dítě v rodině Ilona Gillernová	183
14. Dítě vyrůstající v bilingvní rodině Lenka Šulová, Štefan Bartanusz	197
15. Adaptace dítěte na cizí kulturu a specifika interkulturní komunikace v prostředí mateřské školy Monika Morgensternová	205
16. Dítě a současný mediální svět Václav Mertin, Ilona Gillernová	213
17. Rozvoj psychické odolnosti předškolních dětí Simona Hoskovcová	223
18. Příprava dítěte pro základní školu – problematika školní připravenosti Václav Mertin	235

Úvod k druhému, rozšířenému a upravenému vydání

Přestože od prvního vydání odborné publikace *Psychologie pro učitelky mateřské školy* uplynulo jen šest let a v psychologických či pedagogických vědách nedošlo k zásadním objevům, jedna věc je stále jasnější. Předškolnímu období a rozvoji dítěte v této době je připisován trvale se zvyšující význam. Dítě je v předškolním období dychtivé poznávat svět, má obrovskou radost z každého objevu, chce umět to, co sourozenci, chce být takové, jako jsou jeho velké vzory. Současně má i vynikající schopnosti přijímat a pevně si osvojovat neuvěřitelné množství poznatků, informací, dovedností všeho druhu a intenzivně rozvíjet své zkušenosti. Podobně i jeho rodiče bývají v předškolním období dítěte zpravidla optimisticky naladěni s pozitivním očekáváním do budoucnosti. Platí to i pro učitelky mateřských škol, pracovníce mateřských center a dalších předškolních zařízení, které jsou naladěny učit se a přijímat nové poznatky ve prospěch rozvoje dětí v předškolním věku. S tímto zájmem se setkáváme při osobních setkáních, při přednáškách a konferencích odráží ho i pozitivní odezva na první vydání této knihy. Těší nás a jsme za ni vděční. Ke splnění náročných vývojových úloh tohoto období potřebují dítě i všichni jeho vychovatelé prostředí plné podpory, pozitivního vyladění a vhodných podmínek. Poznatky představují jeden zdroj kvalifikovaného i kvalitního přístupu k dítěti.

Neshledali jsme důvod, proč výrazně měnit obsah prvního vydání. Publikaci jsme však rozšířili o dvě zcela nová relevantní témata. Jedno představuje pokus o sondu do velmi složitého vztahu dětí a médií (Mertin, Gillernová). V této kapitole se snažíme ukázat cesty, které minimalizují negativní vlivy médií a potencují jejich dobré využití. Druhým novým tématem je kapitola o možnostech rozvíjení psychické odolnosti předškolních dětí (Hoskovcová). Jde o ukázkou pozitivního přístupu psychologie, která se snaží vychovatelům ukázat způsoby zvyšování odolnosti u dětí. Ostatní kapitoly jsou více či méně upravené, mají doplněné novější odborné publikace ke sledované tematice.

Z psychologického úhlu pohledu je vývojové období předškolního věku neobyčejně zajímavé, s nepřehlédnutelným množstvím rozvojových možností. Je radost vytvářet adekvátní edukační prostředí pro předškolní děti a sledovat tempo jejich vývoje. Pokud k tomu může přispět i naše staronová publikace, budeme rádi.

Několik slov místo předmluvy

Václav Mertin, Ilona Gillernová

Prvním rokům života dítěte, do kterého spadá také předškolní věk, přisuzovala psychologie velký formativní význam od nepaměti. Namátkou připomeňme práce věnované vlivu psychické deprivace v nejranějších stadiích vývoje dítěte. Vývoj v tomto období probíhá nejdynamičtěji z celého života člověka, lze tedy očekávat největší následky vlivu prostředí. Současně je dítě prakticky absolutně **závislé na dospělých**, což podstatně zvyšuje význam jejich působení, ale zároveň i jejich odpovědnost. Co však znamenají tyto „staronové“ myšlenky v praxi předškolní výchovy a vzdělávání? Jaká jsou **základní psychologická východiska**?

Rodiče jsou zcela adekvátně v posledních letech uznáni i jako „učitelé“ svých dětí. Totéž platí pro učitelky mateřských škol a další vychovatele. Jednoznačně je přijímán fakt, že dítě se už v předškolním období vzdělává. V některých oblastech výzkumy dokonce ukazují, že v následujícím období klasického školního vzdělávání lze jen obtížně překonat vliv předškolního vzdělávání. Tyto trendy mají i druhou stranu: **Výrazně se zvyšují požadavky na přípravu rodičů i učitelů mateřských škol**. Právě psychologie nabízí podněty, znalosti, dovednosti, které mají z hlediska efektivity výchovy a vzdělávání v předškolním období patrně největší růstový potenciál.

Publikace, kterou nabízíme všem, kdo se zajímají o vzdělávání a rozvíjení dětí v předškolním věku, zejména učitelkám mateřských škol, vychází z přesvědčení, že vedle rodiny je to právě mateřská škola, která se u podstatné části předškolních dětí může přímo nebo nepřímo (např. prostřednictvím rodiny) podílet na jejich rozvoji. **V předškolním období jsou „okna poznávání a rozvíjení“ otevřena dokořán**, je to mimořádně příznivé období pro rozvíjení různých stránek osobnosti dítěte. Probíhají zde intenzivně procesy zrání i učení a nikdy potom už se jedinec nebude vyvíjet tak bouřlivě a snad ani tak intenzivně, a proto je až tristně nevyužit tuto dobu k co nejširšímu rozvoji dítěte. **Jednotlivé příspěvky v publikaci jsou výzvou i inspirací** pro rodiče, prarodiče, učitelky a ostatní dospělé, kteří se chtějí podílet na úchvatném rozvoji dítěte.

Zároveň text provází souvislost s **Rámcovým programem pro předškolní vzdělávání**, ve kterém jsou kladeny na učitelky mateřských škol nové požadavky. Ty vyžadují, aby si učitelky prohloubily psychologické a pedagogické vzdělání v řadě oblastí, a tím významně rozšířily svou profesní kompetenci. K rozvíjení dítěte už dávno nestačí pouhá láska a zdravý selský rozum. Učitelka mateřské školy by měla mít k dispozici poznatky na úrovni současného stavu poznání ve zvolených oblastech. Proto se v publikaci objevují jak **nové pohledy na známé věci** (výuka čtení, integrace dětí se speciálními potřebami), tak i poměrně nová a velmi **aktuální témata** (imigranti v mateřské škole, výživa a její souvislosti s vývojem dětí předškolního věku, stimulování citového vývoje dítěte a příslušných sociálních dovedností dětí), ale zároveň do popředí mnohem výrazněji vystupují **sociálně-profesní kompetence učitelky mateřské školy** (efektivní a partnerská spolupráce s rodiči, komunikační dovednosti, zvládání konfliktů, zkvalitnění pedagogické a psychologické diagnostiky). Odborné příspěvky všech spoluautorů sledují tematické okruhy vztahující se k dítěti a jeho rozvoji, k učitelce a mateřské škole.

Úsilí autorů jednotlivých statí směřovalo k **propojení teoretických poznatků s bezprostřední praxí učitelky**. Vycházíme z přesvědčení, že teoretický model vytváří rámec, ve kterém se učitelka „pohybuje při své práci“ a který jí umožní řešit i nové či méně známé situace. Současně však platí, že ne vždy jsou implikace teorie evidentní, a proto klademe důraz i na **praktickou aplikaci** v podmínkách práce mateřské školy. V předložené publikaci jsme shromáždili výběr relevantních psychologických témat k předškolní problematice, ale je také třeba upozornit, že předkládáme **převážně psychologická hlediska** jednotlivých témat, která považujeme za odborně důležitá. Připouštíme však, že témata v sobě mohou zahrnovat i jiné pohledy, jimiž jsme se nezabývali, nečiníme si nároky na vyčerpávající pohled na věci. Čtenáři také jistě postřehnou, že text nepokrývá všechny oblasti psychologie pro předškolní vzdělávání a výchovu dětí. Výběr jednotlivých témat do jisté míry vycházel z odborného zaměření autorů a především bral v úvahu, která témata jsou významná a současně mohou podpořit vychovatele při aplikaci psychologických poznatků do praxe, které poznatky či dovednosti mohou podpořit profesní kompetenci učitelek při naplňování Rámcového programu pro předškolní vzdělávání. **Převážně psychologické uchopení témat nabývá na významu v situaci, kdy zmíněný nový dokument pro předškolní vzdělávání jednoznačně upouští od přístupu předmětového a nabízí orientaci na jedince a jeho rozvoj, tj. výrazně upřednostňuje individuální přístup.** Psychologické poznatky mohou pomoci koncipovat výchovné programy vycházející z této koncepce, mohou učitelce pomoci při rozhodování o vhodnosti přístupu k jednotlivým dětem. Každá empatická učitelka jistě potvrdí zkušenost, že to, co se jeví jako vhodné a dobré pro rozvoj jednoho dítěte, může být jen průměrné ve svých efektech pro dítě druhé, a jiné dítě dokonce může totožný postup v rozvoji přímo brzdit.

Jednotlivé kapitoly je možné využít, aniž by bylo nutné seznámit se s celou publikací, ačkoli editory by jistě potěšilo, kdyby se čtenáři seznámili s obsahem celé knihy. Každá stať je do jisté míry samostatná, lze z ní čerpat různé psychologické poznatky o dítěti, podmínkách a oblastech jeho vývoje a rozvoje či inspiraci k rozvíjení různých profesních dovedností. Jistě však v publikaci **nenabízíme zjednodušené „návodů“**. Předkládáme **náměty a inspiraci**, které mají podpořit tvořivost dospělého, jedinečnost jeho přínosu bez opakování přesně daných návodů. V mateřské škole dáváme přednost vlastní aktivitě učitelek podložené poznatky, vědomostmi a dovednostmi, které text nabízí a které mohou přispět k přiměřenému reflektování a zhodnocení vlastních zkušeností. Jednoduché návody ani existovat nemohou, zabýváme-li se dětmi ve vývoji a v procesu jejich rozvíjení, v měnících se sociálních vztazích, každý s určitými individuálními charakteristikami. (Návody spíše patří k ovládání přístrojů, napovídají, jak jich využít v náš prospěch, ale všichni víme, že i zde mají své limity.)

Text publikace začíná **obecnější** kapitolou, která je stručným repetitorem vybraných základních poznatků vývojové psychologie o dítěti předškolního věku. Ti, kteří tyto poznatky mají osvojené, mohou bez pocitů viny kapitolu přeskočit. Počítáme však s tím, že čtenář disponuje základními psychologickými poznatky o tomto vývojovém období. Další kapitoly jsou rozděleny do dvou nestejně rozsáhlých částí, mezi kterými však nevede ostrá hranice. Nejprve se zabýváme různými **profesními dovednostmi učitelky mateřské školy**, zvažujeme možnosti, jak v profesi uspět ve prospěch rozvoje dítěte i vlastního profesního uspokojení. Domníváme se totiž, že úkoly současného předškolního vzdělávání může efektivně zvládnout jen dobře připravená učitelka, dobře informovaný dospělý. Další část je pak věnována dítěti v mateřské škole. Nabízí **psychologické pohledy na vybrané biologické a zejména pak psychosociální aspekty vývoje dítěte předškolního věku** a vrcholí příslušnými poznatky k problematice **školní připravenosti, kterou chápeme jako určitou cílovou kompetenci dítěte opouštějícího mateřskou školu a směřujícího do školy základní**.

Orientaci v obsahu textu každé kapitoly usnadňují úvodní **anotace**. Další části jednotlivých kapitol přinášejí **teoreticko-praktická zpracování vybraných témat**. Některé kladou větší důraz na porozumění psychologickým souvislostem problematiky, jiné předkládají více konkrétních námětů a postupů. Každou kapitolu uzavírá **výběr několika odborných publikací** vztahujících se k tématům v této části řešeným (není však úplným přehledem odborných pramenů, ze kterých jsme čerpali). Autoři dávali přednost běžně dostupné, česky psané nebo do češtiny přeložené odborné či populárně-naučné literatuře. Některé tituly se v příspěvcích nutně opakují. Tyto publikace a příspěvky opět mohou čtenářům prohloubit vědomosti o možnostech rozvíjení dítěte předškolního věku a mohou být další inspirací pro vytváření podmínek k optimálnímu vývoji každého dítěte.

Děkujeme za posouzení rukopisu i za připomínky ředitelce mateřské školy Mgr. Ivaně Lacinové i našemu učiteli doc. dr. Jiřímu Odehnalovi, CSc.

Repetitorium vybraných poznatků vývojové psychologie

Lenka Šulová



Anotace

Za předškolní období je v některých odborných pracích považováno celé období od narození až po nástup do školy. Ve většině vývojověpsychologických publikací je však tato etapa chápána jako věk mezi třetím a šestým rokem dítěte. V tomto smyslu se budeme třem rokům před nástupem do školy věnovat i my. Ani není třeba podotýkat, že je to jedno z nejzajímavějších vývojových období člověka. Je to čas neutuchající aktivity tělesné i duševní, velkého zájmu o okolní jevy, doba, která je nazývána obdobím hry, protože právě při hře se aktivita dítěte projevuje především. Celé předškolní období je charakteristické významnými změnami v různých oblastech biologického a psychosociálního vývoje, z nichž některé stručně připomeneme. Přitom však je nutné mít stále na zřeteli, že rozdíly mezi dětmi jsou značné.

1.1 Motorický vývoj předškolního dítěte

Není pochyb o tom, že se zdokonaluje a **roste kvalita pohybové koordinace**. Pohyby jsou přesnější, účelnější, plynulejší. Dítě je hbitější, pohyby jsou elegantnější, dokáže v rámci společných činností s rodiči nebo jinými dospělými velmi dobře pozorovat a napodobovat sportovní aktivity. Je to vhodný začátek pro zahájení sportů, jako je lyžování, plavání, jízda na kole. Také hry tohoto období jsou velmi

často spojeny s pohybem. Motorický vývoj souvisí s celkovou aktivitou dítěte mezi třetím a šestým rokem, s možností pohybu a podmínkami, které dítěti vytváříme pro rozvoj motorických schopností a dovedností. Pohybová koordinace se též projevuje ve schopnosti plné sebeobsluhy – dítě se samostatně obléká a svléká, uklízí a skládá si věci, zavazuje tkaničky, samostatně pečuje o svou hygienu.

Rovněž dochází k dalšímu **rozvoji jemné motoriky**, která je však značně determinována osifikací (přeměnou chrupavky v kost) ruky. V této době si dítě rádo hraje s různými materiály – plastelínou, knoflíky, kostkami, kamínky, látkou, korálky. Je stále jakoby okouzleno rozmanitými tvary, které rádo napodobuje, zvláště se zapojením hmatu (plastelína), různě je řadí a porovnává. Kolem čtvrtého roku se vyhraňuje laterální a dítě v návaznosti na dominanci hemisféry je buď pravák, nebo levák.

S rozvojem jemné motoriky souvisí **rozvoj kresby**. Od spontánního čarání (kolem dvou let), kdy je čára či „kolečko“ mnohoznačné a často dítětem popisováno pokaždé jinak (provedení je vázáno na momentální vyladění dítěte či na používaný materiál), až ke schopnosti dobře napodobit základní tvary a spontánně malovat postavu člověka, nejprve v podobě hlavonožce. Aktuálně se objevují názory, že ztvárnění postavy člověka jako hlavonožce (hlavy a nohou) odpovídá úhlu vidění světa tříletým dítětem, které skutečně z osob ho obklopujících vnímá detailně nohy, které jsou ve výšce jeho očí, a obličje či hlavy, které se k němu sklánějí. Výtvarné projevy předškoláka jsou povětšinou značně kreativní. Rodiče i učitelky v mateřské škole mohou podporovat možnost spontánního uměleckého vyjadřování dítěte především vytvořením vhodných podmínek, jako jsou pracovní prostor, různé vhodné materiály, dostatek podnětů.

1.2 Kognitivní vývoj předškolního dítěte

Percepce (vnímání) je globální, dítě vnímá celek jako souhrn jednotlivostí, kde zatím není schopno rozlišovat základní vztahy. Nechá se snadno upoutat výrazným detailem, zvláště má-li nějaký vztah k jeho aktuálnímu zájmu nebo potřebě. (Například na obsahově rozsáhlém obrázku si všimne dítěte pojídajícího zmrzlinu, na kterou má samo chuť, ve velké a členité výkladní skříni postihne okamžitě malinkého plyšového pejska.) Rozvíjí se zraková a sluchová diferenciací, která je nezbytná pro pozdější proces analýzy a syntézy při čtení a psaní. Vnímání prostoru je dosud nepřesné, opět stačí výrazný podnět, který ho dokáže zcela „poplést“. Nepřesně vnímá časové úseky – přeceňuje čas, který tráví nezajímavým způsobem, a naopak. Čas umí posoudit jen ve vztahu ke konkrétní činnosti: „Ještě se třikrát vyspím a pojedu k babičce.“ „Až se naobědvám, přijde bratr ze školy.“ Jen postupně předškolák přechází od smyslů vázaných na hmat ke smyslům „distálními“, vázaným na zrak či sluch.

Představy předškoláka jsou barvitě a bohaté. Mezery mezi vnímanými jevy či jednotlivými detaily jsou často doplňovány tzv. **dětskou konfabulací**. Jsou to smyšlenky, o kterých jsou děti přesvědčeny, že jsou pravdivé. Je proto nevhodné trestat je za lži v době, kdy je pro ně velmi nesnadné odlišit realitu od konfabulace. Dospělý sehraje roli jakéhosi korektoru či průvodce směrem k pochopení a přijetí reálného světa a jeho odlišení od světa fantazie. Je to někdy dlouhodobý proces, ale větší míra imaginace může souviset s později umělecky orientovanou osobností, a proto je nevhodný příliš radikální postup dospělých. **Představy** (třeba i fantazijní) **jsou pro předškoláka nutné**, ve své „činnosti v představách“ si dítě přizpůsobuje někdy obtížně přijatelnou nebo pochopitelnou realitu. V předškolním období totiž též dochází k významnému **procesu decentrace**, při kterém se dítě učí, že existence prostorového, časového a příčinného světa jeví nezávisí na něm. K tomu ovšem potřebuje opakované zkušenosti ze sociálních interakcí, ve kterých je jeho vlastní, dosud egocentrické hledisko postupně a citlivě „opravováno“. Jeho hra, imitace, identifikace s druhými, stále kvalitnější používání řeči jako nástroje komunikace působí jako klíčový vývojový činitel.

Mezi třetím a šestým rokem dochází k **uzavření fáze symbolického, předpojmového myšlení**, jejímž těžištěm je osvojování mateřštiny, postupné ujasňování rozdílů mezi pojmy jeden, někteří, všichni – zkrátka dále postupuje vzhled do světa znaků. V předškolním období již dítě dobře ví, že vše kolem něho má nějaké označení a z otázky „Co je to?“ **přechází na otázku „Proč?“**. Začíná se zajímat o příčinné souvislosti okolního světa a zcela nezastupitelnou úlohu v tomto věku sehraje dospělí (rodiče, prarodiče, učitelky mateřských škol), kteří mají dost trpělivosti, času a často i znalostí, aby neutuchající zvědavost dítěte uspokojovali. Dítě je na konci předpojmového období schopno oddálené nápodoby, fiktivní hry, užívání řeči, kresebných symbolických projevů.

V předškolním období **dochází k plnému rozvinutí názorného intuitivního myšlení**, které je typické pro tzv. **předoperační stadium** (věkově umístitelné přibližně mezi čtvrtým a sedmým, osmým rokem věku dítěte). Je to období, kdy dítě je plně myšlenkově vázáno na to, co právě nazírá. Je to cesta od individuálních předmětů a jejich vnímání k postupnému zobecňování. Začíná uvažovat v pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností. Myšlení je dosud těsně vázáno na vnímané nebo představované. Dítě se zaměřuje na to, co vidělo nebo vidí, ale už to dokáže jednoduchým způsobem rozčleňovat. Mentální pochody jsou dosud nezvratné (ireverzibilní) a vázané na nazírání. Myšlení předškoláka je **dosud prelogické, tzv. předoperační**, nepostupuje podle logických operací, je stále vázáno na konkrétní činnosti a aktivitu dítěte. Jeho myšlenkové operace jsou zaměřeny na perceptivní činnost, přičemž převažují optické znaky předmětů. Vzhledem k tomu, že předškolní dítě je **egocentrické**, chybí odlišení mezi psychologickou realitou dítěte a objektivním světem reality. Dítě je středem vlastního světa představ a myšlenek a jen s obtížemi zaujímá hledisko jiné osoby. Je přesvědčeno, že i ostatní sdílejí jeho úhel nazírání. Právě kontakt s vrstevníky umožňuje postupnou korekci tohoto zkreslení. Mezi další charakteristiky myšlení

tohoto období patří **antropomorfismus** (tendence polidšřovat předměty), **prezentismus** (chápaní všeho ve vztahu k přítomnosti), **fantazijní přístup** (vliv fantazie převládá nad respektováním logických skutečností). Se všemi těmito zvláštnostmi myšlení předškoláka lze velmi dobře „pracovat“ ve vzdělávání v podmínkách mateřské školy.

Období mezi třetím a šestým rokem je též obdobím zkvalitňování **řečových dovedností**. Je dobou výrazného rozšiřování slovní kapacity. V tomto období dochází k osvojování gramatických pravidel – jednoduché stupňování, časování a skloňování, které se často projevuje na principech jednoduchých analogií. Zvětšuje se rozsah i složitost vět, užívají se souvětí souřadná i podřadná, roste zájem dítěte o řeč. Dítě je např. schopno delší dobu poslouchat čtený text. Rozdíl mezi dětmi v řečové produkci, chápání textu i zájmu o mluvené slovo je značný a úzce souvisí s možností dítěte být v kontaktu s dospělými a „mluvit“ s nimi především v období mezi 15. měsícem a třetím rokem života. Ukazuje se, že je-li dítě v tomto období bez možnosti procvičovat a rozvíjet řeč v každodenním dlouhodobém kontaktu s dospělou osobou (nejlépe rodiči), nastávají v řečovém vývoji nezvratné negativní změny (menší cit pro jazyk, menší zásoba užívaných slov, menší porozumění čtenému textu atp.). (Podrobněji o tom pojednává 11. kapitola V. Mertina, věnovaná rozvíjení čtenářských dovedností dítěte předškolního věku.)

V předškolním období převládá **kommunikativní** složka řeči – řeč je především dorozumivacím prostředkem a sehrává významnou roli v procesu sociální integrace jedince do skupiny i v rozšiřování akčního rádia v procesu interakce jedince s personálním i předmětným prostředím. Zároveň se bohatě rozvíjí **kognitivní** složka řeči. S rozvojem řeči souvisí růst poznatků a zkušeností, které nemusí být vázány na bezprostřední vlastní zkušenost, ale stačí čtený text, verbální popis obrázků a dochází k rozvoji představivosti takto stimulované. Dítě si umí představit slona, kterého nikdy reálně nevidělo. Další složkou řeči je složka **expresivní**. Dítě již dokáže jednoduchým způsobem vyjadřovat své pocity, prožitky. Tohoto vývojového pokroku můžeme dobře využít při stimulování citového vývoje dítěte (samostatně se problematice věnuje 8. kapitola I. Gillernové). Též **regulační** funkce řeči se rozvíjejí. Řeč je užívána k regulaci chování. Čtyř- až pětileté dítě se často řídí instrukcemi převedenými do „vnitřní řeči“.

V průběhu předškolního období postupně mizí patlavost, přetrvávají problémy jen s obtížnějšími písmeny (ř, r, č), které se však většinou do nástupu do školy postupně upravují. Větší řečové problémy bývají řešeny spolu s logopedem a je velmi cenné, když i mateřská škola dítěti poskytuje logopedickou pomoc.

Paměť má zatím převážně charakter **bezděčného** zapamatování a uchování. **Záměrná** paměť se začíná uplatňovat až kolem pátého roku. Převažuje paměť **mechanická**. Často nás udivuje, jak rozsáhlé celky je dítě schopno obsáhnout. Existuje řada dobrých jazykových učebnic pro předškoláky, které tuto velkou kapacitu mechanické paměti a zvědavost dětí dobře využívají. Metodika těchto učebnic akcentuje hru jako základní učební metodu a využívá smyslové asociace (obrázky, hudba, rytmus...). Paměť je spíše **konkrétní**. Lépe si dítě zapamatuje

konkrétní události než jejich slovní popis. Převažuje paměť krátkodobá, i když mezi pátým a šestým rokem nastupuje působnost paměti dlouhodobé. Avšak už z předchozích let je dítě schopno – někdy i na celý život – zapamatovat si především citově zabarvené situace.

1.3 Emoční, motivační a sociální vývoj dítěte předškolního věku

V souvislosti s **motivačně-volní charakteristikou předškoláka** je třeba znovu připomenout neutuchající **potřebu být aktivní**. Tato aktivita se projevuje verbálně, občas plynulým tokem otázek, projevuje se v rovině lokomotoriky – stálým poskakováním, poposedáváním, různými pohyby, které mimochodem ortopedi vysvětlují růstem dlouhých kostí, celkovou osifikací kostry, a s tím spojenou potřebou pohybu. Tato aktivita má jistě biologický i psychosociální aspekt.

Vedle této výrazné potřeby aktivity, iniciativy je však stejně silná **potřeba stability, jistoty, zázemí, trvalosti, bezpečí**. Dítě předškolního věku tedy potřebuje více než kdy jindy stabilní zázemí, které mu dává energii a chuť do zkoumání, zvědavosti, do samostatného odpoutávání od této jistoty a zázemí. Odpoutávání však musí mít „pod kontrolou“ dítě. Je zajímavé, že dítě, které vnímá své zázemí jako nejisté, přestává experimentovat, zkoumat, odpoutávat se, ale fixuje se v nejistém vztahu. Mezi významné potřeby tohoto období patří **potřeba citového vztahu, potřeba sociálního kontaktu, společenského uznání emancipace, identity, seberealizace**.

Předškoláka lze nejsnáze a nejefektivněji motivovat novými podněty v rámci hry se známými a přátelskými vrstevníky.

Vůle dítěte tohoto věku je velmi kolísavá, protože jsou pro ně podstatné jasné a blízké cíle spojené s konkrétním uspokojením nějaké jeho potřeby nebo s konkrétní činností. „*Když mi pomůžesh uklidit dřevo, pojedeme se vykoupat. Když nasbíráš džbánky borůvek, upeču borůvkový koláč.*“ Vůle předškoláka je často stimulována jakousi kolektivní nákazou, připomeňme vytrvalé budování a zařizování různých skrýší, nebo situačně – např. překotné celodenní stavění hrází v době sněhového tání – či snahou zalíbit se, udělat dojem, být akceptován. Častou stimulací značných volních výkonů je imaginace dítěte – např. děti jsou schopné podnikat různé aktivity, aby se připravily na přistání mimozemšťanů.

Čím je předškolák nejvíce frustrován? Jistě tím, že mu znemožníme projevovat aktivitu, být v pravidelném a dostatečně kvalitním kontaktu s vrstevníky i dospělými (včetně rodičů). Předškolák se ještě nedokáže vyrovnat s nepřiměřenou odpovědností, vytýkáním „lží“, nejistým zázemím. Zdravé dítě předškolního věku se poměrně snadno vyrovnává s přechodnými nároky, se stresem, ale horší je to v případě dlouhodobého neuspokojování některých základních potřeb. Potom se projevují klasické formy obranných mechanismů. Může jít o agresivní projevy

chování vůči okolí i sobě (některé děti se fackují, štípají, škubou si vlasy), může jít o „stažení se dítěte do svého světa“ (dítě si přestává hrát, přestává komunikovat, straní se ostatních, někdy se chová jako nemocné nebo „uniká“ do věkově nižších kategorií a začne se např. zase pomočovat, i když hygienické návyky byly už dávno zvládnuty). Víme, že za některými podobnými projevy může být pouze fyzická únava (pozdní ukládání k spánku, náročné rodinné dovolené, nepřiměřené sportování), nemusí jít vždy o následky závažných situací, jako je rozvod rodičů, narození sourozence, odmítání dítěte ve skupině vrstevníků.

Předškolní období je velmi důležité pro formování základních **citových projevů**. Prožívání dítěte tohoto věku je velmi intenzivní, ale zároveň krátkodobé a proměnlivé. Děti již začínají ovládat své citové projevy, dokážou už být kritické i samy k sobě, hodnotí své chování, umějí se litovat, zlobit se za něco samy na sebe. Vytváří se sebecit, který souvisí s pocitem vlastní identity a sebevědomím. V tomto věku převažuje u zdravého dítěte veselá nálada, postupně ustupuje strach z neznáma, na důležitosti získávají sociální city (láska, nenávisť, sympatie, antipatie).

Mezi vrstevníky se rozvíjí schopnost spolupracovat, mít pochopení pro druhého (příkladně utěšovat plačící). Dítě je již schopno pomáhat slabším, vést druhé, podřídit se zájmu ostatních, řešit konflikt kompromisem, ale též vážně soupeřit. Velmi důležitý je v tomto období **vztah matky a otce**, jemuž dítě věnuje velkou pozornost. Je třeba zdůraznit, že právě v této době jsou pokládány základy citového chování, prožívání, a je velmi důležité, v jakém prostředí dítě vyrůstá (v rodině i mimo ni – např. v mateřské škole), jakou pozornost věnuje jeho okolí emocionálním projevům, jaké modely chování může dítě každodenně pozorovat. Právě zde jsou pokládány základy k tomu, jak kvalitní mezilidské vztahy budou ve společnosti, až předškolní děti dospějí, jaké partnerské vztahy budou schopny samy realizovat.

S vývojem emocí a s rozvojem sociálních vztahů souvisí **morálně-etický vývoj předškoláka**. Již kolem třetího roku mají české děti zvnitřněny základní sociální normy. S touto interiorizací souvisí rozvoj svědomí. Ví-li předškolák, „co se smí“, „co se nesmí“, „co se sluší“, „co hodná holčička nedělá“, má-li tyto sugestivní formulky zvnitřněny, pak už nepotřebuje přímou kontrolu dospělého, ale už je sám sobě průvodcem. Často ovšem také tyto pokyny a příkazy porušuje, neboť „musí“ experimentovat i ve smyslu jejich porušování a překračování. Potřebuje zjistit, co se stane, když neposlechne. Pocit viny v případě, že se provinil proti příkazům nebo se mu během nepřetržitých aktivit něco nepovedlo, něco pokazil, rozbil, někoho poranil, je poměrně častý jev. E. H. Erikson dokonce za klíčový psychosociální konflikt tohoto období považuje **konflikt mezi iniciativou a pocitem viny**. Často má dítě tak přísné vlastní svědomí, že na sebe jde raději žalovat dospělému a očekává trest, než by se dále potýkalo s vlastními pocity viny. J. Piaget spojuje období před nástupem do školy s tzv. heteronomní morálkou, která je určována příkazy a zákazy jiných lidí, již znamenají pro dítě autoritu. L. Kohlberg, který detailněji rozpracoval morální vývoj člověka, rozděluje prekonvenční období, kam spadá předškolní vývoj, na tzv. heteronomní morálku (o tom, co je správné,

rozhoduje dospělý) a tzv. naivní instrumentální hédonismus (dítě nějak jedná, protože očekává následek – odměnu nebo trest –, který též přichází od autority).

Řada autorů se shoduje v tom, že dítě předškolního věku vnímá dospělého jako neoddiskutovatelnou **autoritu**, která reprezentuje tzv. imanentní spravedlnost. Proto je tak trestuhodné, když dospělí svým chováním toto zkrleslé nebo spíše idealistické vidění světa dětí zklamávají (ostré předrozvodové hádky rodičů, týrání či zneužívání dětí...). Děti se v tomto věku nebrání ani zcela nepatřičnému chování dospělých, protože je považují za správné, provádí-li je „autorita“.

Role dospělých (nejen rodičů, prarodičů, ostatních příbuzných, kteří jsou s dítětem v kontaktu, ale též učitelek mateřských škol) je pro formování morálního citění dítěte, pro vytváření etických principů v tomto věku nezastupitelná. Je nutné v návaznosti na každodenní aktivity dítěte pečlivě a trpělivě vysvětlovat, korigovat a formovat jemné rozdíly mezi každodenními jevy, jako např. vypůjčit si a někomu něco sebrat, škodolibost a žert, otužilost a agresivita. Navíc v souvislosti s egocentrickým zaměřením předškoláků se často projevuje nepřiměřený vývoj sebevědomí spojený s vychloubáním, majetnickými projevy, což je též třeba uvádět do souladu se životem mezi vrstevníky. Je to období velmi důležité z hlediska vytvoření základu morálně-etického vývoje člověka, a je třeba, aby dospělí věnovali předškolákům pozornost a dostatek společně tráveného času. Dospělí jsou dítěti jednoznačně modelem a vzorem.

1.4 Socializace v předškolním období

V celém procesu **socializace dítěte předškolního věku** dochází ke změnám ve třech klíčových rovinách:

Dochází ke zkvalitnění a vývoji **sociální reaktivity**. Tento vývoj probíhá plynule od narození, ale předškolní období prvně poskytuje dítěti odlišné vztahy s vrstevníky (staršími, mladšími, opačného pohlaví, stejného pohlaví, šikovnějšími, méně motoricky zdatnými...), dále s rodiči, prarodiči, širší rodinou, ale také se sourozenci a s cizími dospělými. Dítě má možnost procvičovat sociální aktivity, diferencovat a vytvářet kvality vyšší úrovně.

Dochází k vývoji **sociálních kontrol** neboli k přijímání a přijetí norem společensky žádoucího chování. Je to postupný proces a o interiorizaci sociálních norem mluvíme prvně v souvislosti s dosažením přibližně třetího roku, i když jsou značné interindividuální rozdíly především v návaznosti na rodinné prostředí a uplatňované výchovné přístupy. Ne všechny rodiny prosazují normy „sociálně žádoucí“.

Další významnou rovinou je **osvojování sociálních rolí**, které se děje uvnitř i vně rodiny. Uvnitř rodiny má dítě možnost pozorovat chování náležící k určitým rolím (chlapec, dívka, otec, matka), jehož uplatňování, trénování, modifikování se děje již i mimo rodinu, většinou ve skupině vrstevníků nebo právě v mateřské

škole, kde má možnost srovnávání a korigování osvojených způsobů rolového chování. V předškolním období je dítě schopno samo jmenovat několik svých rolí a toto vědomí je významným krokem v procesu formování vlastní identity: „*Jsem syn, vnuk, žák, kamarád, kluk, lyžař...*“

V souvislosti s probíhajícím procesem socializace v předškolním období je pro práci v mateřské škole důležité věnovat pozornost **významným sociálním vztahům**.

Je známou skutečností, že v tomto věku dochází k růstu **významu vrstevníků**. Umožňuje to jednak rozvoj kognitivních struktur, řeči a myšlení, rozvoj motoriky, a jednak interiorizace sociálních norem, a tedy schopnost dítěte oddělit se od přímého „dohledu“ dospělého. Předškolák je sice dosud silně emocionálně vázaný na rodiče a rodinné zázemí, ale rád ho opouští a vydává se poměřovat své „síly“ s vrstevníky. Vrstevníky potřebuje ke svým hrám, ve vrstevnické skupině zkouší mimo rodinu to, co v ní odpozoval, zkouší různé role, různé formy chování a eviduje reakce okolí na ně. Učí se je modifikovat, zažívá situace, kdy skupinu řídí, kdy je skupinou odháněn, kdy je skupinou obdivován. Důležitý je i kontakt s dětmi různého věku, protože je třeba umět měnit role – podřídit se staršímu, pečovat o menší, prosadit se. Naučí-li se dítě v tomto období adekvátně komunikovat ve skupině, je to mnohem výhodnější než ve školních letech, kdy jsou děti vůči sobě mnohem kritičtější a jsou mnohem více vázány na výkon.

Kontakt s dětmi je důležitý též pro **formování vlastního Já**, pro vytváření schopnosti měnit úhel pohledu a tutéž situaci chápat z hlediska druhého pro ujasňování, jaký jsem, jak mě vidí ostatní, jaký bych chtěl být – neboli začátek rozvoje sebepojetí, sebehodnocení. Základ pro formování mezilidských vztahů je dítěti předáván v rodině, ale v předškolním věku sehrává stejně důležitou úlohu dětské společnosti.

Nejvýznamnějším vztahovým rámcem dítěte předškolního věku zůstává nadále rodina, která poskytuje zdroj jistoty, bezpečí, zázemí, bezvýhradného přijetí. **Rodina a především rodičovská dyáda** je také významným prostředím pro formování **pohlavní identity**. Předškolní období je charakteristické zájmem o vlastní pohlavní orgány, ale též o orgány druhého pohlaví. Je to často věk, kdy dojde k objevení pohlavních odlišností a k velikému zájmu o ně. Mnoho her „na doktora“ je spojeno s průzkumem vlastního těla i těla kamaráda opačného pohlaví. V rodičích tyto aktivity jejich dítěte často vzbuzují úzkost a snaží se někdy dosti razantně zakročit proti podobným aktivitám, případně proti přímým snahám masturbovat. Je třeba upozornit na to, že zákroky rodičů by měly být maximálně ohleduplné, neboť snaha experimentovat a poznávat je základní aktivitou tohoto věku, a je tedy logické, že sem spadá i zájem o vlastní tělo a experimentace s ním. Příliš ostré zákazy vzbuzující v dítěti silné pocity provinění mohou být základem pro pozdější problémy v oblasti sexuálního života.

S formováním pohlavní identity souvisí též zájem o chování rodičů. O to, jak jsou k sobě něžní, jak se hádají, smiřují, jak spolu komunikují, jak vypadají jejich nahá těla. Právě předškolní věk je dobou, kdy dítě potřebuje vidět každodenní

interakci rodičů obou pohlaví, rodičů, kteří jsou pro ně „akceptovatelní“, aby bylo schopno přijmout rodiče vlastního pohlaví jako svůj identifikační vzor a rodiče opačného pohlaví jako určitý model pro pozdější volbu svého životního partnera. Zdá se, že právě předškolní věk je významný pro pocit spokojenosti v partnerských vztazích v dospělosti. Klíčem k přirozenému a relativně vyváženému vývoji je přítomnost obou rodičů, obou pohlavních vzorů v normální každodenní rodinné interakci.

V rodině je významná nejen rodičovská dyáda, ale také intenzivní **celoživotní pouto tvořící vazby se sourozenci**. U nás je to většinou sourozenec jeden. Je důležité, zda se jedná o staršího, či mladšího sourozence a jakého je pohlaví. Vazba se sourozenci umožňuje procvičení určitého vztahu v jeho každodennosti, je jakýmsi prověřeným a zafixovaným způsobem chování. Například starší bratr sestry je zvyklý pomáhat, pečovat, být zodpovědný, chovat se adekvátně k opačnému pohlaví. Zná specifické způsoby chování dívek, zná jejich strategie řešení problémů, konfliktů, zná dívčí „společensví“ své sestry. Ví, co se od něho očekává, co je ceněno, a také očekává určité postavení a chování vůči sobě od dívek.

Zdá se, že pozice v sourozenecké konstelaci je důležitá i pro postavení v partnerských vztazích v době dospělosti a pro odhad chování opačného pohlaví či míry empatie pro jejich chování.

Podstatným vztahem uvnitř rodiny je pro předškoláka také **vazba s prarodiči**. Prarodiče poskytují jakousi alternativní rodičovskou dyádu s určitými specifiky. Mají zpravidla více času, většinou jsou pozitivně nastaveni na interakci s dítětem, ve svém věku jsou často tolerantnější k jeho drobným prohřeškům. Nebrání se určité otázky s dítětem i dlouhodobě probírat, poskytují mu mnoho alternativních zážitků, umožňují mu zvažovat různé postoje, které mohou být mezi prarodiči a rodiči odlišné. Umožňují mu pochopit kontinuitu života, kontakt s omezením (handicapem), s nemocí, někdy se smrtí. Lze říci, že vztah dítěte a prarodičů je oboustranně vzájemně obohacující a rodiče by ho měli podporovat i v případě vlastních konfliktních vztahů se svými rodiči.

1.5 Hra dětí předškolního věku

Hra souvisí s rozvojem motoriky, s rozvojem kognitivních struktur, s motivačně-volnými vývojovými faktory, s rozvojem a naplňováním sociálních vztahů. Pestrost a spontánnost her, zapojení dítěte v nich a jeho soustředění závisí na mnoha činitelích předchozího vývoje i aktuálního stavu (na emoční atmosféře, na dostatku času a podnětů, na přiměřenosti podnětů, na „hrových kamarádech“). Zároveň však platí, že si dítě může hrát přinejmenším stejně kvalitně a s plným nasazením v lese s kůrou, dřívky a kamínky jako se složitou hračkou.

Pro dítě předškolního věku je hra analogická pozdějšímu učení se či ještě vzdálenější práci, neboli s trochou nadsázky můžeme říci, že „jak si teď dítě hraje,

tak se bude později učit, pracovat". Hra jistě ovlivňuje učební a pracovní návyky. Také preference určitých typů her napovídá o zaměření či předpokladech dítěte. Dítě by proto mělo mít možnost hrát si spontánně, aby dobrý pozorovatel zjistil, co ho baví, co mu jde, pro co má předpoklady. Jsou děti, které si vydrží hodiny tiše hrát se stavebnicí, jsou děti, které musí stále mluvit a hrát „rolí“ třeba vůči neživým plyšovým zvířátkům a panenkám, jsou děti, jež chtějí být stále s jedním z rodičů a „pracovat s ním“, některé se zase stále někde „honi“ s jinými dětmi. Proto je důležité, aby si dospělí děti pečlivě všímali, poznávali jejich talent a dispozice a mohli je rozvíjet, stejně jako podněcovat oblasti, které by dítě nejspíše spontánně nerozvíjelo. Možná dítě nebaví lyžovat či jezdit na kole, ale jistou obratností na lyžích, na kole by si mělo osvojit. Není-li pořádkumilovnost silnou stránkou dítěte, je třeba je učit uklidit po sobě na základě určitého automatismu. Je-li dítě netrpělivé, je třeba mu občas podstrčit atraktivní, ale trpělivost vyžadující hračku. V tomto procesu mají své nenahraditelné místo jak rodiče, tak učitelky mateřských škol. V rámci společných činností vidí dítě dospělého v reálné situaci v reálných vztazích. Kontakt s identifikačním vzorem umožní dítěti jasně formovat své chování, svou roli, anticipovat vlastní vývoj, vytvářet ideál Já, koncepti vlastního Já. (Další poznatky o hře dětí nabízejí rovněž kapitoly E. Šírové, I. Gillernové, L. Hříbkové a V. Rezkové.)



Doporučená literatura

- Bruceová, T.: *Předškolní výchova*. Praha, Portál 1996.
Heidbrink, H.: *Psychologie morálního vývoje*. Praha, Portál 1997.
Langmeier, J., Krejčířová, D.: *Vývojová psychologie*. Praha, Grada 1998.
Langmeier, J., Matějček, Z.: *Psychická deprivace v dětství*. Praha, Avicenum 1974.
Leman, K.: *Sourozencké konstelace*. Praha, Portál 1997, 2000.
Matějček, Z.: *Rodiče a děti*. Praha, Avicenum 1986.
Matějček, Z., Dytrych, Z.: *Radosti a starosti prarodičů*. Praha, Grada 1997.
Millarová, S.: *Psychologie hry*. Praha, Panorama 1978.
Piaget, J., Inhelderová, B.: *Psychologie dítěte*. Praha, SPN 1970, Portál 1997, 2000, 2001.
Mišurcová, V., Severová, M.: *Děti, hry a umění*. Praha, ISV 1997.
Šulová, L.: *Problémové dítě a hra*. Praha, Raabe 2003.
Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha, Portál 2000.

2. kapitola

Profesní kompetence učitelky mateřské školy a význam jejího rozvíjení

Ilona Gillernová



Anotace

Učitelka mateřské školy ve své práci realizuje celou řadu rozmanitých činností, a to ve složité síti sociálních vztahů, které se vzájemně ovlivňují. Profesní kompetenci podporují dovednosti různého zaměření, z nichž vystupují do popředí sociálněpsychologické profesní dovednosti. Jejich osvojování a rozvíjení je základem pro optimalizaci působení mateřské školy ve prospěch rozvoje dítěte, ve prospěch spolupráce rodiny a mateřské školy, ve prospěch profesní spokojenosti učitelky.

2.1 Profesní kompetence učitelky mateřské školy

Mateřská škola je významnou společenskou institucí pro předškolní vzdělávání dětí, pro jejíž práci jsou stanoveny obecné cíle a úkoly, vymezeny určité činnosti. Vývoj společnosti ovlivňuje vztahy mezi lidmi, mezi dospělými a dětmi. I v mateřské škole se pozměňují vztahy mezi učitelkami a dětmi, mění se vztahy mezi učitelkami a rodiči, společností či jejími institucemi. Učitelky sice mají více volnosti při práci s dětmi v mateřské škole, ale nutně na sebe berou i větší míru

odpovědnosti (v rámci této instituce) za vývoj dítěte. Ostatně právě měnící se systémem předškolního vzdělávání, nyní konkretizovaný Rámcovým programem pro předškolní vzdělávání, je toho zřejmým projevem a dokladem.

Činnosti i vztahy probíhající v mateřské škole můžeme analyzovat z různých úhlů pohledu. Pedagogicko-psychologický a sociálněpsychologický pohled na činnosti a vztahy, konkretizovaný na specifické prostředí mateřské školy a na profesní dovednosti učitelky, přináší poznatky i dovednosti přispívající k rozvoji profesní kompetence učitelky. Protože se v mateřské škole děje mnoho různých typů, druhů i forem činností, protože při jejich realizaci vstupují děti a učitelky, rodiče i jiní dospělí (např. provozovatelé školy) do vzájemně složitě se ovlivňujících společenských i interpersonálních vztahů a interakcí, může tento přístup přispět k rozvoji profesních dovedností učitelky a pomoci **optimalizovat působení mateřské školy na rozvoj dítěte**.

Co všechno učitelka v mateřské škole „dělá“? Čím se zabývá při práci s dětmi, při přípravě na ni? Které činnosti patří k realizaci této profese? Každá učitelka by jistě vytvořila rozsáhlý inventář činností, v němž by byly zastoupeny činnosti spjaté s odborností (např. tělesnou, výtvarnou a hudební výchovou, rozvojem řeči dětí či jednotlivého dítěte), činnosti vyplývající z metodických nároků (jak rozvíjet jemnou motoriku tříletých dětí apod.) a činnosti, které souvisejí se sociálněpsychologickými, speciálněvýchovnými či diagnostickými profesními dovednostmi (naslouchat dítěti, porozumět adaptačním problémům dítěte, zvládnout agresivní projevy dítěte, pláč, hovořit s rodiči atd.).

Takový inventář činností ozřejmuje, že učitelce současné mateřské školy nestačí umět dobře zpívat, malovat a cvičit, nestačí metodicky zvládnout jednotlivé „výchovy“, dokonce nestačí dobře znát vývojové a pedagogicko-psychologické zvláštnosti dětí předškolního věku k tomu, aby uspěla při práci s dětmi ve prospěch jejich rozvoje i své profesní a osobní spokojenosti. Učitelky často stojí před řešením problémů typu: Jak rozlišit lítostivý pláč dítěte od vzteklého, jak pomoci adaptaci a začlenění do skupiny dětí křehké dívky, jak zvládnout nezkrotné projevy více než „živého“ chlapce? Jak taktně sdělit kolegyni, že mluví velmi hlasitě a některé děti to unavuje, jak se s kolegyní podělit o radost z dětí? Jak uklidnit úzkostnou maminku, jak rozmlouvat se stále nespokojenou babičkou, která každodenně odvádí vnuka z mateřské školy?

Na jedné straně **celá řada činností**, k jejichž realizaci jsou třeba příslušné vědomosti i dovednosti, na druhé straně **spletitá síť sociálních vztahů**, ve které jsou tyto činnosti naplňovány. Charakter profesních dovedností a možností jejich rozvoje určují nejen činnosti uskutečňované v mateřské škole, ale také profesní vztahy, do kterých učitelka vstupuje.

2.2 Síť profesních vztahů v mateřské škole

Učitelky se pohybují ve složité síti sociálních vztahů, které potřebují zvládnout, mají-li uspět v profesi, má-li efektivně probíhat celý proces předškolního vzdělávání a výchovy. Jaké vztahy to jsou, jaké nároky a požadavky kladou? Obecně lze uvést, že do vztahů a vzájemných interakcí v mateřské škole vstupují a na jejich podobě se nejvíce podílejí učitelky, děti a jejich rodiče. **Síť sociálních vztahů v mateřské škole je bohatá, složitá**, ale zároveň nesmírně zajímavá. Každá skupina vztahů, do kterých učitelka vstupuje, spoluvytváří i rozvíjí předivo vzájemných vztahů, klade určité nároky na profesní dovednosti. O jaké druhy interakcí a skupiny vztahů jde především? Domnívám se, že pohled „do zákulisí vztahů“ může pomoci lépe se v nich orientovat a ukázat některé důležité souvislosti profesní kompetence učitelky mateřské školy. Rozvíjet sociální vztahy v mateřské škole předpokládá vyznat se v nich, porozumět jim a následně do nich vstupovat s jistotou a přehledem.

Základní rovinu sociálních vztahů v mateřské škole tvoří interakce učitelky a dětí. Jejich zvládnutí klade na učitelky vysoké nároky a specifické profesní požadavky. Připomeňme jen pro ilustraci, že se setkávají s dětmi různého věku, odlišných temperamentových i jiných osobnostních rysů a vlastností, případně různě handicapovaných, vyrůstajících v rozdílných výchovných, sociokulturních či ekonomických podmínkách apod. Právě tyto rozdíly podmiňují šíři i variabilitu užití profesních dovedností ve vztahu k dětem.

V mateřské škole se interakce mezi učitelkou a dítětem opírá o celou škálu poznatků, ale jejich interakce je specifická. Zejména platí, že dospělý je pro dítě předškolního věku jednoznačnou autoritou, dítě přijímá názory dospělých nekriticky, tak jak jsou mu předkládány. Zároveň je pro dítě vzorem a modelem chování a reagování. To je zavazující.

Důležitá je skutečnost, že převažuje interakce učitelky se skupinou dětí nad interakcí s jednotlivým dítětem. Vrstevnická skupina a vztahy v ní jsou vždy přítomné při jakémkoli působení učitelky. Individuální charakteristiky dítěte nabývají odlišných projevů v různých vrstevnických skupinách. Rozhoduje nejenom věk dětí (potvrzují to zkušenosti s dětmi ve věkové heterogenních třídách) či podíl chlapců a děvčat ve skupině, ale také jejich vzájemné vztahy. Adekvátní začlenění každého dítěte do vztahů v konkrétní třídě je důležitým úkolem učitelky, stejně jako cílevědomý, záměrný a vytrvalý rozvoj vztahů mezi dětmi a rozvíjení příznivé emoční atmosféry ve skupině dětí v mateřské škole. Bez pomoci dospělého tuto podmínku efektivního působení mateřské školy děti nemohou zvládnout. Ostatně této problematice se věnují i jiné příspěvky v této publikaci.

Další rovinu tvoří **vztahy mezi učitelkami a spolupracovnicemi v rámci jedné mateřské školy**, které mají svou nezpochybnitelnou důležitost, významně se podílejí na rozvíjení sociálního a emočního klimatu v konkrétní mateřské škole. Jsme-li s nimi „naladěné na stejnou notu“, snáze zvládneme obtížné situace, dovedeme si

vzájemně pomáhat a ubývá náročných konfrontací zásadního typu. Nejsou ojedinělé případy, kdy učitelka opouští určitou mateřskou školu, protože zastává odlišné přístupy k práci s dětmi a nemůže se s kolegyněmi dohodnout. To je vážný argument pro význam této roviny profesních vztahů ovlivňující i přímou práci s dětmi a vztahy s nimi.

Velmi důležitá je rovina **vztahů mezi učiteli a rodiči**. Praxe i běžná zkušenost rodičů ukazují, že tato rovina interakcí může být pro učitelku obtížná, protože své dovednosti lépe dokáže uplatňovat v interakcích s dětmi, které jsou těžištěm jejího profesního působení. Pro interakci s rodiči nelze jednoduše „přenést“ to, co se osvědčuje při práci s dětmi. Rodiče nejsou děti. Rodiče jsou sociálními partnery učitelky mateřské školy ve zcela jiné poloze. Zní to jasně a srozumitelně. Ale přesto se setkáváme s projevy učitelek vůči rodičům, které se spíše hodí pro interakci s dětmi, a jsou tudíž méně vhodné, někdy nepřiměřené a tím komplikující vzájemné vztahy s rodiči. Například zeptám-li se dětí, jak se těší na prázdniny, *kam pojedou s rodiči na dovolenou*, je to možné chápat jako projev zájmu o svět dětí, zejména jsou-li takové otázky začleněny do hrových aktivit. Ale zeptám-li se maminky při předávání dítěte, *kam jedou na dovolenou*, může to být vnímáno jako projev nemístné zvědavosti.

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

Rodiče jsou významnými sociálními partnery učitelky mateřské školy, spolupodílejí se na efektivitě práce učitelky, spoluvytvářejí klima v mateřské škole. Jistě platí, že přiměřená komunikace a interakce s rodiči podporuje úsilí učitelky o rozvoj dětí, činí spokojenými rodiče i děti. O vztahu učitelky a rodičů rozhoduje i to, jak dítě prožívá a reflektuje, co se v mateřské škole děje. Rodiče zpravidla upřednostňují učitelku projevující kladný emoční vztah k dětem, vytvářející příznivé emoční klima ve škole, ale zároveň učitelku důslednou, nabízející dětem mnoho podnětů, dávající jasná pravidla a dbající o jejich dodržování. Učitelka může svými profesními dovednostmi významně ovlivnit interakci a vztahy s rodiči.

Nakonec je nutné připomenout rovinu, která poukazuje na to, že učitel má poměrně jasně vymezené **místo ve společenských vztazích**. Na **profesní roli učitele** klade společnost (nejen v současné době) nemalé nároky. K roli učitele patří příslušná odborná úroveň, profesní dovednosti, osobnostní charakteristiky (např. integrita osobnosti, přiměřené sebepojetí, prosociální orientace, mnohostrannější zaměření, dynamičnost, určitý stupeň dominance). O konkrétní realizaci role učitel

tele však mají své představy sami učitelé, rodiče a koneckonců i děti. Individuální naplnění této role je proto odlišné. Role učitele a role žáka ve škole jsou komplementární (je neadekvátní být „učitelem“ mimo školní, výchovně-vzdělávací prostředí), avšak role učitele je ve vztahu k roli žáka rolí asymetrickou. Učitel se při naplňování své role v interakci se žáky může opřít jak o vztah s nimi, tak může stavět na formálně stanovených aspektech role (moc, formální autorita, „vyšší“ postavení). Ve své podstatě to platí i pro mateřskou školu.

Rovněž učitelka mateřské školy vstupuje do interakcí s dětmi i s rodiči jako představitelka specifické profesní role, s určitými osobnostními vlastnostmi, profesními zkušenostmi a dovednostmi. Projevuje se to např. tím, že paní Marii Novotné můžeme tolerovat jisté chování k dětem, ale učitelce Marii Novotné nikoli, byť jde o tutéž Marii Novotnou. Její profesní role ovlivnila nároky a očekávání způsobu chování ve vztahu k dítěti.

Uvedené roviny sociálních vztahů, do kterých učitelka mateřské školy vstupuje, vytvářejí složitou síť těchto vztahů, v níž všichni aktéři realizují množství nejruznějších sociálních aktivit, vzájemně podmíněných vztahů rozdílné úrovně, doby trvání, významu či typu. Síť sociálních vztahů v mateřské škole je nejen **rozsáhlá a spleťtá** (učitelé – děti – rodiče), ale také je charakteristická tím, že její účastníci v ní působí **dlouhodobě** (dítě navštěvuje mateřskou školu zpravidla alespoň jeden rok, učitelky tvoří pracovní tým různě dlouhou dobu apod.). Navíc jde o **vztahy velmi intenzivní** (dítě se zpravidla poprvé setkává s institucionalizovaným výchovně-vzdělávacím působením a rodičům záleží na tom, jak dítě „uspěje“ ve srovnání s vrstevníky, jak se adaptuje na mateřskou školu, jak se zapojí do jednotlivých činností atd.).

Každá rovina sociálních vztahů a jí odpovídající interakce mohou v určité situaci nabýt na významu. Například při plánování činnosti mateřské školy je v popředí rovina interakcí s kolegyněmi, při dopolední vycházce a výchovném programu s dětmi jistě převažují interakce s dětmi. Ale v zásadě platí, že všechny roviny vztahů jsou stále ve hře. Vždyť při plánování činnosti mateřské školy musíme zvažovat, o jaké děti se staráme, kolik jich je, je-li některá z učitelek speciálně odborně orientovaná apod. Také rovina vzájemné interakce učitelek a rodičů je všudypřítomná, protože dítě přirozeně přináší zážitky z mateřské školy domů a stejně intenzivně i opačným směrem.

Všechny typy a druhy interakcí s různými sociálními partnery se odehrávají v konkrétní sociální situaci, jež může ovlivnit celý jejich výsledek. Je důležité rozeznat, které prvky vzájemných interakcí souvisejí výrazněji se **situáčními charakteristikami**, které s **osobnostními charakteristikami** sociálních partnerů, a respektovat je. Situaci může specifikovat např. časový prostor (*spěchá-li rodič na autobusový spoj do místa bydliště, je obtížné s ním řešit výchovný problém, a přitom to jistě nemusí souviset s nezajmem rodiče o dítě a jeho rozvoj*), ochota či nastavení sociálních partnerů řešit právě tuto věc v této době (*pro rodiče nemusí být problémem totéž, co pro učitelku, byť se to týká jejich dítěte – ať už jde o to, že dítě nechce jíst koprovou omáčku, což může komplikovat stravování dětí v mateřské škole, ale rodiče to jako problém*

těžko mohou vidět, nebo o to, že dítě se častěji mezi vrstevníky projevuje agresivně, což rodiče doma nepozorují, neboť jejich dítě je jedináček), aktuální fyzický i psychický stav partnerů (přijde-li rodič od zubního lékaře po bolestivém zákroku či je-li učitelka po chřipce, je přinejmenším obtížné pro vzájemné porozumění překonat tento momentální stav).

2.3 Profesionální dovednosti učitelky mateřské školy

2.3.1 Přehled hlavních skupin profesionálních dovedností

V mateřské škole učitelky vykonávají celou řadu rozmanitých odborných aktivit, vstupují do různých profesionálních vztahů. K úspěšnému zvládnutí různých činností a vztahů využívají profesionální dovednosti vztahující se k obsahu činnosti samé (výtvarné, hudební, tělesné nebo jinak obsahem rozlišené aktivity), k jejich metodickému zpracování (např. s ohledem na věk dětí) a také sociální, speciálněvýchovné a diagnostické dovednosti, které se vztahují především ke zvládnutí interakcí různé úrovně a charakteru a podílejí se na rozvoji dětí a vztahů s dětmi, rodiči i ostatními učitelkami v mateřské škole. Je zřejmé, že Rámcový program pro předškolní vzdělávání jako nový základní pedagogický dokument pro předškolní vzdělávání u nás klade důraz na profesionální dovednosti učitelek, které směřují k naplňování modelu předškolní výchovy a vzdělávání orientovanému osobnostně – na dítě, když opouští model orientovaný předmětově. **Hlavní skupiny profesionálních dovedností učitelky mateřské školy jsou (obr. 2.1):**

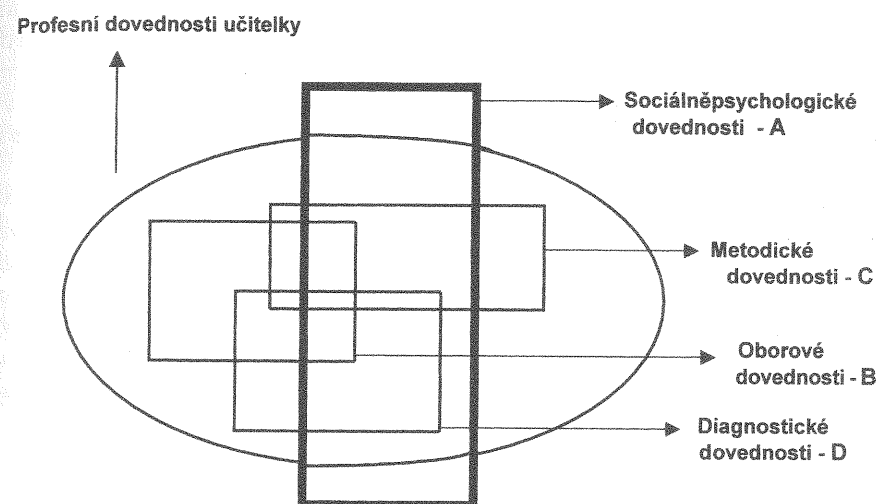
- sociálněpsychologické profesionální dovednosti (A);
- profesionální dovednosti spojené s obsahem realizovaných činností, s různými oblastmi rozvoje dítěte předškolního věku (B);
- metodické profesionální dovednosti (C);
- speciálněvýchovné a diagnostické profesionální dovednosti (D).

Oborové a metodické profesionální dovednosti (B, C) souvisejí zejména s tím, co učitelka s dětmi dělá, čím se s dětmi zabývá a jak má určitou aktivitu metodicky a didakticky zpracovanou. Jde v podstatě o to „co a jak“. Tato část profesionálních dovedností je jistě důležitá, ale určitě se jimi profesionální kompetence učitelky nevyčerpává.

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

Sociálněpsychologické (sociální) profesionální dovednosti (A) lze chápat jako učením získávané předpoklady pro přiměřené sociální interakce v celé síti sociálních vztahů, do kterých učitelka vstupuje. Sociální dovednosti (dětí i dospělých) není možné přímo poznávat, či dokonce přímo měřit. Můžeme na ně usuzovat z různých projevů prožívání, chování a jednání, ze způsobu realizace jednotlivých sociálních aktivit. Ale také právě těmito aktivitami a jejich důkladnou reflexí je lze rozvíjet. Stupeň osvojení těchto dovedností je u každé učitelky jiný, je do jisté míry nezávislý na věku, množství teoretických poznatků či délce praxe, ale právě jejich rozvoje je jednou z významných podmínek optimalizace činnosti mateřské školy. Není náhoda, že těmto dovednostem se dále věnujeme podrobněji.

Obr. 2.1 Schéma profesionálních dovedností učitelky mateřské školy



Soubor všech dovedností učitelky mateřské školy tvoří a vyjadřuje její profesionální kompetenci.

2.3.2 Sociálněpsychologické profesionální dovednosti učitelky mateřské školy

Sociální dovednosti jsou významnou součástí profesionální kompetence učitelky mateřské školy, lze je považovat za předpoklad či základ uplatňování i jiných skupin profesionálních dovedností (např. diagnostické či speciálněvýchovné i metodické). Z tohoto hlediska je rozvoj sociálních dovedností reálnou možností rozvoje profesionální kompetence jako takové. V sociálních dovednostech můžeme rozlišit prvky dovedností vztahujících se k sobě samému (např. sebereflexe, rozpoznání a přiměřené projevování emocí, autenticita) a prvky týkající se mezilidských vztahů

(empatie, akceptace druhých, otevřené vyjadřování za sebe, tolerování odlišných pohledů druhých, mnoho komunikativních dovedností atd.).

Výčet všech sociálněpsychologických profesních dovedností využitelných v práci učitelky v mateřské škole není dost dobře možné sestavit, mnohé z nich se různě překrývají, doplňují a kombinují. V dále uvedeném **inventáři** se objevují sociálněpsychologické dovednosti různé úrovně, jejich výběr je řazen pouze abecedně podle jejich pojmenování, pořadí neoznačuje jejich význam. Každá z uvedených dovedností má významné místo v profesní kompetenci učitelky mateřské školy. Podíváme-li se na stručný popis vybraných sociálních dovedností, můžeme ze zkušenosti potvrdit, že osvojení a rozvinutí právě těchto dovedností vede k upevnění profesní jistoty učitelky v mateřské škole, pomáhá zvládat změněné nebo nové výchovně-vzdělávací situace (nový projekt předškolního vzdělávání, handicapované dítě v mateřské škole, dítě z rodiny s odlišnými kulturními zvyklostmi aj.). Zároveň také platí, že každá z uvedených sociálně-profesních dovedností učitelky mateřské školy se uplatňuje v realizovaných činnostech i profesních vztazích, s různými sociálními partnery může nabývat poněkud jiných podob. *(Jinak projevíme empatii dítěti, které opakovaně pláče po příchodu do mateřské školy, a jinak jeho mamince, která s úzkostí dítě každé ráno přivádí.)*

Základní prvky sociálních dovedností jako vzájemné poznávání, důvěra, vytváření příznivé emoční atmosféry, poskytování podpory a pomoci, projevování tolerance i odpovědnosti hrají jistě důležitou roli ve všech dlouhodobějších mezilidských vztazích. Pro mateřskou školu to platí bez výhrady. Také je třeba připomenout, že učitelka je modelem, který působí při osvojování a rozvíjení různých sociálních dovedností dětí. *(Dítě se např. postupně učí rozlišovat pozitivní a negativní emoce a jejich významy a učitelka v prostředí mateřské školy mu k tomu může nabídnout mnoho příležitostí.)*

2.3.3 Z inventáře sociálněpsychologických dovedností učitelky mateřské školy

Akceptování osobnosti dětí, rodičů, kolegů

Akceptovat znamená přijímat každého takového, jaký je. Neznamená to však souhlasit se vším, co jedinec dělá. Akceptování ovšem nevyjadřuje rezignaci na výchovné úsilí, ale naopak ukazuje efektivní cestu možného působení a výchovy. Každé dítě je jedinečné, jinak si osvojuje poznatky (rozdíly v kognitivním stylu), je jinak emocionálně vyladěné (temperamentové odlišnosti), jinak se vztahuje k různým motivačním aspektům včetně hodnot i cílů (působení odlišného způsobu výchovy v rodině, jiného sociokulturního zázemí apod.). Předpokládá to dobře děti poznat a stimulovat či rozvíjet tak, že akceptujeme jejich určitá specifika. To jistě není snadné. V praxi to pak např. znamená, že nepovedený výkon dítěte nebudeme komentovat slovy „*Jsi nešikovný*“, ale konkrétně popíšeme, co se dítěti nepovedlo – např.: „*Strom na obrázku, podle kterého maluješ, je výrazně větší.*“

Čím konkrétněji se nám podaří popsat „chybu“, tím větší šanci dáváme dítěti ke změně. Dítě i dospělý člověk si obtížně poradí s hodnotící informací typu „*Jsi nespolehlivý*“, „*Jsi nešikovný*“, ale případnou regulaci chování usnadníme, když se zaměříme na projevy – např.: „*Přišel jsi později, než jsme se domluvili*“, „*Kotrmelec se ti nepovedl, protože jsi nepřitáhl bradu k hrudníku*“. (Viz též další dovednosti). Také nebudeme očekávat, že určitého výkonu dosáhnou všechny děti ve stejnou dobu apod.

Autenticita projevů učitelky ve vztahu k sociálním partnerům

Otevřeně či autenticky projevovat své emoce, názory, postoje pomáhá orientovat se v chování, dává možnost dítěti poznávat cesty i hranice výchovného působení. Naši sociální partneři (děti, kolegyně i rodiče) se postupně dozvídají, v jakých situacích jsme veselé, šťastné, smutné, vzteklé atd. Důležitá je forma těchto autentických projevů. Učitelka jistě může dát najevo svůj vztek nebo velkou radost, když je prožívá, ale je třeba zvolit vhodnou formu pro školní prostředí. Nehodí se afektivní výbuch zlosti, ale je přijatelný zvýšený hlas. U pozitivních emocí je přijatelný zřejmě širší rejstřík jejich projevů – velkou radost může dát učitelka najevo mnoha způsoby ve vztahu k dětem i k rodičům. Sebejisté vystupování, otevřené a přiměřené vyjadřování pozitivních i negativních prožitků podporuje autenticitu projevů učitelky a zvyšuje její věrohodnost.

Empatie k jednotlivému dítěti i k celé skupině, rodičům, kolegyním

Být empatická znamená umět se vcítit – do dětského světa, do situace rodičů či kolegů –, být vstřícná k jejich potřebám a přáním, porozumět jim, ale zůstat přitom sama sebou, vědoma si svých přání a potřeb. Empatická učitelka se umí vcítit do problému, ač sama takový problém nemá, nezná ho z vlastní zkušenosti. Vcítit se do druhého lze, i když se s ním neztotožňují. Neshoduje se to se situací, kdy člověk sympatizuje s někým, kdo má podobné názory či podobně události prožívá. Být empatická znamená porozumět významu prožitků sociálních partnerů, nejen citlivě vnímat prožitky samotné. Význam radosti z úspěchu může být pro každé dítě jiný, stejně jako pláč spojený s odchodem maminky. Kupříkladu zmíněný pláč dítěte v adaptační fázi jeho docházky do mateřské školy má zpravidla jiný (individuální) „význam“ pro učitelku (např. *očekává komplikace v připraveném výchovném programu*), jiný pro maminku, která dítě přivádí (např. *lítost nebo obavu o to, aby si dítě v mateřské škole zvyklo a mohlo ji navštěvovat, ale třeba i vztek, že se jí nedaří tak, jak si představovala*), a dokonce jiný pro dítě samo (*strach*). Zkušené učitelky ve vztahu k dítěti projevují pochopení pro strach, obavu či lítost, i když je nesdílejí, ale dovedou být empatické, přijímají projevy dítěte a nabízejí nové zážitky: „*Kačenko, je ti líto, že maminka odchází. Pojď, půjdeme za ostatními a já mám pro vás připravenou hezkou pohádku.*“ Empatii lze oprávněně považovat za jednu z obecnějších podmínek rozvoje všech mezilidských vztahů. (Podrobněji se empatii také věnuje 4. kapitola V. Rezkové.)

Naslouchání

Naslouchat umožňuje snáze porozumět podstatě sdělovaných a vyjadřovaných obsahů a jejich individuálnímu významu. Například řekne-li matka, že její dcera má znovu kašel a nepřejde do mateřské školy, může být v jejím sdělení obsažena úzkost z časté nemoci dítěte, obava z další absence ve své práci a mnoho dalšího. Pro učitelku to může být prostá informace, která znamená, že v zítřejším programu bude počítat jen s 15 dětmi. Chce-li mamince vyjádřit podporu, je třeba, aby se přiblížila individuálnímu významu sdělovaného obsahu pro matku. Nebo prosté sdělení dítěte „Zítřka jedu k babičce“ může vyjadřovat velkou radost dítěte, ale u jiného dítěte je totéž sdělení předtuchou nudy či špatně prožitého dne. Naslouchání v sobě zahrnuje řadu dalších dovedností, včetně empatie, akceptace, porozumění neverbálním signálům v komunikaci či citlivosti ke kontextu sociální situace.

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

Často se setkáváme s vyjádřeními, která nerespektují skutečnost, že prožitky jsou efektem procesů a stavů emocionálních, kdežto úsudky jsou výsledkem racionálního uchopení světa. Jejich zaměňování komplikuje vzájemné porozumění. Například: sdělení prožitku „Je mi zima“, odpověď „Vždyť je tu 24 °C“ je právě takovou reakcí „odjinud“. S názory, úsudky či různými pohledy můžeme polemizovat, předkládat nové argumenty. S prožitky je to jiné. To, co jedinec cítí, jaké prožitky v dané situaci vnímá, není možné racionálními argumenty vyvracet. Každý z nás má své. Vzájemnému porozumění ani neprospěje, budeme-li prožitky vyvracet („Není možné, aby byla někomu zima, když je tu 24 °C“), bagatelizovat, ironizovat či zesměšňovat („Abys nezmrznul“) apod.

Orientace na konkrétní situace

Vyjadřování se ke konkrétním situacím, a ne k zobecněným a zobecňujícím zkušenostem je důležitou a relativně jednoduchou cestou efektivního výchovného působení. Orientovat se na konkrétní situaci předpokládá konkrétní vyjadřování k projevům dětí, rodičů či kolegů a odložení často zjednodušeného či nepřiměřeně zobecněného hodnocení celé situace. Z podrobné analýzy sociálních interakcí vyplývá, že čím konkrétněji se vyjádříme k určitému chování, tím větší je naděje na změnu v žádoucím směru či na upevnění tímto regulovaného chování (jistě též pomáhá akceptování druhých). Například sdělení „Jsi zlobivý“ poskytuje dítěti jen málo informací, co vlastně chceme. Jsme-li konkrétní, např.: „Lukáš, zlobí mě, že sis neuklidil hračku, kterou jsi už odložil. Můžeš to napravit?“, sdělili jsme Lukášovi, co se od něho očekává a co může udělat pro to, abychom se na něj nezlobili. Až příliš často slyšíme zobecněná a hodnotící tvrzení či soudy učitelek, které jen málo informují dítě o tom, co má udělat, aby se situace změnila. Konkrétnější sdělení jsou efektivnější, protože nabízejí, co má dítě dělat. Podobně sdělení rodičům, že

jejich syn v mateřské škole „zlobí“, nemůže vést k podpoře požadované změny, protože nenabízí, na čem se rodiče mají podílet. Ale hovoříme-li s rodiči o tom, že jejich syn potřebuje často střídat různé činnosti, což může rušit ostatní děti, a zjistíme-li, jak se chová doma, pak můžeme hledat společné postupy a bude možné situaci usměrnit. Jistě je to obtížnější, ale i efektivnější. Jasně pojmenování toho, co chceme u dítěte či jiného sociálního partnera posílit, rozvinout či změnit, je velmi efektivním prostředkem působení.

Podporování sebekontroly a seberegulace u sebe i dětí

Rozvíjení a podporování sebereflexe, sebekontroly, sebeovládání u sebe i dětí je důležitou podmínkou zvládnutí sociálních interakcí. Prakticky všechny dlouhodobé a intenzivní vztahy vyžadují jistou míru sebeovládání a sebekontroly. Pro učitelky jsou významnou součástí „profesní výbavy“, pro děti důležitou sociální dovedností, kterou postupně ve svém vývoji zvládají a rozvíjejí.

Porozumění neverbálním projevům jedince

Neverbální projevy jsou významnou součástí vzájemných interakcí, jsou důležitým komunikačním prostředkem, informují zejména o emocích. Děti a často i dospělí lidé se chovají ke svým sociálním partnerům na základě toho, jak porozuměli neverbálním projevům. Neverbálnímu sdělení dokonce automaticky přikládáme větší váhu, protože vlastní zkušenost napovídá, že slova lze podstatně snáze kontrolovat než neverbální projevy (gesta, mimiku, pohyby, pohledy očí atd.). Snad si vzpomenete na situaci, ve které jste třeba v roli matky peskovala dceru za to, jak „pohodila hlavou“, bez ohledu na to, co řekla, nebo si dovedete představit situaci, ve které byste s nevolí reagovala na to, jak se matka „zatvářila“ na sdělení, že si její dítě na vycházce roztrhlo bundu, bez ohledu na to, že řekla: „Hm, to se může stát.“ Neverbální stránku komunikace dítěte a jeho dovednosti porozumět jí je důležité rozvíjet i ve škole, od mateřské počínaje. A pokud možno nekomplikovaně – např. ironie děti mate, v předškolním věku jí nemohou rozumět. Dospělé pak ironie odrazuje od další spolupráce a od dalších kontaktů.

Respektování a tolerování odlišného pohledu na projevy interakcí

Složité síť interakcí v mateřské škole, různorodost materiálního i sociálního světa, ve kterém se děti, rodiče i učitelé pohybují, vyžaduje poskytovat dětem model tolerantního pohledu, ukazovat odlišné náhledy na svět, pomáhat se v nich orientovat a společně zvažovat příčiny i důsledky různých úhlů pohledu. To je vskutku přetěžký úkol, ale chceme-li rozvíjet vzájemné vztahy, je třeba připouštět různost, projevovali toleranci. Tolerance k projevům druhých jistě patří do repertoáru profesních dovedností učitele 21. století. Proto se také stále zřetelněji prosazuje pojetí učitele jako „dirigenta orchestru“, koordinátora pokroků dítěte, toho, kdo umožňuje a usnadňuje rozvoj dítěte apod., zcela v souladu s Rámcovým programem pro předškolní vzdělávání.

Rozvíjení sebedůvěry a sebejistého vystupování

Sebedůvěra učitelky mateřské školy spoluvytváří prostor pro úspěšnou realizaci profese. Nese s sebou i možnost podpory sebedůvěry dítěte, která je jedním z důležitých momentů jeho příznivého vývoje. Prostředí mateřské školy vytváří mnoho situací, ve kterých se dítě přirozeně srovnává s ostatními a reflektuje sebe sama. Podílet se na rozvoji sebedůvěry dítěte znamená hledat možnosti, jak každému dítěti poskytnout zkušenost, že v určité oblasti něco umí, dovede, dokáže. Jsou děti, u kterých není problém takové situace najít a prostor pro podporu sebedůvěry poskytnout, ale setkáváme se i s dětmi, kde to jednoduché není. I takové děti potřebují však poznávat samy sebe prostřednictvím toho, co zvládnou, co umějí, v čem jsou „dobré“.

Umění pochválit

Odborníci na předškolní výchovu a vzdělávání vědí, jaké místo má ve výchově odměna a trest, vědí, že odměny (pozitivní zpěvnění) jsou účinnější než tresty, které představují negativní posílení. Proto je důležité aktivně hledat příležitosti pro pochvalu každého dítěte. Může to být obtížné, ale pro každé dítě je to nesmírně důležité. Nestačí ocenit jen výsledek (krásný obrázek, naučenou básničku), ale stejně tak příznivě dítě stimuluje, oceníme-li „proces“, tj. snahu dítěte, jeho úsilí, ochotu věc realizovat, nadšení apod. Na okraj lze doplnit, že stejně tak touží po vyjádření ocenění dítěte jeho rodiče. Když ne za krásný obrázek, tak právě za úsilí či cokoli jiného. Rodiče to nejen těší, ale též stimuluje k působení na dítě.

Zpětná vazba v profesních sociálních vztazích

Otevřenost k přijímání i poskytování zpětné vazby (oboustranně otevřená komunikace) je podstatnou součástí sebereflexe a rozvoje profesních dovedností. Pro dlouhodobé vztahy je důležité sdělovat jak informace o sobě, tak „vysílat použitelné informace“ pro druhého a umět je od druhého též přijímat. Hovoříme-li za sebe, neměli bychom zapomínat ani na rovinu svých prožitků, ani na konkrétní vyjádření svých přání pro sociální interakce s různými sociálními partnery. Například učitelka k matce: „Mám radost, že se Marek dnes rychle a aktivně zapojil do hry s dětmi, protože už ve mně vzbuzovala obavy jeho delší adaptace na novou skupinu dětí. Bylo by fajn, kdybyste si i doma popovídali o jeho zážitcích a ocenili jeho aktivity, kterými se zapojuje do her s ostatními dětmi.“ Učitelka podává mamince konkrétní informaci, vyjadřuje svůj osobní postoj k této situaci, vyjadřuje profesní zájem o dítě a nabízí něco pro podpoření jeho adaptace. Celkově takový způsob komunikace jistě upevňuje a rozvíjí vzájemné vztahy.

Pro oba směry komunikace, pro efektivní zpětnou vazbu platí, že je popisná, konkrétní, nehodnotící či neinterpretující, všímá si změnitelných charakteristik chování a je oceňující. Je užitečné aktivně si vyžádat zpětnou vazbu od rodičů, ptát se jich na to, jak doma dítě vypráví o mateřské škole, ptát se jich na jejich ná-

měty. Problematické se naopak jeví jakékoli zobecňující hodnocení (zlobivé dítě, hodné dítě, dobrá matka, špatný otec).

Zvládání konfliktních situací

Rozmanitost a intenzita sociálního světa mateřské školy je přirozeným prostředím pro konflikty mezi účastníky všech rovin, typů či druhů interakcí. S konflikty ve školním prostředí je třeba počítat. Rozhodně nejde o to, jak konflikty ze sociálního světa školy „vyloučit“ (což stejně není možné, protože příčinou konfliktu je různost, rozdílnost, o kterou ve výchově a vzdělávání nikdy není nouze), ale naučit se je zvládat ve prospěch rozvoje vztahů, protože v opačném případě nedorozumění, rozpory či konflikty budou vzájemné interakce přinejmenším komplikovat.

Uvedené skupiny sociálních dovedností pomáhají zvládat různé typy a druhy interpersonálních konfliktů. Pro učitelku mateřské školy je pravděpodobně snazší zvládat konflikty s dětmi, protože jsou bezesbýtku přirozenou součástí výchovně-vzdělávacích aktivit. Složitější může být zvládání konfliktní situace mezi učitelkami stejně jako s rodiči. Někdy je zvládnutí konfliktu prosté, jindy náročné a dlouhodobé.

Vzpomínám si na problém učitelky, která se dostávala do konfliktu s babičkou přicházející si vyzvednout vnučku. Babička si vždy našla důvod, proč vyjádřit nespokojenost s činností této učitelky. Nabídla jsem pro tuto situaci jednoduché zvládnutí: Je možné, aby děvčátko předávala této babičce jiná učitelka? Organizačně to možné bylo, učitelce se velmi ulevilo a stížnosti babičky ustaly.

Prakticky každé zvládnutí konfliktní situace předpokládá celou řadu „sociálně náročných úkonů“. Mezi nejdůležitější patří:

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

Základní poznatky o vybraných sociálněpsychologických dovednostech učitelky mateřské školy uzavřeme upozorněním, že pro každou skupinu můžeme uvést mnoho příkladů, jak fungují i nefungují v různých rovinách profesních vztahů, do kterých učitelky vstupují, ale vždy je zřejmý jejich význam a vliv na práci učitelky a rozvoj dítěte.

2.4 Možnosti rozvíjení profesní kompetence

Pro rozvíjení profesních dovedností využitelných v práci učitelky si můžeme vybrat různé způsoby – od pokusů cestou náhodných úspěchů nebo chyb a omylů až k cílevědomému postupu při jejich osvojování a rozšiřování. Důležité je nebát se experimentovat se svým chováním a být trpělivá. Efekty se dostaví v podobě výraznější profesní spokojenosti a plnějšího prožívání vztahu s dětmi.

Pro záměrné rozvíjení sociálněpsychologických dovedností jsou vhodné **výcvikové kurzy** (např. sociálněpsychologický výcvik), **společné dílny**, **skupinové konzultace**. Jde v nich o vytváření modelových situací (hry, cvičení) v malých skupinách, ve kterých se nacvičují různé druhy dovedností. Nejčastěji se zaměřují na dovednosti související se sebereflexí, sebepoznáváním a poznáváním druhých v sociálních vztazích či na rozvíjení empatie a citlivosti k sociálnímu dění nebo na komunikační dovednosti, na konflikty ve škole a jejich zvládnutí apod. Jsou založené na osobní prožitkové zkušenosti doplněné o teoretické poznatky a příslušné vědomosti. Záleží na procesech interiorizace i exteriorizace, protože nestačí, aby učitelka mateřské školy dovedla např. empatii popsat a vysvětlit, ale důležitější je, aby se stala její skutečnou dovedností. Vědět totiž nemusí znamenat umět! K osvojení dovedností nestačí získat poznatky, k jejich rozvíjení a upevňování je třeba cvik, praxe, zkušenost a nenahraditelný je prožitek, který provází takové experimentování.

Zajímavým a velmi efektivním postupem je **videotrénink interakcí ve škole**, kterému je věnován prostor v 6. kapitole E. Šírové. Videotrénink interakcí je účinnou pomocí přímo ve školním prostředí. Nevytvářejí se modelové situace, ale je pořizována autentická videonahrávka působení učitelky v určité interakci s dítětem v mateřské škole. Tento videozáznam je podkladem pro pečlivou analýzu interakcí mezi učitelkou a dítětem, kterou provádí zkušený odborník-trenér. Při rozboru učitelka získává důkladnou zpětnou informaci o svém působení na dítě i skupinu dětí a společně s trenérem hledají další možnosti ovlivňování různých situací interakce dospělého a dítěte. Podstatným rysem analýzy videozáznamů je intervence důsledně vedená od dobře zvládnutých prvků interakcí učitelky, která lépe umožňuje hledat vlastní zdroje dalšího rozvoje dovedností. Efekty videotréninku se vztahují i k rozvoji sociálního a emočního klimatu ve skupině dětí.

2.5 Závěr

Pro rozvíjení profesní kompetence učitelky mateřské školy jsme vytyčili některé důležité předpoklady, které souvisejí jak s různými realizovanými činnostmi, tak s rozmanitými sociálně-profesními vztahy. Patří mezi ně zejména dovednosti vztahující se k sebereflexi, sebepoznávání, otevřenosti pro nové, poznávání ostatních sociálních partnerů, rozlišování a porozumění sociálním vztahům, vzájemnému

porozumění, komunikaci a jejím specifikám v daném prostředí, zvládnutí konfliktů a náročných situací, organizaci a vedení skupin, rozšiřování možností pro rozvoj jednotlivce. Tyto dovednosti se podílejí na efektivním zvládnutí profese.



Doporučená literatura

- Belz, H., Siegrist, M.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha, Portál 2001.
- Dinkmeyer, D., McKay, G.: *Efektivní výchova krok za krokem*. Praha, Portál 1996.
- Gillernová, I., Hermochová, S., Šubrt, R.: *Sociální dovednosti učitele*. Praha, SPN 1990.
- Gillernová, I.: Sociální psychologie školy. In: J. Výrost, I. Slaměník (eds.): *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha, Portál 1998, s. 259–301.
- Helus, Z.: *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha, Grada 2007.
- Komárková, R., Slaměník, I., Výrost, J. (eds.): *Aplikovaná sociální psychologie III: Sociálněpsychologický výcvik*. Praha, Grada 2001.
- Kyriacou, C.: *Klíčové dovednosti učitele*. Praha, Portál 1996.
- Nelešovská, A.: *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha, Grada 2005.
- Pelikán, J.: *Výchova pro život*. Praha, ISV 1997.
- Plamínek, J.: *Řešení konfliktů a umění rozhodovat*. Praha, AGRO 1994.
- Vališová, A.: *Asertivita v prostředí rodiny a školy*. Praha, ISV 2002.

Jak přežít aneb Duševní hygiena jako součást profesní kompetence

Iva Štětovská



Anotace

Příspěvek se zabývá specifikami profese učitelky mateřské školy z pohledu profesní zátěže. Dotýká se problematiky stresu obecně a zamýšlí se nad významem duševní hygieny v práci učitele. Podrobněji postihuje nejčastěji používané zkušenostní (intuitivní) postupy vyrovnávání se se stresem a podává i stručný přehled postupů strukturovaných. Závěrečné zamýšlení směřuje k problému sociální opory v profesi učitelky mateřské školy a přibližuje to, co učitelům nejčastěji brání, aby si řekli o pomoc.

*Motto: Když nejsi prospěšný sám sobě, jak můžeš být prospěšný druhým?
(Španělské přísloví)*

3.1 Změny v profesní roli učitele

Role učitele se posouvá do nových souvislostí souběžně s vývojem společnosti. Roste důraz kladený na oblasti, které se vymykají z působení společenské kontroly (xenofobie, závislosti, šikana...). Škola se tak stává prostorem pro prevenci rasismu a xenofobie, pro zabývání se problematikou návykových látek, zvládnutí informačních technologií i strategií, zvládnutí následků přírodních katastrof. Snižuje se důraz kladený na pouhou výuku. Škola je rovněž modelem většiny sociálních situací a prostorem pro rozvoj a kultivaci sociálních a komunikačních

dovedností. Všechny tyto aspekty se ve specifické podobě dotýkají také oblasti předškolního vzdělávání. Učitel se tak stává tím, kdo napomáhá socializaci dítěte v současné společnosti, spíše než jen garantem základního penza vědomostí, kde je relativně dobře zastupitelný současnými informačními zdroji.

Všechny tyto aspekty se ve specifické podobě dotýkají také oblasti předškolního vzdělávání. Jejich význam pochopitelně narůstá i v období populační vlny, kdy musí učitel pracovat s mnohem většími skupinami dětí.

Stále výraznější je posun chápání role učitele jako předmětového či oborového odborného specialisty směrem k učiteli „socializátorovi“ – tomu, kdo učí žít ve společenství ostatních. Ovlivňuje to i učitelovo sebepojetí a důraz kladený na jeho profesní vybavenost, profesní kompetenci. To, s čím učitel pracuje, nejsou jen informace. Stále většího významu nabývá učitelův klíčový nástroj – tj. on sám, jeho osoba i osobnost. Důraz je kladen mnohem častěji na učení sociální než na pouhé předávání znalostí. Učitel se stává modelem sociální role. Tím, že je nucen ve zvýšené míře investovat ve výchovném procesu také svou osobu (osobnost), rostou i nároky na schopnost zacházení s tímto „specifickým profesním nástrojem“. Vyvážené zacházení s vlastní kondicí a odolností v náročných životních situacích se proto stává nedílnou součástí profesních dovedností učitele. Platí zde dvojnásob, že pokud **udělá učitel něco dobrého pro sebe** – pro svou psychickou pohodu, pro dodržení vhodného rytmu práce a odpočinku nebo pro uvědomění si pozitivních stránek života, **udělal tím již mnohé pro své „klienty“ – děti a jejich rodiče**. Neohrožuje je tím, že by na ně přenášel svou únavu, špatnou náladu atp. Dokáže pružněji a pohotověji reagovat na jednotlivce i skupinu dětí. Vnímá druhé lidi přesněji a méně zkrlesleně.

V nebyvalé míře se výše uvedené změny týkají právě působení mateřských škol, které nesou hlavní tíhu institucionální socializace dítěte v předškolním věku. U většiny dětí se zpravidla jedná o první kontakt s výchovnou institucí. Mateřské školy vstupují do kontaktu s většinou předškolní dětské populace a většina dětí v tomto zařízení pobývá minimálně jeden rok (v tomto textu pomíjíme specifickou situaci malých kolektivů v nejrůznějších soukromých mateřských školách, které zasahují méně početnou část dětské populace). Nedílnou součástí profesionality se tak nutně stává i **péče o vlastní psychickou kondici**.

3.2 Specifika role učitelky mateřské školy

Výše uvedené změny jsou ještě umocněny některými **specifickými okolnostmi učitelké profese v předškolním vzdělávání**. Tyto specifické problémové okruhy pak mohou působit jako výrazné zátěžové momenty v práci učitelky mateřských škol, a kladou proto vyšší nároky na jejich schopnost vyrovnat se s profesní zátěží.

Následující přehled mapuje **některé z konfliktních momentů v práci i pojetí profese učitelky mateřské školy bez nároku na konkrétní priority**:

- **„Hlídač“ dětí, nebo učitel?** Rodiče mohou mít dojem, že v mateřské škole jde o jakýsi baby-sitting. Mají pak tendenci podceňovat práci učitelky. Veřejnost nemá vyhraněnou představu o této profesi a v očích učitelky je tak do jisté míry zpochybněn status její role. (V situaci, kdy školky praskají ve švech a umístit tam dítě je obtížné a navíc se diskutuje, kdo všechno ne/může profesi učitelky MŠ vykonávat, se tento pohled poněkud posouvá.)
- **Specifická zátěž ženského kolektivu.** Příliš homogenní skupina přináší řadu nevýhod. V takových pracovních skupinách nabývají na významu vzájemné vztahy, které se při výraznějším nesouladu mohou promítat do míry a intenzity spolupráce. Pro učitelky v mateřské škole může být také obtížné vyrovnat se s jistou protichůdností role pečující ženy a nárokové učitelky, která dbá o pravidla a řád, klade požadavky v rámci vzdělávání a rozvíjení osobnosti dítěte.
- **Suplování působení širší společnosti.** Učitel je vlastně tím, kdo udržuje kontinuitu i tradiční společenské hodnoty. Zároveň by měl být dobrým prognostikem, odhadovat nové společenské problémy, ještě než se rozvinou. Měl by připravovat budoucí generaci pro její „budoucí současnost“, což je pro učitelky mateřských škol horizont značně vzdálený. Přitom stále nižší věková hladina, v níž se vyskytují problémové jevy (např. závislosti, zajištění bezpečnosti nebo poruchy příjmu potravy), nutí pracovat s preventivními aktivitami u stále mladších dětí. Učitelé jsou tak nuceni zvládat jevy, které jsou i pro ně do určité míry nové.
- **Náhradní společenství vrstevníků.** Snižuje se počet dětí v jedné rodině a život rodin se navíc atomizuje. Ubývá přirozených vrstevnických kontaktů. Učitelka mateřské školy má tedy nezastupitelnou roli při formování náhrady této zkušenosti ve skupině dětí, se kterou pracuje.
- **Různorodost dětí v poměrně početné skupině.** V průběhu docházky do mateřské školy musí učitelka pracovat s velmi početnou skupinou různě zralých dětí – rozdíl půl roku ve třech letech znamená velmi mnoho. Situaci navíc může komplikovat i období prvního dětského negativismu.
- **Multikulturní integrace.** S postupně stále narůstajícím jevem migrace (pracovní i jiné) lidí z odlišných kultur narůstá i význam mateřské školy jako prostředí, kde se děti setkávají s jinakostí jazyka, vzhledu, zvyků aj. Stejně významné je toto prostředí pro děti „odjinud“, které by tu měly nalézt přijímající chápavé prostředí, které je může uvést do zázemí kultury, kde nyní žijí, a umožní jim ji vnímat bez předsudků a negativ.

Na druhé straně není ale možné vidět profesi jen z pohledu zátěží s ní spojených. **Učitelská profese poskytuje i některé specifické přínosy:**

- **Nestereotypní práce.** Každý den a každá minuta mohou být výzvou k novému a netradičnímu řešení okamžitých úkolů. Učitel si tak udržuje pružnou psychiku.
- **Kontakt s lidmi.** Vedle zátěže je kontakt s lidmi i obohacujícím momentem. Dokáže obohacovat subjektivní úhel pohledu na svět. Učitel prakticky žije v síti sociálních vztahů. Do jisté míry je i ve své nepřítomnosti důležitou osobou v řadě rodin.
- **Ovlivňování budoucnosti.** Odpovědnost má svůj protipól v možnosti ovlivňovat budoucí generaci a do jisté míry i budoucí společnost v oblasti hodnot, názorů, postojů atp.
- **Stimulace vlastní všestrannosti.** V mateřské škole jsou na učitelku kladeny poměrně vysoké nároky např. v oblasti „uměleckých výchov“, zároveň tím ale stimuluje tu část své osobnosti, která je u řady dospělých poněkud v pozadí. Stejně tak i všestranné zájmy jeho „klientů“ – neboť děti v tomto věku netrpí oborovou specializací – mohou vést i dospělého ke komplexnějšímu pohledu na svět.
- **Jistá míra vlivu na konkrétní obsah vlastní práce.** Souvisí s konkrétními podmínkami konkrétního pracoviště, ale vždy zůstává možnost volit konkrétní formy naplnění výchovných úkolů.
- **Vztahy s dětmi.** Protiváhou náročnosti práce se skupinou dětí je míra důvěry a důvěrnosti vztahů mezi dětmi a učitelkami v mateřské škole.

Problémy přežití těchto nároků a možnostmi, co s tím může udělat každý jednotlivec, se bude zabývat další část textu. Pokud máte chuť a čas udělat pro sebe něco už teď, můžete zkusit následující cvičení.

Bilancování:

Rozdělte si čtvrtku papíru ve svislém směru na dvě poloviny a pokuste se do té levé napsat co nejvíce nápadů z oblasti toho, co vám konkrétně vaše profese v současné době dává, čím vás obohacuje, jak vás rozvíjí. Nehodnoťte, zda jde o objektivní výhodu, nebo malý či velký zisk, nepřehlédněte ani drobnosti. Potom sepište doprava, co vám profese (v tuto dobu, na tomto pracovišti) bere, jaké na vás klade zvýšené nároky, např. ve srovnání s jinými povoláními.

Může se stát, že se na pravé straně objeví více položek. Zkuste si nicméně dobře uvědomit a plně prožít zejména pozitiva z levého sloupce. Cvičení je dobré si občas zopakovat. Získáte tak kvalitní zpětnou vazbu o míře své momentální pracovní spokojenosti a nebudete zapomínat na to, co je ve vaší profesi „zisk“, i když si ho třeba v průběhu každodenní rutiny neuvědomujete.

3.3 Duševní hygiena učitelky v mateřské škole

V současné době už snad nikdo nepochybuje o potřebě zdraví pro kvalitní výkon v jakékoli profesi. Na tomto místě chceme připomenout, že zdraví obsahuje komponentu pohody jak ve sféře fyzické, tak i psychické a sociální. Přitom řada povolání, k nimž patří i předškolní vzdělávání, je svou povahou značně stresující. Zvýšené nároky jsou zde kladeny na flexibilitu jedince, na jeho čas i míru sociálních kontaktů.

Přitom ve stresu organismus reaguje podle zděděné biologické adaptace a připravuje se na velký výdej fyzické energie. Zjednodušeně můžeme mluvit o reakci typu útek nebo útok. Naše současná sociální realita se však v mnohém změnila a přirozené, původně funkční způsoby zvládnutí stresu nám většinou nedovoluje. Z tohoto rozporu pak vzniká řada problémů, neboť náš organismus vlastně zbytečně dlouho setrvává ve stavu „stresové pohotovosti“. Proto musí nastoupit náhradní, zkušeností ověřené nebo cíleně vyvinuté způsoby, jak se pokud možno rychle vrátit z úrovně stresové pohotovosti do pásma „širší funkční normy“. Jak uvolnit nakumulované napětí, když původní plán biologické adaptace nelze využít.

3.3.1 Co vyjadřuje pojem duševní hygiena?

V literatuře i obecném povědomí se setkáváme s pojmem **duševní hygiena** ve třech rovinách:

- **„první pomoc“** (terciární prevence) – konkrétní postupy a techniky, jak minimalizovat nežádoucí dopady stresových situací;
- **příprava na náročné situace** (sekundární prevence) – doladění kondice, případně snížení napětí před obtížnými situacemi, které očekáváme;
- **„životní styl“** (primární prevence) – pravidelné zařazování kondičních a očištných cvičení (např. relaxace) do plánu dne jako cesta, jak zvyšovat vlastní odolnost.

Duševní hygienou pak budeme rozumět soubor poznatků, zásad, postupů a konkrétních technik, které mohou **minimalizovat negativní důsledky stresu, připravovat na náročné životní situace, zvyšovat odolnost vůči nim, event. jim předcházet, v optimálním případě dokonce vést k jistému rozvoji osobních a osobnostních potencialit.**

V této souvislosti **duševní hygienu nemůžeme chápat jenom jako návod k jakžtakž použitelnému „přežití“, nýbrž jako nedílnou součást profesních dovedností učitele.** Nejedná se tedy o pouhé pasivní překonání obtíží ve smyslu nějak to přestát. Jde o schopnost kvalifikovaně a znale se vyrovnávat s problémy, které nám život i profese předestírají. Jde o možnost vnímat obtíže i jako inspiraci

k dalšímu osobnímu rozvoji a v neposlední řadě nabízet konkrétní model kvalifikovaného zvládnání obtížné situace i svým klientům.

3.3.2 Mýty o duševní hygieně práce učitele

Ve sféře duševní hygieny ve škole (a to i ve škole mateřské) můžeme narazit na řadu velmi tvrdošijně tradovaných a často velmi iracionálních přesvědčení o kvalitě a náročnosti práce učitele, o jeho potřebách a možnostech odpočinku, o životních i pracovních podmínkách. Bez ohledu na to, jak mohou být tyto mýty zavádějící, setrvávají v mysli veřejnosti i díky tomu, že média zachycují a zobrazují převážně sporné či negativní zkušenosti se školou. V důsledku sociálního tlaku ovšem přijímají některé z těchto mýtů za své i učitelé sami.

Nabídneme k úvaze některé z nejobvyklejších laických „přesvědčení“:

- učitel nepotřebuje tolik odpočívat, má krátkou pracovní dobu a dlouhé prázdniny, jeho práce není fyzicky namáhavá;
- vždyť to není žádná práce, např. v mateřské škole si vlastně jenom hrají s dětmi, to je příjemná činnost a neklade na člověka žádné nároky, neunavuje;
- učitele nikdo nekontroluje, může si dělat v práci, co chce;
- pokud učitelka potřebuje pomoc, je to hysterka a nemá ve své profesi co dělat;
- potřeba pomoci znamená profesní selhání, dobrá učitelka zvládá obtížné situace s přehledem a sama;
- práce s třídou plnou dětí není příliš odlišná od práce s jednotlivcem, jenom je těch jedinců trochu víc, alespoň se navzájem trochu zabaví;
- stejně se té situaci nedá nijak pomoci, situace ve škole je tak komplikovaná, že vlastně nejde cokoli změnit;
- psychická odolnost je vrozená, trénink ani jiné zásahy nejsou nic platné, to, jak člověk zvládá náročné situace, je jednou dáno, a nemá tedy smysl s tím nic dělat;
- všechno vyřeší peníze, pokud by se podařilo přidat nějaké peníze do školství, problémy by odezněly samy;
- nepřenašet problémy mezi školou a rodinou je snadné, stačí odejít z pracoviště a máme čistou hlavu.

Realita je samozřejmě značně odlišná, nicméně tradovaná očekávání často snižují motivaci učitelů k tomu, aby s danou situací něco udělali. Vytváří se tak tlak na to, abychom před sebou samými skrývali některé obtíže. A práce s vlastní odolností pak může být vnímána jako podivná odlišnost od ostatních. **Je ale na každém z nás, zda se rozhodne přizpůsobit mýtům, anebo zkusí pracovat na změně stávající reality.**

3.3.3 Zkušenostně-intuitivní postupy duševní hygieny aneb Jak si pomáháme přirozeně sami?

Bez ohledu na deklarovaný postoj k duševní hygieně si každý z nás ve stresových situacích intuitivně pomáhá. Používáme často neuvědomovaně a bezděčně různé zkušenostní techniky, které se nám opakovaně osvědčily. Volíme konkrétní postupy, které nám umožňují vyrovnat se se stresem a napětím v naší každodennosti. Podívejme se alespoň na ty nejrozšířenější:

- a) **Fyziologické postupy** – většina zkušenostních technik zvládnání stresu využívá intuitivně postupů, které redukuje rozpor mezi biologickým základem adaptace na stres a sociální realitou. Patří mezi ně postupy umožňující výdej fyzické energie v sociálně přijatelné formě, a tím redukcí stresu a jeho dopadů na člověka, dále pak postupy, které umožňují změnit rozložení krevních zásob v těle a navodit celkové zklidnění touto cestou.

Vhodným příkladem výdeje fyzické energie je sportovní pohybová aktivita, která kromě odreagování napětí umožňuje zvýšit hladinu endorfinů („hormonů radosti“) v těle. Podobně se lze velmi kvalitně odreagovat i tancem nebo kompenzační fyzickou prací. V nouzové situaci stačí alespoň rychle vyběhnout schody nebo bouchnout dveřmi, hodit na zem polštář atp. Navodit zklidnění pomáhá třeba koupel, něco malého k zakousnutí aj. Ale pozor! Některé intuitivně používané postupy se mohou stát postupy rizikovými. To znamená, že krátkodobě mohou pomoci, z dlouhodobého hlediska však přinášejí více komplikací než pozitiv, takovým příkladem je např. „zajídání“ stresu, kdy si po původní krátkodobé úlevě může člověk přivodit nový stres v důsledku narušené životosprávy.

- b) **Dechové techniky** – dobré a kvalitní dýchání pomáhá odstraňovat z krve nežádoucí látky, které se tam nahromadily v průběhu stresu (viz též strukturované postupy).

Jako vhodný příklad může sloužit intenzivní využití výdechového proudu při hlasitém zpěvu, ale též při hlasitém „zanadávání si“. Řada dechových aktivit je navíc spojena i s fyzickým pohybem, který pomáhá zvládat stres. Dobrým postupem je možnost soustředit se na krátký vydatný nádech a dlouhé vydatné postupné vydechování, které lze doplnit vnitřním zaměřením na pocit „jsem“ (nádech) „úplně klidný a vyrovnaný (při dlouhém výdechu).

- c) **Být jinde, získat odstup** – tento způsob odreagování umožňuje vidět nové perspektivy, vnitřně poodstoupit od tíživé situace.

Takovým způsobem je často využívána třeba beletrie – snažíme se vidět svůj příběh v zrcadle jiného. K odstupu od problému pomáhá také změna prostředí – odejít do přírody, nebýt na místě problematického a stresujícího konfliktu. Případně si lze představit současný naléhavý problém a jeho dopady v delším časovém odstupu.

- d) **Sociální kontakty** – dochází k intuitivnímu využití sociální opory, k přijetí sebe samých tím, že naše problémy a emoce sdílí někdo blízký. Takové společné probírání problémů ve skupině či postěžování si vnímavé blízké osobě je poměrně osvědčeným postupem zejména pro ženy, které se výrazněji orientují na svět vytváření a udržování sociálních vztahů.

Kromě kontaktů s lidmi může být často účinný i kontakt se zvířetem, přímočarý, méně komunikačně komplikovaný a nezátížený řadou sociálních bariér. Lidé říkají: „Pes mě vždycky vyslechne. Nikdy mne nekritizuje. Vždycky má radost, že mě vidí, ať přijdu v jakékoli náladě...“

- e) **Humor** – umožňuje vidět věci z nové perspektivy a v nečekaných kontextech, uvolňuje tvořivá řešení ve zdánlivě bezvýchodných momentech.

Zmiňme jen pro inspiraci nezastupitelnou uvolňující roli černého humoru v mezích osobních i společenských situacích. Právě díky humoru lze prolomit zdánlivě bezvýchodný kruh pasivity nebo stresujícího čekání. Do humoru však člověka ve stresu nelze nutit, stejně jako použití černého humoru je vždy třeba zvážit a dávkovat velmi opatrně na základě osobní znalosti druhého člověka.

- f) **Pozitiva** – často do svého života nevědomky zařazujeme prvky, které nám umožňují kompenzovat momentální nepříznivou situaci, vyrovnat celkovou negativní prožitkovou bilanci.

Z technik, které umožňují „udělat si radost“, využívají ženy kosmetiku nebo masáže – tedy postupy, které mimo jiné pracují i s tělesným uvolněním. Navíc takové situace dovolují výměnu role z toho, kdo pomáhá, v toho, o koho je pečováno. To samo o sobě má pozitivní dopad na momentální psychický stav.

- g) **Drobné mentálněhygienické rituály** – patří sem zejména ty prvky v našem chování, které nám umožňují nastartování či ukončení nějakého procesu, ale

také přeladění mezi prostředními (nejčastěji pracovním a domácím), event. vyrovnání se se změnou. Vždy má smysl uvědomit si, co nám pomohlo překonat náročný den, obstát v mezní situaci atp.

V kontextu mizejících „velkých“ společenských rituálů, které byly obecně srozumitelné všem, jako by nabývaly na významu právě ty drobné osobní „triky“, dílčí opakující se prvky chování, které pomáhají dobře usnout, nepřehánět problémy z pracoviště domů a naopak. Zajímavé je, že u malých dětí tuto potřebu většinou uznáváme, u dospělých je náš postoj spíše ambivalentní. Přitom třeba odložení pracovního pláště nebo sprcha při příchodu domů či odchodu z pracoviště, uvaření kávy nebo čaje pomůže při přeladění z jednoho prostředí do druhého a může mít „psychicky“ velmi očistný dopad.

Existují i **rizikové způsoby uvolňování**, které bývají rovněž využívány. Nejčastěji tak poslouží alkohol, nikotin, někdy jídlo, tu a tam léky, čas od času i závislost na elektronických médiích. V každém případě tyto způsoby odreagování spojuje to, že mohou v první chvíli ulevit, výrazně snížit hladinu stresu, ale v dlouhodobější perspektivě (a při pravidelnějším využívání) si obvykle vyžádají daň v podobě rozvíjející se závislosti a řady životních komplikací. Nemůžeme přitom nezapomenout, že závislosti u žen často mívají komplikovanější léčebnou prognózu a že výskyt závislosti na alkoholu ve školské profesi není zanedbatelný.

Každý z nás si vytváří svůj systém „osobní“ duševní hygieny. Někakým způsobem o svou psychickou kondici dbáme. Není tedy třeba obávat se strukturovaných technik, praktikovaných a ověřovaných odborníky. Jejich předností je, že mohou vést k cíli efektivněji.

3.3.4 Strukturované postupy duševní hygieny aneb Co může nabídnout odborník

Ve sféře strukturovaných postupů duševní hygieny, vyvinutých a ověřených odborníky, je nejrozšířenější technikou **relaxace**. Jejím cílem je dosáhnout uvolněného stavu těla i mysli a pokusit se zmenšit dopady náročných životních situací. Může pomoci i připravit se na stresující situaci a díky uvolnění v ní lépe fungovat. Tento druh práce se sebou se hodí také jako pravidelná psychická očista, součást životosprávy. V následujícím přehledu vás chceme zbavit obav z těchto postupů a zároveň informovat o tom, s čím se můžete setkat v některých kurzech duševní hygieny. Vždy preferujeme nácik těchto postupů pod vedením zkušeného odborníka. Relaxační postupy lze **dělit podle různých kritérií**. Ta možná napoví, které z nich mohou být ty pravé právě pro nás:

Dělení podle druhu vedení relaxace

Autoregulační postupy

Po zácvičku si techniku vedeme a řídíme sami, většinou nejsme vázáni na použití nějakých specifických pomůcek. Typickým příkladem je autogenní trénink, kde se uvolněného stavu těla i mysli dosahuje soustředěním na určité pocity z těla při současně zaujímané uvolněné poloze. Jak si pocity představujeme, dochází postupně k jejich prohlubování. V autogenním tréninku jsou to konkrétně: tíha, teplo, klidný dech, klidný tep, pocit tepla v oblasti břicha a osvěžující vánek na čele. V závěru se pak přidává jakési osobní heslo, formulka. Věta, která v pozitivní formě směřuje k redukci nějakých obtíží, např.: *Nyní mám čas k nabrání sil...*

Heteroregulační postupy

Vedení zvenčí zajišťuje trenér nebo technická pomůcka – např. zvukový nosič s instrukcemi pro nácvik či doprovodná zvuková hudební kulisa. Mezi tyto postupy patří např. aktivní imaginace, kdy si v duchu vybavujeme nějaké pro nás příjemné místo a celou představou s jejími postupně prohlubovanými prožitkovými rovinami nás provází druhý člověk.

Ostatně zkuste si hned teď představit se zavřenými očima místo, kde se cítíte dobře. Co na něm můžete okolo sebe vidět, jaké zvuky, vůně atd. k němu patří? Jaká je celková atmosféra místa, koho byste na něm chtěli mít s sebou?

Toto dělení nemusí mít ostrou hranici – také autoregulační postupy nacvičujeme nejprve pod vedením druhého člověka. Heteroregulační techniky lze při určité míře zkušenosti použít i v autoregulační podobě.

Dělení podle obsahového zaměření technik

Práce s dechem

Centrální pozornost je zaměřena na dech – dlouhý výdech, dobré prodýchání těla, napětí a uvolnění. Můžeme uvést např. řízené dýchání – při zavřených očích několikrát nadechneme a dlouze zhluboka a důkladně vydechujeme. Výdech je dvojnásobkem nadechnutí. Nebo tzv. plný (jógový) dech, kdy postupně nadechujeme do břicha, do hrudníku a do oblasti pod klíčními kostmi. Vydechujeme pak v obráceném pořadí.

Tyto techniky jsou zpravidla nenáročné na pomůcky a sociálně velmi nenápadné – lze je provozovat téměř kdykoli a kdekoli. Hodí se pro rychlou přípravu na stresující situaci či rychlou následnou pomoc a učitelka je může snadno ve hravé podobě zprostředkovat také dětem, s nimiž pracuje.

Práce s tělem

Patří sem techniky a postupy zaměřené na intenzivní vnímání pocitů z těla a jeho uvolňování.

Příkladem mohou být v oblasti heteroregulace některé postupy z Pessu-Boyden terapie* nebo využití masáží. V autoregulační sféře tuto kategorii reprezentuje např. progresivní relaxace podle Jacobsona. Ve své nejrozšířenější (byť od původního originálu již značně odlišné) podobě představuje tato technika uvolnění těla i mysli za pomoci navozování intenzivního napětí a následného kontrastního uvolnění jednotlivých svalových skupin.

Imaginativní postupy

Při nich pracujeme se zpravidla pozitivní představou a jejím rozvíjením směřujeme k uvolnění mysli. Příkladem by mohla být aktivní imaginace (viz výše).

Bilancování

Nabízí vyrovnanější poměr vnímání pozitivních a negativních momentů v našem každodenním životě. Podobně jsou orientovány i některé meditativní postupy.

Cvičení pozitivní životní bilance: Na konci každého dne zaznamenávejte (pouze v myšlenkách, lépe písemně), co vás dnes potěšilo, o jaký okamžik dne byste nechtěli přijít. Stačí drobnost, kterou jste sami ovlivnili. Podobně zkuste na počátku dne udělat výhled, na co příjemného se těšíte ve dni nadcházejícím (stačí maličkost). Po dvou až třech týdnech praktikování tohoto postupu se poněkud posune vaše schopnost vnímat pozitivní životní momenty. Může se změnit i osobní hierarchie hodnot.

Dělení podle načasování

„Věrnostní“ postupy

Přinášejí efekt, pokud je cvičíme pravidelně. Je to např. autogenní trénink nebo pozitivní životní bilance.

Techniky „načasované“ prevence

Umožňují naladit optimální kondici do určitého okamžiku. Často se užívají ve sportu – např. původní tuzemská relaxačně-aktivační metoda manželů Machačových, při níž se nacvičuje cyklicky opakované uvolnění a aktivace.

Zkuste se inspirovat. Hledejte nejvhodnější postup pro sebe a nenechte se odradit prvním náznakem neúspěchu. I některé obecně uznávané techniky zvládnutí stresu mohou být právě pro vás nevhodné v souvislosti s osobnostními specifikami či individuálními odlišnostmi. To neznamená, že jiné postupy vám nemohou pomoci.

* Pozn: Pessu-Boyden terapie je psychotherapeutický směr, který pracuje s tělesnou, emoční i kognitivní složkou osobnosti. Významně se zaměřuje na psychosomatické problémy a zvládnutí náročných životních situací.

Sama mám zajímavou zkušenost s klientem, který reagoval negativně na metodu autogenního tréninku, ale stavu uvolnění se mu podařilo dosáhnout při nahrávce relaxace v cizím, pro klienta částečně srozumitelném jazyce.

Také lze upozornit na možnost využití připravených a většinou volně prodejných pomůcek pro heterogenní vedení relaxačních postupů, např. zvukové nosiče s hudbou nebo přírodními zvuky či komentovaná relaxační cvičení. Problémem zůstává ne vždy vyrovnaná kvalita těchto pomůcek a nezbyvá než opakovat doporučení o nácviku strukturovaných postupů pod vedením zkušeného odborníka, který garantuje kvalitu.

3.4 Sociální opora

Při zvládání stresujících momentů hrají velkou roli **mezilidské vztahy**. To, na koho se můžeme obrátit s problémy či obtížemi, výrazně ovlivňuje kvalitu našeho života. Můžeme si sociální oporu představit jako jakousi podpůrnou síť vztahů, která dokáže „odpružit“ náraz mezní životní zátěže a zároveň zvyšuje i naši odolnost při dlouhodobém zatížení. Téma sociální opory se objevuje v centru pozornosti odborníků přibližně od sedmdesátých let 20. století, kdy se také podrobněji začaly zkoumat faktory ovlivňující odolnost pracovníků náročných profesí. Ve stručnosti můžeme zmínit alespoň dvě převažující koncepce tohoto jevu:

- **nárazníkový efekt** – efektem sociální opory je zmírnění důsledků zejména chronického stresu;
- **model přímého účinku** – předpokládá, že sociální opora působí vždy, bez ohledu na okamžitou úroveň stresu.

Řada studií o sociální opoře upozorňuje na význam sociální sítě obsažené ve vztazích na pracovišti. Tato rovina zatím uniká naší pozornosti, ačkoli její „hojivý“ potenciál by mohl v kontextu školské práce přinést mnoho dobrého. Vyhledat odbornou pomoc je často pro potřebného jedince obtížné. Opřít se však o laickou „lidskou“ pomoc v sociálních vztazích, na pracovišti nebo v tzv. svépomocných skupinách neohrožuje tolik vlastní sebehodnocení člověka v roli znalého profesionála.

Pomoc tomu, kdo ji žádá

Jedním z problémů, který je společný řadě náročných profesí, je **jakási vnitřní cenzura, která nám brání říci si o pomoc**. Přitom je **obtížné pomáhat tomu, kdo o to nepožádá**. Pokud dáme najevo, že něco potřebujeme, a umíme to konkrétně pojmenovat, dočkáme se relativně často odezvy okolí i profesionální pomoci. Pokud ovšem o pomoc nepožádáme, může okolí náš stav vnímat odlišně (např. agresi místo úzkosti, lhostejnost místo únavy).

Zmíňme některé příčiny, jež brání učiteli, aby požádal o pomoc:

- **Pocit profesního selhání.** Učitelé jsou vnímáni jako reprezentanti pomáhajících profesí. Představují výraznou autoritu. Je pro ně velmi těžké vystoupit z těchto hranic, dát najevo slabost, říci neví, žádat o pomoc.
- **Pocit, že není čas.** Subjektivní hierarchie úkolů umisťuje péči o vlastní osobu na nižší úroveň. Roli hraje i tradiční pojetí ženy pečující především o druhé.
- **Obava z institucí.** Některé instituce stále ještě nesou nálepku „nenormality“. Pro učitele je snazší vyhledat lékaře „těla“ než se obrátit o pomoc k psychiatrovi nebo psychologovi. Učitelé mohou mít pocit, že je to diskvalifikuje v očích veřejnosti i blízkých lidí.
- **Předchozí špatná zkušenost se situací pomoci.** Pokud máme špatnou zkušenost s žádáním o pomoc – byli jsme odmítnuti nebo zesměšněni, naše potíže byly zlehčovány – budeme se jen těžko odhodlávat k novému pokusu. Navíc často zaměňujeme nepochopení konkrétního jednotlivce za nepochopení celé instituce.

Problém, který zde popisujeme, je sice obvyklý, ale o to naléhavější, že právě ti, kteří o pomoc nežádají, mohou být těmi nejpotřebnějšími. **Učitelova schopnost říci si o pomoc tak vystupuje do popředí i jako důležitá profesní kvalita.** Požádat o pomoc znamená nepřenášet nedopatřením své problémy na druhé. O pomoc a podporu si dokáže říci jen zralý jedinec, který se umí podělit o své pravomoci. A koneckonců učitel může tuto důležitou dovednost (říci si adresně o pomoc) předat i svým svěřencům – může naučit děti, aby si samy říkaly o konkrétní podporu a pomoc, pokud ji potřebují.

Na závěr se ještě zamysleme nad specifickou a neprávem opomíjenou sférou pomoci, nad skrytým mentálněhygienickým **významem vzdělávání a supervize**. Kromě zvyšování odbornosti s sebou přináší další efekty jako navázání neformálních inspirujících kontaktů v oboru, znalé přijetí problémů a komplikací, s nimiž se setkává každý frekventant kurzu, poučenými kolegy, a tím přijímání jisté míry zmiňované sociální opory. **Supervize** pak představuje možnost kultivované zpětné vazby zprostředkované znalým, chápajícím, důvěryhodným odborníkem nebo skupinou kolegů, která umožňuje vidět problémy z nového úhlu pohledu a opřít se o jiné úhly pohledu.



Doporučená literatura

- Kebza, V.: *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha, Academia 2005.
 Kebza, V., Šolcová, I.: *Syndrom vyhoření*. Praha, Státní zdravotní ústav 1998.
 Kopřiva, K.: *Lidský vztah jako součást profese*. Praha, Portál 1998.
 Krívohlavý, J.: *Jak neztratit nadšení*. Praha, Grada 1998.
 Krívohlavý, J.: *Psychologie zdraví*. Praha, Portál 2001.
 Mareš, J. a kol.: *Sociální opora u dětí a dospívajících I*. Hradec Králové, Nucleus 2001.

- Müllerová, E.: *Příběhy z měsíční houpačky*. Praha, Portál 1998.
Nešpor, K.: *Uvolněně a s přehledem*. Praha, Grada 1998.
Nešpor, K.: *Léčivá moc smíchu*. Praha, Vyšehrad 2002.
Průcha, J.: *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha, Portál 2002.
Vágnerová, M.: *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha, Portál 2004.
Vodáčková, D. a kol.: *Krizová intervence*. Praha, Portál 2002.

4. kapitola

Děti a dospělí v procesu výchovy a vzdělávání

Vlasta Rezková



Anotace

Jeden z možných a efektivních přístupů v procesu výchovy a rozvíjení dětí je **přístup orientovaný na jedince**, který naplňuje základní východiska **humanistické psychologie**. Vzhledem k tomu, že na interakci dětí a dospělých můžeme nahlížet jak z pohledu dítěte a jeho rozvoje, tak z pohledu dospělého, předkládám text, který se orientuje zejména na **dítě v procesu výchovy**, ale neopomíjí ani právě **dospělého v procesu výchovy** – ať už jde o rodiče, či učitelku mateřské školy. Cílem textu je nabídnout **obecnější koncepci** pro předškolní vzdělávání dětí, pro rozvíjení profesní kompetence učitelky mateřské školy a na příkladech ukázat možnosti jejího využití.

Úvodem k oběma částem textu

V průběhu několika minulých let autorka pořádala kurzy pro učitelky mateřských škol zabývající se aplikací některých poznatků rogersovského přístupu při práci v mateřských školách. Tento text je výsledkem diskusí, které jsme vedly nad některými teoretickými úvahami a poznatky, abychom pro ně našly praktické uplatnění v konkrétní každodenní práci s dítětem. Každý oddíl je doplněn otázkami, které účastnice kladly, a využívá jejich příkladů, pozorování a postřehů. Autorka děkuje všem účastnicím kurzů za inspiraci a příklady.

4.1 Dítě v procesu výchovy a vzdělávání

4.1.1 Teoretická východiska humanistického přístupu

Humanistický přístup v psychologii bývá spojován se jmény V. E. Frankla, A. H. Maslowa, C. R. Rogerse, R. Tausche. Poslední dva jmenovaní jsou pro naše úvahy zvláště důležití, protože se zabývali nejen psychologií a psychoterapií, ale i pedagogikou, výchovou a možnostmi rozvíjení dítěte.

Základní tezí tohoto přístupu je **pozitivní pohled na člověka. Dítě je v základu dobré, hodné, tvořivé, společenské. Je možné mu důvěřovat. Každému individu je vrozena schopnost růstu, sebezvoje, naplňování vlastních možností.** Tento pozitivní pohled odráží autentické výroky učitelek mateřských škol: *„Teprve když jsem s ním jednou zůstala sama dlouho odpoledne, došlo mi, jak je vlastně milý a ochotný“*, *„někdy se divím, co všechno děti samy dokážou, jak vyspěle reagují, a říkám si, že je vlastně zbytečně podceňuji“*, *„těším se vždy ráno, co zase děti vymyslí, čím mě překoaří“*, *„zatím mu to moc nejde, ale věřím, že když mu dám víc času, dokáže dohnat ostatní děti“*. Naopak negativní pohled je možné nejlépe charakterizovat výroky: *„Nikdy nevím, co zase vyvede, jen za sebou zavřu dveře“*, *„tohle dítě snad nemá žádný cit“*, *„nedokáže si vůbec hrát, jen se válí a ruší ostatní“*, *„jediné, v čem vyniká, je to, že dokáže ubližovat druhým, a to ještě nenápadně, tajně“*. Někdy bývá pozitivní pohled označován jako příliš naivní. Ale lidem s pozitivním pohledem na svět se možná žije snáze, přes negativní zkušenost se dokážou rychleji přenést, hledají spíše pozitivní aspekty situace, výhody, výzvy ke zlepšení a nápravě. Negativně zaměřený člověk bývá nespokojený i sám se sebou, všimne si spíše nedostatků, a tím si potvrzuje svůj pohled na svět.

Další tezí je důraz na **jedinečnost každého individua**. Každý má jedinečnou vrozenou výbavu, každý se setkává s jinými vnějšími podněty a jinak je zpracovává. Tento svět zážitků a zkušeností, mozaika, která se rychle a pružně mění, je pro dítě skutečností, realitou. Nejlépe mu tedy porozumíme, když se budeme zabývat jeho vnitřním světem, spolehneme se na jeho prožívání. S tím souvisí i koncepce humanisticky pojatého poradenství, které nespolehá na „rady“ přicházející zvenku, ale snaží se přivést každé dítě i dospělého klienta zpět k němu samému, aby on sám našel pro sebe radu, která pak bude opravdu účinná. Také v dětské terapii nabízí terapeut dítěti vhodné prostředí, např. hernu plnou hraček v terapii hrou a sebe jako součást vztahu dítě–dospělý. Věří, že dítě bude schopné využít obojí podle svých momentálních potřeb a nahradit „nezdravé“ chování chováním lépe přizpůsobeným realitě, tj. chováním „zdravým“.

Jak chápe **C. R. Rogers vzdělávání a výchovu**? Jeho pojetí stojí v protikladu k některým starším teoriím učení, které chápou dítě jako prázdnou nádobu, do které je třeba veškeré vědomosti a dovednosti nalít jakoby trychtýřem. V takto chápané výchově a vzdělávání je pak jistě nejlepší, když je dítě pasivní, nehýbe se – to pak vědomosti přijme nejrychleji a nekomplikovaně. Když něco vléváme trychtýřem, nemůžeme přece pohnout lahví, to by nám pak obsah vytekl vedle a do lahve bychom dostali

jen zlomek. To se stále ještě někde na školách děje. Z nalévaných vědomostí zůstane v dětech jen malá část. Rogers zastává opačné, aktivní pojetí učení. **Touha po poznání je dětem vlastní, vrozená, samy od sebe chtějí porozumět světu, chtějí se naučit nové věci, být samostatnější, mít více kompetencí. Rády pak přijmou naši pomoc, jen musí to, co jim poskytujeme, mít pro ně smysl, musí nové poznatky chápat jako užitečné a potřebné.** „Učitel“ jen poskytuje zdroje, např. v mateřské škole široký výběr hraček a pomůcek, a děti si samy zvolí, jak kterou v danou chvíli využijí.

Co to znamená konkrétně, prakticky?

Příklad z oblasti výchovy: Pozorujme skupinku tříletých dětí a jejich učitelku. Děti si vybírají obrázky zvířat, pojmenovávají je, hledají další zvířata v obrázkové knížce. Všechny děti jsou zaujaté, soustředěné. Po chvíli jeden chlapec, Toník, odbíhá. Ostatní si ho nevšímají, Toník se za chvíli vrací zpět ke skupince, která pracuje s učitelkou. Po dalších dvou minutách Toník znovu odbíhá, tentokrát bere barevná papírová kola z krabice, dává je na zem a začíná po nich skákat. Teď již si ho všímají další děti, ohlížejí se, vstávají a postupně odcházejí za ním dívat se, co dělá. Učitelka si všimá změny zaujetí dětí, odkládá práci s obrázky a sleduje novou aktivitu dětí. Pomáhá jim rozložit papírové kruhy do řad, postupně všichni poskakují a snaží se skákat z jednoho kola na druhé. Přitom vydávají zvuky zvířátek, hlavně štěkají. Učitelka pochválí Toníka za dobrý nápad a všichni si hrají na zvířata, která poskakují po trávě. Co učitelka udělala? Respektovala potřebu dětí po změně, nechala je vybrat aktivitu, kterou samy v tu chvíli považovaly za zábavnou. Je zřejmé, že je to i činnost z hlediska vývoje velmi užitečná, dítě potřebuje kombinovat poznávací činnost – prohlížení obrázku – s tělesnou aktivitou, poskakováním. Mimo jiné cvičí koordinaci pohybů, učí se odhadovat vzdálenost, držet rovnováhu. Z pedagogického pohledu zapojuje co nejvíce smyslů do výuky a dělá to samo od sebe, aniž by kdy o této poučce slyšelo. Děti si také samy dokázaly určit, jak dlouho se vydrží soustředit – při prvním vyrušení ještě nereagovaly, při druhém již bylo zřejmé, že chtějí prostřídat typ hry. Děti cvičí s chutí, cvičení má vnitřní, aktuálně důležitý význam – skáčou jako zvířata, která si před chvílí ukazovaly. Učitelka nepodlehla pokušení pokárat Toníka, že ruší – tím by upozornila na negativní aspekt situace –, toto chování zdánlivě přehlédla a vyzdvihla pozitivní projev – vymyslel novou hru, stal se pro tuto chvíli důležitým.

Příklad z terapie hrou: Šestiletá mentálně opožděná holčička má problémy v sociální oblasti. Ve školce není schopná hrát si s druhými dětmi, sedí sama v koutku, bojí se cizích lidí, je úzkostná, když se matka na chvíli vzdálí. Napřed mám pochyby, zda se podaří problém zvládnout individuální terapií. Nemám v tomto období další vhodné dvě nebo tři děti, se kterými by mohla chodit společně. Nakonec se s matkou domlouvám, že to zkusíme. Terapie trvá celkem deset hodin, Jitka chodí do herny na hodinu týdně. Její chování se mění velmi rychle. Na počátku Jitka jen posedává v koutě, opatrně manipuluje s hračkami, otočená zády ke mně. Jakmile se podaří postupně navázat kontakt a Jitka získá důvěru, že si může hrát, jak chce, a nebudu jí k ničemu nutit, velmi rychle přijde na to, že možnost nácivku sociálního chování a kontaktu jí poskytnu já, a najde si na své úrovni vhodné prostředky. Povídání není její „parketa“, proto si vybírá hadrová písmenka a používá je k házení. Napřed opatrně směřem ke mně, pak po mně a pak si házíme spolu. Tato aktivita trvá v různých podobách několik hodin, Jitka se pak již

volně pohybuje po místnosti, běhá, skáče, více využívá dalších možností herny, bere si i jiné hračky. Důležité je, že změnu v sociální oblasti hlásí také rodiče – osmělila se ve školce, dokonce se v tramvaji dala do řeči s neznámou paní, která jí s maminkou pustila sednout. Doma vyžaduje stále více společných činností, nutí rodiče, aby si s ní hráli. Z mé strany bylo potřeba překonat počáteční nedůvěru ve schopnost dítěte pomoci si samo a uznat, že ona je nejschopnějším terapeutem sebe samé a že dovede hračky v herně využít originálním způsobem. I když věděla, že písmenka jsou na psaní, tak jak je používá v herně většina dětí, využila je na házení, jako prostředek sociálního kontaktu. To jí teprve otevřelo cestu k dalším hračkám i lidem a dětem ve školce a k podílení se na sociální hře.

Některá východiska budou zřejmější, podíváme-li se na ně prostřednictvím autentických otázek učitelky mateřských škol, které provázejí celý příspěvek:

Otázka: Jak můžu mít optimistický pohled na děti, když vidím, jak jsou na sebe zlé, jak si ubližují?

Popisovaný přístup nepopírá existenci špatných povahových vlastností, odchylek ve vývoji, nezdravých reakcí, nepřizpůsobivého chování. Pro optimální vývoj dítěte je důležité, s jakými podmínkami se setkává, a nejdůležitější jsou podmínky v mezilidských vztazích. Dítě potřebuje pro svůj zdravý vývoj láskyplný vztah, potřebuje být přijímáno bezpodmínečně, to znamená musí cítit, že si zaslouží lásku druhých, i když některé jeho projevy nejsou právě schvalovány. Takovouto základní jistotu děti obvykle získávají v raném dětství v rodině. Pokud nejsou přirozené potřeby dítěte uspokojovány normálně, automaticky, nachází si různé způsoby, jak si alespoň částečné uspokojení zajistit. Tyto způsoby pak často bývají nezralé, realitě nepřiměřené. Pokud si dítě všimne, že ho rodiče vnímají většinou jen tehdy, když zlobí, používá zlobení jako prostředek, jak uspokojit potřebu pozornosti. Ze zkušenosti ví, že vždy když je agresivní na svou malou sestřičku, maminka se sice zlobí, ale pak si ho vezme na klín, začne mu domlouvat a vysvětlovat, jak se má hezky k sestřičce chovat. Agresivní chování se může dítěti stát prostředkem k citovému i tělesnému sblížení s matkou, protože na mazlení jen tak matka nemá právě dost času. Musíme pak hledat společně s rodinou, co dítě k agresivním projevům vede a jak jim předejít, a pomoci najít přiměřenější způsob uspokojení potřeb. Akceptovat, přijmout a oblíbit si agresivní dítě bývá velmi těžké.

Otázka: Nejsem pak jako učitelka moc pasivní, nebudu vypadat, jako když nic nedělám a nechávám výběr aktivity na dětech a vlastně je nic neučím?

Učitelka rozhodně nemůže být pasivní, ale její aktivita je trochu jiného typu. Měla by být dětem k dispozici jako vnímavá a citlivá k jejich potřebám, stále nastavená podpořit je. Navíc by měla být velmi pružná, schopná rychle se přizpůsobit potřebám dětí, mít k dispozici různé hry, hračky, pomůcky nebo je pohotově vytvořit. Musí často i překonat zklamání nad tím, že něco zajímavého vymyslela, ale děti si vyberou jinou činnost, která jim v tu chvíli připadá smysluplnější. Hodně pomáhá, když má učitelka pro své nové postupy podporu u vedení, když si může vyměnit zkušenosti s kolegy a není osamocena ve svém úsilí učít „jinak“.

4.1.2 Volná hra jako hlavní zaměstnání dětí

Můžeme říci, že hraní je hlavní náplní času dítěte, při hře stráví v mateřské škole většinu dne. Rozhodně neplatí, že si dítě „jen“ hraje a že to je pro ně méně důležité než učení. Pro hru se hledala různá vysvětlení, psychologické teorie se zabývaly motivací hry. Moderní teorie především zdůrazňují smysl hry v přítomnosti, hra má smysl sama v sobě, není třeba hledat důvody mimo ni. **Hra jako spontánní dětská činnost poskytuje dítěti bezprostřední uspokojení, radost, uvolňuje napětí, přináší pocit svobody, dítě může jednat iniciativně, pokusem a omylem si vyzkoušet nové způsoby chování.**

Uvedme v příkladech, jaký může mít hra pro dítě smysl:

Pět čtyřletých až pětiletých dětí staví z jednoduchých dřevěných prkének věž. Je to pro ně dost těžké, některé děti ještě nedokážou dát prkénka na sebe přesně tak, aby nepadla. Přesto s podivuhodnou vytrvalostí zkoušejí věž postavit znovu a znovu, až je vysoká skoro metr. Děti se střídají, kolem věže jsou vždy dvě až tři, jedno přiváží nový materiál. Když věž spadne, všichni sbírají prkénka a připravují je na stranu. Nejméně šikovný chlapec chce vytrvale umístit nahoru poslední prkénko. Po třetím neúspěšném pokusu přenechá dokončení stavby jinému dítěti.

Kromě nácviku jemné motoriky a koordinace, které jsou nesmírně důležité pro rozvoj grafomotoriky v pozdějším věku, se děti nenápadně učí i řadu sociálních dovedností: respektovat práci druhého, střídat se, rozdělit si úkoly, ale posilují také některé osobnostní a kognitivní charakteristiky: vytrvalost, pozornost, odolnost vůči frustraci (když věž spadne, nikdo se nevzteká, ale všichni rychle sbírají a stavějí znovu), realistický odhad vlastních dovedností, zodpovědnost za své chování. **Dítě se prostřednictvím hry učí.** Učení mu jde samo, ani o tom neví, protože ho hra těší, baví ho zkoušet si nové věci. Dítě samo od sebe ví, že k učení je potřeba opakování. Malé dítě vyhazující z kočárku věci to nedělá proto, aby se maminka musela stále znovu ohýbat a předměty zvedat, ale právě se učí důležitou dovednost – když se nejdříve naučilo předmět uchopit, držet, učí se ho také pustit, záměrně uvolnit sevření.

Po intenzivním řízeném zaměstnání (cvičení) se děti rozbíhají po herně: jedna holčička běží k houpačce, vylézá na ni a začíná se houpat. Houpe se z našeho pohledu dlouho, skoro půl hodiny, zdánlivě nic nedělá, ale působí velmi spokojeně, potichu si zpívá nějakou melodii. Ve tváři má uvolněný, spokojený výraz, chvílemi zavírá oči. Jiný chlapec leží na zemi, drží malé auto a pohybuje s ním jednotvárně sem a tam. Také on je velmi vytrvalý, nenechá se vyrušit nabídkou jiné činnosti, zdá se, že jeho zábava ho plně uspokojuje.

Máme před sebou další důležitý smysl hry: obě děti zřejmě v tu chvíli potřebují hru k **relaxaci, uklidnění, odpočinku a načerpání nových sil.**

Pětiletý úzkostný chlapec při terapii hrou bere sanitku, staví z kostek stavbu vypadající jako složité bludiště, které představuje nemocnici, a přehrává situaci, do níž se skutečně dostal před půlrokem. Musel být rychle převezen do nemocnice, kde zůstal bez rodičů vystaven nepříjemným zážitkům. Přehrává a pak v rozhovoru vysvětluje, jak jednou odešel z pokoje na záchod, v chodbách zabloudil a nemohl najít cestu zpět do svého pokoje. Postupně při hře zabydluje chodby a místnosti malými figurkami zvířat, vodí je sem a tam a hraje si na nemocnici a doktora. V této pro něj přehledné situaci hry se pokouší vyrovnat s nepříjemným zážitkem, odreagovává napětí, které v něm dlouho přetrvávalo. Rodiče jsou velmi překvapeni, že si chlapec tak podrobně zážitky pamatuje, nikdy předtím doma o nemocnici nemluvil.

Jak vidíme, **hra má i velký terapeutický potenciál**, proto je využívána jako prostředek terapie u dětí. Ale i při běžné hře doma, v mateřské škole, jsou děti schopné pomocí hraček a zážitků s nimi **vyřešit a znovu si prožít problémy, se kterými se běžně setkávají.**

Ke hře patří nástroj, hračka. Jaké jsou typy hraček, jak hračky vybírat, preferují děti určité typy her a hraček?

Zkusme si, podobně jako ve zmiňovaných kurzech, **jednoduché cvičení**, abychom si různorodost dětských her přiblížili:

Zavřeme oči a zkusíme se přenést do dětského věku a vybavit si oblíbenou hračku, hru, kterou jsme v dětském věku hráli, zkusíme si vybavit první hračku, na kterou si vzpomeneme.

Uvažujeme-li, nejlépe ve skupině několika učitelek, o zážitcích z tohoto cvičení, velmi rychle přijdeme na to, jak velký emoční význam mají hračky pro děti. Je nám pak třeba pochopitelnější, proč dítě tvrdohlavě tahá všude starého ošoupaného medvěda, proč propukne plačtivá scéna, když dítě před odjezdem k babičce nemůže najít oblíbenou panenku, kterou si chtělo vzít s sebou. Řada dospělých má schované alespoň některé své hračky z dětství, jiní líčí zoufalství, když přišli o oblíbenou hračku třeba proto, že už byli považováni za příliš velké a museli ji předat mladšímu sourozenci. Domnívám se, že můžeme v této souvislosti připomenout určité třídění her.

Opřeme-li se o rozdělení her francouzského antropologa R. Cailloise, hry „na něco“ patří do okruhu tzv. **mimetických her**, které využívají principu nápodoby (*mimesis* – nápodoba). Věk mezi třetím a šestým rokem je obdobím, kdy tyto napodobivé hry převažují. Ale jsou i dospělí, kteří vzpomínají na jiný typ her. Obvyk-

le si nevybaví žádnou oblíbenou hračku, ale spíš pohybovou aktivitu, které se dokázali věnovat celé hodiny. Bývá to houpaní na houpačce nebo houpacím koni, točení na kolotoči, lezení do výšek a skákání dolů. To jsou činnosti, kde uspokojení přináší sám pocit závratí, dočasná ztráta rovnováhy. R. Caillois je řadí mezi **hry vertigonální** (*vertigo* – závrať). Často vidíme v tramvaji nebo autobuse malé děti, které maminky napomínají: „*Drž se přece, nebo spadneš.*“ Ale děti mají právě potěšení z pocitu, že by mohly spadnout, že musí udržovat rovnováhu, a krátí si tím nudný čas cestování. Další okruh her jsou **hry aleatorické** (*alea* – kostka), hry, kde hlavní roli hraje náhoda – není předem dáno, jak hra dopadne. Patří sem „*Člověče, nezlob se*“, hry, kdy se hází kostkou a figurky se posunují po hrací ploše a dostávají se do různých nebezpečných i výhodných situací, karetní hry. Zde objeví někteří dospělí prameny svých současných zálib. Někdo si vybaví hry na vojáky, indiány, válku, boj, policajty a zloděje, to jsou **hry agonální** (*agon* – boj), hry bojové, soutěživé.

Jako se liší vzpomínky dospělých, tak i **každé dítě preferuje jiný typ hraček, záliby se mění v průběhu dětského věku.** Dospělí často mají nejvíce pochopení pro dětské hry, které sami v minulosti hráli, a příliš nechápu smysl her, které jim v dětství nic neříkaly. „*Pořád si jen hraje s panenkami, už jich má tolik, celé dny by nedělala nic jiného*“, „*Co má na tom lezení po zídkách, víte, jak dlouho troá, než se dostaneme ze školky domů*“ – v podobných výrociích se toto nepochopení odráží.

Hlavním **úkolem dospělých je zajistit**, aby děti měly k dispozici **dostatečný výběr nejrůznějších her a hraček a mohly si mezi nimi volit.** Ve vybavení mateřských škol bývá většinou dostatek příležitostí k napodobivým hrám – pokojíčky, kuchyňky, železnice, dopravní prostředky, zvířecí farmy, dětské prodejny, dětská kadeřnictví, pošta. Nechybí ani hračky, které vydávají zvuk – hudební nástroje, různé klapací hračky, které jsou u dospělých méně oblíbené. Nezapomeňme na množství málo strukturovaného materiálu. Čím jsou hračky jednodušší, tím umožňují použití rozmanitějším způsobem a podporují tvořivost, např. kostky všeho druhu, prkénka, papíry, krabice, kamínky, ústřížky látek, časopisy na vystřihování, oblečení na převlékání a hraní divadla. Seznam by mohl dlouho pokračovat a měl by zahrnovat i dva materiály nejoblíbenější – písek a vodu, případně jejich kombinaci, která vyžaduje značnou trpělivost a toleranci dospělých. Pokud mateřská škola nemá vnitřní pískoviště, což nebývá obvyklé, pohrají si děti s tímto materiálem jen určitou část roku. Přitom právě písek a voda umožňují širokou škálu nejrůznějších tvořivých činností. Voda je materiál, který podporuje relaxaci, odreagování, uvolnění napětí, neklade žádný odpor, s vodou si dokáže hrát i nešikovné a neobratné dítě. Každý rodič i učitelka zná situace, kdy se dítě v koupelně nebo tam unikne a vydrží si zde dlouho a soustředěně hrát. Dospělý, který chce být nablízku světu dětí, přemýšlí, zda děti mají hračky ze všech uvedených okruhů, a občas rád navštíví hračkářství a hledá vhodné hračky a pomůcky.

Ke hře a jejímu rozvojovému potenciálu patří i tvořivost. Pojdme se ještě podívat na **tvořivost** z pohledu humanistické psychologie. Tvořivost se v předškol-

ním věku nejlépe rozvíjí právě pomocí hry. C. R. Rogers vymezuje tvořivost jako dítěti vlastní, související s obecnou **tendencí k seberozvíjení**. Rozvíjet tvořivost dětí však znamená respektovat a vytvářet vhodné podmínky.

Za **vnitřní podmínky** jsou považovány:

1. Otevřenost vůči prožívání – každý podnět se dostane do vědomí, neexistují nápady, které je nutno potlačit. Když si dítě hraje s blátem, cítí uspokojení a radost, pokud mu dřívějšími zákazy není tato činnost označena jako nevhodná, špinavá, nepřijatelná pro slušně vychované dítě.
2. Vnitřní centrum hodnocení – dítě se neopírá o hodnocení druhých, ale rozhodující pro ně je, zda se výsledek, výtvar, činnost líbí jemu samému, zda tím uspokojí sebe.
3. Schopnost hrát si s prvky – přehazovat, kombinovat je, nacházet nové, třeba směšné nebo neobvyklé kombinace.

Vnější podmínky pro rozvoj tvořivosti dětí poskytují dospělí. Je to zejména:

1. Psychologické bezpečí – dítě cítí, že je dospělým přijímáno, že je vnímáno jako hodnotná osoba, že jeho výtvary budou přijaty bez hodnocení.
2. Dospělý je schopen porozumět dítěti, vcítit se do jeho prožívání, dovolí vyjádřit mu jeho pocity, i když jsou negativní. Přijetí a vcítění jsou totiž podmínky nejen pro rozvoj tvořivosti, ale jsou i podmínkami pozitivních podpůrných a výchovných postojů, které vedou k optimálnímu rozvoji dětské osobnosti.

Ke hře dětí se také vztahuje **celá řada otázek učitelek**.

Otázka: Máme ve třídě chlapce, který si hraje s panenkami. Obléká je, češe, koupe. Je to normální?

Snad je možné říci, že každá hra dítěte, pokud ho uspokojuje a pokud si ji vybralo, je normální, slovo nenormální bych se o dětské hře neodvážila použít. **Hra uspokojuje momentální potřeby dítěte.** Chlapci se někdy s tzv. holčičími hračkami setkají poprvé ve školce, zvláště když nemají v rodině sestru a ve svém okolí kamarádky. Panenky pro ně mohou mít příchuf něčeho nového, neokoukaného, rozhodně by jim dospělí neměli dávat najevo, že se taková hra pro ně nehodí. Pečovatelské postoje jsou v určitém věku vlastní oběma pohlavím, řada dospělých otců dokáže o nejmenší děti pečovat právě tak zodpovědně jako matky.

Otázka: Jak mám přerušit dětskou hru? Děti mě někdy vůbec nevnímají, když je potřebuji přimět k jiné činnosti.

Hra je pro děti vážné zaměstnání, kterému věnují plnou pozornost. Někdy dochází k zvláštnímu fenoménu, zdvojení. Děti vědí, že je to jen „jako“, ale přitom jsou naprosto uvnitř, mluví s neexistujícími kamarády, plně věří tomu, co právě prožívají. O to těžší je pak vrátit se do reality. Také čas je pro ně úplně jiný, nemají představu, co je za chvílku, co za hodinu. Přitom je samozřejmé, že není možné je nechat hrát libovolně dlouho, jen podle jejich potřeb. Je třeba jít na vycházku, na oběd, domů. Pomáhá snad jedině chvílku předem je upozornit, že bude nutné činnost přerušit, být jim v tu chvíli nablízku, případně se jich dotknout, aby nás

opravdu vnímaly. Vždy bychom se přitom měli vcítit do jejich zaujetí a projevit pochopení: „Vidím, že si teď tak hrajete s vlakem, že se vám asi nebude chtít skončit, ale za tři minuty musíme jít na oběd.“ Je třeba také zvážit, zda musí být vše vždy perfektně uklizeno, děti lépe snášejí, když mohou svou hru nechat rozdělanou, i když pak v ní třeba nepokračují, protože naladění je již jiné.

4.1.3 Podmínky optimálního rozvoje dítěte

Akceptování dětské individuality a osobnosti

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

Přijímání, akceptace se projevuje vřelým, pozitivním chováním k druhému, bývá spojováno s pojmy jako úcta, ohleduplnost, otevřenost, srdečnost. Zacházíme s dítětem přátelsky, projevujeme soucit a pochopení, chráníme ho a důvěřujeme mu. V neverbálním chování se často objevuje prostorová blízkost, skláníme se k němu, dotýkáme se ho, hladíme ho, usmíváme se. Ve verbálním projevu se ukazuje pro rozvíjení akceptace ve vztahu k dítěti jako užitečný postoj převzatý ze sociální psychologie – tzv. **sociální reverzibilita výroku**. V tom, jak dítě oslovujeme, co mu říkáme, jak mu dáváme pokyny a příkazy, by se měla odrážet ne naše nadřazenost, ale úcta k dítěti a jeho rovnoprávnost s námi. **Každý výrok, který proneseme, musí být takový, aby ho bylo možné obrátit – jako by ho vyslovilo dítě směrem k nám.** Prakticky je to vědecké a odborné vyjádření staré lidové moudrosti: „Co nechceš, aby ti dělali druhí, nedělej ty jim, nebo co nechceš sám slyšet, neříkej druhým.“ Ale výzkumy, např. na základních školách v Německu, ukázaly, že více než polovina výroků dospělých je sociálně ireverzibilních. Dítě se tak často setkává s odsouzením, kritikou, zakouší mizivé přijetí ze strany dospělého. U nás o žádných takových výzkumech nevím, ale jistě by nedopadly příliš odlišně. Každý si takový výrok, který by sám nechtěl slyšet, vybaví: „Vypadni na chvíli ze třídy“, „nekoukej tak hloupě“, „na co myslíš“, „dělá se mi z tebe nanic“, „bud' zticha, teď mluvím já“.

Zkusme opět jednoduché cvičení:

Napřed se snažíme vzpomenout si na co nejvíce takových výroků a zapsat je, pak se je pokoušíme převést do sociálně přijatelnější podoby. Poslední výše uvedený výrok by potom mohl znít např. takto: „Je mi jasné, že mi právě teď chceš něco důležitého říct, ale prosím tě chvílku počkej, já to jen dopovím.“

Sociálně přijatelné výroky často obsahují vyjádření prosby, poděkování, nemají formu rozkazu, ale spíše přání. Obvykle jen tím, že nabídneme volbu mezi dvěma alternativami, zmírníme tendence k odporu a odmítnutí našeho pokynu. Nedostatečné přijetí, malá akceptace se projevuje neadekvátní přisností, odmítáním, nedůvěrou, trestáním, kritikou a hodnocením vůbec, distancováním, odtažitým postojem.

Jaké typy dětí jsou pro dospělé nejhůře přijatelné, jaké dítě jen s obtížemi akceptujeme? Je zřejmé, že dospělí se liší v pohledu na to, co je přijatelné chování, jaké typy dětí dokážou a nedokážou pochopit. Naštěstí spíše ojediněle se setkáme s postojem „*Já nedělám mezi dětmi rozdíly, všechny mám stejně ráda*“. Tento postoj je málo věrohodný, spíše svědčí o tom, že učitelka není schopna připustit si, jak na ni děti působí, co skutečně prožívá, a výhrady k některým dětem jsou spíše nevědomé, nereflektované. O to víc se pak projevují v odlišném a nekontrolovatelném postoji k jednotlivým dětem.

Nejčastěji jmenovaným **typem obtížně akceptovatelných dětí** jsou děti tzv. **zlé, agresivní, zlomyslné**. Akceptovat dítě s takovým chováním je pro většinu dospělých velkým oríškem. Je to o to horší, že tyto typy dětí se od malička setkávají s malým přijetím, a to je právě to, co by nejvíce potřebovaly. Jako by se vytvářel bludný kruh – nevhodné chování vyvolá určité postoje dospělých a ty znovu dítě provokují k upozornění na sebe nevhodným chováním. Přitom agresivita u malých dětí může být jen krátkodobým mechanismem při obtížnější adaptaci na mateřskou školu. Například občasný kousání kamarádů, které najdeme u tříletých dětí hned při nástupu do mateřské školy, při vhodném přístupu velmi rychle vymizí. Následky tohoto chování jsou ovšem dramatické, nelze je přehlédnout a přejít – další děti ve třídě mají stopy zubů na těle, rodiče si oprávněně stěžují, učitelka musí ostatní děti chránit, rodiče agresora jsou vystaveni velkému tlaku. „Dělejte s tím něco,“ slyší každý den. Často stačí jen soustředěná několikadenní pečlivá pozornost věnovaná tomuto dítěti, zaměřená na předcházení potíží. Učitelka musí pečlivě sledovat, ve kterých situacích k negativnímu jevu dochází, a být jakoby krok před dítětem. Jenže jeho chování ji právě často rozčiluje a není schopna se na ně pozitivně naladit ani v neutrální situaci. Jako by negativní nálepka, značka, kterou dítě má, zabraňovala vidět i jeho pozitivní stránky.

Pro někoho je **obtížné akceptovat lháře, děti, které mluví sprostě, děti rozmazané, vybíravé v jídle**. Existují učitelky, které nemají problémy s akceptováním hyperaktivních dětí, ale dráždí je naopak děti pomalé, loudavé. Někdo nesnáší děti ušmudlané, děti, které mají „přehnaně vysoké sebevědomí“ a vytažují se, děti, které se prosazují. Když se pak o těchto neoblíbených ve skupině bavíme, je zajímavé sledovat, jak každá učitelka popisuje dítě, které ji dráždí. Velmi často se musíme společně smát, protože malá akceptace je znát i na neverbálním doprovodu, v tváři a gestech. Ale **vědět o svých hranicích tolerance je prvním krokem ke změně**.

Otázka: Pokud je hodnocení považováno za jeden z projevů menšího přijetí dítěte, znamená to, že dítě nesmím ani chválit?

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

Uvedme k tomu **příklad**:

Dítě přibíhá k učitelce: „Podívej, tady mám namalovanou maminku, je to hezká?“ Pokud učitelka obrázek pochválí, může to být v rozporu s momentálním vnitřním pocitem dítěte, třeba se mu totiž na obrázku něco nelíbí, není s ním spokojené. Dítě přijme soud autority a popře své vlastní prožívání. Vzniká nesoulad, inkongruence, dítě přestává věřit svému vlastnímu prožívání. Lepší je následující reakce. Učitelka: „Co ty myslíš, povedlo se ti to, jsi s tím spokojená?“ Dítě: „No, jen ty nohy jsou nějaký divný, ty se mně moc nepovedly.“ Učitelka: „Docela se ti to líbí, jen ty nohy nejsou nejlepší.“ Dítě: „Tak já je ještě vybarvím červenou, udělám červené punčochy“ a odbíhá. Tak vypadá rozhovor, při kterém si dítě může uvědomit, že jeho pocity a názor budou respektovány, a učí se spoléhat na svůj vlastní úsudek a pocit.

Otázka: Co mám dělat, když přijdu na to, že nejsem schopna akceptovat některé z dětí?

Ke změně může dojít několika způsoby.

Při diskusích o „nálepkách“ jsme se pokoušeli pomoci učitelkám, které přiznaly, že jim určité dítě vadí, **změnit jeho označování, jeho nálepku**. Pro dítě označené „*uflňukánek*“ jsme našli označení „*citlivý, vnímavý chlapec*“, které už nemá negativní konotaci, význam. Pokud se učitelce podaří podívat se na dítě tímto způsobem, má již téměř vyhráno, nevidí jen negativní aspekty, které ji dráždí, ale i na pláči nachází něco pozitivního. Dítě označené jako „*drzoun*“ jsme přeznačkovali na dítě „*bezprostřední, upřímné, odvážně vyjadřující své názory*“. Učitelka, které se to týkalo, sice nebyla naším úsilím příliš nadšena, ale při příštím setkání s pobaveným překvapením sdělila, že dítě se sice chová stále stejně, ale ji už to tolik nedráždí, protože při každém dalším jeho přidrženém výroku si vzpomene, že je to vlastně projevem jeho bezprostřednosti a odvahy vyjádřit se. Jakmile je schopna sledovat dítě s menším podrážděním, otevrou se jí oči i pro jeho pozitivní stránky, které každé dítě jistě má, a bude se pomalu měnit i její chování a postoj k němu. Dítě změnu také zaregistruje a možná se i ono změní, nebude už tolik drzost potřebovat, jeho potřeby budou uspokojeny jinak. Abychom takto mohli postupovat, je většinou třeba zapojit další lidi, znát jiný pohled než jen náš vlastní.

Pokud je učitelka odkázána jen sama na sebe, může se pokusit o jinou cestu. Bylo zjištěno, že u dětí, které jsou nám sympatické, máme daleko více informací o jejich životě, zálibách, příbuzných, prostě se o ně více zajímáme než o děti, které nám jsou sympatické méně. Cestou k lepšímu porozumění je tedy **začít se o dítě více zajímat, trávit s ním víc času, pochopit jeho vnitřní svět**, co ho těší, trápí, jaké hračky má doma, jaké má oblíbené zvíře. Nehodí se jít cestou vyptávání, ale spíše cestou vcítění, empatického porozumění dítěti při jeho hře. Možná pak i pochopíme, proč se chová právě určitým, pro nás málo přijatelným způsobem, a že toto chování má pro něj smysl a význam, že něco nedělá nám naschvál, ale že je to v tu chvíli pro něj jediné možné chování, i když my s takovým chováním nemusíme souhlasit a nemusí nám být příjemné.

Třetí cesta je nejnáročnější, je to cesta **sebezpoznání**. Někdy naše malá tolerance pro určitý typ chování může souviset s naším vlastním osudem, vlastními zkušenostmi a zážitky, dětskými prožitky. Dítě nám může připomínat někoho, s kým máme špatnou zkušenost, může nám připomínat naše vlastní, pro nás nepřijatelné vlastnosti: „*Jako bych se viděla v zrcadle – jako malá jsem byla zrovna taková, a jak mi to zkomplikovalo život.*“ „*Uvědomila jsem si, že mu vlastně závidím, jak ho rozmazlují, já jsem vyrůstala jako nejstarší ze tří sourozenců, vždy jsem viděla, jak máma dává přednost těm mladším, se mnou se nikdo nemazlil.*“ To jsou výroky dospělých, kteří procházejí psychoterapeutickým výcvikem. Setkáváme se s tím, že dnes stále více pedagogů vstupuje do výcviků v psychoterapii a sebezobnavacích seminářů a snaží se touto cestou poznat svá slepá místa a rozvíjet svou osobnost a schopnosti v oblasti výchovy.

Empatie, vcítění – významná dimenze běžného mezilidského kontaktu

Důraz na pocity druhého, jeho prožívání, stál v samých začátcích teorie C. R. Rogerse. Při své terapeutické práci s klienty začal zkoumat, **co posunuje proces psychoterapie dopředu, co vede člověka k uvažování o sobě, o svých prožitcích, co ho nutí postupně své problémy řešit, a tím osobnostně růst**. Rozborem řady hodin magnetofonových nahrávek se překvapivě zjistilo, že otázky, doporučení ani rady nevedou samy o sobě k pozitivní změně, k uvažování o sobě, ale že k posunu dochází po výrocích terapeuta, které obsahují reflexe, odrážení pocitů druhého, vcítující porozumění jeho vnitřním prožitkům. Proč je vcítění do vnitřního světa druhého tak důležité? Pro každého člověka jsou jeho vlastní zkušenosti, jeho vnitřní svět realitou, skutečností, a teprve porozumíme-li mu, můžeme porozumět i vnějšímu chování a podnikat taková opatření, která by toto vnější chování změnila.

Jedna účastnice kurzu líčí svou zkušenost s pětiletým synem: „Syn se bál večer tmy, nechtěl sám usínat, bylo to o to horší, že spal nahoře na palandě, musela jsem vždycky k němu lézt a utěšovat ho. Marně jsem se pokoušela domlouvat mu, povzbuzovat ho, radit různé postupy, např. zavřít oči a představuji si něco hezkého, nebo vezmi si svého medvíčka, pevně ho drž a něco mu vyprávěj. Pak jsem se odhodlala, že zkusím to, co se tady učíme, a začala jsem se vcítovat. Ze začátku jsem se bála, že to ještě zhorší. On skoro brečel, že má strach, a já na něj: ‚Ty se asi opravdu bojíš, vidím, že se každý večer trápíš, to musí být nepříjemné tak tady sám ležet.‘ Ale několik večerů jsem to vydržela. Pak se stala zvláštní věc. Jednou jsem zase vylezla k synovi nahoru a on mi najednou povídá: ‚Víš mami, já už se tak moc nebojím. Já se totiž vždycky dívám tam ven z okna, tam běhají světýlka od aut, já se na ně dívám a pak se mi najednou oči samy zavřou a já usnu.‘“

Co se stalo? Syn cítil, že matka je s ním na stejné vlně, že mu naprosto rozumí, že je ochotna být s ním i v jeho úzkosti. Využil tuto podporu k nalezení osobního řešení, které bylo velmi originální a na které by matka asi sama nepřišla. Proto i postup fungoval, protože byl jeho vlastní, opírající se o jeho momentální potřeby.

Co je to vcítění, empatické porozumění? Použijme popis R. Tausche, který vytvořil i posuzovací škály ke sledování tohoto chování. **Empatický člověk má plné pochopení pro projevované pocitové obsahy a významy, rozumí druhému tak, jako by byl v jeho kůži**. Vidí ho přesně tak, jak se druhý vidí sám, je mu blízko, vidí svět jeho očima. To ale nestačí. Je třeba také to, co jsme zpozorovali, vycítili, **dát druhému přiměřeným způsobem najevo**. Napřed se pokusíme porozumět pocitům dítěte a pak je reflektujeme, slovně vyjádříme. Musíme se snažit zůstat na vyjadřovací rovině dítěte, používat jeho slovník, pohybovat se někde na hranici mezi pouhým opakováním jeho slov a interpretací, hledáním vysvětlení.

Na opačné straně této škály je nedostatek empatie. Ten je popisován jako nepochopení druhého, nevšímavost k jeho pocitům, uhýbání jinam, např. k vnějším projevům. Často i posuzování a hodnocení druhého podle předem daných hledisek nám nedovolí věnovat skutečnou pozornost a zájem tomu, co dítě vyjadřuje. Někdy máme v hlavě plno vlastních hypotéz o tom, co druhý prožívá, třeba proto že jsme prožívali něco podobného, a to nám brání odpoutat se od vlastního hlediska.

Dítě např. vzdychá nad zadaným úkolem – má nakreslit vlnovku do předkreslených řádek. Přijdeme k němu, dítě se na nás podívá a říká: „To je na mě moc těžké, to nezvládnou.“ Reakce, která nám okamžitě naskočí, je reakce povzbuzující: „Ale ty jsi šikovný, to určitě zvládneš.“ To ovšem není vcítění, naopak, dá se říci, že dítě v tu chvíli cítí něco přesně opačného – cítí se nešikovné, cítí svou momentální neschopnost. Odpověď vyjadřující empatii by měla znít např. „Nechce se ti do toho, protože si myslíš, že je to příliš obtížné“, nebo „Máš strach, že to neuděláš dobře, vid“. Máme zkušenosti, že když dítě cítí, že mu druhý přesně porozuměl, je s ním jakoby na stejné vlně, samo udělá další krok a samo se rozhodne: „Já to tedy zkusím.“ Toto rozhodnutí má pak pro dítě větší váhu právě proto, že k němu dospělo samo, přichází zevnitř, a ne zvenku, jako např. náš dobře míněný povzbudivý nátlak.

Určitě je takový přístup v jistém smyslu práce navíc, **vyžaduje více času**. Ta se ale v dlouhodobém pohledu a z hlediska vývoje vyplatí. Děti se učí také nápodobou. Jsou vedeny k tomu, více si samy rozumět, učí se všimát si jeden druhého, jejich vztahy se prohloubí a sociální citění se zlepšuje. Pro učitele je zase obohacením, že se více může podílet na vnitřním světě dětí, který je originální, rozmanitý a zajímavý. Odměnou je mu větší důvěra dětí.

Lze se vcítění naučit, nebo je to něco, co je někomu dáno a někomu ne? Zdá se, že určitá míra empatie je vrozená. Ale je to **dovednost**, je-li trénována, bude se zlepšovat. Při tréninku postupujeme pomalu, po krůčcích, napřed cvičíme třeba jen reakci na určité výroky dítěte, použijeme jednu větu a sledujeme reakci dětí. R. Tausch postupoval při výcviku terapeutů a učitelů tak, že napřed zkoušeli určité reakce na podnětové věty, kterými byly skutečné výroky dětí, jen písemně. Tyto nácviky však mají jednu velkou nevýhodu, vždy jsou do jisté míry umělé, těžko se vžíváme do pocitů dítěte, které před sebou skutečně nemáme. V našich kurzech se pokoušíme používat zápisy či nahrávky skutečných situací, které se v mateřské škole staly, a ty pak rozebíráme. Nejdokonalejší zpětnou vazbou jsou videonahrávky skutečných situací.

Jako **příklad nácviku empatického reagování** uvedu autentické záznamy rozhovorů s dětmi s komentářem.

1. Zápis učitelky, svůj komentář uvádím v závorkách:

Anička ráno vchází do dveří, vidím, že je našťvaná.

Uč.: Dobrý den, Aničko.

Anička: našťvaně se otočí, mává mamince.

Uč.: Dnes se se mnou nechceš pozdravit. (Tato věta by měla být vyřčena věcným nehodnotícím způsobem, dítě nesmí cítit kritiku. Že to tak bylo, že šlo opravdu o vystižení citového naladění dítěte, ukazuje reakce Aničky.)

Anička: Nechci, protože jsem musela vstávat.

Uč.: Ty jsi musela vstávat a tobě se chtělo ještě spát.

Anička: Ne, chtěla jsem si doma hrát. (Učitelka se přesně nestrefila, ale dítěti to vůbec nevadí, určitě vnímá pokus o přiblížení se svému světu a samo řekne, jaké měla doopravdy přání.)

Uč.: Ty sis chtěla hrát se svými hračkami.

Anička: Jo, a s ptáčkem, jmenuje se Honzík a s maminkou pořád nevíme, jestli ho máme pustit ne ven, ale lítat po bytě.

...našťvanost pomalu mizí...

Uč.: Ty máš starost, jestli ptáčka pustit, nebo ne.

Anička: Jo, protože pak asi nenajde klec a já budu běhat s klecí za ním... Našťvanost je pryč, Anička mění téma: A byla jsem v cirkuse... vesele.

Uč.: Máš radost, žes byla v cirkuse.

Anička: Mám. Byli tam šašci a lev... vesele a spontánně vypráví své zážitky.

(Učitelka trpělivým provázením dítěte, přívětivým sledováním jeho cesty bez tlaku a pokusů o rychlou změnu nálady dítěti, aby si samo pomohlo – **dítě ukazuje cestu, dospělý, vychovatel ho následuje.**)

2. Zápis učitelky:

Fanda je pět a tři čtvrtě roku starý, již dva roky chodí do mateřské školy, výchova v rodině je úzkostlivá, dítě je rozmazlené, přecitlivělé. Dlouho se nezapojoval do žádné činnosti, odmítá kreslení, cvičení. Po návštěvě základní školy měly děti nakreslit, co se jim líbilo. Všechny děti začaly, až na Fandu, ten začne plakat.

Uč.: Pojď ke mně Fanoušku. (Použití zdrobněliny je zde známkou akceptování dítěte.)

Franta pomalu a váhavě přichází.

Uč.: Fanoušku, ty pláčeš, protože asi nechceš kreslit?

(Učitelka se vyhýbá otázce proč – ta bývá pro děti těžká, často ani samy neznají důvody svého chování a tuto otázku chápou jako nátlak. Aby se mu vyhnuly, odpoví prvním protože, které je napadne, to však nemusí být skutečný důvod. Neznamená to, že nám úmyslně lžou, jen se snaží vyhovět a odpovědět podle svých sil.)

Frantík mlčí.

Uč.: A ve škole se ti líbilo?

Fanda přikyvuje.

Uč.: Ale kreslit nechceš.

Franta: Ne.

Uč.: Ty nechceš kreslit, asi se bojíš, že se ti to nepovede.

Franta mlčí.

Uč.: A doma si kreslíš?

Fanda: Jo.

Uč.: Doma si kreslíš a ve školce nechceš. (Učitelka jen komentuje, dítě nikam neposunuje, jiná by možná v té chvíli podlehla pokušení a začala s povzbuzováním – no tak vidíš, to se ti tady taky povede, když to doma umíš.)

Franta: Já chci kreslit něco jiného. (Fanda se dostal k tomu, co mu asi na kreslení vadilo, chce si sám zvolit téma.)

Uč.: Tak dobře, jestli chceš kreslit něco jiného, tak můžeš. Až budeš chtít, tak víš, kde jsou pastelky a papír. (Učitelka nechává rozhodnutí kdy začít na dítěti, dává mu plnou důvěru, že vyčká na jeho rozhodnutí.)

Fanda přešlapuje na místě, bojuje sám se sebou. Po několika minutách si bere pastelky a začíná kreslit. (Jako bychom před sebou měli další z terapeutických zásad: **zodpovědnost za volbu určitého chování a začátek vnitřní změny jsou záležitostí dítěte.**)

Frantík po chvíli sám běží k učitelce a ukazuje obrázek.

Uč.: To je pěkný obrázek, tady vidím nějaké postavy, kdo to asi může být?

Fanda zjevně potěšen, komentuje své dílo – to je maminka a to jsem já.

Další dny Fanda učitelku překvapuje – mnohem častěji si bere voskovky a chce kreslit a chodí ukazovat své výtvary. (Dítě pravděpodobně překonalo zábrany, které cítilo při výtvarné činnosti.)

Protože nácvik empatie považujeme za velmi důležitý, uvádíme ještě **třetí příklad**:

Po rušné části při ranním cvičení si každé z dětí vybralo značku na koberci, kde chce cvičit. Dva chlapci měli v úmyslu cvičit na téže značce, jeden na ni doběhl dřív. Druhý chlapec, tříletý Péťa, si okamžitě sedl, uraženě sklopil hlavu do klína.

Uč.: Péťo, co se ti stalo? (Otázky někdy nebývají nejlepší zahájení rozhovoru, dítě v tu chvíli je ve svém naštvání, pravděpodobně ani nemůže reagovat.)

Petr zarytě mlčí.

Uč.: Ty jsi smutný a rozzlobený, že jsi ke značce nedoběhl první, vid? (Tím by možná bylo lepší rovnou začít.)

Petr mlčí.

Uč.: Péťo, ale tady je taky moc pěkná značka, podívej, jak se na tebe usmívá. (To je pokus o řešení ze strany učitelky, ale Péťa asi pro toto řešení ještě není připravený.)

...stále žádná odpověď. Péťovy oči zarytě hledí do koberce.

Uč.: Dívám se na tebe, ty jsi hodně smutný a rozzlobený.

Petr se podívá na učitelku a zakývá hlavou na známku srozumění. (Vžití se do pocitů dítěte se podařilo, Péťa nyní vnímá, že mu učitelka porozuměla. Všimněme si, že bylo potřeba dvou pokusů, někdy je třeba trpělivosti a opakování.)

Uč.: Když jsi tak moc rozzlobený, určitě se ti nechce s námi dál cvičit.

Petr: To teda ne – s velkým důrazem v hlase. (Takový zřetelný souhlas bývá známkou toho, že se nám podařilo strefit přesně do pocitu dítěte.)

Uč.: Taky s námi cvičit nemusíš. Rozumím tvému smutku a rozzlobení. Nejdřív se tedy pořádně „vyzlob“.

Petr po chvíli zvedl oči, upřeně se na učitelku podíval a povídá: „Už se mi chce zase cvičit, učitelko.“

Příklady nám ukazují, jak lze použít empatické výroky přímo při jednotlivých činnostech, v běžné denní praxi mateřských škol. Učitelky neaspirují na provádění terapie, přesto však působí podpůrně na vývojové potřeby dětí a pomáhají jim řešit jejich aktuální problémy.

Je vcítění možné vždy? Co nám brání vcíťovat se, projevovat empatické porozumění? Svět druhých nám uniká, zabýváme-li se příliš sami sebou, cítíme-li únavu, přepracování, nepochopení. Nedostatek času je dalším častým důvodem, proč musíme volit rychlé, povrchní řešení. Nutné je také, aby děti naše pokusy o vcítění mohly vnímat. Vzpomínám na jednu učitelku, která se pokoušela vcítit do dítěte, které bylo právě v afektu, leželo na zemi a kopalno nohama. V tu chvíli dítě samozřejmě nevnímá, co k němu přichází, je potřeba počkat, až se uklidní, až afekt odezní, pak je teprve možné se k němu pokusit přiblížit na emoční úrovni.

Otázka: Nezhorším potíže dítěte tím, že ho upozorním na negativní emoci?

Odpovím příhodou jedné z účastnic. Učitelka se pokoušela o vcítění u děvčátka, které bylo ráno smutné, stýskalo se mu po mamince, chtělo domů. Učitelka za ním trpělivě chodila a vždy podle instrukce pronesla v různých drobných obměnách: „Ty jsi smutná, vid, ty bys chtěla k mamince.“ To se opakovalo několikrát celé dopoledne, dítě bylo stále smutné a učitelka svůj pokus o empatické porozumění vzdala. Při diskusi projevila obavu, že nejen ničeho nedocílila, ale dítě v jeho smutku jen utvrdila, a situaci prezentovala jako zklamání se sebou i kurzem: „Ta vaše empatie je pěkná hloupost.“ Ke všeobecnému překvapení však v následující hodině udiveně referovala o tom, že holčička k ní má najednou velmi těsný vztah, chodí si s ní povídat, i když nepatří do její třídy. Společně jsme došli k závěru, že efekt se může dostavit i později a v jiné formě, než jsme očekávali. Učitelka se svým trpělivým empatickým přístupem dítěti pravděpodobně přiblížila více, než se dařilo jiným učitelkám, které se dítě pokoušely rozptýlit, aby na smutek zapomnělo.

Otázka: Když se vcítím například do dítěte, které se chce prát, má na druhého vztek, nepochopí to tak, že vlastně schvaluju jeho negativní chování?

Tím, že reflektujeme negativní pocity „ty máš vztek, ty se na mě zlobíš“, ještě neschvaluje chování, které z těchto pocitů vyplývá. Neschvaluje, když vztekuté dítě bije ostatní, hází po nich kostky, pokouší se uhodit i učitelku. Takovému chování musíme zabránit, musíme ochránit ostatní děti i sebe, dát dítěti jasné hranice. Ale to, co se děje uvnitř dítěte, na pocitové rovině, to nemůžeme popřít, ani dítě by to nemělo popřít. Na negativní pocity má každý právo, ty jsou skutečné, a když je zakážeme, nikam nezmizí, dítě je jen potlačí se všemi negativními následky, které to později může mít. Potlačené pocity se totiž dostávají ven v jiné, nesrozumitelné podobě nebo vedou k vzrůstu napětí, a to pak vybuchne na nějaký zdánlivě nepatrný podnět. Ale hranice, omezení nežádoucího chování, jsou ve výchově velmi důležité.

4.1.4 Výchovné styly a hranice ve výchově

Jistě jste si všimli, že přístup k dětem je v našem pojetí charakterizován velmi malou mírou vedení, řízení. Dítěti je ponechávána volnost, ono samo nás jakoby vede svou cestou. V terapeutickém pojetí V. Axlineové jde o dodržení důležité zásady: **Terapeut dítě nijak neřídí, nevede, nemanipuluje.** Tento „nedostatek“ vedení, řízení je důvodem, proč se tyto směry někdy nazývají nedirektivní. Lze však tento postup uplatnit i při výchově, není výchova něčím, co přímo vedení dítěte vyžaduje?

Připomeňme, co jsme probírali na začátku. Pro určité pojetí člověka, který je chápán jako nepopsaný list, je nutné vedení a ukazování cesty. My však již víme, že dítě lze vnímat jako bytost, která má v sobě schopnost růstu a vývoje, není tedy nutné dávat jeho činnosti stále přesný obsah a smysl. Zdá se, že většina dospělých si již ani neuvědomuje, kolik pokynů a příkazů směrem k dítěti vysílá.

Abychom dokázali posoudit míru vlastní direktivity, provádíme jednoduchá pozorování. Napřed sledujeme, jak se k dětem chovají rodiče, např. v situaci raního předávání dítěte v mateřské škole. Učitelky si zapisovaly jednotlivé pokyny a výroky rodičů a byly šokovány, kolik rozkazů dítě ráno dostane: „*Sundej si kabátek, dělej, nekoukej okolo, teď si nevšímej, co dělají ostatní, ale pspěš si, zuj si tuhle botu, nehraj si teď s tou mašličkou, sedni si, podívej, jak to děláš, neseď jak socha, buď hodný, poslouvej paní učitelku.*“ Ráno bylo všeobecně pokynů víc, dá se to vysvětlit větším spěchem rodičů, ale i odpoledne se dítě setkává především s pokyny. Například jedno dítě slyšelo od matky: „*Posaď se, necourej, prosím tě sed, nezlob, já ti nerozumím, co chceš, takhle se obouvají ponožky? Ty seš teda popleta, nestrkej tam nohu, počkej, zvedni nohu, ještě druhou, nedloubej se v puse, nevracej se už, no běž.*“ Co si má dítě s tímto přívalem počít. Nejběžnější ochrana je příkazy raději vůbec nevnímat, což děti běžně dělají, a my pak v poradě slyšíme, že dítě poslechne až na desátý pokyn, a jen když rodiče zvýší hlas.

V další fázi cvičení se učitelky zaměřují samy na sebe a sledují příkazy a pokyny vlastní. Požádají kolegyni, aby jejich výroky zapisovala nebo se samy nahrávají na magnetofon.

Jedna z účastnic našich kurzů upřímně líčí, jak se snažila, když věděla, že je zapnutý magnetofon, pak si myslela, že ho vypíná, a přešla ke svému běžnému přístupu. Jenže magnetofon běžel dál, a to bylo teprve slyšet pokynů a rad.

Příkazů většinou udělujeme zbytečně moc, prostor věnovaný dětem je malý, některé pokyny by bylo možné úplně vynechat. Stále musíme opakovat: Uvědomění vlastního přístupu je prvním krokem k jeho změně. **Menší direktivita tedy znamená více druhému naslouchat, méně se vyptávat, poučovat, radit, prověřovat, méně sám mluvit a zajistit druhému více prostoru k vlastnímu rozhodování, více autonomie a samostatnosti.**

Nedirektivní výchova bývá často zaměňována s tzv. volnou výchovou, kdy je dítěti dovoleno vše a vyrůstá z něj tvor, který neumí respektovat druhé, nepřizpůsobí se vnějším omezením. **Nedirektivní přístup právě naopak velmi zdůrazňuje zodpovědnost za vlastní chování** a docíluje jí velmi pečlivým trváním na určitých hranicích. Omezením a hranicím je věnována velká pozornost. Nedirektivní styl nepopírá nutnost zákazů a omezení, jen se liší v tom, **jak jsou kladeny.** Ocitujme opět zásadu V. Axlineové: Terapeut určuje jen takové hranice, které jsou nutné pro zakotvení terapie v reálném světě. Dítě si pomocí nich uvědomuje svou spoluodpovědnost na vztahu s terapeutem.

Co to znamená pro výchovu? **I ve výchově platí základní hranice, které jsou podmínkou ohleduplných mezilidských vztahů.** Jsou to především tato základní omezení:

1. **Dítě nesmí ublížit sobě.** To je samozřejmé, děti jsou v mateřské škole svěřeny učitelce, ta za ně přebírá zodpovědnost a musí je ochránit. Děti nenecháme lézt po výškách, hrát si s nebezpečnými předměty, jíst věci, které nejsou k jídlu, když jdeme ven, musí být děti přiměřeně oblečené apod.
2. **Děti si nesmějí ublížit navzájem.** Zabráníme rvačkám, vzájemnému napadání dětí. Je možné sem zařadit i slovní agresi – děti si nesmějí nadávat, vzájemně se ponižovat. Již zde je zřejmé, že každý dospělý může chápat hranici jinak. Je ublížením dětská hra na zápasníky, která může přejít ve skutečnou rvačku – kdy máme děti zarazit? Podobné otázky nás napadají u každé z hranic a souvisí to s tolerancí nás, dospělých, o které bude ještě řeč.
3. **Děti nesmějí ublížit ani nám, dospělým.** Nepřipustíme fyzickou agresi (tahání za vlasy, kousání, kopání), ale ani nadávky. Akceptujeme pocit hněvu, ale už ne jednání, které z něj plyne.
4. **Děti nesmějí ničit věci – hračky a zařízení v mateřské škole.** Obvykle tato hranice bývá ještě rozšiřována – děti si nesmějí hračky ze školy odnášet domů.
5. **Všichni se pohybujeme v určitém časovém rámci.** Poslední, nutně vyžadovanou hranicí je hranice časová. V určitou dobu se musí do mateřské školy přijít, v určitou dobu se jde na oběd, ven, domů, každá činnost má vymezený časový prostor a děti se musí naučit ho dodržovat.

Postup, **jak zacházet s hranicemi, je odlišný od běžného zakazování.** První, co bychom měli udělat, je vžít se do situace dítěte, které se právě chystá hranici překročit, a projevit empatii, vcítit se do jeho situace. „*Honzík tě teď rozčílil, nechce ti půjčit auto, tak mu ho chceš násilím vzít.*“ Teprve pak může přijít zákaz: „*To nesmíš udělat, Honzik měl auto první a on si také chce s ním ještě pohrát.*“ Uvědomme si, jak často rovnou zakazujeme nebo nařizujeme: „*Uklízejte, musíme jít na oběd*“ místo: „*Vidím, že si teď pěkně hrajete a asi se vám nebude chtít dělat něco jiného, ale budeme muset začít uklízet, jdeme na oběd.*“

Často pouhým vyjádřením pocitů dítěte docílíme změny naladění a pak nemusíme zákaz ani vyřknout. Někdy je nutná trpělivost, ale jindy skutečně musíme na vymezení hranice trvat, aby dítě pochopilo, že sice vnímáme jeho nechuť, pocity, ale v tu chvíli je důležitější něco jiného, pro ně vnějšího.

Překvapením snad už ani nemusí být, že tento postup dobře funguje i v situaci konfliktu, kdy je třeba zabránit dětem, aby si navzájem ublížily. Objevují se i jisté námitky: „*Než se do dítěte vcítím, už dávno druhého praští, jak to mám stihnout.*“ Konflikt však většinou nevzniká náhle. Pokud učitelka pečlivě sleduje situaci, všimne si, že se k něčemu schyluje. Pokud je na vcítění pozdě, musí samozřejmě zasáhnout ihned.

Příklad z praxe učitelky:

Dva chlapci, Mirek a Kája. Mirek se chystá Káju uhodit.

Uč.: Ty chceš Káju asi uhodit, zlobíš se na něj.

Mirek: Protože mně rozházel kostky.

Uč.: On ti asi ublížil.

Mirek: Neublížil, ale rozházel mně kostky.

Uč.: Neublížil, ale ty mu přesto chceš ublížit.

Mirek: Zarazí se – „nechci“ – mlčí.

Uč.: Ty o tom teď přemýšlíš, vid’.

Mirek: Ano.

Přicházejí ostatní děti. Vidím, že Mirek opravdu přemýšlí, co by měl asi udělat. Děti Mirkovi radí, Mirek vychází z konfliktu jako hrdina, protože se udržel a Káju neuhodil. Kájovi děti poradily, aby Mirkovi kostky znovu postavil. Učitelka si ověřila, že pouhé vyjádření toho, co dítě v danou chvíli prožívá, stačí zabránit nežádoucímu chování a zákaz není vůbec nutné vyslovit. Navíc vznikla příležitost pro ostatní děti podílet se na řešení a učit se zvládat konflikt. Přenesení se do pocitů dítěte, naladění na jeho vnitřní citovou rovinu vnímá dítě jako pochopení ze strany dospělého a zákazy a nutná omezení pak lépe snáší.

Otázka: Nesnáším, když si děti hrají venku s klacky. Úplně vidím, jak si vypíchnou oko. Moje kolegyně je daleko tolerantnější, dovolí dětem víc než já. Co mám dělat?

Každý máme jinou toleranci, každý jsme citlivější na překračování hranic v jiné oblasti. Některý dospělý velmi volně zachází s časovou hranicí, těžko pak bude od dětí vyžadovat důsledné dodržování rozvrhu dne. Někdo je citlivý na rvačky, považuje je za nebezpečné. V tomto případě učitelka má zřejmě zvýšené obavy o bezpečnost dětí, je úzkostlivější v této oblasti. Jednou možností je hledat příčiny ve vlastní zkušenosti, ve vlastním životě. Není však nic špatného na tom, že budu mít hranice jinde než druhá učitelka, jen je třeba o tom dětem upřímně říci – děti to velmi dobře pochopí, když znají naše stanovisko. „Nezlobte se, ale mám vždy velký strach, když vás vidím bojovat s klacky. Nemohly byste toho nechat?“ To děti spíše pochopí než pouhý zákaz. Vyjadřujeme tak, že i my dospělí máme své pocity, slabosti, a učíme děti brát ohled i na nás. Také je možné uspořádat situaci tak, abychom nemuseli děti příliš omezovat – ovšem v našem případě by učitelka asi nedokázala odstranit ze zahrady všechny klacky. Lze si představit jiné situace – jsem-li citlivá na čistotu a upravené oblečení dětí, dám jim šaty na hraní, které mohou zamazat, je-li bláto, volím jiné zaměstnání než procházku blátivou cestou s mnoha loužemi, apod.

4.2 Dospělý v procesu výchovy

4.2.1 Rodiče jako partneři učitelk mateřských škol

Pro vztah a spolupráci s rodiči platí podobná pravidla, jaká jsme výše probírali ve vztahu k dětem. I zde se vyplatí akceptující, empatický postoj, který umožní rodičům najít vlastní adekvátní výchovný styl. Učitelky se v průběhu let potkávají s nejrůznějšími rodiči, někteří jsou jim sympatičtí, spolupráce s nimi je perfektní. S postojem jiných nemůže učitelka naopak souhlasit, výchovné postupy jí připadají nevhodné, má k nim spoustu výhrad. Většinou je učitelka ovlivněna tím, jak vidí jejich dítě. Může se jí zdát, že rodiče dítěti svým přístupem škodí, že mu výchovně ubližují. Učitelka stojí jakoby na straně dítěte a chce rodiče ovlivnit, aby se chovali jinak. Je těžké současně být empatický k dítěti i k jeho rodičům. I zde je dobré si uvědomit, že naše postoje k rodičům se liší podle toho, jak jsme schopni je akceptovat a vcítit se do jejich potřeb. Pokud je chceme nějak ovlivnit, je především potřeba zaujmout vstřícný, přijímající postoj, bez kritiky a hodnocení.

Uvedme krátké kazuistiky:

Nešťastná maminka přichází do poradny s pětiletou dcerou. Maminka je nejistá, má pocit, že výchovu vede naprosto špatně, připadá si bezradná. Ve školce celý půlrok slyší stížnosti na Míšu, Míša je podle paní učitelky nevychovaná, neumí se kamarádit s dětmi, je nesamostatná, vše jí dlouho trvá. Matka již chodí pro Míšu s hrůzou, co ten den zase vyvedla, slyší jen výtky a negativní hodnocení, spojené s radami „domluvte jí“, „naučte ji oblékat se“, jako by to již dlouho trpělivě nedělala. Při vyšetření zjišťují, že nejde o problém výchovný, ale Míša je typické hyperaktivní dítě s lehkou mozkovou dysfunkcí. Většina toho, co je označováno jako nevychovanost, zlomyslnost, zlobení, je projevem LMD. Při následném rozhovoru s učitelkou zjišťují, že maminku považují ve školce za labilní, nejistou, málo kompetentní, aniž by si uvědomovali, jak těžká je její pozice a že svými výtkami ji ještě více znepokojují a znejistují.

Jiná maminka tříletého Honzika slyší po dvou týdnech v mateřské škole, že její dítě je nepřizpůsobivé, pro školku zatím nevhodné. Při rozhovoru se ukazuje, že Honzík je ve smíšené skupině se staršími dětmi, je druhý nejmladší ve skupině. Jeho nepřizpůsobivost se projevuje hlavně při činnostech, které se odehrávají vsedě u stolečků, ať už jde o kreslení, nebo jiné výtvarné práce. Honzík totiž vydrží jen krátkou dobu a pak pobíhá po třídě, leze na žebříny apod. Nepřizpůsobivost je zde jen typickým vývojovým projevem – soustředění na jeden druh činnosti, navíc na takový, ve kterém dítě ve třech letech ještě není příliš zbláhle, je jen krátkodobé. Honzík potřebuje delší čas, aby si ve školce zvykl. V současné době preferuje aktivity, kterými si procvičuje hrubou motoriku.

Obě matky se doma potýkají s podobnými problémy jako učitelky v mateřské škole. Potřebují spíše **podporu, povzbuzení**, optimistický pohled do budoucna, který je ujistí, že dítě časem vše zvládne. To je jedna z rolí učitelky v mateřské škole. Označování dítěte jako „nevychovaného“, „nepřízřusobivého“ nic neřeší, jen uzavírá cestu ke kontaktu s rodičem. Slovo nevychovanost bych doporučovala z rozhovorů s rodiči vypustit, ať už si učitelka myslí cokoli. Zahání totiž matku do obranného postoje, místo aby se společně s učitelkou snažila hledat cestu, jak dítěti pomoci. Každý z rodičů rád slyší chválu, pozitivní hodnocení dítěte, rozzáří se, když je vyzdvíženo, co se ten den povedlo.

Pro rozhovor s rodičem, zejména pro jeho zahájení, se opět nejlépe osvědčují empatické výroky vyjadřující **pochopení** citového prožitku dospělého. Naladíme-li se na jeho vlnu, bude snáze přijímat naše rady, dokonce bude možná sám hledat své řešení. Oslovíme-li matku rozčilenou nad špinavými teploty větou: „*Dneska jsme vás asi pořádně rozčílili*“, obvykle jí vezmeme vítr z plachet a slovní agresi zastavíme. Věta ovšem musí být míněna vážně, nesmí v ní zaznít ironie, té bychom se měli ve styku s dospělými a rozhodně s dětmi naprosto vyhnout. Ironie v sobě zahrnuje naši nadřazenost, menší děti ji navíc vůbec nechápu. Právě tak se v rozhovoru s rodičem, který vyjadřuje úzkost, strach, nemusíme obávat, že svým vcítěním do jeho obav situaci zhoršíme.

Je velmi důležité, v jakém **prostředí** s rodiči mluvíme. Na vážnější rozhovor je třeba mít dost času. Někdo je méně pohotový v řeči, potřebuje víc prostoru, nebojme se nechat ho chvíli přemýšlet, nemusíme hned každou chvíli mlčení zaplnit svým povídáním, radami a otázkami. Někdy se teprve po chvíli mlčení rodič dostane k tomu, co je pro něj nejdůležitější, co nám vlastně chtěl sdělit. Námítky, poznámky k dětem jsou často vyslovovány mezi dveřmi, v šatně, před dalšími dospělými. K projevům přijetí, akceptování patří i to, že se k rozhovoru posadíme, zajistíme klid, abychom nemuseli odbíhat k ostatním dětem. Často se objevují situace, kdy matka sedí a obouvá dítě a učitelka k ní mluví vestoje, nebo matka stojí u stolku sedící učitelky. Takové situace nejsou právě šťastné pro účinnou a rovnocennou komunikaci.

Každý ve své práci občas narazí na extrémní – existují rodiče, se kterými nedosáhneme ničeho sebevstřícnějším postojem. Ale to jsou právě jen výjimky, většina rodičů se snaží působit co nejlépe, podle svých sil a schopností, myslí to s dětmi dobře, a to by měl být i náš základní postoj k nim. V poslední době se zdá, že rodičovská role je náročnější. Čím jsou dospělí starší, tím více rozvažují, jak ji budou zvládat, jsou úzkostliví, jak budou své děti vychovávat, mají častěji pocit viny, že něco dělají špatně. Rodičovství je dnes již méně samozřejmé, je třeba se k němu odhodlávat, zvažovat vhodnou dobu a podmínky. Ve sdělovacích prostředcích i odborných přednáškách se dospělí stále setkávají spíše s tím, že rodinné prostředí je vyzdvihováno jako velmi důležité, ve špatně fungující rodině bývá hledána příčina veškerých negativních jevů, od poruch chování až po závislost na drogách. Domnívám se, že i stále zdůrazňování toho, jak negativně mohou rodinné vlivy působit a jakou odpovědnost mají rodiče za optimální vývoj dětí, je jednou z příčin klesající připravenosti a ochoty být rodičem. Materiální podmínky jsou

jistě důležité, ale obava a úzkost, že role rodiče je příliš zodpovědná a náročná, hrají svou roli. Málo je slyšet o tom, jakou radost mohou děti rodičům přinášet, co zábavy si dospělí s dětmi užijí, jakou výhodou je velká rodina plná aktivity a dění. (Další poznatky o výchově dítěte v rodině přináší 13. kapitola I. Gillernové.)

4.2.2 Postoj učitelky mateřské školy k sobě samé

Pokud čtenář dospěl až sem, musí být již pořádně unavený ze stálých připomínek, jak se má co dělat, jak je nutné stále brát ohled na děti, na rodiče, na situaci. „A co my?“ řekne si možná řada učitelek, myslí někdo na nás, je někdo empatický k nám, stará se někdo o naše potřeby? Když jsem unavená, něco mě nebaví, nejde, rozčiluje, mám právo to vyjádřit? Jistě ano, jak ostatně ukazuje, i když z jiného úhlu pohledu, předcházející kapitola I. Štětovské.

Jedním z hlavních předpokladů úspěšné výchovy je **spokojenost, psychická vyrovnanost vychovatele**, která dokonce podle některých výzkumů ovlivňuje vývojové pokroky dětí.

Uvedme jako příklad vyprávění jednoho otce:

„Byl jsem poprvé s dítětem v zoo. Měl jsem spoustu plánů, co všechno mu ukážu, měl jsem svůj vlastní program, jak u kterého zvířete budeme dlouho. Většinou jsem syna přemlouval, pojď, ještě uvidíme medvědy, lachtany, už se díváš na opičky dost dlouho, jdeme dál. Po dvou hodinách byl chlapec ukřouvaný, chtěl pořád jen sladkosti, zlobil a já byl našťvaný a také se zlobil. Řekl jsem si, že příště to uděláme jinak. Podruhé jsem se pokusil úplně respektovat jeho tempo, jeho volbu. Zjistil jsem totiž, že ho zajímají jiné věci, než bych si představoval, že má svůj čas, jiný než já. Například u opic vydržel hodinu, vůbec se nenudil a mě k ničemu nepotřeboval. Měl jsem u sebe noviny, tak jsem si sedl na lavičku a v klidu si je celé přečetl. Dítě bylo nadšené, já spokojený, nikam jsme nespěchali. Po hodině kluk sám přiběhl, že půjdeme dál. Tentokrát jsme si návštěvu opravdu užili, i když jsme viděli daleko méně zvířat.“

Tatínkovi se podařilo respektovat potřeby dítěte a přitom myslel i na sebe, protože i jeho naladění je pro celkovou atmosféru ve vztahu důležité.

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

Pokud chci být autentický, skutečný ve vztahu, musím umět poslouchat sám sebe, vědět, co se ve mně děje, nic si nenalhávat, nestylizovat se do žádné role, nic nepředstírat. Kongruence je pojem rovněž často užívaný, je základním předpokladem duševního zdraví a vyrovnanosti a znamená shodu mezi vnitřním prožíváním, sebepojetím člověka a tím, jak se chovám navenek – to, co cítím, jsem při-

praven navenek sdělit nebo projevit. Neznamená to, že to vychovatel musí dělat stále. Když však je potřeba, většinou tehdy, když ve vztahu něco vážně, cítí-li dospělý, že nějaký jeho vlastní pocit v něm přetrvává a nedovolí mu soustředit se na dítě, pak neváhá a druhému se otevře, nechá ho nahlédnout do svého prožívání. Tím se často situace rychle změní a komunikace může dál pokračovat. Právě tato možnost být otevřený, upřímný, je pro dospělého většinou uspokojující, přináší mu pocit vlastní svobody.

Jedna z učitelek vypráví:

„Všimla jsem si, že ke konci týdne jsem už dost unavená, někdy se mně honí v hlavě moje vlastní starosti a děti jako by to vycítily, o to víc mě rozčilují, nedokážou si zrovna ten den pěkně pohrát. Jednou jsem řekla: ‚Děti, jsem dnes nějak unavená, necítím se dobře, musím pořádkem přemýšlet, co se děje doma, mám nemocnou dceru.‘ Divila jsem se, jak to děti hned pochopily, začaly se mezi sebou samy organizovat, jeden ‚zlobil‘ dokonce hlasitě šeptal druhému: ‚Buď zticha, paní učitelka má starosti.‘ Děti se prostě dokázaly vžít do mé situace, ale musela jsem jim to říct, ne jen je stále napomínat.“

Učitelé nebudou pochopitelně převážnou část dopoledne vyprávět o sobě, o svých starostech a radostech, jen někdy, když cítí, že by to mohlo být prospěšné a zlepšit vztahy a dění mezi dětmi.

I v herně při terapii se někdy stane, že mě samotnou aktivita dětí zatěžuje, nevyhovuje mi. Pavlík používá bubínek a hlasitě a radostně tluče. Chvilí dokážu zrcadlit jeho pocity radosti a potřebu odreagování, pak cítím, že začínám být nervózní – vedle za stěnou právě kolegyně vede rozhovor s matkou. Uvědomuji si, že místo abych byla s dítětem, jsem duchem mimo, vedle v místnosti, a už si představuji, co mi pak kolegyně řekne. Nezbyvá mi než dát dítěti své pocity najevo. „Ten rámus je pro tebe asi důležitý, jsi do toho úplně zabraný a máš z toho radost, ale já se trochu bojím, že to je moc nahlas a možná rušíme někoho vedle.“ Dítě moje problémy okamžitě chápe a respektuje, napřed trochu ztiší hlasitost, pak postupně přestane a začíná s jinou aktivitou.

Neznamená to tedy, že musíme vše vydržet, je třeba také brát ohled na sebe, ochránit se, abychom mohli být dítěti dále k dispozici s plným nasazením. Někdy zbytečně vynakládáme příliš energie na obranu před nějakým pocitem, který si nechceme připustit. Pokud tato obrana odpadne a pocit můžeme volně projevit, máme najednou energii navíc. (Šířeji se profesním dovednostem učitelky věnuje 2. kapitola I. Gillernové.)

4.2.3 Závěrem už jen několik vět

Vždy jsem při pořádání kurzů cítila uspokojení, když jsem slyšela: „Chtěla jsem něco říct, ale pak jsem si vzpomněla na větu z kurzu a hned jsem se zarazila.“ Nebo: „Jde mi to pomalu, ale občas se mi podaří něco z poznatků získaných zde použít, a pak se divím, jak dobře to funguje.“ Tak je tento text také míněn. Netvrdí, že je potřeba radikálně měnit své zaběhnuté a osvědčené způsoby chování, jen vědět o tom, že existuje další cesta k přiblížení se dětem a že ji mám k dispozici. Budu-li potřebovat a chtít, mohu rozšířit a obohatit svůj repertoár chování a možná se mi něco osvědčí a začnu to používat běžně.



Doporučená literatura

- Axline, V. M.: *Kinder-Spieltherapie im nicht-direktiven Verfahren*. München 1972.
 Bean, R.: *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Praha, Portál 1995.
 Caiatiová, M., Delačová, S., Müllerová, A.: *Volná hra*. Praha, Portál 1995.
 Rogers, C. R.: *Ako byť sám sebou*. Bratislava, Iris 1995.
 Rogers, C. R., Freiberg, H. J.: *Sloboda učit sa*. Modra, Persona 1998.
 Tausch, R., Tausch, N. M.: *Erziehungspsychologie – Psychologische Vorgaenge in Erziehung und Unterricht*. Göttingen 1968.
 Vymětal, J., Rezková V.: *Rogersovský přístup k dospělým a dětem*. Praha, Portál 2001.