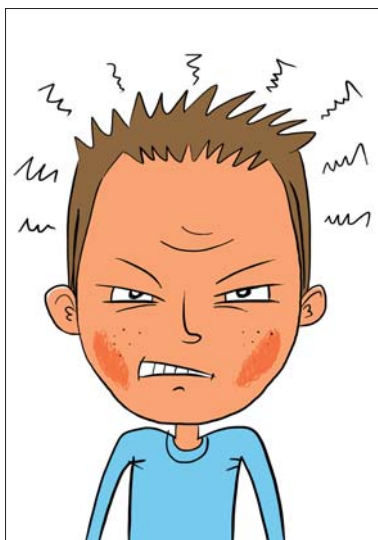
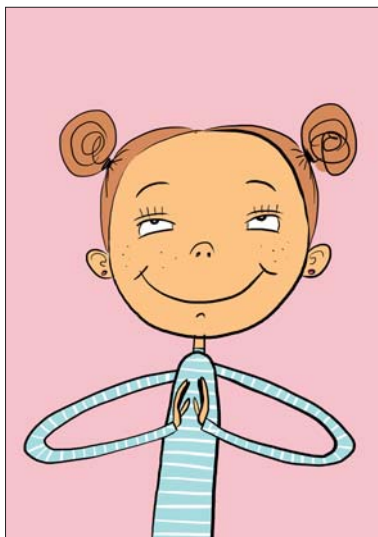
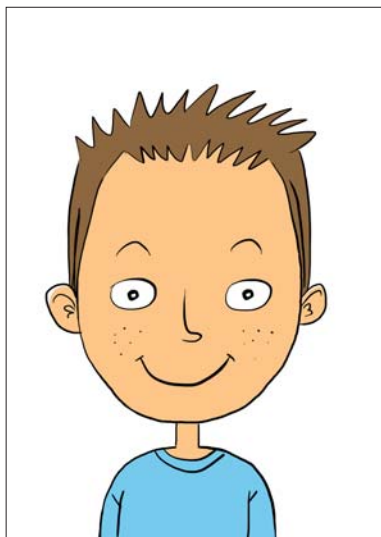


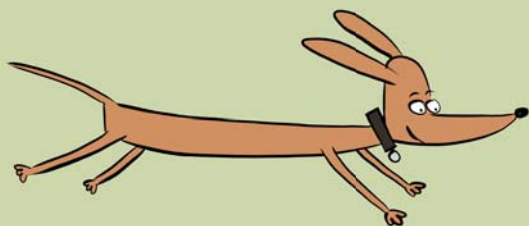
# Význam včasné intervence v raném vývoji dítěte

metodická příručka



**Význam včasné intervence  
v raném vývoji dítěte**

*metodická příručka*



**Význam včasné intervence v raném vývoji dítěte  
Metodická příručka**

**Autoři:** Leona Běhounková, Egle Havrdová, Zora Syslová

**Centrum pro veřejnou politiku, 2011**

Tato publikace vznikla v rámci projektu „Tvorba metodiky na poskytování včasné péče dětem se sociokulturním znevýhodněním a její implementace do MŠ“ v kraji Vysočina. Tento projekt (CZ.1.07/1.2.02/03.0002) je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

ISBN 978-80-260-0641-1



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

**OBSAH**

ÚVODEM	6
Inkluzivní přístup a včasná péče v České Republice	8
Význam a důležitost včasné péče	13
Význam časné intervence	13
Intervence v předškolním věku	17
Podpora raného učení a socializace v zahraničí	24
Podpora od začátku (Support from the Start)	24
Podpora socioemočních dovedností	37
High/Scope Kurikulum: Aktivní přístup k učení	46
Kompetence učitele mateřské školy potřebné k práci s dětmi ze sociokulturně znevýhodněného prostředí	56
Využití artefaktiky v mateřských školách. Teorie artefaktického procesu	80
Příklady aktivit pro děti v mateřských školách	101
1. Respektování autority	102
1.1 Respektování pravidel	102
1.2 Porozumění následkům	103
1.3 Dodržování instrukcí	104
2. Sebeovládání a agresivita	105
2.1 Identifikace pocitů	105
2.2 Hodnocení vlastních pocitů	106
2.3 Ovládání vzteku - Jak zvládat negativní emoce	107
3. Navazování kontaktů	108
3.1 Seznamování	108
3.2 Slušnost	109
3.3 Spolupráce	110
Příklady aktivit pro děti a rodiče: „domácí úkoly“	111
1. Respektování autority/Dodržování pravidel	112
2. Sebeovládání a agresivita	114
3. Navazování kontaktů	116
4. Společné aktivity pro děti a rodiče v MŠ	118
Jak řešit problémy chování dětí: Pracovní listy pro rodiče	121
Pracovní list 1 - Jak věnovat pozornost	121
Pracovní list 2 - Jak odměňovat chování dítěte	128
Pracovní list 3 - Jak lépe dávat pokyny	130
Pracovní list 4 - Jak ignorovat problémové chování	132
Pracovní list 5 - Jak řešit neposlušnost a těžko zvladatelné chování	136
ZDROJE	140

## Úvodem

Řada vědeckých výzkumů prokazuje, že včasná péče zahrnující různé inkluzivní programy a aktivity pro děti předškolního věku může ovlivnit jejich socioemocionální vývoj, chování i akademické výsledky v pozdějším věku (Alakeson, 2005, Farrington, 2007, Knotková, Hloušková, Novotný, 2008; Růžičková, 2008). Podle odborníků zabývajících se včasnou intervencí hraje klíčovou roli v získávání socioemočních dovedností rodina, která tvoří základ pro úspěšnou socializaci dětí, a dále prostředí mateřských škol a jejich přístup k podpoře raného vývoje.

Čas, který děti stráví v mateřské škole, je velmi důležitý pro jejich raný vývoj. Jsou-li aktivity v mateřské škole dobře naplánovány a připraveny, mohou podnitit a podpořit prvotní schopnosti důležité pro začlenění do společnosti a tím dětem pomoci překonat individuální emocionální problémy.

K účinnosti včasné péče v mateřských školách může přispět několik důležitých aspektů. Mezi ně patří podnětné prostředí a kompetence učitele, ale také navazování spolupráce a vazeb mezi mateřskou školou, dítětem a rodiči. Děti jsou v mateřské škole vystaveny celé řadě zábavných aktivit a her, které nepřímou odhalují, ale také řeší problémy týkající se jak emocí, tak chování. Učitelé se mohou pokusit do těchto aktivit zapojit rodiče a tím vlastně provést v rodině jistou intervenci. Navazování spolupráce mezi mateřskou školou a rodiči je však často obtížné a závisí na motivaci a odhodlání obou stran.

Publikace, kterou držíte v ruce, se pokouší popsat hlavní zásady včasné péče a důležité aspekty, které by mohly přispět k její vyšší účinnosti. První část publikace se zabývá problematikou realizace včasné péče v České republice. Dále se věnuje významu včasné intervence v raném vývoji dítěte, na kterou kladou důraz četné výzkumy v zahraničí. Prezentuje příklady úspěšných programů, mezi kterými naleznete jak popis inkluzivních aktivit pro předškolní děti, tak i rady, jak podpořit socioemoční vývoj v raném věku v souladu s dlouhodobými zkušenostmi amerického programu. V následující kapitole jsou popsány kompetence učitele mateřské školy nutné pro úspěšnou včasnou intervenci. Závěrečná kapitola teoretických předpokladů popisuje využití artefietiky v realizaci včasné péče v mateřských školách.

Druhá část metodické publikace představuje příklady aktivit pro děti, které by mohly přispět k řešení vybraných potíží chování překážejících v zapojení dětí ze sociálně znevýhodňujícího a kulturně odlišného prostředí.<sup>1</sup> Návrh těchto aktivit vznikl ve spolupráci s učitelkami pilotních mateřských škol zapojených do projektu „Tvorba metodiky na poskytování včasné péče dětem se sociokulturním znevýhodněním a její implementace do MŠ“ v kraji Vysočina a Olomouckém kraji, v rámci kterého vznikla i stávající metodická příručka. Podrobný popis aktivit naleznete v pracovních listech, které tvoří přílohu této příručky.

Na aktivity pro děti v mateřských školách navazují aktivity pro rodiče a děti, které umožňují zapojení rodičů do dění v mateřské škole a posílení vazeb mezi dětmi, rodiči a mateřskou školou. V závěru praktické části představujeme několik důležitých rad pro rodiče, které by mohly pomoci při komunikaci s dětmi a při řešení těžkých výchovných okamžiků. Součástí metodické příručky je také sešit obsahující různé úlohy a hry pro děti a rodiče, které propojí dění v mateřské škole s prostředím rodiny.

Doufáme, že zde uvedené výsledky výzkumů včasné intervence i příklady programů ze zahraničí budou pro čtenáře zajímavé, užitečné a inspirativní. Věříme, že realizace navrhovaných aktivit přispěje k tvorbě inkluzivního prostředí v mateřských školách a k většímu zapojení dětí se sociálním či kulturním znevýhodněním.

Egle Havrdová

1) Podle zákona č. 561/2004 Sb., (školský zákon) v platném znění předpisů definuje sociální znevýhodnění definováno takto § 16, odst. 4: a) rodinné prostředí s nízkým sociálně-kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo c) postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky podle zvláštního právního předpisu. Děti ze sociálně znevýhodňujícího a kulturně odlišného prostředí jsou pro účely tohoto textu myšleny děti z rodin, které jsou sociálně nebo kulturně znevýhodněné, například z rodin etnických menšin a z rodin s nízkým socio-ekonomickým statusem, v nichž se vyskytují vážnější poruchy některých nebo všech rodinných funkcí. Tyto děti mohou vykazovat problémy v chování, ať už směřované ven (např. hyperaktivita, neklid) nebo dovnitř (úzkostnost, uzavřenost, nesmělost v navazování kontaktů).

# Inkluzivní přístup a včasná péče v České Republice

*PhDr. Leona Běhounková, Ph.D.*

## Úvod

Tato kapitola se věnuje problematice realizace včasné péče v České republice. Budeme se v ní zabývat terminologickou roztříštěností v poskytování podpory dětem se speciálními vzdělávacími potřebami na cestě k vyrovnávání jejich příležitostí ve vzdělávání a rovněž se pokusíme vymezit včasnou péči tak, jak je popisována v koncepčních dokumentech MŠMT.

## Inkluzivní přístup a včasná péče v oblasti vzdělávání v České Republice

Včasná péče je v České republice chápána jako nástroj vyrovnávání příležitostí ve vzdělávání, tj. inkluzivního pojetí vzdělávání. Hlavní myšlenkou inkluzivního přístupu je, že každé dítě má právo na vzdělávání, na adekvátní podporu v naplňování svého vzdělávacího potenciálu a pozitivní perspektivy budoucího života (dosažení adekvátního vzdělání, zaměstnání, možnost založení rodiny apod.). Proto, aby byly rovné příležitosti ke vzdělávání naplňovány, je třeba, aby byly včas identifikovány speciální vzdělávací potřeby dítěte, byla mu poskytnuta včasná péče a podpora celého jeho rodinného systému.

Včasná péče je pojem, který může být vnímán v různých souvislostech a může mu být podle toho přikládán různý význam. V České republice se můžeme setkat s pojmy:

*Raná péče* (MPSV<sup>2)</sup> – terénní služba, která může být popřípadě doplněná ambulantní formou služby. Je poskytována zdravotně postiženému dítěti a rodičům dítěte do věku 7 let nebo v případě, že je vývoj dítěte ohrožen v důsledku jeho nepříznivého zdravotního stavu. Služba je zaměřena na podporu rodiny a podporu vývoje dítěte s ohledem na jeho specifické potřeby (Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů).

2) Ministerstvo práce a sociálních věcí

*Včasná péče* (MŠMT<sup>3)</sup> – zaměřuje se na podporu a rozvoj dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ve věkovém rozmezí od 3 let do zahájení povinné školní docházky (viz Návrh Koncepce (projektu) včasné péče o děti ze socio-kulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání, 2005).

*Včasná intervence* (MV<sup>4)</sup> – je pojem, který se v českém prostředí užívá v oblasti prevence delikvence a kriminality (zejména v rezortu ministerstva vnitra). Včasná intervence není přesně věkově ohraničena, ale jejím cílem je předcházet rizikovému a delikventnímu chování u dětí a dospívajících. Včasná intervence usiluje nejen o prevenci rizikového chování, ale také o odstraňování rizik ze života ohroženého dítěte i prevenci relapsu (opakování) rizikového chování.

Diferenciace služeb včasné péče užívaná v ČR dle oblasti podpory a rezortů, které danou podporu poskytují, není totožná s praxí v zahraničí. V zahraničních pramenech se setkáme s jednotným pojmem včasné intervence. V této metodické příručce budeme synonymně využívat jak pojmu včasná péče (MŠMT), tak i včasná intervence (zahraniční zdroje).

Pomineme-li terminologickou nejednotnost, pak platí základní podmínka pro realizaci včasné péče, kterou je přijetí odlišnosti dítěte jako pozitivního faktu. Přijetí odlišnosti dítěte se zjevným tělesným handicapem je stále pro širokou pedagogickou veřejnost snazší než přijetí dítěte se sociálním handicapem či handicapem v chování. Tento typ handicapu je více spojován s osobní volbou dítěte či přímou zodpovědností (vinou) rodičů (Běhounková, 2011). Hledání viníků se pak stává středem péče, na úkor přístupu orientovaného na řešení.

## Vymezení včasné péče v ČR

V České republice je včasná péče spojována především s vyrovnáváním podmínek ve vzdělávání, které by mohlo dítě znevýhodnit v dosažení školního úspěchu či celkově v jeho budoucí vzdělávací kariéře. Jsou tak vyrovnávány podmínky zejména pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, tj. ať už se zdravotním postižením, zdravotním anebo sociálním znevýhodněním (zákon č. 561/2004 Sb.). Hovoříme tedy o rovných příležitostech jak pro děti se zjevným postižením, tak i pro děti s méně nápadnými (hraničními) projevy či pro děti žijící v nepříznivých životních podmínkách nebo „pouze“ od majoritní skupiny jazykově, kulturně a etnicky od-

3) Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

4) Ministerstvo vnitra

lišných rodinách. Význam včasné péče je u takovýchto dětí zcela zásadní pro celý jejich budoucí život. Poskytuje jim otevřené vzdělávací příležitosti i perspektivu dobrého zapojení se do společnosti.

Aktuálně je v ČR akcentována (v předchozích obdobích naopak nedostatečně zohledňována) včasná péče o děti ze sociálně znevýhodňujícího a kulturně odlišného prostředí a o děti s problémy v chování.<sup>5</sup>

Včasné péči o děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí se v ČR věnují dva základní legislativní dokumenty: *Návrh Koncepce (projektu) včasné péče o děti ze socio-kulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání* (Usnesení vlády č. 564/2005, včetně její *Aktualizace Koncepce včasné péče o děti ze socio-kulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání*) a *Návrh Akčního plánu realizace Koncepce včasné péče o děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí* (Usnesení vlády č. 454/2009).

Tyto dokumenty vymezují cílovou skupinu včasné péče široce jako všechny děti se speciálními vzdělávacími potřebami (zákon č. 561/2004 Sb.) a to zpravidla ve věku od 3 do 6 (7) let, tj. do doby zahájení školní docházky. Včasná péče by se měla zaměřovat jak na rozvoj samotného dítěte, tak i na podporu kompetencí matky (nebo pečující osoby) pro učení dítěte v domácím prostředí (případně terénní službu – úpravu podmínek a nácvik práce s dítětem přímo v přirozeném prostředí rodiny). Mnozí rodiče nevědí, jak se s dítětem učit a považují některé činnosti za příliš omezující svobodu dítěte (např. maminka, která považuje aktivitu delší než 1 minutu za neúnosně náročnou, dává dítěti pokyn, že nemusí obrázek vybarvovat, protože už „trpělo“ dost). Dítě se tak nesetkává s pracovními strategiemi, neučí se frustrační toleranci, neučí se koncentrovat pozornost na školní práci a implicitně ji vnímá jako nutné zlo a utrpení. Zapojením rodiče i dítěte do nácviku konkrétních dovedností a učebních strategií se zvyšuje efektivita včasné péče.

### Cíle včasné péče

Prioritním cílem je předcházet školní neúspěšnosti dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí a poskytovat dítěti i jeho rodině předpoklady k sociální integraci

5) Od pojmu „sociokulturní znevýhodnění“ se v současné době odkláníme, protože předpokládá, že nevhodné sociální podmínky s sebou musí nést i kulturní znevýhodnění, což je mylné zobecnění. Kulturní odlišnost může být naopak ve vzdělávání výhodou, pokud je pro to vytvořen prostor. Mluvíme tedy o sociálním znevýhodnění a kulturní odlišnosti jako dvou na sobě nezávislých pojmech.

(sociální aktivizace rodin a zvyšování motivace rodičů pro vzdělávání svých dětí). Zároveň je cílem prevence rizikového chování, jehož vznikem jsou děti ze sociálně znevýhodněného prostředí zvýšeně ohroženy. Výzkumy prokázaly (Knotková, Hloušková, Novotný, 2008), že včasná péče je významným resilienčním (podpůrným) faktorem zabraňujícím vzniku rizikového chování těchto dětí.

### Formy včasné péče

Rozhodující formou pro realizaci včasné péče je vzdělávání v *předškolních zařízeních* (včetně přípravných tříd), *poradenství* (školní i školská poradenská zařízení – školní speciální pedagog či psycholog, PPP<sup>6</sup>, SPC<sup>7</sup>) a v neposlední řadě i *terénní práce* v přirozeném prostředí rodiny (zejm. pracovníci neziskových organizací, OSPOD<sup>8</sup> apod.).

*Předškolní zařízení* (jesle, mateřské školy a speciální mateřské školy) se zaměřují na rozvoj zdravého vývoje dítěte z hlediska kognitivních, senzomotorických a socioemočních funkcí.

*Školská poradenská zařízení* (PPP, SPC) poskytují zejména diagnostickou a poradenskou činnost dětem a jejich rodinám. Zároveň mohou realizovat intervenční (reedukační a stimulační) programy pro děti a jejich rodiče, s cílem vyrovnávat deficity v jejich vývoji.

*Školní poradenská zařízení* (školní psycholog, školní speciální pedagog) – činnost poradenských pracovníků ve školách je obdobná jako ve školských poradenských zařízeních, pouze s tím rozdílem, že jsou služby poskytovány ve školním prostředí (škola, školské zařízení).

*Terénní služby* (NNO<sup>9</sup>, OSPOD) – zaměřují se na práci s dítětem v jeho přirozeném rodinném prostředí. Dítě je tak podporováno ve zdravém vývoji a zároveň jsou zvyšovány rodičovské kompetence v péči o dítě (rodič se učí, jak se s dítětem učit, jak jej rozvíjet).

**Rizikové oblasti pro vstup dítěte ze sociálně znevýhodněného prostředí do školy**  
Růžičková (2008) definovala šest rizikových oblastí pro vstup dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí do školy (mateřské, základní):

6) Pedagogicko-psychologická poradna

7) Speciálně-pedagogické centrum

8) Orgán sociálně-právní ochrany dětí

9) Nestátní neziskové organizace

*Odlišný hodnotový systém rodiny a školy* – daná oblast se zejména týká hodnoty, kterou přisuzuje rodina vzdělání a škole jako instituci garantující tuto hodnotu.

*Pojetí sociální role a vztah k autoritě* – tj. ve škole se promítá, jak je v rodině vnímána role školáka, jaké jsou zvyklosti chování dětí vůči dospělým či vůči členům rodiny opačné genderové pozice.

*Odlišný kognitivní a autoregulační systém* – záleží na tom, jak se v rodině pracuje s pravidly, impulzivitou, jak je rozvíjena frustrační tolerance, jak je rozvíjena slovní zásoba dítěte, jeho myšlení apod. Pokud je dítě ponecháno v rodině samo sobě, pak se rozvíjí spíše pragmatičtější kognitivní styl zaměřený na praktický život (v některých případech i „přežití“). Dítě pak sice neovládá akademické dovednosti, např. nerozpoznává grafické znaky písmen (grafémy), tedy obtížně čte a píše, ale umí se postarat o sourozence, samostatně cestovat hromadnou dopravou apod.

*Odlišná zkušenost s pracovním materiálem* – na školní úspěšnost má vliv předchozí zkušenost s výukovými materiály (manipulace s knihami, vybarvování omalovánek, práce s pastelkami apod.).

*Odlišný režim doma a ve škole* – rozdělení času na „práci“ a „volno“ se děti učí v mateřských školách a jsou na tento režim připravovány i rodiči doma. Nezážitost dítěte s tímto režimem pak může být nesprávně interpretována jako nezralost centrální nervové soustavy (v horším případě jako neposlušnost).

*Odlišný komunikační a řečový rámec (jazykový kód)* – jazyk strukturuje myšlení, tudíž děti, kterým doma není předáván dostatečně bohatý jazyk adekvátní formou (komunikační dovednosti, slovní zásoba, vysvětlování pojmů), tak mají omezenější prostředky pro uchopování světa (pojmenování jevů, slovní pohotovost, přemýšlení o světě, argumentaci). Působí pak jako kognitivně méně zdatné.

Problematické oblasti v realizaci včasné péče se především týkají zapojení rodičů do programu rozvoje dítěte (nedostatečná komunikace mezi školou a rodinou, lhostejný přístup ke vzdělávání, nedůvěra v instituce, rizikové chování rodiče apod.). Dalším rizikem je nízké očekávání pedagoga od dítěte ze sociálně znevýhodněného prostředí. Helus (2004) dokládá, že čím vyšší očekávání na výsledky vzdělávání u dítěte pedagog má, tím lepších výsledků dítě dosahuje. Svá očekávání totiž pedagog promítá do podpory dítěte, komunikace s ním (opětovné vysvětlování, povzbuzování), množství zadávání úkolů, poskytování příležitostí k procvičování apod. Jinými slovy, věnuje mu více své pozornosti, času i pedagogické kreativity.

## Význam a důležitost včasné péče

### Význam časných intervencí

*Egle Havrdová, Ph.D.*

Tato kapitola vychází z teoretických předpokladů a praxí časných intervencí<sup>10</sup> v zahraničí. Teoretická část prezentuje studie a výzkumy pocházející převážně z Anglie a USA a představuje některé příklady metodiky práce s dětmi založené na dlouholetých zkušenostech časných intervencí v těchto zemích.

Časná intervence zahrnuje celou řadu přístupů, programů a aktivit pro věkovou kategorii 0–18 let. Ty jsou navrženy tak, aby prolomily „začarovaný kruh“ deprivace a neúspěchu, které se přenášejí mezi generacemi. Velká část publikací a vědeckých článků o časných intervencích zdůrazňuje, že ústředním a určujícím pro tuto problematiku je prostředí předškolních zařízení, tedy jeslí a mateřských škol. (Graham & Smith, 2008). Jádrem jejich přístupu spočívá v podpoře sociální a emoční zdatnosti od co nejútlejšího věku. Pouze s tímto pevným základem mohou mladí lidé efektivně rozvíjet své jazykové a studijní dovednosti včetně čtení, psaní a počítání.

*„Výstupy behaviorálních výzkumů prokazují, že velká řada poruch chování v dospělosti souvisí s nepříznivými zkušenostmi z raného období života.“*  
(Ita Walsh, WAVE Trust, 2008)

Podle odborníků je časná intervence systémem koordinovaných služeb a aktivit, jejichž záměrem je podpořit vývoj a růst dětí a poskytnout podporu rodinám během stěžejních prvních let vývoje dítěte. V literatuře je časná intervence také uváděna ve spojení s prevencí – například při předcházení špatné školní přípravy nebo předcházení osvojení si násilnického chování, jež začíná nezvladatelnými dětmi a končí mladými lidmi strádajícími ve vězení.

<sup>10)</sup> Časná intervence je pojem užívaný v zahraničí a je synonymem k českému pojmu včasná péče.

Nesčetné výzkumy zaměřené na hledání příčin delikventního chování se shodují v tom, že časná intervence snižuje agresivitu a násilnické tendence v pozdějším věku. Studie hodnotící rodinné i školní intervenční programy ukazují, že čím je intervence časnější, tím přesvědčivější jsou kladné výsledky. Je také prokázáno, že čím je dítě během intervence mladší, tím snazší je změnit jeho chování doma i ve škole (Strain a kol., 1982).

Simon Langley však poukazuje na riziko diskriminace při aplikaci časné intervence:

*„... odborníci rozeznají „problém“ a vynaloží úsilí a prostředky na jeho řešení. Často se však stává, že problém byl zhodnocen v časově omezeném úseku a v rámci nedostatečného kontextu, který je odtržen od důležitých vazeb v rámci ostatních systémů (širší rodina, přátelé, komunita atd.). Tak se může snadno stát, že výsledná klasifikace takového problému pouze vystupňuje negativní náhled odborníků na danou rodinu a spustí lavinový efekt neoprávněné intervence.“* (Gross, 2008:4)

Ve zprávě, kterou publikoval Smith Institute ve spolupráci s Centre for Social Justice, rozebírá jeden z autorů, Allen Graham, úlohu časné intervence při snižování asociálního chování (Graham & Smith, 2008). Dále klade důležitou otázku, kdy je ten „pravý“ moment na zásah do života mladých jedinců, usilujeme-li o dlouhodobou pozitivní změnu jejich chování. Prostřednictvím rozhovorů s účastníky výzkumu otěstoval, zda je rozdíl mezi intervencí provedenou v mateřských a na základních školách.

*„Na osud mnoha dětí v mém volebním obvodu upozornila řada inspekcí provedených v mateřských školách organizací Ofsted (The Office for Standards in Education, Úřad pro kvalitu vzdělávání). Bylo zjištěno, že ačkoli ředitelé těchto institucí nepostrádají odhodláním, učitelé jsou adekvátně připraveni a budovy v dobrém stavu a výborně vybavené, v chování dětí nedochází k pozitivním změnám. Samozřejmě se objevila otázka „Proč?“ a odpovědi byly odhalení skutečnosti, že příliš mnoho dětí nastupuje do školy a „neumí mluvit ve větách“, „nezná písmena či čísla“ a „není schopné řešit odlišnosti jinak než pomocí násilí.“* (Graham & Smith, 2008: 17).

Autor uvádí, že problémy, kterým děti a učitelé ve školách čelí, nezpůsobují nedostatky ve vzdělávacím systému, ale že jejich příčiny leží spíše mimo prostředí mateřské školy. Dále řeší otázky efektivního rodičovství, otázky intervence v rodině a v předškolních institucích, které jsou primárním společenským prostředím jedince. Zde je začátek účinného cyklu „časné intervence“: měli bychom se vrátit zpět k podpoře rodičovských dovedností a to od co nejranějšího, nejlépe prenatálního stádia, tedy již u teprve nastávajících maminek a tatínků.

Jak je prokázáno četnými výzkumy, rodiče, kteří se nacházejí v nepříznivých podmínkách, mohou shledat jako náročné poskytovat dítěti péči, která je nutná k vybudování pevných sociálních a emocionálních vazeb. Mohou se od nechtěného potomka cítit odcizeni a tato situace u nich může vyvolat depresi. Roli může sehrávat také závislost na alkoholu či drogách, která je často důvodem sociální či emoční dysfunkce rodičů. Dopady takové situace na emoční, sociální, kognitivní i fyzický vývoj dítěte jsou katastrofální (Denham & Weissberg, 2004) .

Špatné rodičovství má bezprostřední souvislost s mnohými z problematičtějších jevů u dětí a mladých lidí: delikvencí, užíváním drog, neúspěchy ve škole, rodinným násilím, týráním dětí, špatným duševním a fyzickým stavem a následným sociálním znevýhodněním během dospívání (Loeber & Stouthamer-Loeberová 1986: 29–149). Dobré rodičovství je naopak spojeno se školními úspěchy a dobrým zařazením se ve společnosti. Špatné rodičovství, obzvlášť s ohledem na nepříznivé podmínky a napětí v rodině, je jedním z klíčových důvodů, proč se u dětí objevují problémy s chováním a proč tyto problémy přetrvávají.

Nejenže problémové chování během života přetrvává, ale ovlivňuje i následující generaci. Přesvědčivé závěry mezigeneračních studií ukazují, že problémové chování je jedním z klíčových způsobů, jak dochází k přenosu sociálního znevýhodnění napříč generacemi. Kupříkladu nedávný výzkum v Oregonu odhalil u chlapců, kteří doma trpěli drsným zacházením, větší pravděpodobnost, že se stanou delikventy, náctiletými otci a násilnickými partnery (Capaldi & Clark, 1998)

Výzkum navíc prokázal, že podpora rodiny je naprosto zásadní pro naplnění schopnosti dětského mozku ve věku od 0 do 3 let expandovat, vstřebávat informace a učit se.<sup>11</sup> Zásadní je naučit rodiče, jak povzbudit tyto procesy, posílit jejich schopnosti ve výchově dětí a vytvořit tak pevný základ pro jejich sociální a emoční vývoj, který umožní úspěšné zařazení do kolektivu v předškolních zařízeních a lepší studijní výsledky později na základní škole. Z výše uvedeného vyplývá, že nejefektivnější metody prevence problémového chování a podpory schopnosti učení u dětí se neobejdou bez aktivního zapojení rodiny.

Proto se často programy a aktivity na podporu rodičovství zaměřují na rizikové faktory, které mohou v budoucnu způsobit asociální chování dětí. Jejich podsta-

11) David Olds z programu Nurse Family Partnership, George Hosking a Ita Walsh z Wave Trust a Bruce Perry z Child Trauma Institute.



tou je rozvíjení pozitivních rodičovských a vztahových schopností. Velká část těchto programů, které byly vyhodnoceny metodou náhodně řízených experimentů, je založena na teorii sociálního učení a kognitivně behaviorální teorii. Kognitivně behaviorální programy se zakládají na principu, že rodičovské (i ostatní) chování je souborem dovedností, které se lze naučit a zdokonalovat. Toho je dosahováno prostřednictvím skupinové či individuální práce, pomocí rozhovorů, nácviku s hraním rolí, využitím pozitivních vzorů. V některých případech se používají modelová videa, po jejichž shlédnutí se s rodiči na dané téma dále rozvíjí diskuze. Důležitým prvkem rovněž je, aby si rodiče nově nabyté dovednosti procvičovali a uplatňovali doma (Allen & Duncan Smith, 2008: 17).

Program *Úžasná léta* (Incredible Years) se během let rozrostl a v současné době zahrnuje komplexní programy pro děti, učitele i rodičovský program vytvořený doktorkou Webster-Strattonovou a jejími kolegy ve Spojených státech amerických (Seattle).

Program využívá modelová videa, která rodičům představují širokou škálu strategií, pomocí nichž se mohou vypořádat s celou řadou každodenních situací, ve kterých se mohou se svými dětmi ocitnout. Rodiče jsou povzbuzováni, aby o tématu diskutovali a pomocí rolí ztvárnili jiné efektivnější způsoby, kterými by situace vyřešili. Touto cestou se rodičům zvyšuje sebevědomí a důvěra v jejich vlastní nápady, ve schopnost správně zhodnotit situaci a zvolit pozitivní strategii na její vyřešení. Práce ve skupině je důležitá, protože učí rodiče účinnému řešení problémů a dává jim pocit, že ve své situaci nejsou osamoceni. Hlavním rysem programu je nedidaktický přístup založený na spolupráci, v jehož rámci skupinu vede vyskočený odborník (Webster-Strattonová & Herbert, 1994). Program dosahuje vysoké účasti a to i ve velmi znevýhodněných komunitách, protože bere v úvahu podmínky, ve kterých se rodiny nacházejí a poskytuje jim dopravu, flexibilní dobu kurzů, pečovatelskou službu a jídlo.

Základní program klade důraz na rozvíjení těch rodičovských dovedností, o kterých je známo, že podporují sociální dovednosti dětí a omezují jejich problémové chování. Dále učí rodiče tomu, jak je v rozvoji dítěte důležitá hra. Pokrývá tématu správných způsobů pochvaly a motivace, stanovení hranic, nenásilné strategie pro řešení neposlušnosti a neslušného chování - například nevsímat si dítěte nebo ho poslat na tiché místo, aby se uklidnilo. Program pro pokročilé trvá dalších 8 až 10 týdnů skupinové spolupráce, kde se rodiče učí zvládat vztek, stres a problémy v partnerských vztazích.

## Intervence v předškolním věku

*Egle Havrdová, Ph.D.*

Na důležitost intervenčních programů pro děti předškolního věku poukazuje řada vědeckých výzkumů publikovaných v odborné literatuře. Za prvé: intervence v raném předškolním věku (3 až 6 let) poskytuje příležitost pro zajištění rovnocenných podmínek pro rozvoj dítěte s ohledem na vrstevníky a může být faktorem, díky němuž se děti vyhnou špatnému začátku na základní škole. Feinstein a Bynnerof ve své studii uvádějí příklad skupiny dětí narozených v roce 1970. Zjistili, že se děti, které v pěti letech měly podprůměrné výsledky, dokázaly s pomocí intervenčních programů zlepšit tak, že v deseti letech dosahovaly vynikajících výsledků a v dospělosti byly stejně úspěšné, jako kdyby ve věku pěti let žádné obtíže nezakusily (soudě podle faktorů jako jsou studijní výsledky, výška platu a kriminalita). Co se týče řešení mezigeneračních problémů, jakými jsou například riziko účasti na kriminální činnosti, je předškolní věk považován za věk, ve kterém jsou intervenční strategie nejučinnější (Farrington, 2007).

Za druhé: intervence v raném školním věku slouží k udržení výsledků, kterých bylo dosaženo předškolní intervencí. Celá řada nedávných studií poskytuje důkazy o nezbytnosti trvalé intervence během rané školní docházky především u dětí ze sociálně znevýhodněných a takto rizikových skupin a to hlavně proto, aby nedošlo ke ztrátě efektu dosažených výsledků prvních intervencí a směřování dětí k aktivnímu a sebevědomému zapojení do společnosti nebylo narušeno (Alakeson, 2005).

V neposlední řadě je třeba zdůraznit, že období raných předškolních let je podle Jean Grossové jednou z rozhodujících etap, ve které lze dosáhnout efektivní a dlouhodobé změny. Grossová mimo jiné prokázala nutnost předškolní intervence k prolomení opakujícího se uzavřeného kruhu znevýhodnění a položila základy studia e výzkumu účinnosti rozsáhlé intervence v raném školním věku. Argumentuje, že intervence předcházející školní docházce představuje poslední šanci na opravdovou změnu. Výzkumy, které se zaměřují na řešení prvních známek sociálního chování pomocí rodičovských programů, ukazují, že intervence v době, kdy jsou děti ve věku 4 až 8 let jsou zdaleka nejučinnější (Graham & Smith, 2008).

Je důležité si připomenout, že prvotní vzdělávání není pouze o čtení, psaní a počítání, ale také o rozvíjení sociálních a emočních dovedností. Kvalitní rané vzdělávání vede k pozitivní změně chování, zlepšuje postoje a přístup dětí ke škole a učení a omezuje problémy, se kterými se musejí učitelé potýkat v pozdějších letech. Dobře připravený učitel umožní dětem, aby se staly uvědomělejšími teenagery a dospělými, schopnými spolupráce a správného a zodpovědného rozhodování o sobě. Navíc provedené výzkumy potvrdily, že důležitou podmínkou osobnostního rozvoje dítěte je citová vazba k blízkým či náhradním lidem, na níž je závislý jeho další rozvoj. Pokud tato základní vazba schází, je veškerý další rozvoj limitován a omezován.

Kultivace rodičovských schopností a rodinných vztahů musí probíhat zároveň s kultivací sociálních dovedností dítěte, které mu pomohou naučit se komunikovat a vycházet s ostatními, řešit problémy, jednat s druhými a zvládat hněv a úzkost. Tyto pozitivní sociální a emoční dovednosti se v moderním světě stávají čím dál důležitějšími. Mají zásadní význam pro vzdělání, velmi si jich cení zaměstnavatelé a jsou nezbytné pro to, aby si člověk udržel životní cíl a vyhnul se potížím s ovládním negativních emocí a vzteku.

Změn je možné dosáhnout u dětí i u rodičů. Výzkumy ukázaly, že „v rodičovství nezáleží na tom, kdo jste, ale co děláte“. I v rodinách, které jsou postiženy chudobou, mohou děti dosáhnout úspěchu, pokud se rodiče naučí, jak být ke svým dětem vnímaví a jak je podporovat v plnění jejich závazků a v činnostech rozvíjejících jejich schopnosti, jako je například školní docházka nebo učení se. Zájem rodičů o vzdělání dítěte v období, kdy je mu šestnáct let, je jedním z nejdůležitějších předpokladů úspěchu. Podle výzkumu je rozdíl v úspěšnosti mezi osobami s nízkou a vysokou mírou podpory rodičů 24% (Feinstein & Symons, 1998). Bylo zjištěno, že v období mladšího školního věku má podpora rodičů (napříč všemi společenskými třídami a etnickými skupinami) na dítě mnohem větší vliv, než rozdíl v kvalitě jednotlivých škol.

Dětem ve věkové skupině 3 až 6 let, kterou se zabývá tato kapitola, se zkušenost s vnějším světem rozšiřuje o povinnou školní docházku. U dětí, které již jeví známky problémového chování, negativní studijní a sociální zkušenosti ve škole vývoj takové poruchy můžou ještě prohloubit.

Výzkum naznačuje, že dětem, které postrádají sociální dovednosti nutné k udržení přátelství, hrozí, že budou izolovány od svých vrstevníků (Coie, 1990; Kazdin, 1995). Tyto děti jsou náchylnější vykládat si sociální podněty jako provokativní a reagovat agresivně i v neškodných situacích. Odmítnutí vrstevníky bývá často předzvěstí toho, že se dítě připojí ke skupině podobně rizikových jedinců a tím se prohlubuje riziko

užívání návykových látek a kriminality (Dishion a kol., 1991). Zároveň existují důkazy o tom, že styl výuky, charakteristika a étos jednotlivých škol mohou přispívat k rozvoji nebo omezení problémového chování. Narušení kolektivu třídy, delikventní chování a špatné studijní výsledky jsou často důsledkem špatné strategie udržování disciplíny, kdy učitel klade velký důraz na trestání neposlušnosti a problémového chování a zřídka kdy pochválí řádné chování a dobrý výkon (Rutter a kol., 1975).

Mateřská škola je prvním a nejdůležitějším společenským prostředím, se kterým se dítě setkává mimo nejbližší rodinu. Je to prostředí, ve kterém se děti poprvé seznamují s autoritou učitele a zažívají sociální interakci s vrstevníky. Přinášejí si do něj své osobní charakteristické rysy a rozdílné aspekty v chování, které si osvojily doma. Od těchto okolností se odvíjí míra potíží, kterým jednotlivé děti čelí při adaptaci na nové prostředí v mateřské škole, kde se učí poslouchat učitele a vycházet se spolužáky. Pro děti, které pocházejí ze sociálně znevýhodněných rodin, může mateřská škola představovat bezpečné místo, kde se s odbornou pomocí mohou vyrovnávat se sociální a emoční deprivací.

Není pochyb o tom, že čas, který děti stráví v mateřské škole, je velmi důležitý pro jejich budoucí život. Účinná podpora v době, kdy dítě zakouší první sociální a emoční těžkosti, může být stěžejní pro vyřešení problémového chování dříve, než dojde k jeho zhoršení nebo v horším případě jeho pevnému zakotvení. Tím se zlepšuje nejen kvalita života dětí, ale také jejich rodičů.

Na druhé straně, pokud je školní prostředí nepřátelské k individuálním rozdílům, děti mohou být vystaveny riziku vyloučení z kolektivu a dalším negativním aspektům socializace jako je šikana, diskriminace a stigmatizace. To ve svém důsledku posiluje asociální aspekty a to zvláště u dětí ze znevýhodněného prostředí.<sup>12</sup>

12) Jako příklad uvádí Patterson data z longitudinální studie mladistvých v Oregonu v USA a z dlouholetého klinického výzkumu, na základě kterých předpokládá, že největší problémy v chování se vyskytují při kombinaci povahově „nesnadných“ batolat a nezkušených rodičů. Popisuje sestupnou spirálu, kde neúčinný dohled a nedostatečná disciplína rodičů způsobí, že děti v předškolním věku objeví, že fňukání, záchvaty vzteku, mlácení a další formy agresivního chování jsou úspěšnou strategií pro vynucení si pozornosti. Na základě škol se repertoár funkčního (avšak protispolečenského) chování může rozšířit o lhaní, krádeže, podvádění a záškoláctví. A jelikož takové děti nevládnou dostatkem prosociálních schopností, jsou snadno odmítány svými vrstevníky a dávají se dohromady s dalšími „asociálními“ vrstevníky (Patterson a kol., 1994; 1998).

Ve snaze vyhnout se takovým negativním následkům je výzkum zaměřen na celou řadu mechanismů a aktivit, které dětem v raných stádiích života umožňují překonat prvotní problémy se socializací.

Několik aspektů činí intervenci v mateřské škole snazší nežli intervenci v rodinném prostředí. Vedle etických otázek, které se týkají hlavně ovlivňování života rodiny, se vyskytují i další faktory, které intervenci v rodině komplikují. Je těžké zvnějšku zjistit a mít přehled o tom, které rodiny potřebují pomoc, pokud o ni samy rodiny nepožádají nebo pokud nevyvstane nějaký zjevný problém, který signalizuje, že je uvnitř rodiny něco v nepořádku. Velmi malé děti navíc potřebují vysokou hladinu emocionální odezvy a zapojení, kterou jim matky a otcové vychovávají v prostředí citové deprivace nejsou schopni poskytnout, takže i v situaci, kdy jsou materiální potřeby uspokojeny, může být malé dítě zanedbáno citově.

Učitelé v mateřské škole jsou každý den v přímém kontaktu s dětmi a mohou pozorovat obtíže nebo signály značící problémy v jeho či jejím chování, mohou tak odhalit emoční problémy a pokusit se je vyřešit. Děti jsou ve škole vystaveny celé řadě zábavných aktivit a her, které nepřímo pomáhají řešit problémy týkající se jak emocí, tak chování. Do těchto aktivit se učitelé mohou pokusit zapojit i rodiče. Pokud ovšem nejsou rodiče dostatečně motivováni nebo je jejich zájem malý, je pro učitele velmi těžké je něco učit vlastně téměř proti jejich vůli.

Zde vyvstává zásadní otázka, na jaké aspekty by se měla předškolní intervence a intervence v raném školním věku zaměřit. Měly by to být spíše studijní výsledky nebo sociální a emoční rozvoj dítěte? Například ve Švédsku a Finsku se děti začínají učit akademickým dovednostem až ve věku osmi či devíti let. První roky života jsou věnovány rozvíjení sociálních a emočních dovedností, čímž se děti důkladně a efektivně připravují na následnou školní docházku. Tento základ mohou dále využít v procesu akademického vzdělání. Možná právě díky tomuto přístupu jsou obě země na vrcholu žebříčku dosaženého vzdělání.

Nastoupit do školy by děti neměly v době, kdy dosáhnou určité věkové hranice, ale až ve chvíli, kdy jsou dostatečně připraveny, což je jedním z dalších důležitých aspektů předškolní výchovy. Děti ve Velké Británii začínají školní docházku v pěti letech, přičemž spektrum jejich schopností je velmi odlišné. Je kruté, téměř až nelidské, nutit pětileté děti, které na to nejsou připraveny, chodit do školy. Tento krok může mít negativní vliv na jejich psychiku, vést k úzkostným pocitům, přehnané soutěživosti a vyústit v problémy nebo poruchy chování. Ukázalo být se mnohem efektivnější věnovat této mladé osobě další rok řádné předškolní pří-

pravy, aby následně mohla vytěžit z každého dne jedenáctileté školní docházky maximum (Graham & Smith, 2008).

Již delší dobu existuje ve Velké Británii řada předškolních intervenčních programů, které se osvědčily jako účinné nástroje pomoci v emočním a sociálním vývoji dětí a přispívají k řešení výše popsané situace. Pro příklad je v rámečku uváděn stručný popis dvou programů.

Dětská centra *Jistý začátek (Sure Start)* jsou zařízení pro rodiny s dětmi mladšími pěti let. Nabízejí snadný přístup k celé řadě služeb včetně raného učení, péče o děti a rodinné poradny. Rodiče jsou zde podporováni v rozvíjení schopnosti hrát si s dětmi a tím u dětí rozvíjet jazykové schopnosti a ochotu učit se - to pomáhá řešit problémy „dětí, které nejsou dostatečně podněcovány a neustále sedí před televizí“. V nedávném nezávislém hodnocení programu *Jistý začátek* bylo zjištěno, že program má na životy dětí i rodin pozitivní vliv. Koncem března 2008 bylo v Anglii těchto dětských center 2 906. V roce 2010 se měl jejich počet zvýšit na 3 500, jedno pro každou komunitu, z toho se 14 center nachází v Nottinghamu, kde slouží více než 15 000 rodinám. V Nottinghamu tato zařízení stejně jako nárok na mateřskou školu pro tříleté a čtyřleté děti využívá v současnosti přes 6 250 dětí. Jde o jednu ze zásadních oblastí, kde je třeba ohledně časné intervence dosáhnout a udržet shodu. Je důležité, aby se všechny strany zavázaly k udržení financování programu *Jistý začátek* na stávající úrovni včetně nákladů na hodnocení a revize, kterými se zajišťuje jeho kvalita a efektivita.

Některé hodnotící zprávy kritizovaly skutečnost, že zařízení *Jistý začátek* nadměrně využívají rodiče ze střední třídy a že u poskytovaných služeb kolísá kvalita v závislosti na oblasti a lidech, kteří střediska vedou. Nicméně v místech jako je severní Nottingham žije jen velmi málo rodin, které by patřily ke střední třídě, a mnozí zainteresovaní se domnívají, že pro mladé pracující matky z této oblasti je tento program velmi přínosný. Přesto zaznívají námitky, že od doby, kdy centra programu *Jistý začátek* vznikla, poskytují stále méně klíčových aktivit, které učí rodiče, jak vychovávat a pečovat o své děti v jejich prvních letech a místo toho se z nich stávají pouze pečovatelská střediska. Přitom mnozí z rodičů, kteří tato centra využívají, trpěli v životě nedostatkem podpory a potřebují se rodičovským dovednostem učit, aby tento handicap nepředali svým dětem (Graham & Smith, 2008, 2008: 82-83).

Program *The SEAL* (Social and Emotional Aspects of Learning – Sociální a emoční aspekty učení) pomáhá dětem porozumět a zvládat své pocity, rozvíjí jejich empatii a odolnost, učí je používat vhodné sociální dovednosti, rozvíjí schopnost stanovit si vlastní cíle a pracovat na jejich dosažení. Jeho součástí jsou například témata „Vztahy“ či „Řekni ne šikaně“. Každé téma se nejdříve řeší společně, posléze se skrze hry, diskuze a práci v malých skupinách rozvíjí adekvátně pro každou věkovou skupinu (3 až 11 let). Dalším prvkem programu jsou aktivity stojící mimo učební osnovy – děti mají například plnit doma úkoly s rodinou, nebo jsou pro dospělé připravovány zvláštní aktivity ve sborově.

SEAL je vlastně univerzální učební plán (univerzální kurikulum), který byl vytvořen tak, aby byl přístupný všem věkovým skupinám. V Anglii ho nyní používají (v různé intenzitě) více než dvě třetiny mateřských škol. V sociálně vyloučených lokalitách je potřeba poskytovat programu SEAL více času a podpory, než začne přinášet požadované výsledky. Z toho důvodu jsou součástí projektu i intervenční programy pro malé skupiny, což vyžaduje rozsáhlé proškolení učitelského sboru a velkou podporu všech zainteresovaných stran.

Dovednosti, které se děti v programu SEAL učí, je nutné procvičovat během celého dne společně s rodiči, kteří si tak sami procvičují své dovednosti a ty se pak snaží předat svým dětem. SEAL používá poutavé výukové metody a má jasně stanovené cíle pro každou věkovou skupinu. Zpětná vazba více než cokoli jiného svědčí o tom, že program vytváří „celoškolní“ přístup/rámec a sjednocuje úsilí škol při podpoře zdravého vývoje dětí.

Program SEAL se snaží zlepšit chování, mentální a emocionální stav a schopnost učení. Hodnocení, které provedl Institut pro vzdělávání (Institute of Education) ukazuje, že tato iniciativa byla úspěšná. Učitelé si všimli pozitivního vlivu programu SEAL na vyrovnanost a sebevědomí dětí, jejich komunikační dovednosti a vzájemné vztahy. Ve školách, které program využily, se zvýšila úroveň gramotnosti a to dokonce i oproti národnímu standardu. Je zřejmé, že vynikající výsledky, kterých SEAL dosáhl na mateřských a základních školách, je záhodno dále rozvíjet na středoškolské úrovni.

Přestože hlavním cílem časných intervencí je zevrubná příprava na školní docházku, je často zdůrazňována schopnost těchto intervencí podpořit sociální kompetence (Lally, Mangione, & Honig, 1988). Mladí lidé, kteří jsou vybaveni sociálními

a komunikačními dovednostmi, mají lepší motivaci ke svému vlastnímu úspěchu a lépe se vyhnou užívání drog a delikvencí (Garnezy & Masten, 1986). Sociální kompetence souvisí i s dynamickými vztahy v rodině, ve škole a komunitě. Mladí lidé s vysokou úrovní sociální kompetence jsou považováni za schopné budovat a udržovat vztahy, čímž se jim otevírají možnosti uplatnění ve společnosti, toho se naopak nedostává těm, kteří sociální dovednosti a kompetence postrádají (Werner & Smith, 1992).

Rovněž dobré vztahy s vrstevníky jsou považovány za obranné mechanismy související právě se sociální kompetencí. Některé studie ukázaly, jakou roli hraje vliv vrstevníků při páchaní trestné činnosti. Ukázalo se, že zapojení se do asociální skupiny má vliv na delikventní chování jednotlivce, což sebou nese kriminalitu.<sup>13</sup>

Umožnit dětem získávat základní sociální a emoční dovednosti během celé školní docházky je klíčem k řešení mnoha potencionálních problémů. Bohužel v současné době přicházejí děti do školy v této oblasti nepřipravené a to hlavně kvůli neuspokojivé úrovni rodičovských dovedností. Není pochyb, že pokud budou děti dostatečně emočně a sociálně vybavené, budou si schopné osvojit základní dovednosti, na které kladou důraz jak lidé ze školní praxe, tak badatelé. Toto je cesta k tomu, aby všechny děti měly možnost rozvíjet své schopnosti, díky kterým budou moci plně využít svůj potenciál. Vhodné sociální a emoční dovednosti jsou tím nejlepším, co mohou rodiče a škola dětem dát, aby z nich vyrostli výborní rodiče a zodpovědní občané.

13) Patterson a kol., 1994; 1998.

## Podpora raného učení a socializace v zahraničí

### Podpora od začátku (Support from the Start)

#### DĚTI OD TŘÍ DO OSMI LET

*Frances Gardnerová, Eleanor Laneová & Judy Hutchingsová<sup>14</sup>*

Ve věku tří let dochází u dětí k relativnímu ustálení typických problémových chování, která se takto stávají snázeji rozpoznatelnými. Pro tuto věkovou skupinu existuje celá řada intervencí, jejichž vhodnost byla prokázána prostřednictvím evaluačních výzkumů. Tato kapitola se zaměřuje na intervence, jejichž cílem je prevence a náprava problémového chování pomocí výuky rodičovských dovedností. Za posledních dvacet let se nám podařilo prostřednictvím metody randomizovaných kontrolních studií opakovaně potvrdit účinnost tohoto postupu. Velká část těchto intervencí vychází z kognitivně-behaviorálního přístupu. Tento přístup je ve Velké Británii značně rozšířen. Prohlubování znalostí rizikových faktorů působících na děti a školy vedl mimo jiné ke vzniku programů včetně evaluačních mechanismů, jejichž cílovými skupinami byly zaměstnanci mateřských škol, učitelé i děti samy. Vzniklo ovšem jen velmi málo studií zabývajících se jiným, než výše zmíněným, kognitivně-behaviorálním přístupem, což se odráží i v této kapitole.

#### Rizikové faktory prostředí

Souvislost mezi socioekonomickým znevýhodněním a problémovým chováním, potažmo kriminalitou, a psychickými problémy dospělých byla již dávno prokázána (např.: Farrington, 1995; Kazdin & Wassellová, 1999). Práce *Rodičovství v prostředí chudoby* (Ghateová & Hazel, 2002) představuje jeden z výzkumů, které ukazují,

že stresové podněty jako jsou chudoba, nezaměstnanost, přelidnění a nemoci, mohou mít negativní vliv na rodičovství a jsou spojeny s vysokým počtem problémů u dětí, včetně poruch chování (Rutter, 1978).

#### Zkušenosti ve škole

Pro děti ve věkové skupině 3 až 8 let je klíčovou zkušeností s vnějším světem povinná školní docházka. Pro ty, u kterých se již projevují problémy s chováním, přispívá negativní akademická a společenská zkušenost ve škole k prohloubení poruchy chování. Asociální děti postrádají sociální dovednosti potřebné k udržení přátelství a jsou vystaveny většímu riziku, že budou trpět odloučením od svých vrstevníků (Coie, 1990; Kazdin, 1995). Existuje u nich také větší riziko, že si společenské podněty vyloží jako provokativní a jejich reakce na neškodné situace budou agresivní. Často se stává, že je dítě, které je odmítnuto vrstevníky, přitahováno skupinou jedinců se stejným deficitem, což často vede až k rozvoji asociálního chování v takové skupině a může vést ke zneužívání drog a trestné činnosti (Dishion a kol., 1991).

Zároveň je všeobecně rozšířený fakt, že celkový charakter výuky, atmosféra a nastavení jednotlivých škol ovlivňují problémové chování a jeho nárůst či pokles. Narušené vztahy ve třídním kolektivu, nevhodné chování a špatné studijní výsledky souvisí obvykle se špatným přístupem k udržování disciplíny, kdy učitel klade velký důraz na trestání neposlušnosti a problémového chování a zřídka kdy použije pochvaly pro ocenění řádného chování a pozitivních studijních výsledků (Rutter a kol., 1975). Problémové chování narušuje vztahy s učiteli a vede k tomu, že dítě získává nálepku „potížisty“, což se odráží v jeho omezené motivaci, s tím jak se stává daleko častěji cílem kritiky a disciplinárních opatření (Campellová & Ewingová, 1990).

To může vést až k vyloučení ze školy. Ve Velké Británii je vyloučení ze základní školy poměrně vzácným jevem. Avšak ve Spojených státech, jak udává Webster-Strattonová (2001), bylo 50% dětí s poruchou chování ve věku osmi let, které navštěvují její poradnu, vyloučeno již ze třetí třídy. Důležitou skutečností je, že vyloučené děti, které jsou doporučeny do zvláštních škol, (v ČR základní školy praktické) se zde sdružují s dětmi se stejnými problémy, což je dále vtahuje do vzorců asociálního chování (Dishion a kol., 1999).

#### Rodinné faktory

Bylo prokázáno, že kriminální činnost rodičů nebo zneužívání návykových látek rodiči zvyšuje riziko, že se i děti začnou chovat podobně asociálně (Kazdin, 1987).

14) Frances Gardner, Eleanor Lane & Judy Hutchings, "Chapter 3: Three to Eight Years" in Farrington, D., Sutton, C. & Utting, D. (eds.), *Support from the Start: Working with Young Children & their Families to Reduce the Risks of Crime & Antisocial Behaviour*, Department for Education, 2004

Vedle genetických faktorů může být užívání drog a kriminální činnost rodičů ukazatelem jejich negativních a asociálních postojů a také narušené schopnosti náležitě pečovat o děti (Carr, 1999). Psychické problémy rodičů, obzvláště deprese, jsou mnohdy doprovázeny problémy u dětí (Alpernová & Lyons-Ruthová, 1993; Hutchingsová, 1996). Zpráva *Potřeby dětí - způsobilost rodičů* („Children’s Need – Parenting Capacity“, 1999) vydaná Ministerstvem zdravotnictví ve Velké Británii podává důkazy o tom, jak psychické nemoci, užívání drog a alkoholu a domácí násilí negativně ovlivňují zdravý vývoj dětí. Zpráva klade důraz na problematiku týrání dětí, ale obecně z ní vyplývá, že výše uvedené faktory představují pro děti riziko, pokud jde o jejich psychické zdraví a pravděpodobnost účasti v páčání kriminální činnosti. Problémové chování u dětí vznikne a zakoření proto, že rodiče postrádají klíčové rodičovské dovednosti nebo je nepoužívají důsledně (Patterson, 1982) či ve správný čas (Gardnerová a kol., 1999), jak se prokázalo v řadě výzkumů.

Jak je z této zprávy zřejmé, hrubé „*výchovné*“ metody, fyzické tresty, nedbalý dohled a nedůsledné vyžadování poslušnosti hrají významnou roli ve vývoji a přetrvávání problémového chování dětí (Farrington, 1996; Rutter a kol., 1998; Campbellová, 1995; Gardnerová, 1989; 1992). V jedné ze svých zpráv Leachová (1998) došla k závěru, že čím více je dítě v určitém období vystaveno tělesným trestům, tím větší je u něj pravděpodobnost rozvoje asociálního chování. Oproti tomu pozitivní rodičovské dovednosti (časté společné aktivity, dohled, strukturování časového plánu dětí a konstruktivní strategie kázně) mají ochrannou funkci a pomáhají v širším časovém záběru překonávat vážné poruchy chování nezávislé na ostatních rizikových faktorech (DeGarmo & Forgatchová, 2002; Gardnerová a kol., 1999; Gardnerová a kol., 2003; Gardnerová & Burtonová, 2003).

### Individuální faktory

U chlapců je tendence k vývoji agresivního chování větší než u dívek. Tato genderová odlišnost je výraznější u školáků než u dětí předškolního věku (Loeber a kol., 2000). Navíc mladší děti s projevy problémového chování často jeví známky hyperaktivity spojené s poruchou pozornosti (ADHD). Ta se projevuje třemi hlavními znaky:

- nepřiměřeně zvýšená (až nesmyslná) aktivita, větší než lze u dětí běžně sledovat
- obtíže se soustředěním pozornosti
- impulzivita

Moffitova longitudinální studie (1990) ukázala, že raná ADHD není sama o sobě rizikovým faktorem pro páčání kriminální činnosti v pozdější době, pokud je ovšem doprovázena agresivním chováním, nese s sebou výrazné riziko opakované-

ho porušování zákona (Rutter a kol., 1998). ADHD i porucha chování jsou spojené s pomalejším vývojem jazykových a poznávacích schopností (viz kapitola 2). To se projevuje hlavně ve škole v dalších těžkostech souvisejících např. s nedostatečnou gramotností.

Dostupné výzkumy naznačují, že genetický vliv je malý, pokud jde o problémové chování, ale podstatný, pokud jde o ADHD (Rutter a kol., 1998). Nejvhodnějším způsobem, jak pohlížet na tyto potíže s chováním, je považovat je za interakci mezi genetickými, prenatálními a vnějšími faktory, mezi něž patří vliv rodičovství a prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a charakterovými rysy dítěte.

### Účinná intervence

V tomto oddíle je kladen důraz na programy, u kterých byl zkoumán adekvátně veliký vzorek účastníků programu, a tedy výzkum mohl být proveden relevantními a spolehlivými metodami měření problémového chování. Výsledky byly pečlivě zhodnoceny metodou randomizované kontrolované studie (RCT)<sup>15</sup>. Důkazy o efektivitě programu byly posíleny mnohokrát se opakujícími dobrými výsledky a jejich následným potvrzením v dalším výzkumu. Prokázalo se, že pozitivní účinky programu trvaly po dobu několika měsíců či dokonce let.

### Programy pro rozvoj rodičovských dovedností

Rodičovské programy se zaměřují na rizikové faktory vedoucí k asociálnímu chování. Jejich cílem je rozvoj pozitivních rodičovských a vztahových dovedností. Mnohé z těchto programů, které byly v současnosti evaluovány prostřednictvím metody RCT a vykázaly pozitivní výsledky, jsou založeny na teorii sociálního učení a kognitivně behaviorální teorii. Zároveň ovšem některé typy rodičovských programů, jejichž evaluace nebyla provedena pečlivě a na dostatečně vysoké úrovni, jsou plošně rozšiřovány a užívány, což není v zájmu věci.

Kognitivně behaviorální programy vycházejí z předpokladu, že rodičovské chování je souborem dovedností, které je možné rozvíjet a zlepšovat. Skupinové či individuální terapie, které takovémuto rozvoji a zlepšování napomáhají, bývají založeny na rozhovorech, nácviku s hraním rolí, využití pozitivních vzorů. Někdy se používají modelová videa, jež jsou předmětem diskuze po jejich zhlédnutí. Kardinálním momentem je procvičování nabytých dovedností a jejich bezprostřední

<sup>15</sup> Metoda randomizované kontrolované studie spočívá v porovnání výsledků experimentu mezi kontrolní a experimentální skupinou.

uplatnění v domácím prostředí. Rodiče pro sebe a své děti stanoví cíle, kterých chtějí dosáhnout, a učí se, jak si společně hrát a budovat pozitivní vztahy. Osvojují a procvičují si dovednosti vhodné pro prevenci problémového chování, jako je například jasné stanovení svých očekávání, dobře načasované povzbuzení a odměna a důsledné používání mírných trestů při problémovém chování.

Cílem některých intervencí jsou i jiné rizikové faktory. Jejich úkolem je například pomáhat rodičům zvládat některé problematické povahové rysy dětí, včetně ADHD (Sonuga-Barke a kol., 2001). Další programy se zaměřují na širší rodinu a rizikové faktory prostředí, zahrnují sociální podporu, zabývají se depresemi rodičů, problémy a konflikty v manželství. Některé evaluační studie rodičovských intervencí prokázaly blahodárné účinky na širší rodiny, i když se primárně nezaměřovaly na některý z výše uvedených problémů (například Hutchingsová a kol., 2002, Webster-Strattonová & Hammondová, 1997).

#### Účinnost programu v rozdílných prostředích

Některé z nejlépe hodnocených programů pro rozvoj rodičovských dovedností byly realizovány v rodinách, jiné v rodičovských skupinách nebo poradnách. Zde je třeba podotknout, že se potvrdilo, že aby tyto strukturované programy mohly být úspěšné, musí být aplikovány citlivě – tak, aby se mohly přizpůsobit rozdílným potřebám rodičů v různých lokalitách a v prostředích s odlišným zázemím služeb. Například program *Úžasná léta (Incredible Years)* profesorky Webster-Strattonové byl původně vyvinut pro práci v poradnách. Byl však úspěšně používán i v prostředí komunit, kde došlo k navázání spolupráce s rodiči, jejichž děti se účastnily předškolního programu *Head Start* sponzorovaném vládou Spojených států. Programy Webster-Strattonové byly rovněž pozitivně vyhodnoceny studiemi ve Velké Británii, kde jsou realizovány v rámci Národní zdravotnické služby (NHS), v neziskovém sektoru, na základních školách a v programu *Jistý začátek (Sure Start)*. Studie prokázaly jejich účinnosti v rodinách s nízkým příjmem i v rodinách různých etnických menšin ve Velké Británii i Spojených státech (Gross a kol., 2003; Reid & Webster-Strattonová, 2002; Scott a kol., 2000).

Mezi změnami, které rodiče ze své zkušenosti s programem příznivě oceňovali, byly mimo jiné uváděny změny v chování dětí a ve vnímání vlastního sebevědomí. Programy jsou rovněž vyhodnocovány objektivně z perspektivy nezávislého pozorovatele. Ve většině studií byla zaznamenána změna v interakci rodičů a dětí i v tom, jakým způsobem se děti chovají doma.

V některých rodičovských programech byly použity inovativní modely poskytování intervence, které se jí pokusily začlenit do již existující služeb rodinné podpory. Například Sanders a jeho tým v Austrálii (2000) a Patterson a jeho tým v Oxfordu (2002) školili personál na to, aby program mohl být realizován v prostředí primární péče (*primary care*, NHS). Hutchingsová a její kolegové školili personál v rámci programu *Jistý začátek*, který je určený pro nejmladší děti a širší společenství, školili rovněž pečovatelky, které tak mohou uplatnit intervenční přístup v každodenní praxi (Laneová & Hutchingsová, 2002). Ve Spojených státech úspěšnost jedna z verzí programu *The Incredible Years* je vyhodnocována metodou RTC (Webster-Strattonová & Taylor a kol., 2001) s inovativním využitím počítačů v domácnostech.

V Austrálii byl testován program „Trojitá P“ – *Program pozitivní péče* (Triple P – Positive Parenting Programme), který zahrnuje několik typů služeb přizpůsobených konkrétním potřebám a preferencím rodiny. Program poskytuje nabídku všeobecných informací skrze televizi (Sanders a kol., 2000) a cílenou intervenci pomocí brožury (Sanders a kol., 1998). Předpokládaným efektem těchto metod je dopad na veřejné zdraví, hlavně díky jejich přístupnosti pro velký počet rodin zejména ve venkovských oblastech.

#### Tři klíčové příklady

Tato část obsahuje podrobnější popis tří nejuspěšnějších a nejpoužívanějších rodičovských programů ve Spojených státech, Austrálii a Velké Británii. Jsou to:

- *Úžasná léta (Incredible Years)* z dílny Webster-Strattonové a kol.
- „Trojitá P“ – *Program pozitivní péče* (Triple P – Positive Parenting Programme) z dílny Sanderse a kol.
- školení v oblasti rodičovství dle příručky *Žít s dětmi (Living With Children)* z dílny Patterson a kol.

#### Úžasná léta (Incredible Years)

Program *Úžasná léta*, který se rozsáhle uplatnil, dnes zahrnuje moduly pro děti, učitele a taktéž i původní rodičovský program z dílny doktorky Webster-Strattonové a jejích kolegů ve Spojených státech amerických.

Jak již bylo poznamenáno výše, rodičovské programy *Úžasná léta* dosáhly v randomizovaných kontrolovaných studiích pozitivních evaluací v několika zemích, v prostředí různých měst. V Oxfordu byla v neziskovém sektoru dokončena úspěšná studie, která byla zaměřena na pomoc poskytovanou dětem se znaky asociálního chování (Gardnerová & Burtonová, 2003). Zkušební zavedení programu ve vět-

ším měřítku proběhlo v Norsku a dále v jedenácti centrech *Jistého startu* (Sure Start) v severním Walesu. Ve Velké Británii byl program plošně využíván ve zdravotnictví, školství a v neziskovém sektoru například v Londýně, Essexu, Manchesteru, Liverpoolu a Sheffieldu. Pro zájemce jsou k dispozici školení prováděná řadou odborníků z různých oborů, kteří jsou jako školitelé a poradci certifikováni doktorkou Webster-Strattonovou.

Za zmínku také stojí to, že program *Úžasná léta* se ukázal jako přijatelný a účinný i v rodinách etnických menšin. Studie 370 bělošských a 264 afroamerických, hispánských a (jihovýchodních) asijských rodin s nízkými příjmy provedená Reidlem a kol. (2003) v USA ukázala, že výsledné zlepšení u rodičů i dětí bylo značné ve všech etnických skupinách. Účast a spokojenost rodičů byla nakonec o něco vyšší mezi účastníky z etnických menšin, přestože se jich do programu na počátku zapisovalo o 15% méně. V jižním Londýně, byly provedeny dvě studie programu *Úžasná léta*, které zmapovaly velký počet rodin černošských a dalších etnickým minorit, a ukázalo se, že program byl stejně efektivní pro všechny zúčastněné (Scott a kol., 2000). Úspěch těchto intervencí u odlišných skupin obyvatelstva se dá očekávat hlavně proto, že program uplatňuje přístup založený na respektování různých hledisek a na spolupráci s rodiči, v rámci níž jsou rodiče povzbuzováni, aby pro svou rodinu stanovili jasné cíle (Gross a kol., 2003).

### Triple P - Program pozitivní péče

Charakteristickým znakem programu *Triple P*, který v Austrálii vytvořil profesor Matt Sanders a jeho kolegové, je pět stupňů intervence, které mají rozdílnou intenzitu. Rozsah intervence se pohybuje od všeobecných služeb, které mohou být užitečné pro každého rodiče, po klinické intervence pro rodiče dětí a adolescentů s vážnými poruchami chování. Těchto pět stupňů bylo vytvořeno pro rozdílné potřeby rodičů a liší se podle typu, intenzity a způsobu intervence. Cílem každého stupně je poskytnout rodičům dostatečnou úroveň poradenství a podpory. Stupeň 1 využívá k poskytování informací mediální strategie, zvyšuje povědomí o rodičovství a ukazuje, jak postupovat, aby se proces poznávání dětského chování stal běžnou a jednoduchou aktivitou. Stupeň 1 byl testován na Novém Zélandě jako televizní program v hlavním vysílacím čase (Sanders a kol., 2000).

Na vyšších stupních se intenzita intervence zvyšuje tak, aby odpovídala závažnosti problémů, které se snaží řešit. Úroveň 4 je určena rodičům dětí se zjištěnou poruchou chování, nabízí informace a aktivní trénink rodičovských dovedností, které se následně dají využít pro širokou škálu různých způsobů chování a v různém prostředí. Program je poskytován ve formě deseti sezení v poradně nebo v domác-

nostech, osmi sezení v rámci skupinového programu nebo ve formě svépomocné rodičovské příručky. Úroveň 5 je určena pro situace, kdy jsou poruchy chování kombinovány s problémy v rodině. V tomto případě je intervence rozšířena o nácvik dovedností komunikace mezi manželi či partnery, zvládání stresu a nálad.

Program má vypracovanou řadu strategií, které mají zajišťovat jeho správnou realizaci (tzv. „věrnost programu“). Poradci získávají licenci na základě standardizovaného školení a musí dodržovat stanovené postupy zajišťující kvalitu programu. Po každém sezení vyplní poradce kontrolní protokol, poradci jsou také vedeni k tomu, aby spolupracovali s kolegy, společně přezkoumávali případy a připravovali se na akreditaci.

Randomizované kontrolované studie, prostřednictvím kterých byly v Austrálii evaluovány preventivní a poradenské moduly různých formátů programu, spolehlivě potvrzují jeho účinnost (Sanders a kol., 2000). Pozitivní výsledky zahrnují faktory jako je zlepšení chování dítěte, zkvalitnění metod rodičovství a nárůst pocitu „způsobilosti“ u rodičů. Nejúčinnější formou poskytované intervence se jeví rodičovské skupiny. V Evropě ani v severní Americe ale zatím nebyla na toto téma dokončena žádná ze studií. Několik kurzů programu *Triple P* se v posledních letech konalo ve Skotsku (v rámci projektu *Začni dobře - Start Well*) a v Anglii. Program je také implementován a hodnocen ve dvou lokalitách města Glasgow v rámci zavedeného programu intenzivní domácí zdravotní péče a nedávno zde byly implementovány také skupinové programy. Program *Triple P* je také využíván v Německu, Švýcarsku, Hong Kongu a Singapuru. V Jižní Karolíně (USA) probíhá randomizovaná diseminační studie víceúrovňové intervence.

### Školení v oblasti rodičovství založené na *Žít s dětmi (Living With Children)*

*Žít s dětmi* je příručka sestavená Geraldem Pattersonem (1976) a jeho kolegy z Oregonského centra pro sociální učení (*Oregon Social Learning Center*). Tento zavedený kognitivně behaviorální program učí rodiče dovednostem, které jim pomáhají při výchově dětí. Program měl dalekosáhlý vliv na vývoj většiny pozdějších kognitivně behaviorálních rodičovských programů (např. Herbert, 1981; Suttonová 1995 nebo program *Fast Track* z r. 2000). Programy samotného Pattersona určené pro děti od 3 do 12 let s vážnými poruchami chování, které jsou na tomto přístupu založené, byly vyhodnoceny jako efektivní a přínosné (Patterson, 1974; 1982).

Nedávný výzkum hodnotil užitečnost tohoto programu pro matky chlapců ve věku 6 až 9 let, které procházejí rozlukou nebo rozvodem. Navazující studie (sledující období přes 30 měsíců) ukázala trvalá zlepšení ve vztahu rodičů k dětem,



například rostoucí využívání pozitivních rodičovských dovedností, pokles užívání donucovacích výchovných metod a pokles neposlušnosti chlapců (Martínez & Foratchová, 2001). Tento program je v současnosti implementován v Norsku v rámci celonárodního projektu zaměřeného na problematiku trestné činnosti. Jeho cílem je mít v každé obci vyškolené terapeutky, kteří mohou zasáhnout v nejranějších stádiích problémového chování dětí. Pro odborníky ve Velké Británii, kteří by chtěli přístup Oregonského centra pro sociální učení uplatnit, nejsou v současnosti dostupné žádné oficiální vzdělávací nebo akreditační systémy, nicméně program *Žít s dětmi* měl déle než dvě desetiletí obrovský vliv na školení profesionálů v oblasti zdravotnictví a školství, obzvláště psychologů. Ve Velké Británii jsou používány podobné programy a v některých případech byly jejich pozitivní dopady prokázány studiemi.

#### Programy pro děti a pro školy

U velmi ohrožených dětí se problémové chování často projevuje jak doma, tak ve škole. Prevence zaměřená na obě zmíněná prostředí by mohla být účinná zvláště u žáků základních škol. Jejím hlavním nástrojem by mělo být upevnění přijatelného chování a kultivace názorů a dovedností potřebných pro nenásilné řešení konfliktů. Není překvapením, že některé programy, které původně začaly jako rodičovské iniciativy, se postupně rozrostly a do práce se zapojily děti (ve třídě i mimo ni) a učitelé.

#### Programy pro rozvoj mezilidských vztahů a kognitivních dovedností

Program ICPS (*I Can Problem Solve* - Umím řešit problémy), který se již pětadvacet let používá v USA, se zaměřuje na prevenci problémového chování. V jeho rámci jsou děti vedeny ke zlepšení mezilidských a kognitivních dovedností a jsou podporovány v tom, aby se snažily porozumět a respektovat pocity druhých. Původní verze programu, jejíž cílovou skupinou byly znevýhodněné afroamerické rodiny, byla adaptována a v současnosti je program poskytován ve třech verzích, které jsou určeny pro různé věkové kategorie dětí. Longitudinální studie sledující pokroky v intervenční skupině dětí (od mateřské po základní školu) ukázala ve srovnání s kontrolní skupinou pozitivní účinky na chování i kognitivní dovednosti účastníků (Shureová & Spivak, 1982; Shureová, 1993).

#### Rozšíření programu Úžasná léta (Incredible Years)

Metody a principy vytvořené pro rodičovský modul programu *Úžasná léta* byly upraveny tak, aby mohly být využity jednak pro práci s dětmi a také jako program pro „management třídy“, který je určen učitelům. Posledně jmenovaný je většinou

poskytován ve formátu šesti jednodenních školení, která jsou rozložena do šesti měsíců. Učitelé jsou školeni v používání efektivních strategií pro zvládnutí nepatřičného chování, budování pozitivních vztahů s problematickými dětmi, posilování sociálních dovedností dětí a komunikaci a spolupráci s rodiči. Kromě toho se učitelé učí, jak pracovat s agresivními dětmi osvojit si vhodné strategie pro efektivní řešení problémů a jak pomoci jejich vrstevníkům rozpoznat a přiměřeně reagovat na známky agresivity. Tím je předcházeno tomu, aby některé z dětí bylo vystaveno nepřijetí ze strany spolužáků a izolaci (Webster-Strattonová a kol., 2002).

#### Dinosaurí škola (Dinosaur School)

*Dinosaurí škola* je program doktorky Webster-Strattonové pro děti ve věku od 4 do 8 let, který pracuje na principu podpory kompetencí a omezení problémového chování. Modelové situace jsou zachyceny na audiovizuálním nosiči (např. videokazetě) a po jejich zhlédnutí je rozvíjena diskuze, ve které je kladen důraz především na efektivní řešení problémů. Charakteristickým rysem tohoto programu je použití loutky „dítěte“ v životní velikosti, pomocí které poradce nebo učitel dětem předvádí vhodné chování a myšlenkový proces. Obsah programu je koncipován tak, aby korespondoval s rodičovským kurzem, a pokrývá témata jako jsou „učení se školním pravidlům“, „jak si dělat přátele“, „jak porozumět a rozeznávat pocity“, „jak řešit problémy“ a „jak se ve škole snažit ze všech sil“. Stejně jako rodičovský a učitelský program, byl i tento ve formě klinické intervence pro malé skupiny a preventivního programu pro celou třídu evaluován s pozitivními výsledky (Webster-Strattonová, 2001; Webster-Strattonová & Hammondová, 1997).

#### Důkazy o dlouhodobém přínosu

Ačkoli bylo díky některým z nejúčinnějších preventivních programů pro rodiče a děti do osmi let možné prokázat trvalé zlepšení po dobu několika let, jen poměrně malé množství programů sledovalo děti natolik dlouho, aby bylo možné určit jaké pozitivní účinky, pokud vůbec nějaké, je možné pozorovat v pubertě a během dospívání, kdy nepodchycené asociální chování mohlo vést ke kriminální a násilné činnosti.

#### Seattleský projekt sociálního rozvoje

Seattlský projekt sociálního rozvoje je ambiciózním příkladem spojení náviku sociálních a mentálních dovedností žáků základních škol s rodičovským programem a návikem aktivního managementu třídy určeným pro učitele. Program se rozrostl do šestileté iniciativy a jeho zaměření se mění podle toho, jak děti rostou. Například v programu zaměřeném na rozvoj rodičovských a sociálních dovedností se důraz přenesl z podpory žádoucího chování na výuku metod, pomocí kterých

Lze omezit konflikty v rodině nebo které žákům pomáhají odolat negativním tlakům ze strany vrstevníků (Hawkins a kol., 1991, 1992; O'Donnellová a kol., 1995).

Šestiletá navazující studie mapující období, kdy bylo účastníkům projektu osmáct let, přinesla povzbudivé výsledky. Zpráva ukázala, že u mladých lidí, kteří prošli plnou intervencí od začátku základní školy, je menší pravděpodobnost páčání násilné trestné činnosti, nadměrného pití, střídání sexuálních partnerů nebo otěhotnění, než byla u kontrolní skupiny. Skupina také vykazovala větší vazbu na školu, méně nepatřičného chování v rámci školy a lepší studijní výsledky. Co se týče užívání marihuany a silného kouření, nebyl zaznamenán žádný podstatný rozdíl. Vědci kladli důraz na výsledné zjištění, že „pozdní intervence“ u dětí z pátých a šestých ročníků a jejich rodin nepřinesly podstatný dlouhodobý efekt, jakého bylo dosaženo touto plnou intervencí (Hawkins a kol., 1999).

#### **Perryho předškolní program (High/Scope Perry Preschool Programme)**

Pravděpodobně nejznámějším z evaluovaných preventivních programů je Perryho předškolní program (*High/Scope Perry Preschool Programme*). K němu provedená longitudinální studie ukazuje, že kvalitní zkušenost v předškolním období může mít dalekosáhlý pozitivní efekt na život dětí, který je patrný ještě v dospělosti. Program *High/Scope*, poprvé nabídnutý v 60. letech předškolákům ze znevýhodněného prostředí v Michiganu, je založený na principu „dětmi iniciovaného učení“ (child-initiated learning). Při procesu známém jako „naplánovat - provést - zhodnotit“ (plan - do - review) jsou děti povzbuzovány, aby si naplánovaly své herní aktivity a během celého sezení o své činnosti mluvily. Personál je školený tak, aby dokázal sledovat, jakým způsobem si děti hrají, a podporoval jejich „klíčové zkušenosti učení“ (key learning experiences).

V 60. letech bylo 120 dětí ve věku 3 a 4 let přiřazeno do párů dle vzájemné podobnosti, z každého páru bylo jedno dítě náhodně zařazeno do preventivního předškolního programu a druhé se stalo součástí kontrolní skupiny. Navazující výzkum *High/Scope* prokázal, že u účastníků předškolního programu byla větší pravděpodobnost, že dosáhnou kvalifikace, získají zaměstnání a stanou se vlastníky domu a naopak menší pravděpodobnost (u dívek) otěhotnění před dosažením zletilosti nebo zatčení za zneužívání návykových látek či jiné trestné činy (Schweinhart a kol., 1993). Analýza přínosů a nákladů dále odhalila, že na 1 USD investovaný do původního programu bylo daňovým poplatníkům v reálných číslech ušetřeno odhadem 7 USD (Barnett, 1996).

Výzkumníci z centra *High/Scope* spojují tyto dobré výsledky s učebními osnovami a podporou smyslu pro iniciativu, zodpovědnosti za vlastní činy, zvědavosti,

samostatnosti a sebevědomí, kterou program dětem poskytl. Následně proběhly malé randomizované studie 68 dětí z chudých rodin, které byly rozděleny do podobných skupin, jež byly mezi sebou porovnány. Jedna skupina navštěvovala mateřskou školu *High/Scope* a druhá se účastnila intenzivního vzdělávacího projektu, kde byla aplikována „metoda přímých pokynů“ (direct instruction) nebo konvenční předškolní program založený na „dětmi iniciované hře“ (child-initiated play). Ve věku dvaceti tří let jedinci ze skupin, které navštěvovaly mateřskou školu *High/Scope* a konvenční předškolní program, vykazovali menší potřebu speciální péče z hlediska emočního zdraví a jen třetinu zatčení, oproti té, která byla zaznamenána ve skupině vedené „metodou přímých pokynů“ (Schweinhart a kol., 1997). Navíc ti, kteří se v rámci mateřské školy zúčastnili programu *High/Scope* měli lepší výsledky, pokud šlo o hlasování v národních volbách a udávali nižší úroveň vlastního pochybení. Na druhé straně ti, kteří navštěvovali tradiční školku, potřebovali kratší dobu pro kompenzaci vzdělání a vykazovali lepší výdělky. Tyto studie jsou relativně málo rozsáhlé, aby bylo možné na nich založit celou politiku raného vzdělávání, ale zajímavé je na nich to, že pozitivní výsledky byly zjištěny o mnoho let později a vztahovaly se k docházce do školky, jejíž program stavěl dítě do role iniciátora, který rozhoduje, co a kdy se bude učit (child-led learning).

Odborné vzdělání a akreditaci poskytuje ve Velké Británii organizace *High/Scope* UK. Používán je zde tzv. kaskádový model, kdy národní organizace zaměstnává konzultanty a ti připravují instruktory. Ve Velké Británii je pro užívání výukových osnov akreditováno přes 20 000 odborníků na ranou péči. Akreditovaní instruktoři poskytují devítidenní kurz implementace výukových osnov programu. Zvláštní školení založené na stejném přístupu je nabízeno také osobám, které se živí péčí a hlídáním dětí, specialistům na děti se zvláštními potřebami i samotným rodičům.

#### **Ostatní intervence**

##### **Intervence v oblasti stravování**

Ačkoli byly intervence týkající se oblasti stravování po nějakou dobu považovány za kontroverzní, nedávná studie provedená v Southhamptonu ukázala nepříznivé vlivy umělých potravinářských barviv a konzervačních látek na chování 277 tříletých dětí trpících hyperaktivitou nebo atopickým ekzémem (Bateman a kol., 2004). Po odstranění těchto přídatných látek ze stravy se hyperaktivní chování snížilo. Děti pily nápoj s barvivou a konzervanty a placebo nápoj. Rodiče, kteří nebyli informováni ohledně toho, který z nápojů byl dětem podán, hlásili hyperaktivnější chování dětí potom, co dostaly nápoj s aditivou než po vypití placebo nápoje. Jednalo se o pečlivě vedenou studii, která má značný dopad na intervence v oblasti veřejného zdraví, například pokud jde o nápoje povolené ve školách.

### Závěry

V dnešní době vzrůstá počet spolehlivě otestovaných programů zaměřených na prevenci a léčbu problémového chování dětí ve věku od tří do osmi let. Používání těchto programů je ve Velké Británii poměrně rozšířené, zdají se být účinné pro velkou škálu dětí a rodin, a adaptabilní, co do způsobu poskytování intervence a prostředí, ve kterém mohou být realizovány. Poskytování kurzů a školení je ve Velké Británii dobře zavedeno, nicméně má ještě daleko k tomu, aby bylo dostupné plošně. Rodiny nebo poskytovatelé vzdělávání a služeb pro rodiny by si jako potenciální „zákazníci“ těchto programů zasloužili lepší přístup ke spolehlivým informacím týkajícím se efektivity různých přístupů, aby jejich volba v tomto případě mohla být informovaná. To s sebou nese také nárok, aby se větší množství programů, které jsou v současnosti pro malé děti a jejich rodiče nabízeny bez „doporučení výzkumným ověřením“, pečlivě prozkoumalo a posoudila se tak jejich účinnost.

## Podpora socioemočních dovedností

*Egle Havrdová, Ph.D.*

Z výše uvedené kapitoly o významu včasné péče vyplývá, že je důležité, aby se děti učily vyjadřovat své pocity, vycházet se svými vrstevníky, řešit konflikty klidnou cestou a zvládat hněv. (Klein, 2000).

Děti se sociálním a emočním dovednostem učí v první řadě tím, že vyrůstají jednak ve stabilní rodině s rodiči, kteří mají čas si s nimi hrát a věnují jim pozornost, a dále v komunitě, kde se k sobě lidé chovají laskavě a s respektem. Děti potřebují jednoznačně vymezené hranice a pravidla, jejichž dodržování musí rodiče klidným způsobem, ale důsledně, vyžadovat, a potřebují i prostředí, kde jsou na ně kladeny vysoké, ale reálné nároky.

Mezi životně důležité dovednosti, které si děti osvojí, patří schopnost zvládnout sám sebe a své emoce a schopnosti, které se uplatňují v mezilidských vztazích. Je důležité naučit se:

- porozumět sobě samému, vnímat sebe sama pozitivně, být si vědom svých silných i slabých stránek a zodpovědnosti, kterou mám vůči druhým;
- pochopit a umět ovládnout své pocity, umět se uklidnit v případě, že jsem znepokojený či rozzlobený, umět se povzbudit, když jsem smutný, a naučit se tolerovat určitý stupeň frustrace;
- optimismu, odolnosti a vytrvalosti tváří v tvář obtížím při plánování a plnění svých cílů;
- komunikačním dovednostem, vycházet s ostatními, umět řešit problémy a postavit se sám za sebe;
- empatii a schopnosti vidět svět z pohledu ostatních, pochopit a těšit se z rozdílů mezi lidmi, věnovat pozornost a naslouchat druhým (Gross, 2008).

Ve své knize *„Jak podpořit emocionální a sociální kompetence dětí“* („How to Promote Children’s Social and Emotional Competence“) učitelka, výzkumnice a zakladatelka organizace *Incredible Years* Carolyn Webster-Strattonová (2008) představuje strategii, kterou vyvinula pro podporu sociálního a emočního vývoje dětí škol-

niho a předškolního věku. Prezentuje metodiku práce s dětmi, která je založena na dlouholetých zkušenostech s časnou intervencí v rodině i ve škole. Následující kapitola popisuje některé aspekty jejího rozsáhlého a unikátního výzkumu.

#### **Poznávání: učitel, dítě, rodina**

Na začátku knihy autorka zdůrazňuje, jak je důležité, aby učitelé byli řádně připraveni na intervenci a vybudovali si dobré vztahy s rodiči. Carolyn Webster-Strattonová navrhuje tři kroky, které jsou klíčové k tomu, aby se učitel naučil zvládat situaci ve třídě:

- být si vědom pozitivních a negativních myšlenek (umět identifikovat vlivy, které vás ovlivňují v průběhu náročných situací ve třídě)
- omezit negativní myšlenky (omezit čas strávený negativním přemýšlením o situaci)
- rozvinout pozitivní myšlení (pomocí technik jako jsou uklidňující myšlenky, udržování rovnováhy, pozitivní promluvy sama sebe k sobě a udržování si humoru a nadhled)

Jedním z nejdůležitějších faktorů je budování vztahu mezi učitelem a rodiči tak, aby podpora mohla přicházet z obou stran. Existuje několik strategií, jak zapojit rodiče hned od začátku - například navázat první kontakty ještě před tím, než dítě nastoupí do mateřské školy, posílat rodičům zprávy a školní zpravodaj, udržovat telefonní kontakt s rodiči a tímto je motivovat, zvát rodiče do mateřské školy třeba na oběd, zdvořile odolávat jejich stížnostem a vzájemně se dohodnout na řešení problémů, které se vyskytly (Webster-Strattonová, 2008: 1-30). Proces zapojování rodičů od samého začátku je časově náročný, vyžaduje značnou motivaci a úsilí ze strany učitele. Často může být frustrující, ale vždy přispívá k budování vztahu mezi dítětem a učitelem.

Vybudovat vztah s rodiči může být ovšem pro vyučující nedosažitelným úkolem, hlavně jedná-li se o rozvrácené rodiny, kdy rodiče o své děti nejeví zájem a mateřská škola je pro ně spíše příležitostí, jak se zbavit svých rodičovských povinností. Tito rodiče často vyžadují zvláštní pozornost, která může nabírat formu častějších psaných vzkazů od učitele, telefonátů s rodiči nebo domácích návštěv. V případě nezájmu rodičů, je důležité vždy zachovat klid, profesionální a pozitivní pohled na věc - snažit se rodiče přesvědčit, že jejich zapojení do dění v MŠ je pro budoucnost jejich dětí klíčové. K nalezení vhodného řešení nastalé situace může přispět konzultace s psychologem nebo sociálním pracovníkem.

Jako velká překážka se ukázala i snaha upozornit na chování dětí, které je v mateřské škole nahlíženo jako problémové, ale rodiči je vnímáno jako normální. Často se také rodiče snaží z problémového chování dětí vinit „nepříznivé prostředí mateřské školy“, „vrstevníky“ nebo „nekompetentní učitele“.

Budovat si pozitivní vztahy s dětmi od samého začátku je stejně důležité jako budovat vztahy s rodiči. Ve skutečnosti, pokud se učitelé podaří navázat vztah s rodiči, umožní mu to již od prvopočátku poznat žáky jako individuality. Není jednoduché navázat kladné vztahy s dětmi, které ve třídě ruší a neposlouchají, protože takové chování vyvolává u učitelů vztek a frustraci. Ale jsou to právě tyto děti, které nejvíce ze všech potřebují pozitivní přístup a porozumění učitelů. Webster-Strattonová navrhuje pro překonání těchto obtíží několik postupů.

Jedním z klíčových prvků budování vztahů s dětmi je individuální přístup: poznat dítě jako jednotlivce s jeho silnými a slabými stránkami, zjistit, co má a nemá rádo. Zde mohou nejlépe pomoci rodiče právě tím, že poskytnou informace o tom, jaké dítě je doma a co si přináší do mateřské školy z rodinného prostředí. To je také důvod, proč je budování vztahu s rodiči ještě před nástupem dítěte do MŠ, klíčovou záležitostí případně také zdrojem překážek, které brání dosáhnout výše zmíněných cílů.

Pokud jde o děti v mateřských školách, nejlepším způsobem, jak je individuálně poznat, je skrze hru. Obohatit hru tak, aby umožnila budovat pozitivní vztahy s dětmi, je další ze strategií, kterou Webster-Strattonová navrhuje. Jako jeden z nástrojů pro efektivní hru vyzdvihuje schopnost učitele být hravý. Na druhé straně by měl být učitel schopen nechat děti, aby se ve hře chopily vedení, a sám zaujmout roli diváka a klást o hře názorné otázky (například požádat dítě, aby popsalo to, co nakreslilo, a snažit se vést jeho myšlenkový proces tak, aby si dokázalo uvědomit další kroky) (Webster-Strattonová, 2008: 45-47).

Odhodlanost učitele je stěžejní, pokud chce opravdu podpořit sociální a emoční vývoj dětí. Být aktivním učitelem vyžaduje výjimečné osobní vlastnosti, motivaci k dosažení pozitivních výsledků, jakož i určité konkrétní schopnosti a dovednosti. Vytvoření pravidel a jasného systému, jak se jimi řídit, je pro každého učitele poměrně náročný úkol. Ještě těžší je však stanovit jasnou hranici mezi tím, kdy být jako učitel aktivní, naplno se účastnit, ale zároveň zachovat férový a objektivní přístup. Samozřejmě jsou i postupy, které učitelé pomáhají nesnáze řešit - například popsat a představit dětem pravidla kreativním způsobem. Lze je vyložit pomocí příběhu nebo pohádky či pomocí sekvence obrázků, které mohou děti s pomocí

učitele samy nakreslit. Důležitým při vytváření pravidel je používání srozumitelných krátkých příkazů s jasným cílem a přiměřenými důsledky v případě, že je děti neuposlechnou, a stejně tak i patřičnou odměnou za jejich splnění. Stejně tak je důležité dát dětem na výběr z několika možností nebo jim nabídnout alternativní řešení v případě (ne)uposlechnutí – kupříkladu v případě hyperaktivních dětí ponechat určitou možnost volného pohybu v průběhu plánovaných školních aktivit.

### Účinné chválení

Dobré chování, které je ve shodě s pravidly, můžeme ještě upevnit pochvalou a povzbuzením. Efektivní podpora žádoucího chování by měla být vědomá a spravedlivá. Tak by se mělo předejít tomu, že si některé děti připadají „opomenuté“. Dále je důležité, aby se děti samy učily zhodnotit své chování, což je ale, stejně jako schopnost budovat si sebevědomí, vlastnost, která se u každého dítěte liší. Výzkum prokázal, že děti pocházející z nepříznivého rodinného prostředí potřebují od učitele hodně pozornosti. Zároveň je třeba chválit rovnoměrně, například pokud oceníme práci talentovaného žáka, tak čas od času předvést a pochválit i práce všech ostatních.

Když autorka v rámci knihy diskutuje jednotlivé strategie účinného chválení, jasně říká, že by se učitelé měli snažit vyjádřit své nadšení nad dobře odvedenou prací nebo zlepšením chování co nejsrozumitelněji, aby děti jasně pochopily, za co jsou chváleny. Dalším bodem je nechválit pouze konečný výsledek, ale i jednotlivé pokroky. Učitelé by navíc měli u dětí podporovat schopnost sebechvály a zároveň by se měli vyvarovat kombinaci chvála/kárání (sarkasmus či kritika a chvála v jeden okamžik mohou děti mást). Měli by vždy brát na vědomí, že je nutné častěji chválit těžko zvladatelné a stydlivé děti, a využít k tomu všeobecných a nonverbálních prostředků. Skvělou příležitostí k poskytnutí a přijetí zpětné vazby od učitelů i spolužáků jsou tzv. „aktivity v kruhu“.<sup>16</sup> V mateřské škole může být dítěti, které dostalo pochvalu za nějaký úspěch, poslána učitelem nebo ostatními dětmi oblíbená hračka (Webster-Strattonová, 2008: 90–92).

Je několik možností, jak lze děti odměnit – učitel může například připravit malé nálepky nebo razítka, která děti dostávají za dobré chování či úspěchy při plnění úkolů. Na konci dne si je mohou odnést domů a ukázat je rodičům. I tyto pochvaly by měly jasně vystihovat, za co jsou uděleny. Učitel by se také měl snažit podpořit

16) Čas v kruhu je doba na začátku nebo v průběhu školního dne, kdy děti sedí v kruhu s učitelem, diskutují na vybrané téma nebo se věnují společné aktivitě či hře.

u dětí sebereflexi. Systém odměn pro děti ve věku od 3 do 5 let by měl být jednoduchý, jasný a hravý. Na konci dne nebo týdne mohou být pochvaly tohoto typu sečteny a následně udělena větší souhrnná odměna. Odměny by měly být stejně dostupné pro všechny děti, protože jsou-li pro některé nedosažitelné, může tento postup nadělat víc škody než užitku, hlavně v případě ostýchavých dětí, které by zůstaly učitelem nepovšimnuty. Odměny by měly být individuální, aby každé dítě dostalo alespoň malou pochvalu za konkrétní individuální pokrok. Měla by rovněž existovat možnost je udělit jako hromadné ocenění například při týmové nebo skupinové práci.

### Udržování disciplíny

Řešení disciplinárních problémů je jedním z nejdůležitějších aspektů předškolních intervencí. Výzkum potvrdil, že učitelé při zvládání neposlušnosti velmi často spoléhají na kárné a negativní prostředky spíše než na pozitivní (Bear, 1998; Hymann, 1997; Martens & Meller, 1990). Přednost by ale měla být dávana mírným a pozitivním strategiím udržení kázně. Jednou z nich je například ignorovat nepatřičné chování a naopak odměňovat slušné chování. Učitelé by ale měli být velmi opatrní, v jakém případě budou nepatřičné chování přehlížet – pro hyperaktivní dítě je například velmi náročné sedět na svém místě, aniž by se nevrátilo, stejně jako je pro impulsivní dítě těžké přestat si pro sebe mumlat. Takové chování by mělo být učitelem přehlíženo (Webster-Strattonová, 2008: 137–138).

Schopnost učitele rozptýlit špatné chování ve třídě záleží na jeho vztahu s dětmi (děti mohou učitele podpořit, když se potýká s neposlušností) stejně jako na jeho vlastnostech a dovednostech. Obrátit negativní chování na pozitivní nebývá snadné, ale někdy, a to obzvláště v případě předškolních dětí, může být účinný fyzický zásah: například pomocí jasných instrukcí projít s dítětem krok za krokem očekávané chování nebo vzít neposlušné dítě za ruku a dovést ho tam, kde by mělo být. Přesměrování chování úzce souvisí se stanovením pravidel a instrukcí, jak již bylo diskutováno výše. To je v případě malých dětí nejlepší provést pomocí hry, obrázků, nebo komiksu, který názorně ilustruje, co po dětech chceme.

Podle Carolyn Webster-Strattonové je pro zvládnutí nepatřičného chování nutné porozumět jeho povaze a logickým důsledkům. Podstatou techniky negativních následků je, že děti nechtějí, aby nastaly. Proto by jejich užívání mělo být důsledné, jednotné, rozumné a mělo by být prezentováno jako volba, kterou dítě samo učinilo (Webster-Strattonová, 2008: 159–176). Přírozené následky neposlušnosti jsou ty, jež dětem něco fyzicky odpírají, zabrání jim něco dostat nebo se účastnit určité aktivity. Například pokud dítě schválně roztrhá papír určený pro kreslení

obrázku, nebude mít kam obrázek nakreslit. Logickým důsledkem je následující zákaz oblíbené činnosti. Pokud dítě i po opakovaném varování leze na klouzačku tak, že je to nebezpečné, dostane zákaz klouzání na 10 minut. Místo hraní si bude s paní učitelkou povídat o dodržování pravidel klouzání na klouzačce. Když se i po prvním zákazu situace nezmění, může dítě dostat zákaz klouzání na klouzačce na delší dobu. Užití logických a přirozených následků by mělo být odpovídající věku dítěte. Dítě by mělo čelit těmto následkům pouze pokud o nich bylo nejprve poučeno a samozřejmě nikoli v případě, že se ještě nenaučilo očekávanému chování. Tato technika by se měla používat klidným a přátelským způsobem. Existuje zde ovšem nebezpečí zneužití nebo nadužívání přirozených důsledků, kterému můžeme předjet promyšleným plánem a důkladnou volbou aspektů chování, které chceme tímto postupem korigovat.

Jednou z nejdiskutovanějších strategií pro zvládnání nepatřičného chování je v knize Webster-Strattonové tzv. „*time out*“ (oddechový čas) – tedy čas určený ke zklidnění, který dítě stráví stranou aktivit probíhajících ve třídě nebo venku. V průběhu „oddechového času“ je dítě buď mimo místnost nebo se v místnosti nachází, ale místo zapojení do aktivit s ostatními je samo v dětském domečku nebo na relaxačním koberci (místa na uklidnění), vždy však musí být pod dohledem dospělého. V případě, kdy je dítě v jiné místnosti, bude s dospělým diskutovat o tom, proč muselo odejít na „oddechový čas“. V této situaci je nutné s ním projít „dotazník“ nebo nakreslit obrázek zobrazující řešení nastalé konfliktní situace. Tento postup je užíván při nejrušivějších a nejintenzivnějších problematických situacích a je považován za jeden z nejsilnějších krátkodobých způsobů kárného opatření (Webster-Strattonová, 2008: 179–218). Strategie používání metody „*time out*“ by se měla dobře naplánovat hlavně s ohledem na věk, typy chování, místo, délku a požadovaný efekt (posílení porušených pravidel). Učitel, který má v úmyslu tuto strategii použít, by si měl být vědom toho, že může očekávat negativní reakce nejen od dětí, ale i od rodičů. Měl by jim dokázat vysvětlit, proč se rozhodl ji využít, co se v rámci tohoto opatření bude dít a jaké od něj očekává výsledky. Někdy se stává, že „*time out*“ může zpočátku nepatřičné chování zhoršit. Z toho důvodu může být zapotřebí podpora nejen ostatních dětí, ale i učitelů ve školce. Pokud se učitel rozhodne tento postup realizovat, měl by si hlavně v případech, kdy se mu nedostává pozitivní zpětné vazby, uvědomit, že jeho nadužívání může způsobit vyloučení trestaného dítěte z kolektivu a jeho následnou izolaci.

### Řešení problémů

Dalším důležitým prvkem předškolní intervence je naučit děti, aby řešily problémy bez zbytečně emotivních a agresivních reakcí. Nesčetné výzkumy prokázaly,

že k takovým reakcím jsou náchylné především děti z rizikových skupin (Asher, Parkhurst, Hymel, & Williams, 1990; Rubin & Krasnor, 1986; Dodge & Price, 1994). Učitelé z pilotních mateřských škol našeho projektu, v jehož rámci vznikla tato metodika, mimo jiné uvedli, že agresivita je jedním z nejběžnějších problémů, kterému v práci čelí. Proto je klíčové pomoci dětem, aby si osvojily strategie efektivního řešení konfliktů a tím posílily své dovednosti v mezilidských vztazích a svou schopnost čelit v budoucnu náročným situacím v nepříznivém společenském prostředí. Navíc, mnohé výzkumy potvrdily, že schopnost efektivně řešit konflikty má pozitivní vliv studijní úspěchy (Shure, 1994).

Výuka sociálních dovedností souvisejících s efektivním řešením konfliktů, by měla být realizována ve spolupráci s rodiči. Nejlepší cestou, jak takovým schopnostem předškolní děti naučit, je sehrávání rolí pomocí loutek či loutkového divadla. Je třeba provést děti jednotlivými stádii řešení problému jako je identifikace problému (Mám problém? Jaký?), nalezení řešení (Co mohu udělat?), hodnocení důsledků každého řešení (Co se stane, když...?), volba nejlepšího řešení, realizace rozhodnutí a nakonec zhodnocení celého procesu (Jak jsem to vyřešil?) (Webster-Strattonová, 2008: 224–235).

Je několik možností, jak může učitel realizovat proces, kterým děti budou problémy řešit. Jeden z nejlepších je, když učitel připraví scénář možných problémových situací. Děti rozdělí do menších skupinek a nechá je, aby si zahrály „detektivní“ hru. Během ní si děti za dozoru učitele o problému povídají a snaží se najít různá řešení (učitel by měl mít několik řešení připravených pro situace, kdy si děti nebudou vědět rady), pak proberou nabízená řešení a jejich možné důsledky, vyberou jedno, které je skupinou považováno za nejlepší, a představí ho učiteli a ostatním dětem. Role učitele spočívá v povzbuzení a podpoře dětí během procesu. Tato „detektivní“ hra může být provedena i během „aktivity v kruhu“. Dětem je možno navíc zadat domácí úkol ze stejné oblasti, prodiskutovat ho s rodiči a druhý den ho probrat ve třídě s učitelem a ostatními dětmi.

### Navazování nových přátelství

Navazování vztahů s vrstevníky a budování nových přátelství je dalším prvkem časné intervence, kterým se v této kapitole budeme zabývat. Učitelé z pilotních mateřských škol stávajícího projektu v průzkumu uvedli, že některé děti mají problém s vybudováním nových přátelství. Současné výzkumy ukazují, že problémy v kolektivu, jako je izolace nebo odmítnutí vrstevníky, mohou způsobit deprese vedoucí až k vyloučení ze školy a různým psychickým problémům během puberty i v dospělosti (Ladd & Price, 1987).

Budování vztahů s vrstevníky se také vztahuje k již dříve zmíněné dovednosti řešit konflikty a schopnosti kontrolovat svou impulzivitu. Děti, jejichž chování je rušivé a impulzivní, mívají problémy ve chvíli, kdy mají vstoupit do skupiny a přidat se ke hře. Negativně reagují na nastalé situace a mají problém řídit se pravidly (např. počkat, až na ně přijde řada, podělit se o hračky). Výsledkem může být, že interakce s nimi je pro ostatní děti nepřijemná a otravná, což může být důvodem pro jejich vyloučení z kolektivu a následnou izolaci. Je velice důležité, aby učitel takové izolaci předcházel a podporoval sociální dovednosti a přátelství u všech dětí. Zde je učitel ještě důležitějším aktérem nežli rodič, protože rodiče často nebývají přítomni v situacích, kdy se jejich děti snaží navázat nové vztahy.

Nejběžnější cestou, jak se naučit sociálním dovednostem, je učit se hrát si s druhými dětmi. Začít si hrát a během hry se dělit, je pro některé děti intuitivní, ale pro jiné poměrně stresující záležitostí. Dobrým začátkem je naučit se přátelským způsobům, což může být zahájeno diskusí hrou, ve které se simulují modelové situace. K tomu lze opět využít i čas, kdy jsou děti v kruhu s učitelem. Můžeme například pracovat s modelovou situací, kdy dítě, které se chce připojit ke hře, není vítáno. Dětem klademe otázky: „Co může on či ona udělat?“ nebo „Co byste udělaly na jeho/jejím místě?“ Naučit se základním pravidlům přátelské komunikace (používat slova „děkuji“, „prosím“, „můžu“) může pomoci dětem dobře vycházet s vrstevníky.

Tento proces pomáhá rozvíjet schopnost řídit se pravidly, což vede k dosažení společného cíle a podpoře kooperativního učení. V knize Webster-Strattonové je řada příkladů kooperativního učení – například provést kamaráda se zavázanýma očima imaginárním bludištěm, udělat společně řetěz z barevných proužků papíru nebo plakát z materiálu, který každému zbyl z jiného úkolu (Webster-Strattonová, 2008: 266). Hry, při kterých je zapotřebí spolupráce (kooperativní hry), mohou obzvláště pomoci dětem, pro něž je těžké navazování nových vztahů. Na tyto hry by měl dohlížet učitel, chválit dobré chování (dělení se s ostatními) a usměrňovat konflikty, které samozřejmě mohou nastat.

### Ovládání emocí

Kooperativní hry mohou vyvolat i negativní emoce, jako je například vztek, když hra nejde podle představ dítěte. Z toho vyplývá, že je třeba děti naučit, jak se vypořádat se svými pocity a neadekvátními reakcemi. Jednotlivé děti se velmi liší v míře a četnosti emocionální odezvy. Jedno dítě může na prohru reagovat pláčem, jiné třeba hněvem. Například děti trpící syndromem ADHD (hyperaktivitou s poruchou pozornosti) nejsou schopny dodržovat pravidla hry kvůli nepřiměřenému

stupni pozornosti, hyperaktivity a impulzivity, což může způsobit emoční napětí mezi spoluhráči.

„Regulace emocí je schopnost jednotlivce adekvátně kontrolovat emocionální odezvy na provokativní situace. Deregulace emocí poukazuje na osobu, jejíž emocionální reakce jsou chronicky mimo kontrolu. Třeba na dítě, kterému jeho/její problémové chování zahrnující impulsivní reakce a agresivitu brání navázat přátelství.“ (Webster-Stratton, s. 286).

Být schopno kontrolovat své emoce se dítě učí stejně jako jíst, chodit nebo mluvit, tzn. během přirozeného vývoje. Stejně jako ostatní schopnosti se toto některé děti naučí dříve, jiné později.

Webster-Strattonová určuje čtyři důležité faktory, které ovlivňují schopnost regulace emocí u každého člověka (2008: 288):

1. vyspělost neurologického inhibičního systému
2. osobní charakteristika jako je povaha a stádium vývoje dítěte
3. raný vliv prostředí, například rodičovská socializace a podpora rodiny
4. podpora emočního vývoje ve škole

Existuje několik způsobů, jak pomoci dětem, aby se naučily své emoce ovládat. Prvním krokem je rozumět svým pocitům a situacím, které je mohou vyvolat. Můžeme si pomoci hrou na „náladové tváře“: rozdat dětem papíry, které mají v rohu nakreslené obličejové vyjadřující různé nálady, a poprosit je, aby nakreslily obrázek, který takovou náladu vysvětluje. Nebo můžeme zvolit opačný postup: dát dětem obrázky různých situací, ke kterým dokreslí do připraveného obličejové v rámečku rty podle toho, jakou náladu v nich nakreslený obrázek vyvolává.

Zásadní je děti naučit rozpoznat a určit své emoce, na příklad s pomocí barev: červená pro vztek, zelená pro klid, modrá pro smutek. Dalším důležitým krokem je naučit děti, aby rozeznaly pocity a nálady druhých. Zde může učitel simulovat různé provokativní situace, může se s dětmi podělit o své pocity, vysvětlit jim, co je vyvolalo a jakým způsobem se mu je podařilo zvládnout. Tuto hru lze opět využít jako „aktivitu v kruhu“. Dětem by mělo být poskytnuto místo (úkryt), které mohou využít, když si chtějí od hry odpočinout nebo se uklidnit, případně lze použít techniku „odfouknutí vzteku“ (jako když sfoukáváte svíčky na narozeninovém dortu). Samozřejmě je důležité spolupracovat i s rodiči, sdělit jim, pokud má jejich dítě problémy zvládat své emoce, a získat jejich podporu při hledání řešení těchto problémů.

## High/Scope Kurikulum: Aktivní přístup k učení

*Egle Havrdová, Ph.D.*

V této kapitole bychom rádi představili jeden z dalších přístupů pro plánování a implementaci denního programu pro předškolní děti vyvinutý Nadací pro vzdělávání *High/Scope* (HighScope Educational Research Foundation, www.highscope.org) se sídlem v Michiganu, USA. Nadace byla založena v roce 1970 jako nezávislá výzkumná organizace. Jejím hlavním cílem je pomocí podpory aktivního zúčastněného učení vyrovnat šance dětí na rovný přístup k adekvátnímu vzdělání. Kurikulum *High/Scope* vychází ze závěrů výzkumu, který hodnotil, jakým způsobem aktivity obsažené v učebních osnovách ovlivňují životy dětí. Bylo prokázáno, že aktivity zahrnuté v kurikulu *High/Scope* přispívají k lepšímu vzdělání, úspěšné kariéře a pomáhají předcházet rizikovému chování a kriminalitě dětí (Marshalllová, 2007).

Program *High/Scope* je založen na mírně odlišném přístupu než program Carolyn Webster-Strattonové z organizace *Incredible Years (Úžasná léta)* (Seattle, USA). Nejprve si představíme holistický přístup k předškolnímu vzdělávání podle *High/Scope* a posléze se seznámíme s konkrétními aspekty kurikula, včetně příkladů jednotlivých programů a aktivit, jež by mohly zajímat čtenáře této publikace, tedy učitele z mateřských škol v České republice.

Nejdřív ze všeho bychom si měli objasnit hlavní pojmy užívané v osnovách předškolního programu *High/Scope*, jako je *aktivní zúčastněné učení*. Podle *High/Scope* je aktivní zúčastněné učení proces, ve kterém jsou děti a učitelé rovnocennými partnery. Děti jsou aktivními žáky, kteří objevují věci skrze bezprostřední zkušenost s lidmi, předměty, událostmi a myšlenkami (Marshalllová, 2007).

Hlavní principy procesu *aktivního zúčastněného učení* jsou následující: (Marshalllová, 2007: 3)

- zajímavé a různorodé učební materiály a pomůcky
- proces objevování prostřednictvím zkoumání neznámých předmětů
- výběr aktivit podle zájmu a potřeb dítěte
- aktivní užívání jazyka a myšlenkového procesu: děti popisují to, co vidí nebo dělají

- dospělí slouží jako „lešení“: dospělý podporuje současnou vývojovou úroveň dítěte a zároveň se ho snaží posunout dále tím, že mu předkládá určité výzvy

Aktivní učení by mělo probíhat v cyklu, který v sobě nese výše popsané principy a jeho součástí jsou *interakce mezi dospělým a dítětem, denní řád, příprava prostředí a hodnocení*. To jsou hlavní segmenty kurikula *High/Scope* spojující sociální, emoční, fyzický a kreativní vývoj s cílem dítěte vzdělávat. V následujících odstavcích ve stručnosti představíme klíčové aspekty programu *High/Scope*.

### Interakce mezi dospělým a dítětem

Vzdělávací program *High/Scope* klade důraz na roli dospělého v procesu aktivního učení. Výzkum provedený nadací ukazuje, že pozitivní interakce mezi dětmi a dospělými může u dětí podpořit iniciativu, nadšení a vytrvalost při snaze o dosažení vzdělávacího cíle. Tento aspekt se zaměřuje na vytvoření podpůrného a povzbuzujícího prostředí. Zde bychom měli rozlišovat mezi rozhodnutími, která přísluší dětem (např. jak si hrát, kde si hrát a s kým si hrát) a těmi, která přísluší dospělým (tj. zajištění bezpečnosti, obstarávání materiálů a vybavení učeben, vytvoření denního řádu). V kurikulu *High/Scope* je rozlišeno několik interakčních strategií, které podporují aktivní učení. Například úzkostlivým a nesebevědomým dětem je dobré poskytnout psychickou podporu, a pokud je třeba, i fyzický kontakt, a tak jim pomoci, aby se cítily příjemně a v bezpečí. Stejně důležité je úsměvem či kývnutím dát dítěti najevo, že jste si vědomi jeho úsilí.

Jinou strategií, která pomáhá zlepšit pozitivní interakce mezi dospělým a dítětem je aktivní zapojení dospělého do hry. Je přirozené se k probíhající hře připojit (hrát si se stavebnicí, na vaření, na rodinu, tvarovat těsto nebo plastelínu) a teprve poté přizpůsobit situaci pro účast učitele. Dospělý by se ke hře měl vždy připojit fyzicky na „úrovni dítěte“ tzn. vkleče, vsedě nebo i vleže na zemi tak, aby mohl být rovnocenným partnerem. Pokud je z nějakého důvodu těžké zapojit se do probíhající hry, jednoduše si hrajte obdobně v blízkosti dítěte a se stejnými či podobnými materiály. Dalším důležitým aspektem je podporovat děti ve vzájemné interakci tak, aby měly jedno z druhého a ze společného kontaktu prospěch. Je také dobré dát každému dítěti ve hře možnost, aby převzalo iniciativu tak, že se děti střídají v tom, které hru zrovna vede. Dále je nutné být kreativním, ale zároveň ohleduplným hráčem. Předkládejte dětem různé návrhy, ale respektujte jejich reakce.

Třetí strategií je být po celý den dětem k dispozici, pokud si chtějí promluvit. To znamená být připraven mluvit s dětmi, pokud se potřebují na něco zeptat, rozptýlit nějakou stresovou situaci či si jen chtějí popovídat s dospělým. Rozhovor může



být veden během hry nebo skupinové aktivity a může přinést neočekávaná témata – učitel by na takové situace měl být připraven. Dále je potřeba se ujistit, že jsou děti v konverzaci považovány za rovnocenné partnery: odpovídejte jim, na oplátku pokládejte otázky a vyslechněte si jejich odpovědi.

Další pozitivní interakční strategií je povzbuzení, ale nikoli pochvala. Výzkum ukazuje, že systém pochvaly a odměny má určité nedostatky.

„Chvála může vést k závislosti na dospělých, protože povzbuzuje děti, aby se při řešení problémů spoléhaly na autoritu, a brání jejich snaze nalézt řešení samostatně.“ (Marshalllová, 2007: 5).

Povzbuzení se nám jeví jako lepší alternativa k pochvalě. Dává dětem na vědomí, že mohou udělat chybu a poučit se z ní, aniž by je někdo posuzoval nebo trestal. Děti můžete povzbudit tak, že je pozorujete, vnímáte a reagujete na ně a jejich činnosti během hry. Poproste děti, aby vám popsaly, co dělají a tím podpořte reflektivní myšlení, které jim pomáhá se o věcech a událostech vyjádřit, (zopakujte jejich slova, navrhněte některá další) zároveň tím dáte najevo své uznání za jejich snahu.

Zapojení dětí do řešení problému je další interakční strategií. Podpoříte tím jejich schopnost konstruktivně řešit problémy, což je důležitá součást jejich úspěšné socializace. Schopnost řešit problémy může dospělý podpořit také tím, že se v situaci, kdy jsou děti ve vzájemném konfliktu, stane pozorovatelem. Tak jim umožní, aby se s problémy vypořádaly samostatně. V takové situaci by měl učitel být s dětmi v kontaktu, ale neměl by se snažit problémovou situaci vyřešit sám, měl by být trpělivý, zdvořilý a zdržet se kritiky, samozřejmě pouze do chvíle, kdy je zásah dospělého nutný. Více informací k řešení konfliktních situací naleznete na konci této kapitoly, kde představujeme šest kroků pro úspěšné řešení konfliktů.

Každý aspekt interakce mezi dospělými a dětmi popsaný výše je krokem pomáhajícím při budování důvěry mezi dětmi a učitelem, což je první a nejdůležitější faktor zdravého sociálního a emočního vývoje. Je důležité, aby děti měly pocit, že jsou v bezpečném a láskyplném prostředí, kde je dospělá osoba, která jim pomůže vyřešit veškeré těžkosti a bude jim průvodcem v obtížné situaci.

### Denní řád (program)

Denní řád je praktický nástroj, který nám pomáhá děti provést procesem aktivního učení. Je navržen tak, aby obsahoval strukturované aktivity pro každý den, ale zároveň dětem poskytl prostor učinit vlastní rozhodnutí týkající se třeba činnosti,

kteří se chtějí věnovat. Umožnit dětem plánování jejich denní činnosti je hlavním a nejdůležitějším prvkem denního řádu. Jasná struktura a pravidelnost denního řádu, v němž mají děti možnost si zvolit aktivity, jim poskytuje pocit kontroly a nezávislosti.

Denní řád kurikula *HighScope* je plánován tak, aby obsahoval čas pro přivítání, plánování, práci, úklid, rekapitulaci, svačinu, malé skupiny, velké skupiny a čas pro venkovní aktivity. Každý segment denního řádu trvá určitou dobu a nabízí konkrétní aktivity, ze kterých si děti mohou vybírat. Obvykle, jsou jednotlivé části denního programu zobrazeny pomocí jednoduchých kreseb, které utvářejí horizontální nebo vertikální schéma. To je možné umístit na nástěnku nebo jednoduše na zeď v herně. Učitel může aktuálně probíhající část denního řádu označit pomocí nějakého symbolu nebo znaménka (svorkou či kolíčkem). Děti mohou kolíček přesunovat podle toho, jaké části programu se právě věnují (Marshalllová, 2007: 7).

Během prvního týdne docházky do mateřské školy by si děti měly vybrat svůj symbol (první písmeno jména dítěte), měly by být obeznámeny s denním řádem (učitelé zopakují název činnosti pokaždé, když se přechází od jedné části denního řádu k další) a uspořádáním prostoru (prozkoumání jednotlivých míst doprovázené diskuzí nebo vyzkoušením toho, co by se v daném prostoru mělo dělat a jak). Každá část pracovního prostoru i pracovní materiály by měly být uspořádány a označeny tak, aby to dětem bylo srozumitelné (zřetelné ohraničení každé oblasti, oblasti používající stejné či podobné materiály umísťovat ve vzájemné blízkosti, srozumitelná označení a štítky). Materiály (potřeby, pomůcky) pro každou pracovní oblast by měly být pečlivě zvoleny tak, aby vyhovovaly vývojovým potřebám a poskytovaly dostatek prostoru pro manipulaci. Je důležité používat materiály, které mohou být využity pro nejrůznější druhy činností a her. Materiály by měly být skladovány vždy na stejném místě v průhledných boxech opatřených jasným a pro děti srozumitelným označením. V následující části se budeme stručně věnovat každému ze segmentů denního řádu.

### Přivítání

Každý den začíná *přivítáním* (15–20 minut), které dětem umožňuje hladký přechod mezi domovem a prostředím mateřské školy. Obvykle jeden dospělý vítá děti a rodiče, zatímco druhý sedí se skupinou dětí, které již dorazily, čte jim knihu, povídá si s nimi o tom, jaké bylo jejich ráno a cesta do MŠ nebo s nimi hraje nějakou hru. Druhá část tohoto procesu by měla být věnována nástěnce, kde děti čtou důležité informace pro aktuální den. Učitelé používají slova a symboly, aby s dětmi mohli informace o důležitých událostech sdílet. Nástěnka by měla být určena

i pro rodiče, aby si mohli přečíst o nadcházejících událostech či jiných důležitých sděleních a podělit se o tyto novinky se svými dětmi.

#### Plánování-realizace-rekapitulace

Další část denního programu se týká *procesu naplánovat - provést - rekapitulovat/zhodnotit* („plan-do-review“), který je součástí kurikula *HighScope* a měl by vždy být prováděn v daném pořadí.

Děti jsou rozděleny do malých skupinek *pro plánování činnosti* (10–15 minut) a mohou si vybrat, v které oblasti budou pracovat (prostor je rozdělen do jednotlivých oblastí určených například pro kreslení, stavění z dřevěných kostek, vaření, zkoumání předmětů a pomůcek, s nimiž si děti mohou hrát) a co přesně budou dělat. Učitelé by měli děti v plánování podpořit tím, že budou hláskovat návrhy činností, jimž by se mohly děti věnovat a budou jim pokládat otázky, které dětem pomohou rozvést jejich plán. Kromě toho by si učitelé měli pracovat s tím, že plánovací dovednosti dětí postupně mění z jednoduchých a konkrétních na složitější a abstraktnější (Marshallová, 2007: 8).

V kurikulu *HighScope* se v rámci *plánování* používá několik her, například „hra na hada či vlak“, kdy se děti drží dlouhého švihadla, pohybují se po místnosti a navštěvují jednotlivé pracovní oblasti. Některé děti vystoupí z vlaku/pustí hada v oblasti, v níž se rozhodly pracovat. Další alternativou je ukázat kouzelnou hůlkou na věc, se kterou si dítě chce hrát. A ještě jinou možností je přinést věci z každé oblasti a společně s kartičkami, které jednotlivé oblasti zobrazují, je položit na zem. Požádejte děti, aby spárovaly věci s obrázky oblastí, do kterých patří. Dále děti poproste, aby ukázaly prstem na oblast, ve které by chtěly pracovat, a podělily se o nápady, co by v dané oblasti chtěly dělat.

*Realizace aktivity* je ohraničena dobou vymezenou pro uskutečnění činností, které si děti naplánovaly (45–60 minut). Je to chvíle, kdy si děti mohou hrát a pracovat s různými materiály a pomůckami v pracovní oblasti, kterou si zvolily. Dospělí jsou dětem ve hře partnery a používají interakční strategie popsané výše. Neomezují čas strávený v nějaké oblasti ani počet dětí, které si v ní mohou hrát a pro řešení těchto situací používají postupy, které jsou popsané na konci této kapitoly. Učitelé se snaží zapojit děti do řešení případných konfliktů a ptají se jich na nápady, jak by se mezi sebou pokusily dohodnout, aby se mohlo pracovat v jedné oblasti nebo jak by se o materiály podělily.

V kurikulu *HighScope* je několik zajímavých her, které lze uplatnit ve fázi uklízení (přibližně 10 minut), jež následuje po pracovní části. Tyto hry pomáhají dětem, aby se zapojily a tento náročný úkol si užily. Děti a dospělí společně uklízí materiály a pomůcky na původní místo a zároveň se snaží najít místo pro nové výtvořky dětí. Učitelé vedou děti a pomáhají jim vrátit věci na místo. Stěžejní je děti verbálně upozornit, že čas vyhrazený pro práci se chýlí ke konci, aby měly děti nějaký čas dokončit svá díla předtím, než začnou uklízet. Učitel může například posunout kolíček na okénko znázorňující uklízení nebo hrou na hudební nástroj může naznačit, že fáze uklízení právě začíná.

Učitel naplánuje fázi uklízení jako hru, aby předvedl, že tento poměrně nudný proces může být hravý, zábavný a produktivní zároveň. Například může dětem říct, ať udělají „tajný úklid“ (chodit po špičkách a potichoučku hračky uklízet), ať během uklízení předstírají, že jsou zvířata či roboti, nebo si zahrají „špionážní hru“ (hledat věci a snažit se zjistit, kam patří), „hudební hru - kolik písní se zazpívá, než bude úklid hotov?“ (hudba během úklidu) nebo „kbelíkovou hru“ (do barevných kbelíků se sbírají věci, které se potom uklízejí do náležitých polic a krabic). Dospělý by měl být vždy iniciativní, a když začíná hru, měl by dětem předvést, jak se taková hra hraje.

Fáze *rekapitulace* (10–15 minut) uzavírá cyklus procesu *naplánovat - uskutečnit - zhodnotit*. Je to čas, kdy jsou děti v malých skupinách (stejných jako plánovaly nebo prováděly předchozí činnosti) požádány, aby se vyjádřily ohledně aktivity, kterou dělaly během střední fáze procesu. Mladší děti si většinou vzpomenou na poslední věc, kterou dělaly, protože jí mají v paměti nejživěji zapsanou. Předškoláci jsou už schopni uvažovat o posloupnosti činností nebo si vybavit své původní plány. Učitelé by měli děti povzbudit a pomoci jim s rekapitulací způsoby, které jsou v souladu s jejich vývojovou úrovní. Diskutovat ve skupině, ve které děti pracovaly, s dospělým, který je vede, může dětem s rekapitulací předchozích aktivit pomoci.

Kurikulum *HighScope* opět nabízí několik herních strategií, které mohou být ve fázi *rekapitulace* užitečné. Posadte se například se skupinou dětí, které spolu pracovaly, do kruhu a podejte míček jednomu z nich a zároveň se ho zeptejte, co dělalo. Potom se míč pošle dalšímu. „Hra s šátkem či pytlíkem“ - děti stojí v kruhu se zavřenými očima. Jedno z nich má pytlík/šátek a učitel ho požádá, aby přineslo jednu věc, se kterou předtím pracovalo, a schovalo ji do pytlíku/šátku. Potom se postaví zpátky do kruhu, všichni otevrou oči a snaží se uhod-

nout, co je schované v pytlíku/šátku. Dítě, které má pytlík/šátek, může dávat ostatním nápovědu. Když skupina uhodne, tak může ostatním věc ukázat. Na řadě je další dítě. „Hra na polévku“ – dítě je požádáno, aby přineslo nějakou věc, se kterou si hrálo, dalo ji do „hrnce“, zamíchalo polévku a řeklo ostatním, jak s ní pracovalo. Děti mohou použít i pomyslný fotoaparát (krabičku), vyfotit místo, kde si hrály a popsát ostatním, co v té oblasti dělaly.

### Malé skupiny

*Malé skupiny* (15–20 minut) jsou každodenní setkání stejných skupin 2–5 dětí s jedním dospělým. Ačkoli je tato činnost naplánovaná a započatá učitelem, ten by ji neměl vést nebo při ní děti směřovat. I zde pokračuje proces aktivního zúčastněného učení. Tato část denního programu umožňuje dětem, aby se seznamovaly s materiály a pomůckami unikátním způsobem v důvěrném a chápajícím prostředí. Dospělý poskytne každému dítěti sadu materiálů či pomůcek, se kterými může pracovat (pro jistotu jich dá o několik víc, kdyby ve skupině vyvstala potřeba), a dá dětem stručné instrukce. Učitel by se měl přesouvat od dítěte k dítěti a sledovat, jak se snaží samostatně používat materiály, poslouchat, co si děti o činnosti a pomůčkách povídají. Měl by je upozornit, když se činnost bude blížit ke konci, povzbudit je a pomoci jim při úklidu (Marshalllová, 2007).

Máme pro vás několik zajímavých aktivit, které můžete provádět během doby vyhrazené pro *malé skupiny*. V prvních týdnech je můžete využít k prozkoumání oblastí a pomůcek v místnosti. Například dětem ukažte hračky, náčiní pro výtvarnou výchovu atd., hovořte s nimi o tom, kde mají své místo a do které části pokoje patří. Potom děti požádejte, aby danou věc uklidily tam, kam patří, a nechte je po nějaký čas prozkoumat danou pracovní oblast.

Skládání malých puzzle, hra s těstem/modelínou, kreslení, stříhání, seznámení s hlínou, stavění domků pro hračky a strojení miminek nebo zvířátek mohou být jednoduché aktivity vhodné pro *malé skupiny*. Je důležité, aby každé dítě bylo vybaveno sadou materiálů a věcí, které by mohlo během své činnosti potřebovat. Podporujte používání přírodních materiálů. Můžete například plnit čisté suché plastové lahve pískem, solí nebo semínky, zkoumat oblázky a kamínky pod lupou, popisovat přírodní materiály a vyrábět štítky. Děti mohou také vyrábět sochy z alubalu.

Pro starší předškoláky se může čas v *malé skupině* využít k osvojování si psaní a matematických dovedností. Dejte dětem velká písmena a číslice, která jsou napsaná zvýrazňovačem/fixem nebo vyřezaná ze dřeva či kartónu. Děti by je měly prozkoumat a diskutovat o tom, která jsou rovná, která kulatá a která zakřivená. Poté by se mohly pokusit nakreslit je na papír.

### Velké skupiny

Práce ve *velké skupině* (10–15 minut) je segment programu *HighScope*, který ve třídě pomáhá rozvíjet pocit kolektivu (Marshalllová, 2007: 11). Je to doba, kdy se všechny děti sejdou ke společné hudební nebo pohybové aktivitě. Podobně jako u malých skupin, je tato činnost naplánována dospělými, ale děti zde mají více možností. Například se mohou rozhodnout, jakým způsobem se budou pohybovat a tančit nebo jakou budou zpívat píseň. Je to také vhodná chvíle, kdy se děti mohou učit, jak se střídát ve vedení (rozhodnutí týkající se následující písně, která se bude poslouchat). Pro tuto aktivitu není nutné shromáždit ve středu místnosti všechny děti najednou. Nechte je, ať se postupně připojí po dokončení předchozí činnosti. Dospělí by opět měli vystupovat v roli partnera a povzbuzovat děti, aby učinily rozhodnutí a své nápady hláskovaly.

Při plánování činnosti pro *velkou skupinu* by mohlo být užitečné sestavit třídní zpěvník. Je důležité, aby děti poslouchaly nejen nahrávky, ale také zpěv samotného učitele, který se může lépe přizpůsobit konkrétním potřebám a zájmu dětí.

Hra „hudební náměstí“ – hraje muzika a děti odcházejí z „náměstí“ (na jeho vyznačení můžete použít např. staré noviny) a zastaví se na něm ve chvíli, kdy hudba přestane hrát. Pohybovat se podle toho, jak rychle hudba hraje, může být pro děti velmi zábavné. Učitel by se měl pohybovat společně s dětmi a ukázat jim, jak měnit pohyby podle tempa hudby.

„Hra na pražení kukuřice“ – použijte velké prostěradlo a požádejte děti, aby ho po obvodu uchopily a představily si, že je to stroj na pražení kukuřice. Doprostřed dejte zmuchlané koule papíru (můžete použít třeba papírové utěrky), které představují praženou kukuřici, a požádejte děti, aby prostěradlem zatřáslly tak, aby kukuřice začala poskakovat podle tempa hudby (začněte pomalu a poté zrychlujte).

### Čas venku

*Čas venku* (30–40 minut) je doba, kdy si děti mohou užívat hlučnou a energickou hru. Pobyť venku dětem pomáhá, aby byly v kontaktu s vnějším prostředím a potěšily se z přírody (Marshalllová, 2007: 11). Při této příležitosti mohou pracovat s venkovním náčiním, například s míči, starými prostěradly, lopatami, hráběmi, hadicemi, křídami apod. Je skvělé, pokud si děti mohou hrát na „přírodním hřišti“ a zkusit lézt po stromech a hrát si s listy, kameny, hlínou, vodou a pískem.

Sbírat venku do krabice malé věci, třeba valounky nebo kamínky, může být zábavné. Opět je důležité dítě navigovat „přírodním hřištěm“ pomocí toho, že například upozorňujete nebo ukazujete na zajímavé věci a propojujete jednotlivé věci

s materiály. Mohla by být legrace zahrát si „špionážní hru“ – kopat na pískovišti, pozorovat něco živého a poskytovat dětem nápovědu, aby mohly uhodnout, o co se jedná. V této hře nechte děti převzít vedení.

Během oběda (15–20 minut) je kladen důraz na sociální interakci. Je důležité, aby dospělý (stejná osoba, která s dětmi plánovala, pracovala a rekapitulovala) mohl s dětmi uvolněně sedět a diskutovat o předešlých činnostech a nových nápadech (Marshalllová, 2007: 12). Zde si děti rovněž mohou procvičit svépomocné dovednosti – nalít si vodu a utřít stůl, pokud ji rozlijí, oloupat pomeranč a uklidit si po sobě.

Pro příklad můžete během oběda vést s dětmi rozhovor na téma, kolik lidí a zvířat žije u nich doma, jaké jsou jejich oblíbené příběhy a hry, co je baví uvnitř a co venku. Společně s dětmi můžete vymyslet příběh, který rekapituluje denní program (co dělaly, co se jim líbilo nejvíce a co naopak nejméně).

#### Zhodnocení

Důležitým aspektem kurikula *HighScope* jsou denní záznamy učitelů. Těmto poznámkám se říká „anekdoty“ a soustředí se na to, co děti dělají a říkají. Anekdoty poskytují informace o tom, jaké mají děti zájmy, o procesu učení, jak jim můžeme pomoci podpořit vzdělávání a které materiály, pomůcky a zážitky je vhodné přidat (Marshalllová, 2007: 13). Tyto záznamy by měly obsahovat, co děti dělají a říkají po celý den a v té které pracovní oblasti během jednotlivých částí denního programu.

Následuje několik strategií pro sbírání anekdot. Používejte zkratky a mějte po ruce dostatek poznámkového materiálu. Snažte se být během zápisu vašeho pozorování objektivní (výslovně uveďte, co dítě dělalo a říkalo během určité části dne).

Hodnocení dítěte a jeho procesu učení je v kurikulu *HighScope* založeno na výše zmíněných „anekdotách“. Probíhá pozorováním dětí v jejich přirozeném prostředí a hodnocením jejich vývoje v šesti širokých kategoriích – iniciativa (přebírají-li ve hře iniciativu), sociální vztahy (jak jsou schopny navázat kontakt s ostatními dětmi), kreativita, pohyb a hudba, jazyk a gramotnost, matematika a přírodní vědy (Marshalllová, 2007: 15).

Další důležitou součástí osnov programu *HighScope* je zapojení rodiny do činností denního řádu. Rodiče jsou nabádáni, aby se účastnili aktivit ve třídě, což pomáhá rodinám podpořit vývoj dětí. Povzbuzení rodičů může mít formu zpráv nebo neformální interakce, ve které jim učitel sděluje informace o každodenních

činnostech a zkušenostech s dětmi. Dále s nimi učitel hovoří o tom, jak podporovat jejich studijní a sociální vývoj.

#### Strategie programu *HighScope* pro úspěšné řešení konfliktů

Stejně jako se děti učí novým dovednostem v matematice a v jazyce, učí se také, jakým způsobem lze řešit problémy, které vyvstávají v mezilidských vztazích. V *HighScope* používáme šest kroků, které mohou pomoci rodičům a učitelům provést děti procesem učení dovedností nutných pro úspěšné řešení konfliktů (Marshalllová, 2007: 145).

1. Klidný přístup – zastavte jakékoli škodlivé činnosti, postavte se mezi děti tak, abyste byli na jejich úrovni, klidným tónem zastavte probíhající spor.
2. Identifikujte pocity dětí, popisujte je, dokud se děti neuklidní. Věc, o kterou se hádají, mějte u sebe do doby, než se konflikt vyřeší.
3. Shromážděte informace o tom, co se stalo. Naslouchejte dětem na obou stranách.
4. Zopakujte a shrňte problém, vlastními slovy popište, co vám děti řekly.
5. Poproste děti, aby se vám pokusily dát návrhy, jak spor vyřešit a společně jeden vyberte. Podporujte jejich nápady na řešení problémů, popřípadě se zeptejte ostatních dětí. Pokud jsou nápady příliš neurčité, diskutujte s dětmi, které se účastní konfliktu, o možných důsledcích navržených řešení.
6. Následně poskytněte dětem podporu. Pochvalte je, že našly řešení a kontrolujte, zdali je stále efektivní.

Tyto kroky by měl učitel používat během dne, pokud nastane nějaký konflikt. Kroky mohou být zpracovány do piktogramů a přidány na nástěnku, což umožňuje rodičům a učitelům se na ně v případě potřeby obrátit.

## Kompetence učitele mateřské školy potřebné k práci s dětmi ze sociokulturně znevýhodněného prostředí<sup>17</sup>

*PhDr. Zora Syslová, Ph.D.*

Jak bylo řečeno v úvodu této publikace, ale jak uvádějí také další výzkumy, tzv. problémové chování dětí ovlivňují přístupy dospělých – a to jak v rodině, tak ve škole (Helus, 2008). Role mateřské školy v případě dítěte ze sociokulturně znevýhodněného prostředí je zásadní, neboť může dětem pomoci překonat sociální a emoční deprivaci. Pokud však její přístup není podporující, může deprivaci dítěte naopak ještě více prohloubit.

Mateřská škola může působit pozitivně z hlediska rané intervence také jako prostředí, kde lze odhalit problémy vyskytující se v rodině a může rodině pomoci například doporučením odborných pracovišť či potřebnou podporu při výchově dětí sama poskytnout.

Současná mateřská škola, jak vyplývá z kurikulárních dokumentů, zastává mnoho funkcí, které přinášejí mnohem vyšší nároky na potřebné dovednosti učitelů mateřských škol. Jedním z nových požadavků na vzdělávání dětí předškolního věku je „*doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení.*“ (RVP PV, 2005: 4), což znamená nejen dobře znát rodinné prostředí, ze kterého dítě přichází, ale skutečně doplňovat, co v tomto rodinném prostředí chybí.

U dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí to pak samozřejmě znamená, že učitel MŠ musí pro tyto děti vytvářet mnohem více stimulujících podnětů tak, aby byly „*maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí a umožňováno tak každému dítěti dospět v době, kdy opouští mateřskou školu, k optimální*

*úrovni osobního rozvoje a učení, resp. k takové úrovni, která je pro dítě individuálně dosažitelná*“ (RVP PV, 2005: 6).

V případě dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí jsou tedy nároky na práci učitele mateřské školy ještě mnohem vyšší. Budeme se tedy v následujícím textu zabývat především diagnostickými schopnostmi učitele mateřské školy, které mu umožní rozpoznat děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a identifikovat jejich specifické potřeby. Dále se budeme věnovat schopnosti učitele vytvořit bohaté a stimulující prostředí, které dětem umožní realizovat spontánní činnosti na základě svých možností a tak rozvíjet své potenciality směrem k očekávaným výstupům Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV).

Poslední oblastí týkající se profesionality učitele mateřské školy, které budeme věnovat pozornost, jsou sociální dovednosti a schopnost navázat s rodiči efektivní spolupráci. Charakteristickým znakem těchto dovedností je partnerská komunikace založená na respektu k dítěti a jeho rodině, schopnost naslouchat, být empatický. Partnerská komunikace příznivě ovlivňuje celkové klima třídy a mateřské školy a současně podporuje u dětí pozitivní přijímání sebe sama. Pozitivní sebepojetí potřebuje dítě k tomu, aby se dokázalo dívat nejen na sebe a svoje schopnosti pozitivně, ale také na svoje okolí a celý svět.

Je nutné si uvědomit, že mateřská škola není pouze o přípravě na školní docházku, ale především o rozvíjení sociálních a emočních dovedností. Většina kompetencí, jejichž základy by měly být v mateřské škole položeny, se týká rozvoje právě těchto dovedností. Současně je důležité podporovat rodinu, rozvíjet pozitivní rodičovské schopnosti a ve spolupráci s ní klást na dítě stejné požadavky.

Pojďme se nyní v krátkosti pozastavit nad zásadními změnami ve vzdělávání dětí v mateřských školách, které nám poslouží jako východisko k pochopení přístupů učitele mateřské školy při vzdělávání dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí.

Současná mateřská škola se od základů změnila. Kromě toho, že se stala školou (už není pouhým školským zařízením, jako tomu bylo dříve) a změnil se způsob jejího řízení i obsah vzdělávání, není už tím nejdůležitějším vzdělávatelem dítěte předškolního věku. Ve shodě s Úmluvou o právech dítěte (podepsanou Českou republikou v roce 1989) se zásadním a hlavním „*vychovatelem*“ dítěte stala rodina a mateřská škola je doplňkem výchovy v rodině.

<sup>17)</sup> Pojem dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí zde vychází z §16 v zákoně č. 561/2004 Sb. (školský zákon).

Proměna celého školského systému v České republice, tedy i mateřské školy, souvisí s tzv. *školskou reformou*. Její dílčí částí je *kurikulární reforma*, která je chápána jako změna v rovině cílů a obsahů školního vzdělávání. K transformaci neboli reformě, dochází tehdy, jestliže stávající systém nevyhovuje měnícímu se společenskému a vzdělávacímu kontextu. V České republice došlo k potřebě proměny vzdělávacího systému v moderní demokratický systém po roce 1989.

Proces transformace českého školství byl popsán v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (Bílá kniha) z roku 2001. Bílá kniha je často označována za první pozitivní krok transformace. V ní bylo definováno pojetí a funkce školy, cíle a obsah vzdělávání, struktura školského systému, způsob řízení a hodnocení kvality školy atd. Za významné pozitivum Bílé knihy lze rovněž považovat tzv. morální podporu inovativním a reformním školám, které se zasadily o humanizaci vzdělávání. Bílá kniha odstartovala proměnu tradiční školy v duchu progresivních evropských trendů.

Proměna jednotlivých škol začala počátkem 90. let minulého století a v současné době je na velmi různé úrovni. Část škol vedená zpravidla vizionářskými osobnostmi se vyrovnala s novými požadavky a školy se vydaly žádoucím směrem. Některé školy se naopak držely a stále drží tradičního pojetí role školy a vzdělávání v ní. Zbytek škol se pohybuje mezi těmito mezními polohami.

Zásadní obrat ve vzdělávání představuje tzv. dvouúrovňové kurikulum. První úrovní jsou Rámcové vzdělávací programy (v současnosti hotové pro předškolní, základní, gymnaziální a střední odborné vzdělávání). Ty tvoří rámec (cíle, východiska, zásady a požadavky) pro tvorbu školních vzdělávacích programů, což je druhá úroveň. Rámcové vzdělávací programy (RVP) představují významný nástroj pro kurikulární reformu. Vymezují požadavky státu na cíle, obsah a očekávané výstupy v jednotlivých úrovních vzdělávání.

V pojetí cílů vzdělávání se promítá vliv vstupu České republiky do Evropské unie (2004). Východiskem formulace vzdělávacích cílů jsou cíle vzdělávání pro 21. století – *učit se poznávat* (kritické myšlení, zvědavost), *učit se jednat* (životní dovednosti), *učit se žít společně* (respekt a úcta k druhým, tolerance k odlišnostem) a *učit se být* (odpovědnost).

Změna se však neopírá pouze o progresivní zkušenosti a tendence západoevropského školství, ale vychází také z domácích tradic, především z období reformního hnutí z 20. a 30. let dvacátého století. V oblasti předškolního vzdělávání zazněly

mnohé ze současných myšlenek již v roce 1908 na V. sjezdu pěstunek českých mateřských škol. Jsou zachyceny v „Resoluci“, která vyzývá rozhodující činitele k podpoře profesně vykonávané předškolní výchovy.

Některé z požadavků se pak objevovaly i v dalších etapách formulace cílů předškolní výchovy (např. Chlup a kol., 1933). Také východiska opřená o principy vzdělávání vycházející z dokumentů Evropské unie (Bolongská deklarace, 1999; Lisabonská smlouva, 2000) jsou důsledkem dlouholeté tradice, nikoli zcela novou záležitostí. Již Chlup (1948) vyzdvíhal evropskou kulturu jako harmonicky ucelenou a historicky souvislou základnu „obecného principiálního vědění“ pro školskou výchovu.

Ke klíčovým principům transformace českého školství patří humanizace školy. V současné době se můžeme setkat s různými interpretacemi humanismu a humanistických koncepcí. Vždy však lze najít společné ústřední ideje, jakými jsou „*akcent na svobodu a tvůrčí síly člověka, na hodnotu každého člověka a jeho důstojnost, na úctu, porozumění a respekt, na lidská práva, na víru v člověka a jeho možnosti.*“<sup>18</sup>

Tzv. nový humanismus nevnímá obrat k dítěti totožně s pedocentristem. Jádrem současného pojetí je mnohými českými autory (Helus, 2009; Kotásek, 2004) spatřován v antropologickém zaměření. Jde o zaměření na potřeby a možnosti dítěte, na jejichž základě jsou rozvíjeny jeho potenciality, jeho „lidskost“. Kořeny takto pojímaného pedagogického humanismu můžeme hledat již v díle J. Á. Komenského. Z pohledu specifik předškolního vzdělávání v mateřské škole lze tyto snahy shrnout do šesti oblastí:

- **Změna v hierarchii cílů** – od paměťového osvojování velkého množství poznatků k všestranné kultivaci osobnosti nejen v oblasti kognitivní, ale také emoční, sociální, volní a mravní (klíčové kompetence).
- **Individualizace cílů vzdělávání** vzhledem k možnostem jednotlivých dětí.
- Učení založené na **vnitřní motivaci** dítěte, vycházející z jeho bezprostředních zkušeností.
- Využívání **aktivizujících metod** vzdělávání, jakými jsou řešení problémových situací, diskuse, tvořivá hra, experimentování.
- Zkvalitnění **kommunikace mezi všemi partnery** vzdělávání a tím i zlepšení klimatu školy.
- Větší důraz kladený na **skryté kurikulum**.

18) SPILKOVÁ, V. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha : Portál, 2005, s. 33. ISBN 80-7178-942-9

V několika posledních letech se, společně se zavedením Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání stále častěji hovoří o individualizaci vzdělávání. V praxi mateřské školy to znamená odklon od frontálně organizovaných zaměstnání zaměřených především na pasivní předávání poznatků k diferenciaci a širší nabídce činností s ohledem na potřeby, zkušenosti a možnosti jednotlivých dětí.

Vzdělávání by nyní mělo vycházet z dobrého poznání dítěte, aby odpovídalo jeho rozvojové úrovni – co do náročnosti, dále typem činnosti vycházelo z jeho schopností a zájmů a obsahem bylo zaměřeno na konkrétní situace, ve kterých se děti nacházejí, či zkušenosti, které zažily. Skloubit všechny tyto požadavky se mnohdy zdá nemožné. Při dobrém poznání dítěte se však může dařit jeho efektivní rozvoj na základě možností a schopností společně s podporou rodiny a ve spolupráci s ní.

Poznání rodiny, tedy prostředí, které ovlivňuje dítě nejvíce a které utvářelo osobnost dítěte a jeho pohled na sebe samého, předtím než přišlo do mateřské školy, je tedy základem diagnostické činnosti učitelky. Setkání s rodinou poskytuje prvotní informace o dítěti, které do mateřské školy přichází, respektive má nastoupit, ale současně přináší možnost navázat otevřenou a neformální spolupráci s rodinou. Setkání s rodinou by tedy mělo proběhnout ještě před nástupem dítěte do mateřské školy. To umožní učiteli seznámit se s dítětem, jeho zvyklostmi, což může pomoci s adaptačními problémy a usnadnit celý průběh adaptace.

## 1. Spolupráce mateřské školy s rodinou

Navázání velmi úzké spolupráce od počátku docházky dítěte do mateřské školy umožňuje učitelce společně s rodiči sledovat vývoj dítěte, doplňovat vzájemně informace o jeho pokrocích, ale také snadněji řešit problémy, které se mohou vyskytnout. V případě dítěte ze sociokulturně znevýhodněného prostředí to současně znamená možnost diagnostikovat problémy v rodině, doporučit instituce, které mohou rodině pomoci a snažit se mnohem usilovněji, než bude třeba u ostatních rodin, vtáhnout rodinu do dění v mateřské škole.

Pro lepší pochopení, zda se jedná o rodinu funkční či rodinu s problémy si můžeme charakterizovat tzv. plně funkční rodinu (Helus, 2007):

- vysoký stupeň soudržnosti a spolupráce v rodině a to mezi všemi členy navzájem;
- emočně pozitivní vztahy;
- otevřená, upřímná a srozumitelná komunikace mezi všemi členy rodiny;
- vzájemný respekt všech členů rodiny;
- proměnlivá dělba rolí, při které se respektuje zralost i zájmy jednotlivých členů rodiny;
- dynamika vztahů;
- schopnost a dovednost rodiny překonávat zátěžové a konfliktní situace;
- opora rodiny v širším sociálním zázemí.

Je dobré si uvědomit, že každá rodina se vyznačuje celou řadou komponent, které ovlivňují vývoj jedince. Ne všechny rodiny patří do kategorie funkční rodiny – tj. nenarušené, schopné zabezpečit dítěti dobrý vývoj a prosperitu. Dunovský (1986) popisuje další typy rodin, k nimž patří rodiny s výskytem poruch některých funkcí, které však vážněji neohrožují rodinný systém a vývoj dítěte v něm. Rodina je schopna řešit tyto problémy sama nebo s pomocí jiných. Tímto „pomocníkem“ se může stát právě mateřská škola.

Další typy rodin jsou ty, ve kterých se vyskytují vážnější poruchy některých nebo všech rodinných funkcí, které bezprostředně ohrožují rodinu jako celek a především vývoj dítěte. Může dojít až k takovým poruchám, kdy rodina dítěti závažným způsobem škodí nebo dokonce ohrožuje jeho existenci. V tomto případě může mateřská škola doporučit rodině návštěvu některé z institucí (viz příloha) či sama upozornit odbor sociální péče na závažnost situace v rodině.

Každý člověk se narodí s jistými předpoklady pro svůj růst a vývoj. Pokud vyrůstá v přiměřeně podnětném a láskyplném prostředí, dochází k pozitivní socializaci. Socializace je celoživotní proces, při kterém jsou postupně přebírány normy chování, zvyky, postoje, hodnoty a vzory životních rolí. Je to aktivní proces pěstování sociálních vědomostí, dovedností a návyků ze strany rodiny, školy, společnosti, ve skupině vrstevníků a přátel, prostřednictvím masmédií atd. Nejde o pasivní přizpůsobování jedince vnějšímu prostředí, ale o vzájemné působení.

Jde v podstatě o cestu od „JÁ“ k „MY“ (Řezáč, 1998), při níž dochází k budování si skutečné autonomie a autenticity včleňováním se mezi ostatní lidi a za jejich účasti. Socializace působí na utváření našeho sebepojetí, tedy na to, jak se vidíme, posuzujeme, prožíváme, jaký máme k sobě vztah, jak se ve svém životě realizujeme. Základem socializace je tedy přizpůsobení se okolnímu prostředí a přizpůsobení okolí vlastním potřebám.

V rodině probíhá tzv. primární socializace - realizuje se v ní první kontakt dítěte se společností a kulturou. Rodina je základním životním prostředím dítěte. Nejen že dítě obklopuje, ale také se do něj promítá. Odráží se v jeho vlastnostech, v jeho chování, jednání. Ve funkční rodině dochází k funkční neboli pozitivní socializaci. Tu charakterizuje Helus (2007) prostřednictvím pozitivního výchovného stylu založeného na:

- zdůraznění významu životních perspektiv (dítě se učí seberealizaci, přivyká samostatnému vytyčování cílů, bere zodpovědnost za svoje cíle);
- vnitřním přesvědčením o hodnotě mezilidských vztahů (vzájemná solidarita, ochota pomoci, společné úsilí realizovat správnou věc);
- upevňování a rozvíjení zdravého sebevědomí;
- posilování způsobilosti dítěte tvořivě myslet a jednat;
- pevném přesvědčení o povinnostech a zodpovědnosti dítěte vůči rodinnému celku.

Tato pozitivní socializace je v případě dítěte ze sociokulturně znevýhodněného prostředí ohrožena např.:

- traumatizováním dítěte hrubými, nešetrnými reakcemi na jeho projevy, vyvoláváním strachu a úzkosti z projevů vlastní aktivity a iniciativy dítěte;
- nezájmem o to, co dítě dělá, jak se projevuje, o čemu samotnému jde;
- necitlivými zásahy do činnosti dítěte;
- nevytížením dítěte;
- přetížením dítěte;
- nespokojováním základních fyziologických potřeb. (Helus, 2007)

V mateřské škole dochází k sekundární socializaci. Zde se dítě socializuje především prostřednictvím sociálního učení. Dítě si při něm osvojuje kompetentní způsoby chování a jednání přiměřené určitým sociálním situacím. Tento způsob učení je v RVP PV doporučován jako jedna z efektivních forem rozvoje dítěte. I zde platí, že může být ohrožena pozitivní socializace ze stejných důvodů jako v rodině.

Socializace není pouze socializací vnějších projevů chování, ale především socializací vnitřního prožívání dítěte. Při socializaci se formuje celá stránka duševní činnosti jedince, a jak uvádí Řezáč (1998) rozvíjí se oblast kognitivní (socializace poznávání), emotivní (socializace citů) a konativní (socializace vůle). Důležitou roli při ní sehrává, jak jsme uvedli výše, sociální učení. Dítě se musí naučit poznávat různé společenské situace, interpretovat je a vhodně na ně

reagovat. Potřebuje vědět, jak sladit své potřeby a svá očekávání s potřebami a očekáváním druhých lidí.

Vlivem sociálních tlaků dochází u dítěte k narůstající regulaci chování, k útlumu okamžitých emočních reakcí a k přehodnocení situace. Vlastní pocity se zjemňují, diferencují, začínají se vyvíjet i složitější emoce. Spolu s narůstající kognitivní zralostí a znalostí požadavků na chování a výkony se v předškolním období začínají rozvíjet i pocity vztažené k vlastnímu sebehodnocení (pocity hrdosti, studu, viny). Děti si v pěti letech uvědomují význam vlastního úsilí.

Produktem socializace je tedy vědomí sebe sama. Postupným posuzováním sebe sama (sebehodnocením) si vytváří každý jedinec svůj sebeobraz, sebepojetí. Na základě sebehodnocení a hodnocení jinými lidmi se vytváří sebeúcta. Postupně se také buduje představa o svých možnostech a záměrech - sebekoncepcie, seberealizace.

Nedostatky v procesu socializace a jejich příčiny - ať již způsobené vrozenými dispozicemi nebo vlivem prostředí - se odrážejí v deviantním chování jedince, kterého je nutno pomoci resocializace, např. pomocí výchovných a vzdělávacích programů, individuální péče aj. včlenit zpět do společnosti (Průcha a kol., 2008).

Socializace neprobíhá jednoduše a hladce - je to vysoce složitý proces plný rozporů. Ve všech věkových obdobích vznikají situace, kdy mohou být požadavky na jedince moc vysoké nebo podmínky nepříznivé. Souhrnně se označují za náročné životní situace (situace zátěžové, stresové, frustrující, konfliktní apod.).

Stresové situace jsou takové, ve kterých jsou na dítě kladeny vysoké požadavky, např. nadměrná fyzická i duševní zátěž, časová tíseň apod. Příkladem může být dítě s pomalým psychomotorickým tempem, které je neustále honěno k rychlému provedení úkonů.

Frustrující jsou takové situace, při nichž nejsou uspokojovány základní potřeby dítěte. Mohou být uspokojovány nedostatečně, může ale docházet také k jejich oddálení (příkladem bývají výroky „Až budeš velký.“), či zmaření („Nikdy to nezvládneš.“). Reakcí na frustrující situace bývá zpravidla agrese nebo únik. K čemu se dítě přikloní, záleží na tom, s čím se od malička setkává, takové projevy pak přebírá.

Náročné životní situace mohou vést až k patologickému vývoji jedince (Drtilová, Koukolík, 1996; 2002; 2006). Proto je důležitá včasná intervence, kterou může poskytnout právě mateřská škola. To vše je třeba mít na paměti a dopřát dítěti ze



sociokulturně znevýhodněného prostředí mnohem více pozitivní stimulace, aby se jeho narušené sebepojetí z prostředí domova dále nevyvíjelo patologicky.

Vymezení základních vztahů mezi rodinou a mateřskou školou umožňuje dítěti cítit se bezpečně a jistě v obou prostředích – jak rodinném, tak školním. Současně mu podpora a společně plánované působení umožní lépe se orientovat v okolním světě, ale také samo v sobě a svých dovednostech. Vymezení vztahů můžeme najít v zákonných dokumentech, kterými jsou např. školský zákon nebo vyhláška č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání v aktuálním znění, která říká: „*Mateřská škola spolupracuje se zákonnými zástupci dětí a dalšími fyzickými osobami s cílem vyvíjet aktivity a organizovat činnosti ve prospěch rozvoje dětí a prohloubení vzdělávacího a výchovného působení mateřské školy, rodiny a společnosti*“.

Konkretizaci obecných zákonných formulací by měl obsahovat například školní řád či přímo školní vzdělávací program. Jedna z podmínek Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání se týká spoluúčasti rodičů. V ní se uvádí, že vzájemné vztahy mezi rodiči a pedagogy mají být otevřené, vstřícné a respektující. Ze strany školy vůči rodičům by mělo jít o snahu porozumět nejen potřebám dětí, ale i rodin, a samozřejmě o zachování diskretnosti ohledně svěřených informací. Výrazně se zde varuje před tím dávat rodičům nevyžádané rady. Rady mohou působit autoritativně a někdy vyvolávají až kontraproduktivní účinek. V kontaktu s nemotivovanými rodiči ohroženého dítěte je však rada rodičům velmi potřebná. Musí však být podána tak, aby nevyzněla jako „poučování“, což je projevem vrcholného pedagogického umění. Pomoc rodičům by tedy měla spočívat v podpoře a pomoci s péčí o děti a v poradenském servisu.

To, co by mělo být v partnerském vztahu rodičů a mateřské školy charakteristické, je možnost rodičů podílet se na dění v mateřské škole. Nejde jen o informovanost o dění v mateřské škole a účast na akcích pořádaných školou, ale především o možnost aktivně vstupovat do činností a her svých dětí v mateřské škole. Rodiče mají být vyzýváni ke spolupráci při plánování vzdělávacího programu mateřské školy, k řešení vzniklých problémů, k hodnocení školy apod.

Zásadním požadavkem RVP PV je, že „*pedagogové pravidelně informují rodiče o prospívání jejich dítěte i o jeho individuálních pokrocích v rozvoji i učení. Domlouvají se s rodiči o společném postupu při jeho výchově a vzdělávání.*“ (RVP PV, 2005, str. 35). Právě tento požadavek konkretizuje obecné pojetí a cíle předškolního vzdělávání v České republice, totiž doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni

pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení.

K působení na rodiče, k jejich pozitivnímu ovlivňování ve prospěch výchovy a vzdělávání dítěte, může využít mateřská škola mnoho prostředků, které se budou v jednotlivých mateřských školách lišit. U rodin, které potřebují mnohem větší podporu, je třeba zvažovat také tzv. individuální přístup, tedy hledat tu z možností, která bude k potřebám rodiny nejmstřícnější.

Informace o mateřské škole lze rodičům předávat prostřednictvím schůzek zpravidla konaných na začátku školního roku, schůzky jsou určeny všem rodičům současně. Dále se využívají nástěnky v šatnách či dalších prostorách mateřské školy. K novým prostředkům patří např. webové stránky mateřské školy, informační letáky, školní časopis.

Informace týkající se vývoje dětí by se měly vyměňovat mezi rodinou a mateřskou školou prostřednictvím tzv. konzultačních (hovorových) hodin. Využívá se také forma dotazníku apod. Dotazník je zpravidla využíván k získání informací na začátku školní docházky. Jak jsme si již uvedli, mnohem efektivnější je osobní kontakt s rodiči, při kterém je možné hned v počátcích navázat velmi neformální a otevřenou spolupráci s rodinou dítěte.

Pro rodiče dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí je potřeba častějších osobních konzultací. V případě, že rodiče nejeví zájem o tyto konzultace, lze nabídnout možnost telefonních konzultací či návštěvy přímo v rodině. Často praktikovaným způsobem pro předávání informací mezi učitelem a rodiči je výměna několika slov při vyzvedávání dětí. Při hlubší analýze obsahu takto předávaných informací však dojdeme k závěru, že jde o pouhé povrchní informace týkající se aktuálního dění a chování dítěte, které se často vztahují k jeho zdravotnímu stavu. Pokud má jít o hlubší vhled do posunů ve vývoji dítěte a spolurozhodování o jeho dalším směřování, je využívání těchto momentů nevhodné.

Mnozí učitelé si neuvědomují, že tímto způsobem předávání informací snižují svoji profesní prestiž a etiku kladenou na profesi učitele. Ve chvíli předávání dětí je učitel v přímém pracovním procesu a měl by se tedy věnovat vzdělávání dětí, nikoli konzultaci s rodiči. K tomu je určen čas v nepřímé pracovní době. S etikou také souvisí nevhodnost předávání intimních informací o dítěti v přítomnosti dalších rodičů a dětí.

Organizování tzv. konzultačních hodin by mělo probíhat přinejmenším dvakrát do roka. Vhodné je na viditelném místě umístit návrh termínu (datum a časové rozpětí jednotlivých konzultací). Upoutávka může znít např. „*Přijďte si s námi popovídat o Vašem dítěti a jeho pokrocích*“. Nutné je počítat alespoň s půl hodinou na jednu rodinu (jednoho rodiče). Rodiče by měli napsat do připraveného seznamu jméno dítěte k vybranému termínu, aby se učitelka mohla na konzultaci připravit. Profesionalita učitele spočívá v tom, že má svoje závěry o vývoji dítěte podepřené záznamy o něm. S rodiči si vyměňují informace o pokrocích dítěte (co se za uplynulé období naučilo) a společně hledají způsob řešení v případě, že se u dítěte objevily problémy.

Konzultační hodiny nabízí mateřská škola všem dětem rodičům (tak, jak to požaduje RVP PV), pro děti ze sociokulturně znevýhodněných rodin by měly být organizovány častěji.

Nyní ještě několik rad týkajících se jednání s rodiči:

- Buďte konstruktivní, vyvarujte se emocí.
- Snažte se přeměrovat negativní emoce rodičů na něco pozitivního (v případě, kdy si stěžují na MŠ nebo na chování dítěte doma, poukažte na pozitivní stránky).
- Zveřejněte hodiny, ve kterých vám mohou rodiče volat do školy (případně domů) a čas, kdy je možné s vámi konzultovat osobně.
- Je důležité, aby rodiče od prvních setkání s vámi cítili, že jsou ve škole vítáni a že dostanou užitečné informace.
- Chovejte se k rodičům svých dětí jako k sobě rovným. Vědí o svém dítěti více než vy a znají ho déle než vy. Neostýchejte se zeptat rodičů jakou pomoc (ve vztahu k rozvoji dítěte) by od vás potřebovali.
- Neočekávejte, že všichni rodiče budou mít ke škole kladný vztah.
- Rodiče za vámi přišli kvůli svému dítěti. Nekomparujte před nimi děti a nemluvte s nimi o jiných dětech.
- Na rozhovor s rodiči se dobře připravte. Myslete na to, že jste po celou dobu setkání s rodiči stále v zaměstnání a vystupujte profesionálně.
- Na přivítanou rodičům podejte ruku, usmějte se a očima navažte kontakt.
- Vyvarujte se obsáhlých rozmluv o sobě, o svém osobním životě a o svých problémech.
- Nemluvte jen o nepřijemných věcech. Začněte něčím pozitivním a také něčím nadějným skončete. Pamatujte si zásadu, že dřív než řeknete něco negativního, je třeba mluvit o věcech pozitivních.
- Neslibujte rodičům pod nátlakem něco, čeho byste mohli později litovat.

- Pokud se budou rodiče ptát na skutečnosti, které vám nejsou v dané chvíli známy, sdělte jim, že poskytnete požadovanou odpověď později, až budete mít k dispozici potřebné údaje.
- Nepoučujte rodiče. Rodičům i vám záleží na tomtéž - aby se dítě dobře vyvíjelo.
- Uvažte, ve kterých závažných případech může být užitečná (nebo nezbytná) stručná písemná dokumentace k tomu, co se stalo, koho se to týká a jak bude záležitost řešena. Kopii zápisu by měli mít k dispozici také rodiče a vedení školy (týká se zpravidla úrazů dětí).
- Pokud jsou rodiče rozvedeni, požádejte o rozsudek a dohodněte na jeho základě, jak bude probíhat informování a styk dítěte s rodiči. Pokud soud nerozhodne jinak, mají na informace o dítěti a styk s ním, právo oba rodiče.
- Vždy když s rodiči hovoříte, nezapomeňte jim říct, co jejich dítě umí a jaké má přednosti.
- Nezapomínejte také, že jste vzdělaní specialisté v oboru a umíte pracovat s dětmi. Předkládejte rodičům konkrétní návrhy, ale vždy připouštějte jiná možná řešení.

K důležitým aktivitám patří adaptační program školy. Je třeba si uvědomit, že děti si potřebují zvyknout na nové prostředí a nové tváře a získat jistotu, kterou mají pouze vedle svého rodiče. Bývá již samozřejmostí, že děti vstupují na začátku své docházky či před plánovaným nástupem do mateřské školy s rodičem. Jde vlastně o první životní zátěžovou situaci, kdy se dítě zpravidla poprvé musí odloučit od rodiny a zvládnout pobyt v novém prostředí bez rodičů. Nejde však pouze o adaptaci dítěte, ale také o vytvoření vztahu a důvěry mezi rodičem a učitelem. Když rodiče vidí, jak se s dětmi v mateřské škole jedná, jak se učitelky k dětem chovají, jaké činnosti jim nabízejí, jak si děti hrají, vzájemně komunikují, jaká pravidla fungují ve třídě atd., vytváří se také u nich pocit jistoty a bezpečí.

Akcí, při kterých nabízejí mateřské školy rodičům možnost společně trávit čas, je celá škála. Jde zpravidla o oslavy Vánoc, Dne matek či dětí, ale patří sem také různé tvořivé akce, např. práce s keramickou hlinou, pletení košíků apod.

Zapojení do života školy je možné prostřednictvím široké škály nabídek. Tou prvotní je umožnit rodičům vstup do tříd a to v průběhu celého dne. Ne jen na požádání rodičů či po předběžné domluvě. Uvědomme si, že pro dítě je velmi těžké zformulovat odpověď na často kladenou otázku rodičů „S čím sis hrál?“, „Co jsi celý den dělal?“ Odpovědi jako „nic“, „hrál“, „nevím“ nejsou projevem lhostejnosti dětí a neschopnosti učitelů, ale často nedostatečné slovní zásoby a paměti. Děti si nepamatují názvy všech her, herních koutů a hraček. Mladší děti, které v průbě-

hu dne vystřídají velké množství činností, nemluvě o množství zážitků z pobytu venku, jídla, odpočívání atd., mohou zcela zapomenout na průběh dopoledních činností. Pro děti je tedy daleko snazší provést rodiče třídou a ukázat jim herní kouty, případně výsledky činností umístěné na „výstavkách“ apod.

Stále častěji je rodičům dána možnost spolupodílet se na plánování školních nebo třídních aktivit. Jde o různé formy zapojení, jakými jsou ankety, účast na pedagogických radách, písemné plány umístěné v šatnách tříd, do kterých rodiče doplňují návrhy aktivit apod. Poslední formou zapojení do života školy je účast na hodnotících aktivitách. To bývá zpravidla realizováno prostřednictvím dotazníků.

Mateřská škola tedy rodinnou výchovu doplňuje a kompenzuje případné výchovné nedostatky prostředí, ze kterého dítě přichází. U dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí půjde o řadu různých problémů, které budou záviset na prostředí rodiny, v němž dítě žije. Může jít o rodiny, které čelí existenčním problémům různého charakteru či o rodiny s odlišným mateřským jazykem. V prvním případě se sociální problémy promítají do rodinného života, do vzájemných vztahů a domácí rodinné atmosféry, což může negativně ovlivňovat růst a zdravý fyzický i psychický vývoj osobnosti dítěte. Zpravidla pak tyto děti zaostávají za svými vrstevníky v mnohých základních dovednostech a mnohdy působí dojmem mladších dětí.

*Často nemají zkušenosti s činnostmi jako je kreslení, modelování, chybí jim zkušenosti s pastelkami, papírem, s nůžkami, knihami atd. Mohou mít špatné stravovací návyky, bývají méně samostatné, nebo se naopak samostatně a nebezpečně vrhají do všech činností. Problémy se vyskytují i při užívání základních sociálních návyků, v komunikaci s dětmi navzájem a v komunikaci s dospělými. Děti často nedokážou adekvátně a přiměřeně svému věku komunikovat, mají nízkou slovní zásobu. Nejsou zvyklé požádat o pomoc, požádat o dovození, mají problémy respektovat dané hranice, či pravidla.*

V druhém případě, u rodin s odlišným mateřským jazykem, se budou děti setkávat s problémy v porozumění nejen vrstevníků, ale i dospělých, mnohdy také s nepochopením hodnot naší společnosti či kulturních a společenských zvyklostí.

Mateřská škola podporuje a spolupodílí se na zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji dítěte a na jeho osvojování základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Je tudíž nevyhnutelné mít dobré znalosti nejen o dítěti, ale také o jeho rodinném prostředí a citlivě tak „doplňovat“, čeho se dítěti v rodině nedostává.

## 2. Diagnostické dovednosti učitele mateřské školy

K získávání adekvátních znalostí o dítěti a jeho rodinném prostředí potřebuje učitel diagnostické dovednosti. Diagnostika dítěte a vedení záznamů o jeho vývoji sebou nese množství požadavků na kvalitu učitelovy práce a jeho znalostí a to v těchto oblastech:

- vývojové psychologie (zda projevy dítěte odpovídají věkovým zvláštěnostem)
- rodinného působení na dítě (co ovlivňuje a ovlivňovalo dosavadní vývoj dítěte, jeho socializaci; jaká rizika a nedostatky se mohou objevit v rodinné výchově; co je potřeba doplňovat, případně kompenzovat z výchovných vlivů rodiny atp.)
- rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (jak by mělo vypadat současné vzdělávání, jaké cíle rozvoje dítěte jsou v současné době akcentovány)
- pedagogické diagnostiky (nejen jejich metod a nástrojů, ale především rizik spojených s chybami a možnými zkresleními při poznávání dětí).

Základním motivem, smyslem a účelem diagnostiky je poznání dítěte, jeho osobnosti - povahových rysů, vlastností, reaktivity, způsobu prožívání, schopností, dovedností, nadání, zájmů, ale také nedostatků a trápení. To s sebou nese schopnost věnovat mu pozornost, naladit se na něj, pochopit ho, porozumět mu, abychom mu mohli poskytnout to, co si žádá a co potřebuje. Všechno to by mělo přinést respekt k dítěti, ale také dostatek podnětů pro jeho zdravý rozvoj, a to v přiměřené kvalitě a kvantitě.

Pedagogická diagnostika se zaměřuje na složku obsahovou a procesuální. Složka obsahová se týká zjišťování dosažené úrovně vědomostí, dovedností, návyků, ale také úrovně emocionálně-sociální oblasti, tyto údaje by měly být doplněny anamnestickými údaji o dítěti. Rozlišujeme anamnézu osobní a rodinnou. Procesuální složka se pak týká procesu výchovy a vzdělání, tzn. diagnostiky práce učitele a použitých metodických postupů.

Z uvedeného vyplývá, že při diagnostice sledujeme nikoli jen výsledek, ale také proces. Učitel by při ní měl posuzovat zejména pozitivní momenty vývoje dítěte, ne jen ty negativní. Nemělo by se stávat, že stanovení diagnózy zaměníme za přidělení „nálepků“.

Pedagogická diagnostika přebírá řadu metod známých z psychologie - pozorování, rozhovor, dotazník, testy atd. Proces pedagogické diagnostiky probíhá ve třech etapách - vstupní, průběžné a výstupní.

Dítě, které vstupuje do MŠ, má již za sebou určitou historii, přichází z konkrétní rodiny s jejím specifickým klimatem, režimem, výchovnými postoji a metodami. V první fázi poznávání dítěte bychom se měli soustředit na získání informací o dosavadním průběhu jeho vývoje, o vztahovém rámci, ve kterém žije. Tzv. vstupní záznam o dítěti vzniká z rozhovoru s rodiči nebo z informací získaných prostřednictvím dotazníku. Jak jsme si již uvedli, rozhovor je mnohem vhodnější prostředek pro navázání kvalitní neformální spolupráce s rodinou. Rodičům je však potřeba vysvětlit, jaké důvody nás vedou k „vyptávání se“, a vyjádřit jim respekt vůči té míře otevřenosti, jakou jsou schopni a ochotni poskytnout, a rovněž pak ujištění o naší diskrétnosti.

Tzv. průběžná etapa je již naší zkušeností, naším poznáním – vytváří se postupně a jejím základem je především pozorování dítěte. Pozorování může být náhodné nebo systematické. V mateřské škole mají místo oba typy. Pro pozorování systematické je třeba mít připraven záznamový arch, kde můžeme pravidelně zaznamenávat vývoj dítěte a nezapomenout při tom na žádnou ze sledovaných oblastí. Pozorování je zaměřeno na takové projevy dítěte, které lze vidět, slyšet, měřit. Na základě chování dítěte vyvozujeme soudy, závěry, které jsou tím kvalitnější, čím je pozorování přesnější, a ten, kdo pozoruje, pro práci lépe připraven.

Záznamy by neměly obsahovat osobní hodnocení pedagoga. „*Vrtí-li se dítě na židli, je třeba zapsat toto, ne neurotické projevy nebo projevy hyperaktivity. Vlastní projev může znamenat potřebu odejít na WC. Stejně tak sdělení „opět zlobí“ nic neříká a není dostatečným podkladem k vyvozování závěrů. Tato obecná vyjádření nemají diagnostickou hodnotu.*“ (Zelinková 2001: 45). Sledování dítěte je užitečné strukturovat, rozčlenit na jednotlivé oblasti (tyto však nepojímat izolovaně, nýbrž v souvislostech). Zjištění by měla dávat učiteli informace o tom, jak jsou u dítěte rozvíjeny kompetence dané Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání.

Výstupní etapu tvoří shrnutí dosažené úrovně dítěte při odchodu z mateřské školy do základní. Mateřská škola může rodičům poskytnout záznamy o jeho vývoji a jeho portfolio. To může pomoci při přechodu dítěte do základního vzdělávání a k navázání intenzivnější spolupráce mezi rodinou a základní školou.

Poznání dítěte by mělo sloužit pro porozumění dítěti a adekvátnějšímu působení na ně – tzv. individuálnímu přístupu, tj. přizpůsobení výchovného vlivu potřebám dítěte. Individualizace práce vyžaduje, aby pedagog rozlišoval nároky na děti a bral v úvahu jejich různé předpoklady. Abychom u dětí dosáhly stejného výchov-

ně vzdělávacího cíle, musíme jednat s každým jinak. Nejde o to, aby byly všechny děti stejné a stejně se chovaly, ale aby byly v životě šťastné a dosáhly úspěchu. Každé dítě má právo být jiné než ti druzí a není nic nespravedlivějšího než stejné zacházení s nesterjními lidmi.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání charakterizuje předškolního pedagoga jako průvodce dítěte na jeho cestě za poznáním, který by měl v dítěti probouzet aktivní zájem o sledování dění kolem sebe, naslouchání a objevování. Pedagog nemůže být pouze tím, kdo dítě „úkoluje“ a kontroluje plnění úkolů, ale spíše tvůrcem podnětného prostředí, které dětem nabízí příležitosti, jak samostatně poznávat a přemýšlet.

### 3. Tvorba podnětného a bezpečného prostředí

V mateřské škole je realizováno vzdělávání na základě vzdělávací nabídky, která se týká činností řízených pedagogickým pracovníkem, ale také prostřednictvím spontánních činností. Spontánní jsou ty činnosti, které si děti vybírají a organizují samy, na základě svého přání, tužeb, zkušeností a svých potřeb. Těmto činnostem je v mateřské škole dáována vždy přednost před činnostmi řízenými. Současně je však potřeba myslet na to, že pro tyto činnosti je nutné vytvořit dětem žádoucí podmínky.

Současné pojetí předškolního vzdělávání se přiklání k tomu, že řízené činnosti nabízené učitelem by měly být realizovány tak, aby se co nejvíce přiblížily činnostem spontánním. Také je třeba mít na paměti, že za některých podmínek budou mít pro děti větší přínos a naopak, některé mohou rozvoj dětí brzdit, ne-li jej zastavit. Dalo by se tedy říci, že kvalita podmínek významně ovlivňuje kvalitu vzdělávání.

Prostředí by mělo poskytovat příležitosti k výběru a realizaci činností, které dětem pomohou rozvíjet se na základě svých zájmů a možností. Při vytváření podmínek je také nutné mít na mysli, jak mohou ovlivnit rozvoj kompetencí. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání formuloval sedm podmínek, které je potřeba při vzdělávání dětí předškolního věku vytvářet. Jde o *věcné podmínky, životosprávu, psychosociální podmínky, organizaci, řízení mateřské školy, personální a pedagogické zajištění a spoluúčast rodičů*.

Z hlediska *věcných (materiálních) podmínek* patří k nejdůležitějším úkolům učitele promyslet především členění prostoru ve třídu. Vytváření ohraničených herních

koutů je pro děti přehlednější a pomáhá jim s orientací ve třídě, ale také s přijetím pravidel, jakými je např. nezasahovat do her ostatních, udržovat herní místo v pořádku apod. Ve velkých nečleněných prostorách lze takové kouty vytvořit promyšleným uspořádáním nábytku, případně pořízením zástěn a paravánů.

Inspirativní a podnětné prostředí umožňuje dětem seberealizaci. Z toho důvodu by třída měla být místem společného setkávání a tvoření dětí. Hračky a materiály by měly být umístěny tak, aby je děti dobře viděly, tzn. ve výši jejich očí a v otevřených policích. Děti by měly mít možnost samostatně si je brát a zároveň se vyznat v jejich uložení.

Hračky a herní kouty by měly být vytvářeny se zřetelem na to, aby:

- pokrývaly široké spektrum herních aktivit, z nichž by měly mít děti možnost volit podle svých potřeb a zájmů. Neměly by chybět pomůcky pro hry námětové, konstruktivní, pohybové, tvořivé atd.
- pestrost výběru hraček pokrývala všechna vývojová stadia. Znamená to, že např. tříleté dítě se může nacházet ještě v nižším vývojovém stadiu a stejně tak děti šestileté se mohou nacházet ve vyšších vývojových stadiích.
- jednoduchost hraček umožňovala dětem jejich rozmanitější využití a tím i větší možnost rozvoje tvořivosti.
- byla dětem zprostředkována možnost seznámit se s přírodními materiály, protože v dnešní době jsme obklopeni zpravidla už jen tím, co bylo vytvořeno lidmi. Z přírodního prostředí už nám zbývá jen velmi málo.
- děti mohly tvořit i s vodou a pískem. Jsou to dva nejoblíbenější materiály, které umožňují v největším rozsahu rozvíjet především tvořivost dětí. Voda je pak považována za materiál podporující relaxaci, a s vodou si může tvořivě hrát i jinak „nešikovné“ dítě. Tyto materiály vyžadují značnou trpělivost a toleranci dospělých.
- děti mohly využívat nástroje (např. v ponku), protože hračkami se stávají především všemožné napodobeniny nástrojů dospělých.
- byly hygienicky nezávadné, pokud možno bezpečné, vkusné a bytelné.

Při prostorovém řešení tříd je nutné vycházet z potřeb dětí a jejich zájmů. Děti si rády hrají na vše, co vidí kolem sebe – na poštu, na obchod, na lékaře atp., proto je dobré jim k tomu poskytnout prostor a prostředky. V zájmu rozvoje tvořivosti je nezbytné myslet i na nabídku „nehotových“ hraček a pomůcek. Mohou to být různé přírodniny, zbytky textilií, ale také výtvarné pomůcky (pastelky, barvy, štětce, nůžky, barevné papíry, lepidla) atd.

Na všechny hračky by měly děti vidět a mít možnost si je samy brát, ale také je uklízet. Tato podmínka pomáhá s rozvojem níže uvedených kompetencí (RVP PV, 2005: 39). Dítě:

- se svoje činnosti a hry učí plánovat, organizovat, řídit a vyhodnocovat;
- dokáže rozpoznat a využívat vlastní silné stránky, poznávat svoje slabé stránky;
- odhaduje rizika svých nápadů, jde kurážně za svým záměrem, ale také dokáže měnit cesty a přizpůsobovat se daným okolnostem;
- chápe, že se může o tom, co udělá, rozhodovat svobodně, ale že za svá rozhodnutí také odpovídá;
- ví, že není jedno, v jakém prostředí žije, uvědomuje si, že se svým chováním na něm podílí a že je může ovlivnit.

Důležitá jsou také místa určená k „výstavě“ dětských prací a výsledků her (ze stavebnic, z přírodnin, z keramiky atd.). Děti tak mají možnost ukázat svým rodičům, čím se celý den zabývaly, ale také uchovávat svoje výtvořiny pro pozdější rozšiřování a dopracování. Dětské práce by měly být ozdobou všech prostor v mateřských školách, neboť jsou to právě děti, které zde žijí a tráví většinu svého denního času. Dekorace interiéru školy a třídy tak dokresluje představy dětí o světě a ukazuje témata, jakými se mateřské školy při vzdělávání dětí zabývají.

*Živospráva* je další podmínkou, která patří v současné době k velmi diskutovaným oblastem života a tedy i vzdělávání. Jejím základem je výživa, stravování, osobní hygiena, denní režim práce, aktivní a pasivní odpočinek, vyváženost fyzické a duševní práce. Základy návyků vedoucích ke zdravému životnímu stylu se vytvářejí již v raném věku dítěte, proto se touto oblastí musí zabývat také mateřská škola, která výrazně ovlivňuje rozvoj dítěte a utváření jeho postojů. Jde např. o promyšlenou skladbu jídelníčku na základě zdravé výživy s respektováním individuálních zdravotních hledisek jednotlivých dětí. Tady má mateřská škola možnost ovlivňovat také povědomí rodin dětí v oblasti zdravého stravování.

Zajištění pravidelného rytmu života v mateřské škole spadá kromě životosprávy také do oblasti organizace. Průběh dne vytváří rámec, který musí být dostatečně flexibilní, aby umožnil dětem realizovat spontánní aktivity na základě jejich individuálních potřeb a možností. Je však nutné dodržovat některé právní předpisy, které požadují maximálně tříhodinové intervaly mezi podávanými jídly a alespoň dvouhodinový pobyt venku.

Zejména pobyty venku v zimních měsících bývají nedostatečné. Důvodem pro jejich zkrácení nebo zrušení by měly být pouze extrémní podmínky (mráz, prudký déšť, smog). Po dohodě s rodiči se již v několika mateřských školách realizují pobyty venku i za deště, jako je tomu např. v severských zemích (Lacinová a kol., 1999). Zkušenosti z některých mateřských škol ukazují, že pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí je někdy třeba zajistit náhradní oblečení pro zimní měsíce. Zpravidla se jeho zdrojem stávají zapomenuté oblečení z minulých let či dárcovství ostatních rodin (např. po starších dětech).

Součástí zdravé životosprávy je také dostatek pohybu. Zdaleka ne všechny školy umožňují dětem dostatek prostoru a pomůcek podněcujících ke spontánnímu pohybu. Příkladem vhodného nářadí a náčiní mohou být ribstoly, skluzavky, lana, kruhy, míče, žíněnky, horolezecké stěny, rehabilitační pomůcky a další.

Další podmínkou ovlivňující kvalitu mateřské školy je způsob jejího řízení. Jedním z hlavních cílů řízení podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání je vytváření příznivé atmosféry pro týmovou práci, která je charakteristická pozitivními vztahy na pracovišti, otevřenou a partnerskou komunikací vyznačující se aktivním nasloucháním, využíváním tzv. zpětné vazby, povzbuzováním, ale i identifikováním a akceptováním cílů školy, a jasně stanovenými pravidly soužití. Takto nastolené sociální vztahy na pracovišti přinášejí dětem pozitivní vzorce chování, které napodobují.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání rozšiřuje požadavky na týmovou práci uvnitř školy o spolupráci s dalšími partnery, především rodiči (což je další z podmínek). Ředitelka mateřské školy „podporuje a motivuje spoluúčast všech členů týmu na rozhodování o zásadních otázkách školního programu, zve ke spolupráci rodiče“ (RVP PV 2005: 32).

Nedílnou součástí vytváření podmínek je *personální a pedagogické zajištění*. Základním požadavkem je odborná způsobilost a kvalifikace všech zaměstnanců mateřské školy. Očekává se, že ze strany vedení školy bude podporován profesní růst učitelek a ty, že se budou aktivně sebevzdělávat. Při práci s dětmi ze sociokulturně znevýhodněného prostředí to znamená zaměřit se např. na vyhledávání a spolupráci s odbornými pracovišti, které mohou pomoci rodině a tím i dítěti.

Jednou z nejdůležitějších podmínek je podmínka *psychosociální*. Příznivé a vstřícné klima je na každém pracovišti jednou ze základních podmínek kvalitní, spo-

kojené a tvůrčí práce. O to víc platí tato skutečnost v mateřské škole, neboť její podstatou jsou mezilidské vztahy.

V mateřské škole se setkávají různorodé skupiny lidí i jednotlivců. Pedagogický sbor zahrnuje pracovníky různého stáří, rozdílné délky praxe, zkušeností, ale i osobnostních odlišností. Patří sem také ostatní pracovníci školy, děti s jejich velice variabilním domácím zázemím a samozřejmě jejich rodiče. Dosáhnout ve vztahu učitelky a dítěte, ředitelky a učitelek, učitelek a rodičů atd. vzájemné důvěry a atmosféry, která posílí vnímavost jednoho ke druhému spolu s ochotou naslouchat si a vejít do kontaktu, je velmi náročná a zpravidla také dlouhodobá záležitost.

V mateřské škole patří vytvoření bezpečného prostředí k základním podmínkám. Jak uvádí Kovaliková (1998), pokud se dítě cítí ohroženo (není vytvořena atmosféra důvěry a bezpečí), nemůže se „učit“. Mozková kůra, kterou pro učení potřebujeme, je totiž „vypnutá“ a místo ní „pracuje“ limbický systém, který mimo jiné, řeší ohrožení. Pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí platí toto pravidlo dvojnásob.

Kofátková (2005) identifikovala charakteristiky pozitivního klimatu v mateřské škole, ke kterým patří např. dovednost ocenit práci ostatních, umění naslouchat, schopnost přijímat ostatní bez předsudků, řešit problémy, být otevřený vůči názorům ostatních atp. Klima jednotlivých tříd se může v rámci jedné mateřské školy výrazně lišit. Závisí především na osobnosti každé učitelky, na její schopnosti být partnerem dětem i jejich rodičům a realizovat vzdělávání tak, aby byly uspokojeny potřeby všech dětí.

Velkým rizikem, které může ohrozit bezpečné sociální prostředí v mateřské škole, jsou soutěže a soutěživé hry (Havlíková a kol., 2006), ale také odměny či tresty (Čáp, 1997). Zejména u dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí by soutěžení mohlo přinést další frustrující zážitky. Je potřeba naopak vytvářet prostředí soudržnosti, kde děti zažívají pocit úspěchu díky podporující komunikaci učitelky. Ta by se měla soustředit na oceňování i sebemenších úspěchů dítěte a posilovat tak jeho sebevědomí.

Pro vytváření sociálních kompetencí a prosociálního chování, nezbytných pro pěstování pozitivního klimatu, je účinné věkově smíšené uspořádání tříd. O výhodách heterogenních tříd se vedly na konci 20. století časté diskuse. V současné době se však stále častěji objevují pozitivní zjištění (Kofátková, 2005a): „*Lze shr-*

*nout, že věkově smíšené skupiny umožňují dětem získávat předpoklady kompetencí, které jim umožní žít v demokratické společnosti.“*

Rozvíjení kvalitních vztahů je podmíněno fungováním jasných pravidel. Pravidla by měla být daná jak pro soužití v pracovním kolektivu, tak pro soužití dětí ve třídě. K takovým pravidlům patří např. „*vzájemně si pomáháme, nasloucháme si, po hře uklidíme...*“. Při tvorbě pravidel platí, že jsou formulována dětmi, nikoli učitelkou, a děti si je také samy graficky znázorňují (Kopřiva a kol., 2008). Při tvorbě pravidel se učitelka stává spíše moderátorem diskuse dětí. Podněcuje jejich hovor vhodně kladenými otázkami typu „Co byste potřebovali, abyste se v mateřské škole cítili dobře“, „Je něco, co vám vadí v mateřské škole a co byste tu nechtěli zažívat“. Jako moderátor pak shrnuje názory dětí a formuluje do podoby pravidel. Např. „Znamená to tedy, že byste nechtěli, aby Vám někdo bral hračky?“, „Chtěli byste vždy najít hračky na svém místě?“, „Byli byste rádi, kdybyste našli někoho, kdo Vám pomůže, když budete potřebovat?“ V žádném případě nejde o to, aby formulovala pravidla učitelka z hlediska toho, co se jí jeví jako dobré a potřebné. Jen tak může u dětí dojít k jejich přijetí a sdílení.

Všechny uvedené podmínky směřují k tomu, aby bylo v mateřské škole vytvářeno příznivé a kvalitní prostředí pro efektivní vzdělávání dětí předškolního věku a jejich rozvoje v kompetencích směřujících ke schopnosti celoživotního vzdělávání a k tomu být zodpovědným občanem a dobrým partnerem.

#### 4. Partnerský přístup učitele k dítěti

Významnou roli sehrává učitel v procesu sociálního učení dítěte, který je založen na principu přirozené nápodoby. Učitel svým chováním, jednáním i svými postoji dítě ovlivňuje. Může tak při rozvoji dítěte napomáhat, ale zároveň, i když bezděčně, může tento vývoj brzdit. Důležité místo v projevech učitele zaujímají komunikační schopnosti. Ty otevírají nejen cestu k pochopení dětské duše a jeho nazírání na svět, ale pomáhají mu utvářet si obraz o sobě samém. Záměrem každé učitelky by mělo být, aby dítě mělo představu pravdivého obrazu o sobě samém a aby rozvíjelo úctu k sobě samému, ke své jedinečnosti, což souvisí s rozvojem sebevědomí, samostatnosti, ale zároveň se schopností spolupracovat, vážit si ostatních a být zodpovědný za svoje chování.

Kofátková uvádí, že základními aspekty humanistického přístupu k dětem, který se dnes preferuje, jsou akceptace, empatie a autenticita. „*Ty by měly být naplňová-*

*ny současně, nestačí tedy zvládat jen jeden z nich, tak bychom mohli dojít ke kontra-produktivnímu výsledku.“* (Kofátková, 2002: 73).

Akceptovat druhého znamená být tolerantní, umět porozumět druhému, ale i sobě samému, a přijímat každého bezpodmínečně pozitivně. Empatie je schopnost vcítit se do pocitů druhého a vyžaduje citlivé naslouchání s porozuměním, neverbálními projevy, popřípadě s projevy podpory. Empatie neznámá souhlas s chováním druhého či s jeho názory, ale je projevem porozumění. Autentičnost znamená chovat se pravdivě, projevovat se přirozeně, neskrývat svoje pocity, být sám sebou. Novou výzvou pro učitele je dovolit být sebou samými také dětem. Tato podmínka je možná pouze v případě rovnoprávných vztahů, nikoli vztahů založených na nadřazenosti a podrázenosti.

Tyto podmínky se zásadním způsobem promítají do komunikačních dovedností učitele (Helus, 2009; Kopřiva a kol., 2008; Kofátková, 2002; Mareš, Křivohlavý, 2007; Svobodová, 2007). Také RVP PV se zabývá žádoucími dovednostmi učitelky v oblasti komunikace. V psychosociální podmínce uvádí např. tyto požadavky: „*pedagog se vyhýbá negativním slovním komentářům a podporuje děti v samostatných pokusech, je uznalý, dostatečně oceňuje a vyhodnocuje konkrétní projevy a výkony dítěte a přiměřeně na ně reaguje pozitivním oceněním, vyvaruje se paušálních pochval stejně jako odsudků; projevuje se přímou, vstřícnou, empatickou a naslouchající komunikací“* (RVP PV, 2005: 31).

Neefektivní způsoby komunikace, označované jako direktivní či autoritativní (Kopřiva a kol., 2008; Pelikán, 1995), které stále přetrvávají v komunikaci učitelky s dětmi, mohou narušovat sebepojetí dítěte. Nejsou to ovšem pouze komunikační dovednosti, ale učitelka mateřské školy ovlivňuje dítě veškerým svým chováním, jednáním i svými postoji.

Za velmi efektivní nástroj, jak porozumět dětem, jak na ně reagovat a udržet s nimi kontakt, je považován videotrenink interakcí. Udržení kontaktu je základem pro další vedení a usměrňování dítěte, je základní podmínkou zdravého vývoje dítěte. Využívá se při něm videonahrávky, především hry dětí. Ta umožňuje dospělému identifikovat často nerozpoznatelné potřeby dítěte a pracovat s nimi.

Videotrenink interakcí je založen na principech dobré komunikace a na podrobné analýze interakčních momentů. Základem této metody je zaměření se a vyhledávání pozitivních momentů komunikace a interakce mezi učitelem a dítětem, aby mohly být užívány častěji a efektivněji. S některými dětmi je velmi snadné

utvořit a držet dobrý kontakt. S některými dětmi je to naopak velmi obtížné. Někdy je zřejmé, proč se kontakt nedaří, ale někdy se nám to nedaří zjistit. Pokud se „nezdary“ opakují dlouho, problém narůstá. Takový kontakt není prospěšný pro dítě a nepřispívá ani k pohodě dospělého. Komunikace je zabrzděna a může být zpomalen i vývoj dítěte.

Vzájemné působení lidí na sebe je nepřetržitý proces, ve kterém jedna osoba ovlivňuje druhou, čemuž se říká interakce. Základními stavebními kameny každé interakce je iniciativa a její přijetí. Přijímáním je myšleno, že druhé osobě dáváme najevo, že jsme slyšeli, co řekla, a to buď slovy (verbálně) nebo svým chováním, výrazem (neverbálně). Základem dobrého vztahu je dostatečné rozvinutí a přijímání iniciativ, čímž se rozvíjí úspěšná komunikace.

Dobrým prostředkem k navázání kontaktu je pojmenovávání. Vhodné je však i pro udržení kontaktu zvláště s neklidným dítětem (např. „vidím, že se nemůžeš rozhodnout..., najít kamaráda pro hru...“). Zároveň je pro druhého známkou toho, že jej druhý sleduje, že je s ním v kontaktu. Pro práci učitelky je důležité, aby dětem poskytovala vedení, ale nikoli tím, že by sama řídila, určovala a zadávala úkoly, ale tím, že dětem umožňuje střídát se v interakcích a sdílet výměny. Dobré vedení je podstatnou součástí dovedností učitele. Je důležité jak pro rozvoj poznávacích schopností dítěte, tak pro rozvoj myšlení a hlavně pro rozvoj sociálních dovedností dítěte. Bez pozitivního vedení mohou být některé děti ve skupině úplně ztraceny a jen stěží mohou prokázat, že něco dovedou.

Takovými dětmi bývají právě děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Potřebují mnohem více podpory a vedení než děti z funkčních rodin. Takové dítě také potřebuje dostávat informace o tom, že druzí ho vidí pozitivně. Pokud mu učitelka dává najevo, že si ho cení, bude se tak dítě přijímat i samo. Učitelka má zásadní vliv na utvářející se sebepojetí dítěte (Helus, 2009). Sebepojetí souvisí s dalšími psychickými procesy, jakými jsou sebehodnocení a sebeřízení.

Hovořit o sebehodnocení a sebeřízení dítěte předškolního věku je zcela jistě předčasné. V předškolním vzdělávání jde ale o pokládání základů celé osobnosti a neměla by být opomítnuta ani snaha o rozvoj těchto dovedností. S tím souvisí užívání hodnotících výroků a takového jazyka, který dá dítěti konkrétní zpětnou vazbu o jeho chování, dovednostech, ale také žádoucím stavu. Podle Nováčkové (2007) je zpětná vazba podmínkou, kterou dítě bezpodmínečně potřebuje pro své učení. Zpětnou vazbu někdy přináší již samo konání (převedl jsem se, je mi špatně; zapálená svíčka či sirka pálí; obráceně obutá bota tlačí; atd.). Podle věku a zkušeností

děti předškolního věku je však zpravidla nutné, aby dětem zpětnou vazbu poskytl dospělý, např.: „Tato bota je pravá a obouvá se na pravou nožičku.“ Zpravidla se však výroky dospělých rozšiřují o hodnocení osoby: „Ty jsi ale nešika, kolikrát ti mám říkat, že se musíš podívat, kterou botu si to obouváš.“ Dalšími přetrvávajícími chybami v hodnocení jsou obecná nekonkrétní tvrzení, k jakým patří výroky typu „ty jsi šikovný“, „ty jsi popleta“, „to je hezký obrázek“ atd.

K vyjádření zpětné vazby se používá popis. Jde o „*informace, zda to, co děláme, je správně, zda můžeme tím směrem pokračovat nebo to udělat jinak, a jak jinak to máme udělat. Bez těchto informací nemůže nastat učení, ať ve smyslu pochopení (znalosti) nebo ve smyslu upevnění postupu (dovednosti)*.“ (Nováčková, 2007, str. 3). Také RVP PV hovoří v kapitole Psychosociální podmínka o vyhodnocování konkrétních projevů a výkonů dítěte a vyvarování se paušálních pochval, stejně jako odsudků. Tyto obecné hodnotící výroky způsobují problémy v utvářejícím se sebepojetí dítěte (chvála vytváří pozitivní sebeobraz, který však není podložený ničím konkrétním, odsudky mohou vytvářet negativní sebeobraz, který vede k nedůvěře ve své schopnosti).

Zpětná vazba může obsahovat jak pozitivní informace (všechny hračky už jsou uklizené a rozříděné podle toho, kam co patří - kostky v koši, knihy na polici...), tak negativní (některé hračky ještě nejsou na svých místech - v koši s kostkami jsou i panenky). Výroky tohoto typu podporují vnitřní motivaci a pomáhají s rozvojem kompetencí, jakými jsou rozhodování, zodpovědnost, samostatnost apod.

Závěrem lze říci, že nároky na práci učitele mateřské školy jsou velmi vysoké, ale je třeba si uvědomit, že současná proměna celé společnosti z totalitní na demokratickou, ale také informační exploze, globalizace atd. přináší zátěž jak rodině, tak především dítěti. Poslání učitele je tedy přesunuto spíše do role vnímavého průvodce rodinnou výchovou. S touto vizí pak lze lépe chápat předškolní vzdělávání a neuzavírat se před problémy rodin a jejich dětí do světa „svých představ a předsudků“, ale naopak otevřít svoji mysl k pochopení názorů a postojů rodin dětí svěřených mateřské škole do péče.



# Využití artefiletiky v mateřských školách. Teorie artefiletického procesu

*PhDr. Leona Běhounková, Ph.D.*

Hlavní prostor v této kapitole je věnován artefiletice, tedy metodě, jež může být prostředkem včasné péče a naplnění intervenčního potenciálu této péče. Artefiletika je umělecky pojatá výchova zaměřená na osobnostní a sociální rozvoj dětí.

## Teoretická východiska artefiletiky

Existuje celá řada metod realizace včasné péče (tj. naplňování inkluzivních principů rovných příležitostí ve vzdělávání). V následujícím textu se detailněji věnujeme jedné z nich - artefiletice, což je obor, který propojuje umění se vzděláváním a psychosociálním rozvojem. Artefiletika stojí na pomezí výtvarné výchovy a psychoterapie, přičemž nepřekračuje hranice ani jednoho z těchto oborů, ale úzce se jich dotýká.

Nejprve se budeme věnovat vymezení artefiletiky, jejím kořenům, možnostem, ale i hranicím a limitům. Vymezíme artefiletiku prostřednictvím s ní hraničících pedagogických a terapeutických oborů, jako je konstruktivní a zážitková výtvarná pedagogika, psychosociální výcvik a arteterapie. V další části textu se zaměříme na konkrétní možnosti využití artefiletiky pro potřeby komplexního rozvoje dítěte v rámci včasné péče.

## Pedagogický konstruktivismus aneb interaktivní učení

Artefiletika vychází z pedagogického konstruktivismu, v jehož pojetí je dítě podněcováno k získávání poznatků a informací v interaktivním procesu sebezkušenosti. Tato vzdělávací strategie přechází od didaktických postupů typu „naučím tě“ (transmisivní učení) k vlastní iniciativě při učení („sebeučení“, seberozvoj, autoevaluace) a to v rámci metod zážitkové pedagogiky. To znamená, že klade důraz na procesy objevování, rozšiřování a přetváření poznávacích struktur (obrazů světa) v procesu učení. Poznávání se děje konstruováním v rámci osobní zkušenosti, a to tak, že si fragmenty nových informací dítě (poznávající jedinec) řadí do již existujících smysluplných struktur (Papert, 1994). Shrňme-li tedy stěžejní pravidlo, kterým se řídí konstruktivistická pedagogika, pak použijeme výstižný renesanční výrok Komenského: „Co neprojde smysly, není v naší mysli.“

Pedagogický konstruktivismus se tedy nezaměřuje prioritně na obsah vzdělávání, ale zejména na jeho proces, kdy cílem není pouhé získání vědomostí, ale naučení se způsobu, jak k vědomostem dospět (naučit se učit) a zpracovávat mnohoznačnou realitu. Znalosti a dovednosti, které dítě objeví a získá během řešení problémů (třeba za cenu omylů, slepých cest a nezdarů) jsou nesrovnatelně trvalejší, než zdánlivě snadněji a rychleji slovně předané informace (Bertrand, 1998). V pedagogické praxi to znamená, že proces učení má navozovat takové učební situace, které se maximálně podobají situacím spontánního učení. Toho lze dosáhnout důrazem na vnitřní motivaci dětí, tj. aktivizací dosavadních znalostí, dovedností a názorů, předkládáním problémových zadání, diskusí, důrazem na užitečnost daného poznatku či dovednosti pro život.

V průběhu interaktivně pojatého učení je u dítěte rozvíjeno jeho kritické myšlení, sociální dovednosti (komunikace, schopnost vyjádřit svůj názor, myšlenku, argumentovat). Pedagogický konstruktivismus totiž vychází z předpokladu, že poznání vzniká vždy v interakci, prostřednictvím komunikace. Dialog, debata, konfrontace různých názorů a úhlů pohledu vede ke hledání nových způsobů řešení, ke vzniku nových myšlenek, nápadů, k novým způsobům zkoumání (promýšlení) daných témat.

Diskuse a metody zážitkové pedagogiky vedou nejen k rozvoji znalostí a dovedností, ale také k sebepoznání, vzájemnému poznávání dětí i učitelů a co víc, vedou k učení pozitivního přijímání odlišnosti (názorů, postojů, emocí), které je vnímáno jako obohacující. Vyhovují tedy nárokům, které požaduje současná školská reforma.

## Zážitková výtvarná výchova a rozvoj kreativity aneb učení prožitkem

Artefiletika se dále blíží k zážitkově pojaté výtvarné výchově, která koncentruje svou pozornost na proces tvorby a vnímání prožitku z tohoto procesu. Oběma je společné, že se nesoustředí na výstup (dílo) či zdokonalování výtvarných dovedností, ale pracuje s prožitkem plynutí (flow-efektu), který spočívá v maximálním soustředění prožívání a pozornosti při vykonávání určité aktivity. Flow-efekt s sebou na jedné straně přináší pohroužení se do zážitků a na straně druhé přináší prožitek pocitu štěstí a uspokojení (Csikszentmihalyi, 1996). Ve stavu plynutí je člověk natolik zaměřen na vykonávanou činnost (na bezprostřední prožívání), že jí přiřazuje maximální důležitost.

## Význam prožitku:

- pro osobnostní a sociální růst, neboť pozitivní zážitek zvyšuje sebevědomí a pocity osobní pohody a spokojenosti (well-being),
- je nástrojem pro učení, sebepoznání a poznání druhých lidí (a to spontánní formou),

- prožitek vede k dosažení autotelického prožívání, což znamená, že k zážitku dospíváme přes vlastní úsilí, přičemž odměnou (cílem) je zážitek sám o sobě, nikoliv vnější motivace (věcná odměna), tím dochází ke zvyšování frustrační tolerance i zvyšování vědomí vlastních schopností a sebevědomí,
- vzniká pocit sounáležitosti se skupinou (při společném zážitku dochází k poznání druhých, stmelení, zvyšuje se ochota pomoci druhým),
- aktivizace motivace dítěte.

Zážitek zanechává hlubší paměťovou stopu, protože prochází mnoha smysly, zapojuje jak kognitivní, tak emocionální složky mozku. Nesmíme zapomínat na to, že rozvojem kreativity v estetických oblastech pomáháme dítěti nejen kultivovat estetické citění, ale podněcujeme jeho kreativitu i v jiných oblastech, např. způsobech řešení problémových situací. Kreativita je totiž dovednost přenositelná z jedné oblasti na druhou.

#### Sociálně-psychologický výcvik

Sociálně-psychologické výcviky jsou ve své podstatě herní aktivity, které uplatňují jak verbální, tak i neverbální metody rozvoje sociálních dovedností (komunikace, kooperace, empatie) a osobnosti dítěte (sebepoznání, relaxace, kultivace vyjadřování a přijímání emocí, reagování na ně, rozvoj tvořivosti). Návlek probíhá ve skupině, ale nejedná se o psychoterapii, nýbrž o podporu a rozvoj senzitivity v sociálním kontaktu (Komárková, Slaměník, Výrost, 2005), což je společným rysem s artefiletikou. Zážitek zanechává hlubší paměťovou stopu, která umožňuje daleko lepší integraci jak do systému informací, tak do systému dovedností a jejich automatického užívání.

Výcvik by měl provádět zkušený trenér (psycholog, psychoterapeut či odborník specializující se na skupinovou práci), protože nevhodně užití metody mohou v lepším případě zůstat bez efektu, v horším případě poškodit dítě (retraumatizovat jej bez poskytnutí adekvátní podpory).

Sociálně-psychologické výcvikové aktivity u dětí předškolního věku se zaměřují na rozvoj základních sociálních dovedností (pravidla komunikace, vyjadřování svých emocí a reagování na ně), dále se soustředí na prožitek úspěchu a podporu zdravého sebevědomí. Ve zvýšené míře, oproti aktivitám s dospívajícími, se do spektra činností častěji zahrnuje relaxace a činnosti směřované k rozvoji kreativity.

#### Arteterapie

Arteterapie je psychoterapeutickým oborem, v jehož rámci dochází k působení na psychiku prostřednictvím záměrného a cíleného využívání výtvarných aktivit.

Je zpravidla využívána jako doplňující léčebná metoda psychických obtíží. Jejím „*prvořadým cílem není vytvoření uměleckého díla, ale prostřednictvím sebevyjádření, rozvíjení tvořivosti, schopnosti komunikovat a zpracováním osobně významného tématu dosáhnout odstranění nebo zmírnění obtíží nemocného člověka. Mimoverbální vyjadřování umožňuje zpracovávat témata na nižší úrovni vědomění, témata, pro která nenalzáme adekvátní slovní vyjádření.*“ (Stiburek, 2000: 35).

#### Joanidis (1973) uvádí rozličná pojetí (zacílení) arteterapie:

arteterapie *kreativistická* preferuje aktivitu s ohledem na seberealizaci vyúsťující v pocit naplnění. Interpretace není nezbytná, samotný proces kreativní tvorby má nosný autosanační a podpůrný potenciál. Takto pojatá arteterapie je snadno zaměnitelná za artefiletiku.

- *činnostní* pojetí arteterapie chápe výtvarnou produkci jako jednu z forem aktivit, která může sloužit jako odreagování či nový stimul. Cílevědomá a plnohodnotná činnost je základní podmínkou lidského zdraví a rozvoje.
- *integrativní* arteterapie skrze prožitek tvorby směřuje k akceptaci svých osobnostních dispozic, zkušeností, aktivizuje emocionalitu i racionální nadhled a iniciuje tak proces integrace jednotlivých osobnostních složek.
- v *sublimačním* pojetí arteterapie se mohou různé emoce (např. agrese, strach, úzkost aj.) transformovat do výtvarné aktivity (trhání, mačkání, stříhání, znázornění objektu strachu apod.) a přetvořit tak destruktivní emoci v konstruktivní dílo. Tím se eliminuje agování (tj. vybití nevědomých emočních impulzů v podobě nekoordinovaných „výbuchů“). Principem je tedy vytvoření podmínek pro odblokování emoce a převedení nežádoucího projevu v konstruktivně tvořivou práci. Cílem není potlačovat emoce, ale vhodným způsobem je zvládat (socializovat).
- *projektivní* pojetí podněcuje promítání osobnostních rysů i vnitřních konfliktů dítěte do výtvarné činnosti (sochy, obrazu), což je později využito pro verbální identifikaci problému a jeho zpracování.

Arteterapií u dětí předškolního věku se zabývá Oaklanderová (2003), která uvádí, že arteterapie pomáhá zejména tam, kde dítě nedokáže traumatický či negativní zážitek vyprávět (vytěsnilo jej), ale dokáže jej „přehrát“ formou neverbální výtvarné aktivity. Zážitek, který vychází napovrch, přestává být ohrožující. Traumatickým zážitkem pro dítě může být z pohledu dospělého i zdánlivě banální událost (např. úmrtí domácího zvířete) či naopak událost vnímaná okolím pozitivně (narození sourozence). Je třeba nepodceňovat pocity dítěte a akceptovat je, najít způsob pro jejich adekvátní ventilaci, ohraničovat dané chování (neubližovat ostatním, sobě). Přijetí dítěte i s jeho negativními pocity je pro jeho zdravý vývoj zásadní.

Artefiletika je s arteterapií úzce provázaná, ale nemělo by se stát, že by artefiletika překročila pomyslný terapeutický práh. Je zcela nezbytné, aby arteterapii realizovali pouze proškolení arteterapeuti (viz dále v textu). Pouhým „vyzkoušením metody“ může nepoučený pedagog otevřít třináctou komnatu dítěte, aniž by věděl, co s tím dále dělat, jak dítě opečovat. Pokud zůstane dítě bez adekvátní pomoci, je pro něj tato situace nebezpečnější, než kdyby k otevření traumatu vůbec nedošlo.

### Artefiletika

Vydefinováním oborů příbuzných k artefiletice se dostáváme k popisu jí samotné. Co je společné artefiletice a všem výše představeným oborům? Je to především využívání formativního působení zážitku, rozvoj kreativity a spontánní tvorby (a tudíž i sebevyjádření), podpora pozitivních skupinových vztahů a rozvoj zdravé osobnosti (sebepoznání, sebevědomí).

Z obecného pohledu je možné artefiletiku definovat jako *specializovaný přístup ve výchově, který usiluje o propojení emocionálního, sociálního a intelektuálního rozvoje dítěte* (Slavíková, Slavík, Eliášová 2007) a to skrze využívání různých uměleckých forem - výtvarných, hudebních, literárních či dramatických. Svým akcentem na psychosociální vztahové obsahy pedagogického procesu může být bez potíží součástí školní výuky v podobě screeningové, preventivní i podpůrné a intervenční strategie (Běhounková, 2010). V užším slova smyslu lze artefiletiku chápat jako specificky pojatou výtvarnou nebo jinou tvořivě zaměřenou uměleckou výchovu, která prostřednictvím expresivních a zážitkových metod a technik spojuje kreativní tvorbu s poznáváním druhých, sebepoznáváním a poznáváním společnosti a jejího socio-kulturního kontextu (Slavík, 2006a; 2006b).

Artefiletika není psychoterapeutickým oborem, ale pracuje s takovými pedagogickými aspekty, jimiž dosahuje obdobných výsledků (zachycení varovných signálů, podpora potencialit, rozvoj). Díky tomu, že je možné v jejím rámci provádět screening (orientační diagnostiku) kognitivních, sociálních i emočních oblastí vývoje dítěte i diagnostiku skupinové dynamiky, lze jejím prostřednictvím přispět k prevenci duševních i sociálních problémů dětí různého věku. Zároveň podporuje realistické postoje k sobě, druhým lidem i okolnímu světu, rozvíjí sociální dovednosti včetně komunikace a zvyšuje citovou odolnost (Běhounková, 2010; Slavíková, Slavík, Eliášová 2007).

Jaký je tedy rozdíl mezi arteterapií a artefiletikou? Rozdíly mezi arteterapií a artefiletikou jsou patrné v teoretickém zázemí, ve způsobech získání odbornosti, v zacílení, formách a užívaných postupech práce. Tam, kde je artefiletika

svými metodami limitována v práci s určitou cílovou skupinou, nachází plně kompetentní využití arteterapie. Vymezení obou oborů shrnuje tab. 1, přičemž upozorňujeme, že dané schéma je zjednodušující, slouží pro základní orientaci v obou oborech.

Tab. 1: Rozdíly a přesahy arteterapie a artefiletiky (Běhounková, 2010)

	Arteterapie	Artefiletika
<b>Východiska</b>	Psychoterapie	Pedagogický konstruktivismus
<b>Realizátor/vzdělání</b>	Arteterapeut/ psychoterapeutické	Pomáhající profese a artefiletické kurzy
<b>Cíle hlavní</b>	léčba, diagnostika	screening, prevence, intervence
<b>Cíle parciální</b>	Aktivizace rozvoj kreativity sublimace emocí interpretace díla	facilitace psychosociálního růstu (emoce, chování, etická kultivace), socializace (kooperace, modelový nácvik chování), resocializace/rehabilitace (korektivní zkušenost)
<b>Cílová skupina</b>	Psychicky nemocní jedinci	Zdraví jedinci, event. jedinci riziková (tj. s narušeným psychosociálním vývojem)
<b>Indikace</b>	Jedinci vyžadující neverbální psychoterapii, zpracování nevědomých témat a traumat	Narušené sociální vztahy skupiny, sebezrozvoj, sebepoznání, sociokulturní růst
<b>Kontraindikace</b>	Schizofrenie, hraniční poruchy osobnosti, jedinci opakovaně odmítající výtvarnou tvorbu	Jedinci se závažnými psychickými problémy
<b>Formy</b>	Individuální, skupinová	Skupinová, párová
<b>Přínos</b>	Úleva, vhléd, sebeakceptace (tj. akceptace nemoci), osobnostní růst, smysluplnost života atd.	Zdravé sebepojetí a sebehodnocení, rozvoj emocí (identifikace, kultivace), sebereflexe a reflexe sociálních situací, senzitivita (empatie, tolerance, ochota pomáhat druhým)
<b>Základní nástroje</b>	Interpretace obsahu i procesu výtvarných aktivit, pochopení problému	Zážitková výtvarná hra, sebe-reflexe a reflektivní dialog, hodnocení (zpětná vazba)

Aplikace artefietiky do vzdělávání vyžaduje profesionální přístup. Nelze ji používat živelně, bez předchozí odborné přípravy, vzdělání. Blíže se budeme podmínkami realizace artefietiky věnovat dále v textu.

### Podmínky realizace artefietiky

Aby mohla být artefietika realizována v praxi, je třeba, aby byly dodrženy základní podmínky, ke kterým patří odbornost toho, kdo artefietiku realizuje (artefietik), dodržování artefietických principů a zásad práce, respektování metodiky artefietického procesu.

### Principy a zásady realizace artefietiky

Na základě zkušeností z realizace artefietiky v různém školském prostředí shrnuji několik principů a zásad, jejichž naplňování se osvědčilo jako nosné a užitečné (Běhounková, 2010; www.artefietika.cz):

- *Intermedialita*, jde o propojenost témat se životem a zohlednění při výběru jejich aktuální významnosti a smysluplnosti pro skupinu. Výtvarně lze zpracovávat různá i zdánlivě složitá společenská témata, sezónní události (slavení tradic, rituály), ale i preventivní témata a otázky socio-emočního prožívání.
- *Plánování* je vhodné vnímat jako důležité jen do té míry, kdy neomezuje improvizaci. Je žádoucí flexibilně měnit plány podle aktuálních potřeb skupiny.
- *Rozmanitost* uplatňovaných výtvarných materiálů, technik, pracovních podmínek a prostředí rozvíjí tvořivost. Platí pravidlo: kdo chce u jiných rozvíjet kreativitu, musí být sám kreativní.
- *Prožitek je nositelem integračního potenciálu*, v rovině intraindividuální i interindividuální. Zážitek obohacuje – vede k sebepoznání, poznávání členů skupiny, k pocítění sounáležitosti a ochotě pomáhat druhým.
- *V centru pozornosti stojí tvořivý proces, ne vytvoření esteticky hodnotného díla*. Každý výsledek má výpovědní hodnotu. Tento princip však neříká, že by práce s výtvarnou hodnotou díla měla být opomíjena, jen není prioritní. V popředí zájmu je dobrý pocit z tvorby, rozvoj kreativity, podpora sounáležitosti se skupinou a prezentace díla.
- *Prezentace díla je důležitý moment pro podporu sebevědomí* a vytváření pocitu sounáležitosti k danému prostoru (čímž se, zejména u starších dětí, snižuje tendence k jeho ničení). Je také způsobem „přilákání“ rodičů do mateřské školy.
- *Otevřená diskuse a reflektivní dialog* jsou stejně důležité jako samotný proces tvorby. Dialog je především uměním naslouchat.
- *Bezpečí a diskrétnost* – u starších dětí platí, že citlivá sdělení zůstávají tam, kde zazněla (což je v předškolním věku obtížně splnitelné), soustředíme se

tedy zejména na to, aby nebyla citlivá sdělení zdrojem pro zesměšňování dítěte nebo ironizování jeho problému.

- *Stimulace tvořivé, důvěrné a akceptující atmosféry* vytváří předpoklady pro posilování spontánního vyjadřování.
- *Důraz na autenticitu a individualitu výrazového projevu*, což sebou nese respekt vůči jedinečnosti, ale i poskytnutí prostoru pro hledání vlastní osobitosti.
- *Vzájemné obohacování* – rozdílnost vnímáme jako zdroj inspirace, posilujeme senzitivitu sociálního vnímání, empatii.
- *Nenucenost (nedirektivnost)* – každý má právo se nezúčastnit nějaké aktivity.
- *Nepsychologizování*, v artefietice nejde o to hledat řešení, viníky, interpretovat, objasňovat, ale jde o podporu a rozvoj. Mnohdy pomůže už samotná ventilace problému (jeho pojmenování) a naslouchání.
- *Interaktivní trojúhelník* – do artefietického procesu vstupují tři základní komponenty, které jej ovlivňují: 1) *aktér artefietického procesu* (dítě, žák, zejm. jeho osobnostní charakteristiky, aktuální stav psychiky a zdraví, věk), přičemž dítě funguje v artefietickém procesu ve dvojí roli – na jedné straně je tvůrcem svého uměleckého díla a na straně druhé je divákem artefaktů ostatních. 2) *artefietická tvorba a její artefakt* (pochopení tématu a uchopení jeho zpracování, vlastní zkušenost a asociace k tématu, ochota sdělnosti, míra ovládnutí tvořivě expresivního způsobu vyjadřování atd.), 3) *artefietik vedoucí artefietický proces* (nabídka témat, aktuální zdravotní stav, osobnostně profesní kompetence – viz Osobnostní a profesní profil artefietika). Všechny komponenty jsou stejně důležité, vzájemně se ovlivňují a podílí se na tom, jak bude artefietický proces pobíhat a s jakým efektem.

### Osobnost artefietika

Pojem artefietik (ten, kdo realizuje artefietiku) není ukotven v povědomí pedagogické veřejnosti ani mezi odborníky artefietické teorie a praxe. Profesní pozice artefietika explicitně nebyla doposud určena, specifikována. Jedním z důvodů je to, že artefietik je primárně kvalifikován v některém z oborů pomáhajících profesí a následně získává nadstavbovou artefietickou kompetenci (prohlubující specializaci) prostřednictvím vzdělávání v artefietice.<sup>19</sup> Přesto tento pojem lze považovat za vhodný pro označení osoby, pod jejímž vedením artefietická výuka probíhá.

19) Aktuální nabídka artefietického vzdělávání je dostupná na [www.arteterapie.cz](http://www.arteterapie.cz), [www.artefietika.cz](http://www.artefietika.cz)

### Požadavky na vzdělání artefietika

Požadavky na profesní profil artefietika vycházejí z pedagogických kořenů artefietiky (pedagogický konstruktivismus), z požadavků cílové skupiny a rezortu, v němž artefietik působí (rezort školství, zdravotnictví, práce a sociálních věcí, vnitra). V rezortu školství musí artefietik splňovat požadavky pedagogického, speciálně pedagogického nebo psychologického vzdělání v kombinaci s absolvováním artefietického vzdělávání, tj. nabytí teoretických znalostí i praktických dovedností v artefietice.

### Požadavky na osobnost artefietika

Vzdělávání v artefietice pak klade tyto další požadavky na *osobnostně profesní kompetence artefietika* (Běhounková, 2010; www.arteterapie.cz, www.artefietika.cz):

- *profesní znalosti* – z oblasti pedagogiky, speciální pedagogiky, sociální psychologie a patopsychologie, dále z medicíny zejména psychiatrie a v neposlední řadě i z oblasti umění, zejména dějin umění, estetiky, psychologie umění.
- *profesní dovednosti* – ovládání tvořivě expresivních technik, citlivý přístup a práce s výtvarným projevem, výtvarným produktem a dalšími formami výrazu, umění vést reflektivní dialog s autorem výtvarného produktu a moderovat reflektivní dialog ve skupině, pomoc se směřováním k vlastní sebereflexi autora vytvořeného díla se záměrem podpořit jeho sebepojetí a celkový osobnostní rozvoj.
- *osobnostní předpoklady* – empaticnost, schopnost propojovat informace do souvislostí, schopnost improvizace, intuice, tvořivosti, schopnost povzbuzovat jedince k hovoru, k introspekci, ale i dovednost ekonomického zacházení se svými zdroji, vysoký morální kredit.
- *sociální dovednosti* – efektivní komunikace, schopnost vytvářet bezpečné prostředí pro diskusi i spontánní aktivitu, respekt vůči osobnosti jedince a jeho hranicím (neupínání se na nerealistická očekávání), autentičnost prožívání (konfrontace s vlastními pocity).
- *manažerské dovednosti* pro řízení lidských zdrojů – dětí i rodičů (organizace výtvarných aktivit, komunitní plánování, vytváření a řízení projektů, řešení problémů) a to i přesto, že nejsou primárně spojeny s formálním postavením artefietika.

Úspěšnost artefietického procesu je ovlivněna mnoha intervenujícími proměnnými (ostatně jako každý vzdělávací proces), nejvýrazněji kvalitu artefietiky ovlivňuje osobnost artefietika a jeho profesní kompetence. Proto je důležité, aby se artefietik celoživotně vzdělával ve schopnosti používat tvůrčí aktivity v souhrě se

zážitky a psychologickými změnami i ve schopnosti zachycování projevů rizikového chování dětí.

### Metodické postupy v artefietice

Artefietika je využitelná při práci s jakoukoliv věkovou skupinou a v jakémkoliv výchovně vzdělávacím prostředí, ale aby jejím prostřednictvím skutečně docházelo k žádoucímu rozvoji osobnosti, musí být uplatněny určité metodické postupy. K nejdůležitějším náleží *reflektivní dialog*, v němž děti přiměřeně věku reflektují vlastní prožitek z umělecké tvorby (výrazové hry), a to jim následně umožňuje hledat shody a rozdíly ve vnímání jedné situace. Děti diskutují nad vyvolanými asociacemi, rozdílnými zkušenostmi apod. Konfrontace zkušeností a názorů je realizována s celou skupinou. Vhodným uspořádáním je kruh („kruh bezpečí“ je projevem důvěrného sociálního klimatu uvnitř skupiny). Dialog se rozvíjí kolem výrazových projevů (otázky: *Jak se mi pracovalo? Jak se mi artefakt líbí? Jak na mne působí? Co to pro mne znamená? Jak to vidíš ty?* atd.). Reflektivní dialog by měl rozvíjet tvořivé myšlení a vést k hlubšímu poznání sebe i druhých. Kultivuje schopnost vyjádření vlastního názoru a zároveň učí naslouchání a respektu vůči názoru odlišnému (www.artefietika.cz; Slavík, 2001). I u dětí předškolního věku je možné vést reflektivní dialog, zpočátku je však potřeba s dětmi nacvičit dodržování principů dialogu a vyjadřování vlastního názoru, dialog je třeba více moderovat, podporovat v něm méně aktivní děti, shrnovat vyslovené, učit hledat pozitiva na druhých a uplatňovat pozitivní hodnocení. Zvládnutí principů vedení dialogu má širší preventivní dopad na skupinu (vzájemný respekt, poznání druhých, pozitivní podpora druhých i sebe).

Dalším důležitým bodem je *umělecká tvorba (výrazová hra)*, v jejímž rámci dochází k *propojení poznávání světa s poznáváním sebe samého*. Tento princip je zdrojem psychického zdraví, neboť rozvíjí tvůrčí potenciál, který je možné aplikovat i na jiné než umělecké oblasti (např. na kreativní řešení problémů) a je zdrojem zdravého sebepojetí a sebehodnocení. Skrze výtvarný zážitek může docházet k uvědomění si sebe sama v kontextu svého sociálního prostředí.

V artefietice by také měla být vždy přítomna *zpětná vazba (hodnocení)* ne však ve smyslu známkování, ale ve smyslu poskytnutí konstruktivní zpětné vazby od ostatních dětí ve skupině, od učitele. S cílem nekritizovat, ale učit se nacházet pozitivní stránky na druhých lidech, jejich tvorbě a projevech.

### Spolupráce s rodinou

Aby se celkový rozvoj dítěte v mateřské škole dařil, je třeba zapojit do tohoto procesu rodiče, a to nejen na informativní úrovni (informace o tom, co dítě zvládlo a jaká je prognóza dalšího vývoje jeho schopností, seznámení s cíli artefiletických aktivit, seznámení s artefiletickými výstupy), ale i na úrovni participace (domluva na společných výchovných strategiích, náměty pro domácí práci, zapojování rodičů do aktivit mateřské školy, příprava pomůcek dítěti na artefiletickou aktivitu).

### Artefiletický proces a jeho fáze

Artefiletika u dětí předškolního věku nabývá spíše rozvojového a preventivního charakteru (předcházení projevům rizikového chování), nežli intervenčního (řešení projevů rizikového chování). Při realizaci artefiletiky bychom měli dodržovat jednotný metodický rámec, který dodává aktivitám pevnou strukturu. Jejím výhodou je snazší a bezpečnější orientace v tom, co se bude odehrávat a kdy. Jednotlivé fáze by tedy měly být vždy realizovány. Výběr témat a oblastí vývoje, na které se v rámci artefiletických aktivit budeme v mateřské škole zaměřovat, záleží na konkrétní skupině dětí, s nimiž pracujeme, ale i na aktuální situaci, která se ve skupině odehrává.

### *fáze: Screening (orientační diagnostika) a popis skupiny dětí*

V první fázi artefiletického procesu je důležité zmapovat individuální i skupinové charakteristiky dětí. V individuální rovině sledujeme dosažení vývojové úrovně dítěte v různých oblastech (motorika, kognitivní funkce a řeč, socio-emoční úroveň vývoje dítěte). Orientačním návodem pro to, co sledovat, mohou sloužit diagnostické škály pro předškolní děti Bednářové a Šmardové (2007). Při sledování charakteristik skupiny nás zajímá její velikost, heterogenita, dynamika skupiny, sledujeme role jednotlivých dětí (viz dále v textu) a vztahy mezi nimi, míru a způsob zapojování jednotlivých dětí do aktivit apod. Vytvoříme si tak jasnější představu o pozitivních i problematických bodech a klíčových oblastech rozvoje. Screening je možné provádět v průběhu artefiletických aktivit, v jejichž rámci pozorujeme (a následně zaznamenáváme) chování dětí.<sup>20</sup>

20) Pro vedení záznamů se osvědčuje zdánlivě banální metoda „rychlých papírků“. Ta je založena na okamžitém zápisu diagnosticky zajímavého chování, zlepšení vývoje apod. na samolepícím poznámkovém papírek, který je třeba mít pro tyto příležitosti stále u sebe (lepíme, kam se dá). Záznam následně můžeme rozepsat.

### *fáze: Stanovení cíle (identifikace problému)*

Na základě zmapování fungování skupiny a jednotlivců v ní je možné snadno a rychle vysledovat klíčové problémy v interakcích skupiny (příklad je uveden v tab. 2). Přičemž je vždy nutné prioritně stanovit cíle změny, kterých je možné dosáhnout nejsnáze a které jsou reálné v možnostech i časově. Samozřejmě je třeba stanovit cíle s ohledem na věkové možnosti dětí. Snažíme se je v maximální míře formulovat konkrétně. Užitečné je při stanovování cílů myslet na princip SMART. Tento akronym vyjadřuje vlastnosti správně zvoleného cíle: Specifičnost (konkrétnost), Měřitelnost, Atraktivnost (smysluplnost), Reálnost (dosažitelnost dle věku a schopností), Termínovanost (konečnost). Správně formulovaný cíl tedy není „zlepšit atmosféru v kolektivu dětí“, ale rozfázovat tento cíl na dílčí kroky, např. „naučit děti, jak na druhém něco ocenit“.

Vhodné je diskutovat a rozhodnout společně se skupinou dětí, co se jim nelíbí, co by chtěly změnit ve skupině a co je možné změnit, o jakou změnu budou usilovat (jaký cíl budou naplňovat). Participací v procesu rozhodování i dosažení změny (ač drobného rozsahu) se motivuje celá skupina k další změně, neboť dochází k uvědomění si vlastní kompetence v ovlivňování stavu dění kolem sebe, k posílení sebevědomí dětí i skupinové soudržnosti.

Tab. 2: Identifikace klíčových problémů/cílů

Klíčová kompetence	Identifikovaný problém/cíl
Sociální a personální kompetence (emoce, mravní růst)	Vedení dialogu. Adekvátní sdělení vlastních potřeb. Vyjadřování svých emocí (forma). Vzdorovitost. Anticipace svého chování. Interiorizace pravidel. Utváření pozitivního sebepečetí a sebehodnocení. Sebeznávání.
Komunikativní kompetence	Vzájemný respekt. Poznávání druhých dětí.
Kompetence k řešení problémů	Vyhýbání se řešení problémů. Neznalost strategie řešení. Nízká frustrační tolerance, nevládání zátěže (agrese, rigidita).
Kompetence k učení	Kritické myšlení. Prožitek neúspěchu. Nesoustředěnost. Nesamostatnost.
Kompetence činnosti a občanské	Plánování činností. Kooperace. Neochota pomáhat druhým. Absence soudržnosti.

Kromě identifikace problémů a stanovení jejich priorit je pro dosažení cíle nezbytné, aby artefiletik v průběhu artefiletické intervence *využíval pozitivní vývojové tendence* daného věku (u dětí předškolního věku to je zejména potřeba samostat-

nosti, pozitivní podpory a zažití úspěchu, spontaneita, potřeba řádu a pravidel, síla vrstevnických vztahů, identifikace s autoritami, využívání fantazijního světa pro motivaci). Artefiletik se stává pro děti identifikačním vzorem chování. Další důležitou oblastí je *posilování zdravých stránek osobnosti na úkor deficitních rysů* (vyhýbání se labellingu<sup>21</sup> a zdůrazňování toho, co dítě neumí, ale naopak bychom se měli v hodnocení zaměřovat na to, co dítě již zvládlo). Primárním cílem artefiletiky je *podnítit pozitivní atmosféru ve skupině a schopnost náhledu na sebe a okolní svět, stejně jako schopnost zpracování úspěchu i neúspěchu*. Činnosti by měly *vést k odraťování energie a agresivního potenciálu* (např. psychomotorické aktivity využívající pohyb ve třídě i venku, ale i relaxační techniky, viz dále v textu) atd.

#### *fáze: Stanovení formy artefiletického procesu*

Třetí fáze artefiletického procesu probíhá souběžně s druhou fází. K realizaci artefiletiky v mateřských školách se nabízejí dvě varianty:

Jde buďto o *artefiletický pojetí výchovně vzdělávací aktivity* (implementace ve školním vzdělávacím programu), kdy jsou zapojeny všechny děti z dané třídy. Výhodou je přirozenost prostředí i času, určité nevýhody vyplývají z paralelně probíhajících aktivit v ostatních třídách. Důvodem je to, že artefiletická výuka může vyžadovat vyšší nároky na toleranci hluku a využívání školního prostoru. Proto je vhodné, aby bylo s artefiletickým pojetím výuky seznámeno nejenom vedení školy, ale i ostatní pedagogičtí pracovníci.

Nebo jde o *artefiletický program* realizovaný v podobě edukačně-stimulačních skupin a to pouze pro vybranou skupinu dětí (zejm. pro ty se zvýšeným rizikem selhání ve školní úspěšnosti či s obtížemi v sociálním kontaktu apod.). Nevýhody jsou pak spíše organizačního charakteru.

#### *fáze: Stanovení pravidel artefiletického procesu*

Pro všechny děti a obzvláště v předškolním období, kdy dochází k interiorizaci a exteriorizaci pravidel, je důležitý režim a řád. Aby se děti s pravidly mohly vnitřně ztotožnit, je třeba s nimi o jejich výhodách a nevýhodách diskutovat, a co více – je třeba si sestavit vlastní pravidla pro společnou artefiletickou práci. Zvyšuje se tak míra zodpovědnosti ohledně dodržování pravidel i vyžadování jejich plnění po ostatních. Systém pravidel by měl být otevřeným dokumentem, je potřeba, aby se s nimi průběžně pracovalo, tj. diskutovalo se nad jejich dodržováním a porušo-

váním, jejich aktuálností, případným doplněním, úpravou či vynecháním některého pravidla atd.

#### *fáze: Artefiletická výrazová hra*

Průběh artefiletického procesu je možné strukturovat podle navazujících aktivit. Jejich délka se mění podle aktuálních potřeb skupiny, avšak ani jedna ze zmiňovaných aktivit by neměla scházet.

1) *rozehřívací aktivita – ledolamky* se užívají k navození psychické pohody, uvolnění a zároveň naladění se na očekávanou výtvarně výrazovou aktivitu. Artefiletik se jejího průběhu aktivně účastní. Tyto aktivity nabývají charakteru her, ale i sdělování subjektivně významných témat v tzv. *kruhu bezpečí* (pojmenování aktuální nálady, situace, na kterou dítě myslí apod.). Hry mohou sloužit buď pro aktivizaci, naznačení tématu nebo zároveň jako způsob diferenciací do podskupin.

2) *hlavní část – výtvarná (výrazová) aktivita* – je vnímána jako hlavní výtvarná činnost, která se zaměřuje na aktuálně nosné téma, vede skupinu k reflexi a provokuje i k sebereflexi. Může nabývat mnoha výtvarných podob (metody a techniky výtvarné práce jsou různorodé obdobně jako užitě pomůcky). Výběr aktivit odpovídá zvoleným cílům, ale i aktuálním potřebám skupiny. Inspiraci je možné hledat na různých metodických portálech (např. [www.odyssea.cz](http://www.odyssea.cz)) či publikacích (např. Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007; Šímanovský, 2002; Doležalová, 2010).

3) *závěr hlavní části – reflektivní dialog* – jeho cíle jsou:

- poskytnout dětem příležitost k výpovědi o svých pocitech a zážitcích z výrazové hry (podělení se o radost z vydařeného díla i z nezdarů apod.),
- rozšiřovat emoční rejstřík nejen prostřednictvím zážitku, ale i prostřednictvím hledání adekvátního pojmenování pocitů a porovnáním s pocity ostatních,
- poskytovat socio-kulturní souvislosti mezi projevy subjektivní výtvarné výrazové hry a jinými uměleckými projevy,
- učit řešit problémové situace na úrovni intraindividuální i interindividuální roviny (poničený papír, vylitá voda apod.),
- učit se komunikovat – kultivovaně projevovat emoce, názor, poskytnout konstruktivní zpětnou vazbu (nekritizovat, učit se hledat pozitivní a inspirativní aspekty na druhých lidech a jejich tvorbě).

4) *uzavírací aktivita* – její funkcí je zklidnění a příprava na přechod do dění mimo artefiletické působení. Může nabývat podoby hry, výstavy díla nebo jeho předvedení jiné skupině, rodičům apod.

21) „nálepkování“ jedince diagnózou přispívá k existenci problému, ztrátě motivace změnit své chování (Helus, 2004)

***fáze: Evaluace artefietického procesu***

Vyhodnocování účinnosti artefietického procesu by mělo být prováděno jak na úrovni individuality dětí, tak celé skupiny. Průběžná evaluace nám slouží k tomu, abychom upravovali plán cílů, technik a témat, jež chceme s dětmi realizovat. Na evaluaci artefietického procesu se mohou podílet samotné děti (zodpovídají otázky po skončení jednotlivých aktivit – jak se jim daná činnost líbila, co se při ní naučili apod.) nebo rodiče (rozhovory s rodiči, dotazník hodnotící artefietické aktivity).

**Aplikace artefietiky do rámcových vzdělávacích programů**

Artefietika je při dodržení určitých podmínek a zásad aplikovatelná v prostředí mateřských škol. Koncepce artefietiky je plně slučitelná s pojetím Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV) rozpracovaného do podoby vzdělávacích programů konkrétních škol (školní vzdělávací programy – dále jen ŠVP). RVP PV dává svou koncepcí prostor pro naplňování rovných příležitostí ve vzdělávání pro všechny děti a artefietika je jednou z možných cest k naplňování tohoto cíle. Tím, že ŠVP umožňuje, aby artefietický facilitační nástroj byl uplatněn přímo v přirozeném prostředí mateřské školy, může pomoc přijít přímo k dítěti, a to bezprostředně ve vztahovém rámci dané skupiny dětí. Artefietika tak ovlivňuje celé přirozené prostředí kolem dítěte. Ideálně zasahuje také jeho rodinný systém.

Významným potenciálem artefietiky je, že propojuje vzdělávací požadavky RVP PV se získáváním klíčových kompetencí, tj. *kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence činnosti a občanské.*

**Projektové vyučování. Projekty**

Děti předškolního věku jsou naladěny na vnímání a uchopování světa skrze příběhy (reálné či magické). Skrze ně často hovoří i o sobě, o svých pocitech a zážitcích, zejména těch nepříjemných (projekce do objektů mimo sebe). Projekty umožňují provázanost úkolů skrze příběhy a to v dlouhodobější perspektivě. V rámci projektu se určité téma, problém, probádá do větší hloubky i šířky, sledujeme jej z různých úhlů pohledu, v rámci různorodých aktivit. Při aktivním poznávání světa v průběhu projektů dochází ke komplexnímu rozvoji dítěte (jeho schopností, dovedností, znalostí i sociálně-emočních potencialit).

Doležalová (2010) dělí projekty na krátkodobé a dlouhodobé, dále na problémové, praktické, tvořivé a smíšené. Pro děti předškolního věku doporučuje realizovat

projekty krátkodobé a smíšené (vzhledem ke krátkodobější pozornosti dětí v tomto věku je třeba častěji střídát činnosti).

Při realizaci projektového vyučování je třeba počítat s větší časovou i organizační náročností. Při přípravě je nutné zohlednit individuální vzdělávací potřeby dětí a nachystat aktivity odstupňované v různé náročnosti i v dostatečném množství (předchází tomu orientační diagnostika úrovně jednotlivých dětí). Dále je nutné promyslet logickou návaznost a zajímavou (a dobře motivovanou) provázanost činností a zajistit dostatek pomůcek pro jejich realizaci. Důležitým momentem projektu je prezentace jeho výsledků (představení výsledku, vystoupení, výrobek) a evaluace úspěchů dětí i celého projektu. Zapomínat by se nemělo ani na autoevaluaci samotných dětí, které by díky ní měly být podporovány v reálném hodnocení pozitivních aspektů (všímání si pokroku, úspěchu) i obtíží. Doporučujeme celý průběh projektu fotodokumentovat a vytvořit nástěnku či album zobrazující dílčí fáze výstupu.

**Rozvoj grafomotoriky v rámci artefietických činností**

V rámci artefietických činností se můžeme zaměřovat na rozvoj motoriky (jemné, hrubé) i grafomotoriky. Rodiče si často neuvědomují, že grafomotorika je důležitá nejen pro zvládnutí techniky psaní (správný a uvolněný úchop, držení těla, rychlost psaní a vzhled písma), ale také pro rozvoj řečových funkcí (oromotoriky) a koordinaci pohybů oko-ruka (viziomotoriku). Uplatňuje se při ní koncentrace pozornosti, paměť, prostorová orientace a schopnost představivosti. Pokud si dítě neosvojí správné návyky při psaní, je znevýhodněno (podle míry deficitu) v dosahování školního úspěchu (Bednářová, Šmardová, 2010). Při špatném úchopu dítě při psaní trpí bolestmi ruky a prstů, bolestmi hlavy, je zvýšeně unavitelné, snižuje se tempo psaní, zvyšuje se chybovost při psaní (deformace písmen, obtížná výbavnost písmen). V pozdějším věku se neredukované grafomotorické obtíže mohou projevit těžkopádností písma, pomalejším tempem zápisu, neporozuměním zapísanému (v důsledku deformace písma).

Grafomotoriku je vhodné rozvíjet jak cíleně, prostřednictvím grafomotorických cvičení (uvolňovací cviky, nácvik grafomotorických prvků pomocí pracovních listů), tak pomocí výtvarných, artefietických aktivit, v nichž se spontánní formou rozvíjí jemná motorika, grafomotorika, ale také kreativita. Více se o grafomotorickém cvičení dočtete v kapitole Grafomotorika: Teoretické předpoklady.

Za tímto účelem volíme práci s různými materiály – přírodninami, textilem, papírem, keramickou hlinou, plasty, knoflíky, korálky, moukou, těstem apod. Dopo-



ručujeme používat i organizačně a časově náročnější výtvarné techniky a zkusit je aplikovat různými výtvarnými nástroji (malba prsty, houbičkou na mytí nádobí rozstříhanou na menší kusy, štětci různé šíře - vhodné jsou natěračské štětce, zmuchlanou papírovou kuličkou, korkem apod.). Při realizaci rozvoje grafomotoriky prostřednictvím výtvarné hry záleží na kreativitě a odvaze učitelky, jaké výtvarné techniky zkombinuje s výtvarnými nástroji, aby děti daná aktivita zaujala a měly v ní zároveň prostor pro vlastní nápady (čím originálnější nástroj, tím větší motivace dětí pro práci).

#### Prevence rizikového chování prostřednictvím artefiletiky

Už v mateřské škole je třeba zahájit prevenci rizikového chování. Přičemž v takto nízkém věku se v prevenci nezaměřujeme na podávání informací, ale na *rozvoj zdravé osobnosti dítěte* (zdravého sebevědomí, pozitivního sebeobrazu a sebehodnocení), *jeho sociálních dovedností* (zapojování do společnosti, skupiny dětí, způsob komunikace s cizími lidmi), *zvládnutí emocí* (způsoby adekvátního projevu emocí), *zdravý životní styl* (např. pohyb versus počítač a televize, zdravé potraviny versus sladkosti apod.).

#### Posilování pozitivního sebepojetí

Pro zdravý vývoj osobnosti dítěte je prioritní pozitivní sebepojetí, sebehodnocení, zdravé sebevědomí. Na základě zpětné vazby, kterou dítě dostává z okolí (hodnocení), si vytváří obraz o sobě samém (sebeopojetí). Pokud dítěti poskytujeme dostatek povzbuzení a příležitosti k překonávání přiměřených překážek, a dáváme mu podporující zpětnou vazbu, pak budujeme jeho zdravé sebevědomí. Všechny tyto jmenované vlastnosti jsou produkty socializace, tedy procesu začleňování se do společnosti, jež probíhá v prostředí rodiny, školy a komunity/společnosti jako takové.

Pro podporu zdravého sebepojetí využíváme artefiletické aktivity pracující:

- s tělesným schématem (např. obkreslování částí těla, poznávání pocitů, jejich zakreslování do obrysu těla - co se se mnou děje, když se bojím, když jsem veselý),
- na sebepoznávání (co mám rád, co ne? jaký jsem - fyzicky i vlastnostmi? komu jsem z rodiny podobný?).

Zdravé sebevědomí podporujeme prostřednictvím učení sebereflexe (co se mi daří, v čem se chci zlepšovat), důležitým momentem je také prezentace díla (fotodokumentace, výstava, reflexe, odnesení domů jako dárek apod.). Výtvarná hra dává všem dětem možnost zažít úspěch, tedy i dětem, které častěji dostávají negativní zpětnou vazbu, tj. např. dětem s ADHD, vážnými dysortografickými obtížemi (či

dyspincií), se sníženým intelektovým potenciálem, introvertním dětem apod. Pro zažití úspěchu volíme výtvarné techniky, ve kterých hraje roli *prvek náhody* a každé dítě se v nich může seberealizovat (otisky, dynamická abstraktní malba na velké formáty, vytváření objektů ze zbytkových či odpadních materiálů). Pro úzkostnější děti to znamená prostor pro vyrovnání se s nemožností kontroly, pro méně dovedné zase možnost seberealizace, spontánního projevu.

#### Práce se skupinovou dynamikou

Mateřská škola je po rodině prvním prostředím, kde se dítě vyrovnává s novými normami a pravidly (jak si hrát ve skupině dalších dětí, jak projevat emoce, jak jíst, jak se chovat atd.). Dítě se po uplynutí adaptačního období na prostředí mateřské školy začne projevat přirozeně, tj. zastává určité skupinové role, které odpovídají jeho temperamentu, emočnímu ladění. Sledujeme tedy, jakou roli dítě zastává nejčastěji. Základní role vystihuje Schindler (1957 in Kratochvíl, 2009) v pojmech alfa, beta, gama, omega:

- Alfa je *vůdce*, tj. dítě odvážné, jisté, aktivní, pracovitě, spolehlivé, inteligentní atd.
- Beta vystihuje pozici *experta* (dítě, které má nějaké specifické dovednosti, které ostatní obdivují, je racionální, kritické vůči vůdci).
- Gama je role *pasivních*, přizpůsobivých členů, kteří se identifikují s vůdci.
- Omega jsou členové na kraji skupiny, až tzv. *černé ovce* (dětí, které jsou ostatními nepřijímané, vnímané jako nesympatické, nepřitažlivé) či *obětní berán-ci* (proti nim se obrací potlačovaná agrese).

K dalším pozicím (rolím) patří např. *hvězda* (dítě společenské, veselé, zábavné, nekonfliktní, srdečné), *trpítel* (dožaduje se pomoci a současně ji odmítá), *moralista* (chce mít vždy pravdu), *monopolista* (snaží se strhnout pozornost), *šašek* (baví skupinu na svůj účet), *miláček* (budí něžné vztahy a ochranné postoje), atd. Pozor na přílišné zjednodušení uvedeného výkladu rolí - chování je vždy složitější jev, než který by šlo vystihnout jednou rolí. Role jsou proměnlivé, dítě může zastávat v různých situacích různé role. Sledujeme, která role převažuje, a snažíme se repertoár rolí, které dítě zastává, rozšiřovat, tj. nabourávat stereotypy v chování a povzbuzovat k odvaze z některé role vystoupit. Role se projevují zejm. ve spontánních aktivitách, hrách, proto jsou tyto činnosti dětí diagnosticky velmi přínosné.

Skupinová dynamika je založena na vztahu k autoritám, přijetí a odmítání, boji o moc (pozornost). Každá skupina prochází určitými fázemi vývoje, přičemž u dětí předškolního věku hraje důležitou roli to, že autorita dospělého (učitelky) je vnímána jako nezpochybnitelně platná. Fáze vývoje skupinové dynamiky jsou (Kratochvíl, 1998):

- **fáze: orientace a závislost** – členové skupiny se poznávají, dítě je závislé na dospělém (je třeba zaměřovat hry na sebepoznávání i poznávání druhých dětí),
- **fáze: konflikty a protest** – tendence k sebeprosazení, rivalita, boj o vůdcovství, pozornost učitelky, krystalizace rolí na aktivnější a pasivnější,
- **fáze: vývoj koheze a kooperace** – vytváří se vědomí „my“, nastupuje interiorizace (zvnitřňování) a exteriorizace (vyžadování po druhých) společných norem, hodnot, pravidel. V centru pozornosti je společná práce, sounáležitost, přijetí všech členů, odpovědnost a aktivita členů pro sjednocení skupiny,
- **fáze: osamostatňování (cilevědomá činnost)** – skupina se dokáže usměrnit, unese i negativní emoce a (někteří) členové jsou schopni pomoci zvládnout nepřátelské (agresivní) chování konstruktivně, bez odsudků.

Artefietické aktivity se prioritně zaměřují na pozitivní ovlivňování skupinové dynamiky, poznávání členů skupiny, vytváření pocitů sounáležitosti, učí kooperaci a komunikaci. Vše, co probíhá formou skupinové práce a je současně reflektováno, má vysoký potenciál pro učení se novým vzorcům chování ve skupině. Konkrétní skupinové výtvarné aktivity pro rozvoj skupinové dynamiky a kooperace naleznete např. v knihách Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007, Campbell, 1998 apod.

#### Zvládání agrese a neklidu

Důvodů, proč je dítě neklidné nebo se chová agresivně, může existovat velké množství. K nejčastějším patří *kombinace příčin*:

- *fyzilogických* (ADHD, neurologické obtíže, symptomy jiného postižení),
- *psychických*, kdy dítě reaguje agresivitou na neuspokojení některé ze základních psychických potřeb (např. potřeba bezpečí, lásky, uznání, seberealizace) či fyzilogických potřeb (např. sytost, odpočinek). Agresivní reakce se proto častěji vyskytují v situaci, kdy je dítě zvýšeně unavené, pocituje strach, úzkost, napětí. Prostřednictvím agrese se tyto nahromaděné negativní pocity odrajují.
- *sociálních* – v tomto případě může být příčinou agresivní reakce *obrana* (reakce na útok, obrana proti úzkosti, přílišné direktivně atd.), *nezralost sociálních dovedností* dítěte, výchova, která může vést k agresivitě dítěte ve dvou extrémních polaritách,
- *výchova neohleduplná, trestající, až agresivní* vede k tomu, že dítě danou strategii chování napodobuje,
- *hyperprotektivní výchova* (příliš pečující), která nenastavuje dítěti hranice, anebo jsou nejasné, případně nejsou důsledně dodržovány. V tomto stylu výchovy si dítě nebuduje dostatečnou míru frustrační tolerance (vše je po jeho vůli).

*Jak pracovat s agresivitou dětí předškolního věku?* V první řadě je důležité se ptát, za jakých okolností (v jaké situaci) se dítě projevuje neklidem, vzteklostí až agresivitou, a zda se jedná o jednorázovou či opakovanou reakci. Bez odpovědi na tyto otázky je obtížné dané chování dítěte řešit.

Zpočátku tedy zmapujeme, zda jsou bazální potřeby dítěte uspokojeny, protože není-li tento předpoklad naplněn, nelze očekávat změny v chování dítěte (unavené, vystrašené, hladové dítě se neuklidní, dokud se daná potřeba neuspokojí). U dětí s diagnostikovanou hyperaktivitou (ADHD) je pak třeba respektovat (do určité míry) jejich projev chování (případně medikaci).

Platí ale, že všechny děti a obzvláště děti s ADHD potřebují jasně formulované hranice a zejména jejich důsledné dodržování, což dítěti dodává pocit bezpečí (ví, co může a co ne). Je třeba počítat s tím, že tyto hranice (byť i společně domluvené) děti opakovaně testují, proto je nutné mít předem domluvený systém upozornění (varovné signály), po jejichž nedodržení bude následovat přiměřený důsledek (nemusí to vždy znamenat trest nebo zákaz). Nastavení hranic musí být také spravedlivé (platné pro všechny), ale ne rigidní (jsou situace, kdy dítě poruší hranice s dobrým úmyslem a v takových případech je třeba dítěti naslouchat a vysvětlovat). Mluvíme proto o láskyplných hranicích. Cílem zvládnutí agresivních výbuchů není dítěti ukázat, kdo je silnější (dokázat moc), ale prostřednictvím svého klidného chování dítě usměrnit. Zároveň je podstatné neodsoudit a neznevažovat dítě za jeho chování („jsi zlý, špatný“, „nejsi normální“), neznejšťovat naši lásku k němu či přijetí („takhle tě nebude mít nikdo rád“). Zkusme udržet nehodnotící postoj a pouze konstatovat, že to, co dítě dělá, není pro něj ani pro ostatní dobré.

Dítě potřebuje v dospělém srozumitelný a čitelný vzor chování i emočních reakcí, podle kterých se může orientovat a identifikovat se s nimi. Proměnlivost a nedůslednost chování dospělých (rodičů, učitelů) vede k tomu, že se dítě naučí vyhýbavým reakcím (lžím). Je třeba neklid dítěte nevnímat jako schválnost a úmysl, ale snažit se pomáhat mu nacházet cesty k uplatnění energie (agresivity) a její ventilaci bezpečným, adekvátním a v ideálním případě i konstruktivním způsobem. Nesmíme zapomínat, že neklidné dítě potřebuje dostatek pozornosti a zajímavých podnětů k činnosti. Ale na druhou stranu musíme dbát na to, abychom dítě nezahlovali a dostatečně vyvažovali různorodé aktivity klidovými činnostmi a relaxací.

Artefietika poskytuje vhodný prostor pro sublimaci a transformaci (přeměnu) energie, která by se jinak mohla projevit formou agrese. Prostřednictvím hry

(a tedy i výtvarné hry) dítě získává nové dovednosti a informace, ale také relaxuje a čerpá nové síly. K odreagování slouží v artefietice nejen aktivizační „ledolamky“, ale také vhodně zvolené výtvarné hry. Osvědčené jsou aktivity se zapojením pohybu, např.:

- **práce s papírem** (mačkání, trhání, stříhání a přetváření do nového objektu, např. koláže, kaširované loutky aj.),
- **práce s hlinou** (mačkání, trhání, perforování, vymodelování vzteku, strachu, únavy, s hlinou se ale také dá malovat, výtvary jsou pak velmi efektní). Hlína je pro odreagování zvláště užitečný materiál. Vstřebává energii dítěte, které na její tvárnost soustředí pozornost, aktivizují se hmatová centra, která přinášejí nové vjemy, tj. odvádí pozornost od procesu transformace energie. Často jsme tak svědky rychlého (někdy až nečekaného) zklidnění dítěte. Výstupem pak může být společný výtvar („zuřivá Zůza“, zakletý hrad apod.).
- **práce s barvami** (čarání „klubíčka vzteku“, dynamické otiskování např. korku, papírů apod.).

Zároveň je potřebné se v rámci reflektivního dialogu s dětmi bavit o tom, co dělám, když se cítím smutný, naštvaný, vztekly apod. a společně hledat postupy, co komu pomáhá a zda to je dobrý způsob odreagování.

#### Závěr

Artefietika je metoda, která podněcuje kreativitu dětí, ale i samotných artefietiků, kteří neúnavně vymýšlí nové náměty a hledají inspiraci v životě kolem sebe. Je prostorem pro společnou hru dětí i dospělých, prostorem pro přiblížení se těmto dvěma světům. Pro artefietiku disponovaný pedagog formuje v rámci spontánní výtvarné hry zdravé sebepojetí dítěte, pozitivní sebehodnocení, komunikační dovednosti, pocit sounáležitosti ke skupině.

Včasná péče realizovaná formou artefietiky je tak obohacena o podporu zaměřenou na osobnost dítěte a skupinovou dynamiku.

## Příklady aktivit pro děti v mateřských školách

Aktivity pro děti v mateřských školách byly vytvořeny na základě zahraniční a domácí literatury k tématu včasné intervence. Jako inspirací pro tvorbu aktivit jsme použili programy a materiály organizace Incredible Years ([www.incredibleyears.org](http://www.incredibleyears.org)), která má dlouhodobou zkušenost s realizací inkluzivních aktivit pro děti předškolního věku, jejichž efektivita byla prokázána. Návrhy aktivit byly konzultovány s řadou odborníků na předškolní výchovu a s přední zahraniční expertkou v oboru – prof. Judy Hutchings.

Dotázali jsme se také samotných mateřských škol na zkušenosti s prací s dětmi ze sociálně znevýhodňujícího a kulturně odlišného prostředí a na potíže, s kterými se setkávají při zapojení těchto dětí do aktivit v MŠ. Z dotazníků vyplněných pracovníky MŠ vyplývá, že v práci s těmito dětmi se vyskytují nejčastěji následující potíže:

- nedodržování pravidel,
- negativita,
- vzdorovitost,
- agresivita,
- hyperaktivita,
- nepozornost a nesoustřednost,
- potíže při navazování kontaktů a nových přátelství.

Pokusili jsme se vyjmenované potíže seřadit do tří hlavních skupin a vytvořit aktivity, které by mohly přispět k jejich řešení. Na následujících stránkách nabízíme příklady aktivit, které byly úspěšně otestovány a kladně hodnoceny samotnými pracovníky MŠ. Podrobný popis aktivit naleznete v pracovních listech pro MŠ, které tvoří přílohu metodické příručky.

# 1. Respektování autority

## 1.1 Respektování pravidel

**Organizační forma:** *kombinovaná* - celá třída (diskuze)/skupinová (kreslení pravidel)

**Náročnost:** vysoká

**Věková skupina:** 3+/5+ (předškoláci)

Učitel a děti si sednou do kruhu a budou diskutovat o pravidlech: co jsou pravidla, proč a jaká pravidla je potřeba dodržovat a jaká pravidla by chtěly děti v MŠ dodržovat. Pravidla je nutno nastavit již na začátku školního roku, neustále je opakovat, doplňovat, diskutovat o nich.

Děti s pomocí učitele vytvoří piktogram pravidel ve třídě. Nejprve budou diskutovat ve skupinách a dohodnou se mezi sebou, jaká pravidla by chtěly nakreslit. Například „nebudeme křičet“ a zkusí toto pravidlo společně nakreslit na papír. Abychom dětem usnadnili výběr pravidel, vytvoříme například kartičky s zelenou (správné - ošklivé chování) a červenou (nesprávné hezké chování) z druhé strany kartičky pro každé pravidlo. Navržené činnosti pro chování mohou být *tichoučko* (prst na puse), *chci něco říci* (dítě se zvednutou rukou) atd. To samé pro opačné chování - *křik*, *zlobíme*. Piktogram pravidel pak může být umístěn na nástěnce/zdi jako celek nebo se obrázky mohou střídat.

Učitel a děti si zase sednou do kruhu, prohlédnou si vytvořené piktogramy a společně budou o pravidlech diskutovat o tom, proč je děti vybraly a proč je takto nakreslily, co je správné a co není a proč. Budou také diskutovat o důsledcích nesprávného chování, tedy nedodržování pravidel. Případně mohou také hlasovat, kterými pravidly se budou ve třídě řídit a kterými nikoliv.

**Pomůcky:** papír, pastelky, obrázky příkladů pravidel:

Ticho (prst na puse)/Křik

Spolupracujeme/Hádáme se

Chováme se slušně/ Zlobíme

Chci něco říct/Mluvím bez povolení

**Více příkladů pravidel:** ve třídě nekřičíme, neběháme, pomáháme si, nepřekřikujeme se, nepereme se s kamarády, když jeden mluví ostatní poslouchají, než-

lujeme na ostatní děti, myjeme si ruce před jídlem, na ulici chodíme ve dvojicích, posloucháme, co říká paní učitelka nebo pan učitel, ráno se všichni pozdravíme a podáme si ruku s paní učitelkou, když dojíme, talířek odneseme a počkáme na ostatní děti, až také dojedí, když přijdeme z venku dáme si věci na své místo.

**Přínos:** Děti se naučí diskutovat a stanovovat pravidla chování v kolektivu. Tím, že pravidla vytvoří a „nakreslí“ samy, přispějí k lepšímu osvojení pravidel chování ve třídě. V případě, že se společně dohodnuté pravidlo poruší, piktogram pomůže k vysvětlení, proč toto chování není správné.

## 1.2 Porozumění následkům

**Organizační forma:** *kombinovaná* - skupinová/ individuální

**Náročnost:** nízká

**Věková skupina:** 3+

Porozumění následkům děti nevnímají jako důležité. Je třeba je ale od raného věku učit, že následky jejich vlastního chování mohou někomu ublížit, někoho zranit, mohou být nebezpečné nebo nebyť fair k ostatním. Učitel dětem předčítá/ vypráví příběh a potom s nimi diskutuje o tom, jaká tam byla špatná rozhodnutí a jaké byly jejich důsledky. Východiskem v takové situaci může být např. pohádkový příběh, stejně jako reálný. Učitel tedy může demonstrovat negativní důsledky chování např. známým příběhem o Červené karkulce, která neuposlechla rad své matky, čímž se dopustila takřka fatálního porušení pravidel. Učitel může vycházet i ze skutečného příběhu. Vypravuje, co se někomu opravdu přihodilo. Děti by se také měly samy zamyslet nad tím, co kdy udělaly a jaké to mohlo nebo mělo důsledky pro ostatní.

**Příklady:**

**Červená karkulka:** neposlechnutí matčiny rady vede k tomu, že vlk sežere Karkulku a babičku (nebezpečné následky)

**Pinocchio:** když jde Pinocchio za školu, je jeho tatínek zklamaný a smutný (důsledky něčího chování mohou jiného člověka zranit - Pinocchio svým záškoláctvím ubližuje tatínkovi)

**Popelka:** macecha chce po Popelce, aby udělala veškerou práci (na rozdíl od její dcery), její chování není k Popelce fair (důsledky mohou být nefair k některým z účastníků)

**Přínos:** Děti se naučí, že různé chování může být správné, či nikoliv, může mít vliv na ostatní a rovněž si uvědomí, že jejich chování může někomu ublížit.

### 1.3 Dodržování instrukcí

**Organizační forma:** celá třída

**Náročnost:** nízká

**Věková skupina:** 5+

Dodržování instrukcí je způsob, jak si učitel získá autoritu bez donucovacích prostředků. Děti by měly porozumět, proč je to důležité. Diskuze může být vedena s pomocí ilustrovaného příběhu se dvěma možnými zakončeními. Např. přejítí silnice na zelenou (dopad: dítě se dostane bezpečně na druhou stranu silnice) a na červenou (může ho srazit auto). Mladší děti si ještě následky plně neuvědomí a proto je nutno je dětem neustále opakovat.

Děti by *také* mohly samy hledat důsledky nesprávného chování. *Učitelka s dětmi zahraje hru: „Co se stane když...“.* *Například, co se stane nebo může stát, když: se v zimě špatně obléknu, když nepůjdu s maminkou za ruku, když si po sobě neuklidím věci, když si neuklidím v pokojíčku, když někoho nepozdravím, když nezaliji květiny, když si neumyji ruce před jídlem, když poničím nějakou hračku, když někoho bouchnu.*

**Pomůcky:** ilustrované karty s příběhy a jejich možných dopadů:

Dítě přejde silnici na zelenou - dostane se bezpečně na druhou stranu

Dítě přejde silnici na červenou - může ho porazit auto

Dítě si každý den čistí zuby - má zářivý úsměv

Dítě si čistí zuby nepravidelně (nebo vůbec) - zuby se kazí a bolí

Maminka upeče dort dle návodu - výsledkem je povedený dort

Maminka vynechá návod - dort se nepovede

Děti tvoří z kostek hrad dle pravidel

Děti vynechají pravidla a hrad nejde dostavět

**Přínos:** Děti si uvědomují, že pravidla jsou od toho, aby se zabránilo neštěstí (silniční pravidla), pomohla k orientaci (návody), nebo usnadnila spolupráci a pomohla k dosažení společného cíle (pravidla hry).

## 2. Sebeovládání a agresivita

### 2.1 Identifikace pocitů

**Organizační forma:** kombinovaná - skupinová/ individuální (8-10 dětí)

**Náročnost:** střední

**Věková skupina:** 4+

Učitelka nebo učitel čte dětem příběh - např. „Sněhurka a sedm trpaslíků“. Na vybraných místech (předem označených) učitelka nebo učitel přeruší čtení a zeptá se malých posluchačů, jak si myslí, že se daná postava cítí. Může se využít předem připravené kartičky zobrazující obličej různých pocitů (veselost/smutek/zlobu). Děti ukážou kartičku podle toho, jaký pocit v nich tento příběh vyvolává. Např. smutek/vzteky, když je čarodějnice zlá, radost, když Sněhurka najde v lese domek trpaslíků, nebo strach, když ji čarodějnice najde. Děti by měly umět vyjádřit, proč vybraly daný pocit, co je k tomu vedlo. *Je nutno vyčlenit delší časový úsek na realizaci této aktivity.* (minimálně 45 min.)

**Příběhy s označenými pasážemi,** na které by děti měly reagovat

**Sněhurka:** macecha je na Sněhurku zlá (smutek/vzteky), macecha požádá lovce, aby zabil Sněhurku (strach), lovec nechá Sněhurku odejít (radost), Sněhurka se má u trpaslíků moc dobře (štěstí), macecha se dozví, že Sněhurka žije (vzteky), Sněhurku probudí princ (radost)

**Jeníček a Mařenka:** rodiče nechají děti v lese (strach), děti najdou perníkovou chaloupku (radost), čarodějnice uvězní Jeníčka (smutek), Mařenka hodí čarodějnici do pece (radost), děti se sejdou s rodiči (štěstí)

**Pomůcky:** kartičky zobrazující obličej různých pocitů

**Přínos:** Děti se naučí rozpoznávat pocity a to, co je vyvolává. Zároveň si uvědomí (hlavně starší děti), že naše pocity jsou ovlivněny chováním ostatních a také že naše chování má vliv na pocity a náladu těch, kdo jsou kolem nás. Kromě toho děti zjišťují i to, že je oprávněné, že každý může v jednom a tomtéž okamžiku cítit jiný pocit než druhý člověk.

## 2.2 Hodnocení vlastních pocitů

**Zdroj:** Artefiletika

**Organizační forma:** skupinová

**Náročnost:** střední

**Věková skupina:** 4+

Děti a učitel sedí v kruhu. Děti jsou požádány, ať pomocí svých prstů vyjádří (obobdají) své pocity (10 prstů znamená nejšťastnější). Bodování dětem pomáhá s vyjádřením svých pocitů. Toho, kdo se přiblíží nejnižšímu možnému skóre, může skupina (starší děti, dospělí...) např. pohoupat či jinak potěšit.

**Alternativa 1:** ve třídě se připraví stromeček pocitů. Každé ráno po příchodu do MŠ dítě přilepí vedle své fotografie (či znaku) na nástěnku či stromeček smajlík odpovídající tomu, jak se cítí (žlutý pro dobrou/neutrální náladu, zelený pro smutek a červený pro vztek).

**Pomůcky:** korková nástěnka/stromeček s jablíčky, smajlíky

**Přínos:** Děti často nevyjadřují své pocity. Hodně z nich to nedělá vůbec. Je nutné brát v potaz i fakt, že děti bývají ovlivněné událostmi, které se dějí i mimo mateřskou školu. Je nesmírně důležité, aby učitelka identifikovala ty, které si do MŠ přinesou nějaký problém zvenčí, a následně jim pomohla.

**Alternativa 2:** tabulka pocitů

Děti s pomocí učitelky nebo učitele vytvoří tabulku tří základních pocitů: radost, smutek a vztek. Každý pocit bude zobrazen na jednom velkém papíru a umístěn na nástěnku nebo zeď v školce MŠ. Děti každé ráno mohou připnout na tabulku svůj znak podle toho, jak se tento den cítí. Učitelka následně diskutuje s dětmi, které mají na nástěnce znak v rovinách „smutek“ či „vztek“. *Děti by měly mít možnost měnit smajlíky v průběhu celého dne, kdy se jeho nálada změní.*

**Pomůcky:** velké papíry, tužky, špendlíky, znaky dětí

**Přínos:** Děti poznávají kamarády, jejich zkušenosti, názory, pocity.

## 2.3 Ovládání vzteku – Jak zvládat negativní emoce

**Organizační forma:** skupiny (4-6 dětí)

**Náročnost:** vysoká

**Věková skupina:** 5+ (předškoláci)

Děti jsou v kruhu. Učitelka nebo učitel sama začne vyprávět situaci, která se jí někdy přihodila a *popisovat*, jak se při ní cítila (např. zlost, *vztek* nebo strach). Pak vyzve děti, jestli také někdy byly rozzlobené a zda o tom něco poví. Větší děti by měly připustit následky a něco o nich říci. Děti mohou přijít i s opačným případem – pozitivním. Říci, co je uklidňuje, přičemž si to ostatní mohou též zkusit. Aktivitu možno použít v průběhu celého dne.

Po diskusi o *ovládání vzteku* děti najdou doma hračku, která jim pomůže se uklidnit, když jsou našťvané (pokud něco takového mají). *Další den* si jí přinesou do MŠ a vypráví, proč právě tato hračka jim pomůže a jak. Děti, které takovou hračku na uklidnění nemají, diskutují s rodiči, o tom, co jim pomůže, když jsou našťvané. Všechny děti mohou diskutovat o různých možnostech, které jim pomáhají se uklidnit (zmuchlat papír, nakreslit obrázek, udělat dřepy, bouchnout do něčeho) a dále diskutovat nad tím, který z uvedených mechanismů je vhodný a který je naopak méně vhodný či zcela nevhodný.

**Přínos:** první krok v ovládání vzteku a agresivity je rozpoznání vlastních negativních pocitů a to, že agresivní chování je problém, který se dá řešit. Děti lépe ovládají svůj vztek, když ho identifikují a postaví se k němu jako k problému, který mohou řešit.

## 3. Navazování kontaktů

### 3.1 Seznamování

**Zdroj:** Artefiletika

**Organizační forma:** celá třída

**Náročnost:** střední

**Věková skupina:** 4+

Díky této aktivitě se děti mohou dozvídat každý den něco nového o svých kamarádech. Děti sedí na zemi v kruhu a v rychlém spádu si posílají klubko. Každý, kdo ho dostane, o sobě něco řekne. Jak se jmenuje, co má rád atd. Nemusí to být používáno jen k seznámení, témata mohou být různá – oblíbená hračka, barva aj. Děti nemusí odpovídat všechny na jedno téma, každý vyjádří to, co má právě na mysli. Tato aktivita může fungovat jako každodenní „rozehřívací“ činnost. Vytváří příhodné klima pro další činnosti, ačkoli s nimi nemusejí souviset.

Prostřednictvím této aktivity lze také odměnit, například paní učitelka řekne: „podávám klubíčko Lucince, protože se mi na ní líbí, že se umí rozdělit s ostatními“. Lucinka řekne například: „Podávám klubíčko Jirkovi, protože mi dnes udělal radost, když mi pomohl vyndat kostky z police“. Pokud nějaké dítě např. neoblíbené nedostane klubíčko, podá mu ho paní učitelka a řekne něco hezkého o něm (pravdivého).

**Alternativa:** Každé dítě si doma vybere jednu malou hračku, kterou má rádo, připraví si s rodiči o ní povídání a další den bude ve školce vyprávět ostatním dětem proč jí má rád/a, odkud jí má, jak se hračka jmenuje, co se mu na hračce líbí nejvíc a jak se s ní hraje. Děti by si mohly hračky navzájem půjčovat.

**Pomůcky:** klubko či míček, hračka.

**Přínos:** Je to aktivita, která může fungovat jako „informativní“ začátek – něco jako je čtení ranních novin pro dospělé. Děti se dozví něco víc o svých spolužácích, objeví nové sympatie, ale taky informují své okolí o tom, co se jim stalo.

### 3.2 Slušnost

**Organizační forma:** větší skupiny (8–10 dětí)

**Náročnost:** střední

**Věková skupina:** 4+

Hledání přátel je často složité, protože děti nevědí, jak se chovat jeden k druhému. Je důležité s nimi cvičit základní předpoklady, které vylepší komunikaci a přátelství. Jde o základy, k nimž patří umění říkat *děkuji*, *prosím*, být hodný atd. Toho může být docíleno díky krátkému příběhu či hraním rolí a situací.

**Příklady hraní rolí:**

Dítě předá jablko druhému. To poděkuje a dárce vysloví obvyklou frází: „*Není zač.*“

Dítě má pastelku. Druhé dítě jí chce, tak o ni musí hezky požádat.

Dítě rozbije hračku, ale bojí se následku. Jde tedy za učitelem, přízná se a omluví.

Učitel ho pochválí za zodpovědné chování.

*Další příklady slušného chování: Co všem řekneme ráno když vstaneme? Co řekneme, když potkáme někoho známého? Co řekneme na rozloučenou? Jak se slušně jí? Jak poprosit o pomoc, když jí potřebujeme?*

**Alternativa-** Děti místo hraní rolí mohou spíše diskutovat s pomocí větších karet (A4). Na kartách budou ilustrovány projevy chování (slušné, či nikoliv).

**Pomůcky:** příklady situací a správného chování v nich, ilustrované karty

**Přínos:** Slušnost je jedna z naučených sociálních dovedností a děti se jí ve většině případů naučí nevědomě a selektivně (do velké míry podle toho, co je doma považováno za slušné atd.). Děti by měly rozumět tomu, že slušnost je základ společenského života a že je důležitá při navazování kontaktů a pokusů najít si kamarády. Tyto dovednosti je třeba zautomatizovat (vytvořit návyk na využívání dovednosti).

Tato aktivita by také mohla probíhat jako téma diskuse s dětmi v kruhu.

### 3.3 Spolupráce

**Zdroj:** Artefiletika

**Organizační forma:** skupiny (4-6 dětí)

**Náročnost:** střední až vysoká

**Věková skupina:** 4+

Skupinky po 4-6 dětech mají k dispozici velký arch papíru. Každá skupina nakreslí dům. *Děti ve skupině by se měli zkusit dohodnout, kdo kterou část domu nakreslí.* Poté se skupiny střídají (po 5-10 minutách), každá skupina „vylepšuje“ dům jiné skupiny (například dokreslí závěsy, plot, zahradu). Pak se znovu střídají, dokud každá skupina neprovede úpravy na všech domech. Děti zde musí dbát na to, aby svou činností nepokazily výsledek ostatním. *Děti pak mohou samy své práce zhotovit a vystavit je v šatně na ukázkou rodičům.*

**Pomůcky:** arch papíru, pastelky

**Přínos:** Aktivita rozvíjí představivost, estetiku a spolupráci. Důležité u této aktivity je to, že děti se naučí nejen spolupracovat, ale také respektovat práci ostatních. „Vylepšovat“ neznamená vymazat či předělat práce ostatních, ale přikreslit něco nového.

**Alternativa:** Stejným způsobem namalovat další obrazy, například podmořský svět, vánoční stromeček, sněhuláka.

### Příklady aktivit pro děti a rodiče: „domácí úkoly“

Tyto aktivity nejsou domácími úkoly v pravém smyslu. Měly by spíše pomoci prohloubit pouto mezi rodinou a dítětem. Např. pomoci rodičům lépe vnímat potřeby dítěte. Tyto aktivity by měly rodičům dodat inspiraci k hovorům s dětmi a zaměření pozornosti na situace, dovednosti, kterým se doma nevěnuje příliš mnoho pozornosti - tj. pravidlům, pocitům dětí, zjišťování jejich názorů.

Na druhou stranu rodina a mateřská škola by se měly navzájem doplňovat ve výchově a podpoře dítěte. Společné aktivity pro rodiče a děti, ke kterým by mělo docházet rozsáhleji v prostředí MŠ a v interakci s jejím personálem, mají za cíl prohloubit partnerství mezi MŠ a rodinou. Takto jsou otevírány možnosti spolupodílení se na aktivitách, kdy rodiče a pedagogové mohou navzájem sledovat chování dospělých ve vztahu k dítěti v těchto odlišných rolích.



## 1. Respektování autority/Dodržování pravidel

### DÚ 1: Respektování pravidel

Děti spolu s rodiči budou diskutovat o důležitých pravidlech chování. V sešitu bude připraven seznam pravidel. Rodič označí ty, které dítě běžně doma dodržuje (pokud nějaké). Děti budou moci přidat vlastní/nová pravidla, která v seznamu nejsou. Druhý den si děti ve školce společně s paní učitelkou můžou povídat o pravidlech, která doma dodržují a která by se také mohla uplatnit v mateřské škole. Zároveň je budou moci porovnávat s pravidly v MŠ – která jsou stejná a která se dodržují i doma či proč některá pravidla nejsou doma potřeba.

Cílem této aktivity je pomoci dětem porozumět pravidlům a zapamatovat si je (prostřednictvím diskuze). Důležitá je též výměna informací mezi učitelem a rodičem o tom, jaká pravidla jsou dodržována doma a jaká v MŠ.

**Stránka v sešitu:** seznam možných domácích pravidel s možností doplnění

#### Seznam možných pravidel:

Uklízení hraček po hraní  
Vyčištění zubů před spaním  
Jíme u stolu  
Mytí rukou před jídlem  
Skládání oblečení po svléknutí

### DÚ 2: Porozumění následkům

Děti diskutují doma o situacích, které se jim přihodily doma či v mateřské škole (a které si dobře pamatují) a proberou s rodiči následky těchto situací: co bylo dobře a co špatně. Poté doplňují připravený domácí úkol v sešitu. Cílem této aktivity je ukázat rodičům možnost, jak s dětmi diskutovat o následcích různých situací. Navíc také pomůže rodičům zjistit o dětech to, zda děti následkům rozumí a zda jsou schopné je správně vyhodnotit.

**Stránka v sešitu:** Obrázky (mohou být stejné, o kterých budou diskutovat v MŠ) o situacích s dvojitým koncem (např.: dítě přejde silnicí na červenou, vs. dítě přejde silnicí na zelenou). Vedle každého obrázku je malý čtvereček s nakresleným černobílým smajlíkem s prázdným místem místo úst. Děti musí vybarvit smajlíka

a dokreslit chybějící část dle toho, jestli obrázek ukáže správnou volbu či naopak.

#### Seznam možných situací:

Dítě přejde silnicí na zelenou (a) a na červenou (b)  
Děti si hrají na silnici (a) a na hřišti (b)  
Paní učitelka mluví, děti poslouchají (a) a učitelka mluví a děti běhají po třídě (b)

### DÚ 3: Dodržování instrukcí

Poté, co se v MŠ diskutuje dodržování instrukcí, si děti mohou zahrát doma s rodiči „člověče, nezlob se“. Řeší pak společně situace ze sešitu. Cílem této aktivity je předvést rodičům příklad vysvětlování instrukcí a způsobů, jakými jsou tyto instrukce dodržovány. Navíc pomůže rodičům zjistit to, zda děti instrukcím rozumí a zda jsou schopné je dodržovat.

**Stránka v sešitu:** Na jedné straně bude nakreslená zjednodušenou verze hry „člověče, nezlob se“ s jednou figurkou každé barvy libovolně umístěnou. Na políčka, ve kterých se pohybují figurky, budou nakreslené jednoduše identifikovatelné obrázky (např. květina, domeček, hříbek, slunce atd.). Pod tabulí bude nakreslená jedna figurka každé barvy a vedle kostka, jasně ukazující počet bodů (jako kdyby hráč s červenou hodil 3, hráč s modrou 1 atd.). Píše se seznam možných dopadů, a děti musí označit ty správné a nesprávné. U každé situace bude černo-bílý smajlík bez pusinky. Děti musí vybarvit smajlíka a dokreslit chybějící část dle toho, jestli obrázek ukáže správnou odpověď či naopak.

(Příklad: červená figurka je na políčku s obrázkem „slunce“. Kostka ukáže číslo 1. Dopad: „červená figurka skončí na poli s hříbkem“. Pokud je odpověď nesprávná, děti nakreslí smutnou pusku smajlíkovi a vybarví ho do šeda/zelena).

## 2. Sebeovládání a agresivita

Tyto aktivity pomáhají dětem porozumět svým pocitům, pocitům ostatních, mluvit o nich a ovládat je.

### DÚ 4: Identifikace pocitů

Dítě přinese z domova fotografii více lidí (může to být rodinná fotografie, fotografie sourozenců nebo fotografie z časopisu). Předtím si s rodiči o této fotografii povídá (kdo je na fotce, jestli je osoba na fotce smutná či veselá, proč si tu fotku vybralo, co se dítěti na fotce líbí/nelíbí, může vymyslet příběh, co se tam v dané situaci odehrávalo).

**Stránka v sešitu:** V sešitu bude nakreslena větší rodina, jejíž členové se tváří různými způsoby. Na pravé straně budou nakreslené tváře členů této rodiny. *Děti mohou* diskutovat s rodiči, jaké pocity tváře jednotlivých členů rodiny vyjadřují a proč. Vedle každé tváře bude černo-bílý smajlík bez pusinky. Dítě dokreslí pusinku a dobarví smajlíka dle pocitu: šťastný/veselý, smutek, frustrace/zloba) nebo bude spojit, který smajlík se ke komu hodí.

### DÚ 5: Hodnocení vlastních pocitů

Každé dítě si vylosuje ve školce kartičku zobrazující určitý pocit (např. veselý, smutný, naštvaný) a doma si společně s rodiči vzpomene na příhodu, ve které se cítil stejně jako na vylosovaném obrázku.

**Stránka v sešitu:** Vedle sebe budou v sešitu nakreslené postavičky znázorňující pocity a situace, které tyto pocity vyvolávají. Dítě musí vybarvit jednu postavičku, která znázorňuje nejlépe, jak se v dané chvíli cítí a říci rodičům, proč právě tuto postavičku vybarvilo.

### DÚ 6: Ovládání vzteku

Po diskusi ve školce o ovládání vzteku děti najdou doma hračku, která jim pomůže se uklidnit, když jsou naštvané (pokud něco takového mají). Druhý den si jí přinesou do MŠ a vyprávějí, proč jim právě tato hračka jim pomůže a jak. Děti, které

takovou hračku na uklidnění nemají, diskutují s rodiči, o tom, co jim pomůže, když jsou naštvané.

**Stránka v sešitu:** V sešitu budou nakreslené různé postavičky znázorňující různé fáze vzteku, od klidu po agresi. U každé figurky bude nakreslený malý semafor bez barev. Dítě musí vybarvit tu barvu semaforu, která odpovídá stavu figurky (červená: vzteklý, oranžová/žlutá: uklidňující se, zelená: vyrovnanost).

**Alternativa:** *dítě se pokusí poznat, jak se fáze vzteku vyvíjí a seřadit obrázky od nejméně do nejvíce rozzlobeného. Potom diskutuje s rodiči o možných situacích, které tyto pocity vyvolávají: proč se usmívá, co ho naštvalo, čím se uklidnil.*

### Seznam možných situací

Usměvavá tvář

Lehce naštvaná tvář

Velmi naštvaná tvář (červená, ze které se kouří)

Uklidňující se tvář (člověk, který zhluboka dýchá)/Zuřivá tvář

### 3. Navazování kontaktů

Cílem těchto aktivit je pomoci dětem v seznamování a navazování nových přátelství.

#### DÚ 7: Seznamování

**Stránka v sešitu:** Na jedné stránce bude nakreslený kluk v malém rámečku, na druhé stránce holčička. Každé dítě vybarví postavičku tak, aby nejlíp odpovídala jemu samému. Vybarví buď holčičku, nebo kluka vlastních rysů (barva očí a vlasů, barva oblečení, které má obvykle na sobě). Pod obrázek maminka či tatínek napíše jméno dítěte a pak pomůžou dítěti vystříhat obrázek v rámečku jako „vizitku“. Děti si tento obrázek/vizitku vezmou do MŠ. Každé dítě poté vypraví, proč si nakreslil svou vizitku tak, jak ji má (dítě se učí vyprávět něco o sobě a zároveň se prezentuje svým spolužákům).

#### DÚ 8: Slušnost

V sešitu jsou znázorněny různé situace slušného chování. Rodič se zeptá dítěte, co se má říci v dané situaci (např. „děkuji“, „prosím“). Když to dítě zvládne, dostane pochvalu a nakreslí si velký usměvavý smajlík u dané situace. Když se dítěti odpověď nepovede, povídá si s rodiči o pravidlech a takto si pravidla osvojí.

**Stránka v sešitu:** Situace znázorňující slušné chování.

#### Seznam možných situací:

Jedno dítě předá nějaký předmět jinému dítěti: „Děkuji, není zač“

Jedno dítě má hračku a druhé by si jí chtělo půjčit: „Prosím, mohl/a bych si půjčit tvoji hračku?“

Dvě děti si spolu hrají a třetí by se chtělo přidat: „Můžu se přidat?“, „Rád/a bych si s vámi hrála“

#### DÚ 9: Spolupráce

Každé dítě vybarví doma část těla, která je nakreslena v sešitu. S pomocí rodičů si obrázek vystříhne a přinese druhý den do MŠ. S paní učitelkou v menších skupinách tvoří panáčka z různých částí, které si doma připravily (panáček je obkreslený na velký papír, děti jen dávají své části na místa, kam patří a pak je přilepí).

**Stránka v sešitu:** Výkres různých částí těla

#### Seznam možných výkresů:

Hlava

Tělo

Ruce

Nohy s nohavicemi

Nohy se sukénkou

(knoflíky)

(copánky s mašličkami)

(motýlek)

## 4. Společné aktivity pro děti a rodiče v MŠ

Cílem těchto aktivit je zapojit rodiče do různých aktivit v MŠ, umožnit jim pozorovat děti v prostředí MŠ, spolupracovat s dětmi a učitelkami a tímto způsobem podpořit vývoj svých dětí. Možností, jak zapojit rodiče do dění v mateřské škole je opravdu mnoho, například různé akce pořádané několikrát do roka: karneval, masopust, pálení čarodějnic, vynášení zimy, vánoční setkání. Na oslavu svátku podle ročního období mohou děti společně s rodiči přinést své oblíbené jídlo.

Pro větší zapojení rodičů je velmi důležitá jejich dobrovolnická účast v různých akcích, které MŠ v průběhu roku pořádá, například různé výlety. Iniciativní rodiče např. ty kteří jsou s mladším sourozencem ještě doma na rodičovské je možné přizvat v průběhu dne, aby se zapojili do výchovně vzdělávací činnosti.

Například, v Německu existuje řada mateřských škol, které vznikají přímo z iniciativy samotných rodičů, ti se pak přímo podílí na chodu a fungování MŠ, nikoliv na vzdělávací činnosti, ale např. na přípravě obědů či odpoledních kroužků.

### VÝTVARNÁ ČINNOST 1 - Ozdobení Vánočního stromku

Děti společně s rodiči budou ve školce tvořit jednoduché vánoční ozdoby v rámci společné dílny, s kterými poté ozdobí vánoční stromček.

#### Možné ozdůbky:

Těstoviny se vybarví temperou a pak se navlékají na nit - řetízek.

Z papírů se vystřihají kolečka a vybarví se pastelkami. Vážou se nití, aby se mohly pověsit na strom - ozdoby.

Pomeranče, citróny či grepy se nakrájí na kolečka a usuší se na topení (lepší připravit dopředu). Vážou se nití, aby se mohla pověsit na strom - voňavé ozdoby. atd.

**Alternativa:** Svátek sv. Martina 11.11. Děti společně s rodiči si na něj mohou v MŠ pod vedením paní učitelky vyrobit lucerničky (z papíru) a následně uspořádat v MŠ slavnost sv. Martina, která je zakončena průvodem.

**Materiály:** barevný papír, lepidlo, levné těstoviny, suché plody, barvy, nit.

### VÝTVARNÁ ČINNOST 2 - Vítání jara

**Martisor (čte se marcišor)** je rumunský svátek přivítání jara. Slaví se vždy 1. března, kdy se darují přáníčka nebo malé ozdůbky s červeno-bílou šňůrkou. Děti spolu s rodiči vyrábějí z papíru malé ozdůbky (jednoduché květiny, čtyřlístek) a převazují je červeno-bílou šňůrkou.

**Materiály:** papír, pastelky, červená a bílá nit, nůžky, lepidlo.

**Alternativa:** Tvorba velikonočních ozdob. Děti, spolu s rodiči, kreslí podle připravených šablon vajíčka, kuřátko, králíčky a čtyřlístky na karton a pak je vybarví. Starší děti nebo rodiče vystřihají takto vytvořené ozdůbky a společně je vážou šňůrkou. Spolu je pak venku na zahradě je pověsí na předem vybraný stromek.

**Materiály:** karton, pastelky, nůžky, nit.

### TÉMATICKÁ BESÍDKA - Velikonoce

Každý si z domova přinese pár zákusků. Pokud nejsou cukrovinky, hodí se i sušené či čerstvé ovoce nebo křupky.

Rodiče s dětmi do MŠ přinesou též jedno barvené (velikonoční) vajíčko, s kterým budou hrát hru. Nejprve budou hrát rodiče s dětmi. Rozdělí se do dvojic a budou vajíčky o sebe fukat. Nejprve špičkami, poté spodní stranou. Vždy tak dlouho, dokud není vajíčko jednoho hráče z obou stran rozbité. Poté hrají vítězové s vítězi tak dlouho, dokud nezůstane pouze jedno nerozbité vajíčko (alespoň z jedné strany).

Je to východní a jihoevropský velikonoční zvyk.

Dle času a možností každé MŠ se může přidat i výroba pomlázek.

**Alternativa:** V rámci malířských/tvůrčích dílen vytváří rodič s dítětem (vhodné spíše pro starší děti) tematický obraz/sochu z plastelíny nebo hlíny. Např. každá dvojice rodič-dítě na papír nakreslí vejce a pak ho ozdobí (barvením, samolepkami, vystřihanými motivy atd.). Nakonec se koná výstava všech ozdobených papírových vajíček/sošek/výtvarných děl.

**Materiály:** obarvené vajíčko, případně barevné mašle a jemné proutky (děti si je můžou přinést z domova), bílý papír, tužky, pastelky, nůžky, samolepky, hlína, plastelína.

**POZNAVACÍ VÝLET - výlet do přírody**

Rodiče s dětmi a učitelkami jdou na výlet do blízkého lesa/parku. Podle ročního období, které v dané chvíli bude (zima/jaro), budou společně pozorovat specifické prvky daného období. Každý rodič s dítětem bude mít připravený seznam prvků k dohledání (např. v zimě krmelec pro zvířata, stopy po zvířatech, které hledají potravu; na jaře první květiny, první listy na stromech). Výlet se může spojit i s dobrovolnickou ekologickou činností (sbírání odpadů v lese) nebo nápomocnou aktivitou (děti přinesou staré rohlíky či jablka do krmelce).

**AKTIVITY NA ZAHRADĚ - Soutěž sněžných soch**

Rodiče s dětmi budou společně na zahradě stavět sochy ze sněhu (dle vlastní fantazie). Aby sníh stačil všem, můžou vytvořit 3-4 skupiny. Všichni účastníci dostanou diplom za účast a teplý čaj v průběhu akce. Koulování je povolené.

**Materiály:** diplomy, teplý čaj.

**NĚCO PRO RADOST - Pečení perníčků**

Rodiče s dětmi si z domova přinesou připravené perníkové těsto. V MŠ je společně vykrajují, zdobí a dávají na plech. Zatímco se perníky pečou, děti společně hrají hry. Pak nastane „ochutnávka perníčků“. Tato aktivita může být spojena s pečením Mikulášů či čertů nebo srdíček ke Dni matek.

**Alternativa:** Sportovní soutěže tatíneků s dětmi ke dni otců.

**Materiály:** perníkové těsto, případně materiál na ozdobení, papírové talíře.

## Jak řešit problémy chování dětí: Pracovní listy pro rodiče

Pracovní listy pro rodiče byly vytvořeny Prof. Judy Hutchingsovou<sup>22</sup>, která se jako klinická psychologka dlouhodobě věnovala dětem s poruchami chování. Tyto rady pro rodiče jsou výstupem výzkumného projektu Bangorské University v severním Walesu zaměřeného na dětské chování.

### Pracovní list 1 - Jak věnovat pozornost

Před pětadvaceti lety se poradenství pro rodiče, týkající se podpory dobrého chování dětí, zaměřovalo na dvě hlavní věci. Nejprve byli rodiče poučeni, aby si všimli chování dětí, a pokud se dítě chová dobře, aby ho pochválili a tím zvýšili pravděpodobnost, že dítě bude kýžené chování opakovat. A naopak u „špatného“ chování, měli dát najevo nespokojenost a vymyslet způsoby, které pomohou jeho opakování omezit.

Postupem času jsme se zjistili, že chování, které rodiče posuzují jako „dobré“ či „špatné“ zabírá jen poměrně malou část z dětského dne, ve skutečnosti méně než jednu čtvrtinu. To, co děti dělají ve zbylé době, je rodiči nahlíženo jako hra nebo „věnování se vlastním záležitostem“, tedy jako chování které považují za dětské a nevěnují mu mnoho pozornosti. Koneckonců taková chvíle je vítanou příležitostí pro zaneprázdněné rodiče, aby se mohli věnovat každodenním povinnostem. U těch, kteří mají problémové dítě, je tato tendence většinou ještě silnější.

Hra je pro děti důležitá - velmi rychlý a efektivní způsob, jak zlepšit vztah, obzvláště s dětmi s problémovým chováním, je projevit zájem o jejich hru. Hrou myslíme hraní si s hračkami, různé napodobování a většinu ostatních věcí, kte-

22) S pomocí Mary Lastové speciálně s první verzí těchto pracovních listů v roce 1996. Mary Lastová byla po mnoho let vedoucí Dětského psychologického centra v severozápadním Walesu a pomáhala s vývojem rodičovských programů v rámci Výzkumného centra pro děti a rodiče. Zemřela v roce 1998.

ré děti běžně provádějí bez jakýchkoli pokynů od dospělých. Jsou to činnosti, u kterých nás těší, že je děti provádějí samostatně. Dá-li rodič najevo, že to, co dítě dělá, je pro něj také důležité, zlepší tím jejich vzájemný vztah a zvyšuje pravděpodobnost, že se taková kladná situace bude opakovat. Tuto techniku jsme nazvali „věnování pozornosti“.

Tím, že dítěti věnujeme pozornost, mu dáme najevo, že ho sledujeme a zajímá nás i to, co se rozhodlo dělat samo od sebe. Nejedná se o sledování dítěte proto, abychom se ujistili, že se chová řádně, což je samozřejmě další důležitá rodičovská dovednost. V tomto případě jde především o to projevit zájem o dítě, **kvůli němu samotnému**.

Vztahy s dětmi s problémy chování jsou pro rodiče často zdrojem frustrace. Takoví rodiče stráví mnoho času snahou omezit nebo zastavit zlobení. Když si děti konečně tiše hrají, rodiče si oddechnou a nechají je, aby se zabavily samy. Ačkoli to je právě ta pravá chvíle, kdy je třeba „věnovat pozornost“ dítěti a tomu, co dělá.

Takový zájem pomáhá dítěti cítit, že si ho rodiče váží jako jedince a dokážou ocenit věci, které dělá samo, a že jim nejde **jen** o to, aby dělalo to, co se mu řekne. Náročné děti stráví mnoho času bojem s rodiči, což je jeden z důvodů, proč se mohou cítit nedoceny.

Takováto pozornost je cestou, kterou se rodič může „naladit“ na způsob, jakým s ním dítě komunikuje. Jde o to všimnout si, co dítě dělá, poslouchat ho a odpovídat mu. Když si vás někdo doopravdy všimá a poslouchá vás je vám to příjemné, protože cítíte, že si vás takový člověk váží. Přemýšlejte o lidech, kteří vás mají rádi – víte, že vás mají rádi, protože se o vás zajímají a dávají vám najevo, že si cení vašeho názoru. Taková věc se v dobrém vztahu mezi dítětem a rodičem děje přirozeně. Děti si všimají, že jim rodiče věnují pozornost a na oplátku na ně pozitivně reagují. Je mnoho způsobů, jak zlepšit svůj přístup a naučit se dětem věnovat pozornost. Většina rodičů nemá problém takovýmto způsobem přistupovat k miminkům, ovšem do doby než začnou mluvit. Když jsou děti starší, mobilnější a náročnější, jakoby rodiče na tuto schopnost zapomněli.

Podívejte se na následující příklad matky s šestiměsíčním dítětem, které sedí ve vysoké židli, dostává večeři a přitom bouchá dřevěnou lžící do pokličky.

*(Dítě bouchá)*

*Matka „Jéé, to je krásný zvuk.“*

*(Dítě se na matku podívá a opět s úsměvem bouchá do pokličky)*

*Matka „Bác, bác, to je tedy rámus.“*

*(Dítě pokračuje v bouchání a pokličku shodí)*

*Matka „Ale ne, teď sis ji shodil.“*

*(Dítě se na ni dívá.)*

*Matka „Maminka ti ji podá, tu máš.“*

Maminka říká dítěti, co vidí a popisuje to pozitivně „to je ale krásný zvuk“. Dítě se s ní snaží komunikovat pohledem a ona reaguje tím, že dělá to, co si myslí, že dítě chce. Neklade otázky, ani dítěti neříká, co má dělat nebo jak má bouchat.

Bohužel tento vzorec se často mění, když dítě začne mluvit a rodič zaujme roli učitele či instruktora. Rodiče jsou nejdůležitější učitelé, které děti mají. Ovšem role učitele je stejně důležitá jako pozornost, kterou dětem věnujete jen kvůli nim samotným. Třeba když si hrají a vy jim dáváte najevo svůj zájem tím, že je pozorujete. V tuto chvíli nejde o to, že vystupujete jako učitel či instruktor – ale je důležité dětem věnovat pozornost, povzbudit a podpořit je v činnosti, kterou si ony samy vybraly. Sestavili jsme dvacet pravidel, jež by rodičům měla pomoci zlepšit se v tom, **jak dětem věnovat pozornost pro ně samotné**.

1. Ve chvíli, kdy dítěti věnujete pozornost jako čistě jemu samotnému, **mu nesmíte udílet** pokyny ani instrukce.

Samozřejmě, že musíte reagovat, pokud dítě dělá něco, co nesmí. Například pokud ignoruje nebo porušuje nějaké dohodnuté domácí pravidlo. Všeobecně platí, že pokud se tímto způsobem chcete dítěti věnovat, je to často dítě, kdo přejímá kontrolu a stává se „šéfem“.

2. Snažte se **zdržet otázky**.

Klást můžete pouze takové otázky, které dítě jasně nechávají ve vedení. Neptejte se „Proč jsi neudělal auto?“ nebo „Co to má být?“ Otázky tohoto typu dítě rozptýlí a mohou narušit jeho soustředění na činnost, které se věnuje. Nedostatečná koncentrace je často důvodem rušivého chování dětí. Občas můžete položit otázku následujícího typu „Tohle bude přístřešek pro koně?“. Ještě lepší je jen poznamenat „Říkám si, jestli tohle nebude přístřešek pro koně?“, tím necháváte dítěti prostor, aby se rozhodlo, jestli vám odpoví, ale současně mu dáváte najevo, že se na něj a jeho hru opravdu díváte.

3. **Buďte reportérem** a popisujte to, co se děje.

Rodiče si často nevědí rady s tím, co v této situaci říkat. Nejlepší je být jako

komentátor v televizi a prostě jen popisovat, co vidíte.

„Stavíš věž ze žlutých kostiček a teď dáváš nahoru červenou.“

„Dáváš zvířátka do nákladáku a jedou na výlet.“

#### 4. Když s dítětem mluvíte, **oslovujte ho jménem**.

Můžete říkat věci jako „Pokládáš červenou kostku na modrou, Petře“ Jméno samozřejmě používáte, i když dítěti dáváte pokyny. S tím rozdílem, že ho kladete na začátek věty, abyste získali jeho pozornost dříve, než mu začnete instrukce udělovat.

#### 5. Vyjadřujte se **pouze kladně** a vyhněte se kritice.

Pamatujte si, že je to hra vašeho dítěte. Vzpomeňte si, jak jste se cítili, když vás naposledy někdo kritizoval. Ve hře neexistuje dobré a špatné, a samozřejmě v mezích zdravého rozumu, je pro vaše dítě dobré to, co si samo zvolilo pro svou hru. Vaše úloha je najít věc, o kterou můžete projevit zájem a pozitivně se o ní vyjádřit.

#### 6. Tím že dítě **napodobíte**, mu dáte najevo, že to, co dělá, se vám líbí.

Když si děti hrají s těstem/modelínou a vytvarují figurku člověka, zkuste udělat to samé. Ale pamatujte, nepokoušejte se je předčit, ani neměňte směr hry (použití těsta/modelíny je velice užitečná pro podpoření kreativity hry a lze je využít pro překvapivě širokou věkovou škálu dětí, často děti zabaví na dlouhou dobu a je to relativně levné).

7. Každý den si **vymezte určitý čas**, kdy se dítěti budete tímto způsobem věnovat. Pokud máte s dítětem těžkosti, je možné, že mu nevěnujete pozornost pro ně samotné dostatečně často a pravidelně. I když se s dítětem snažíte pracovat na zlepšení jeho chování, vymezte si zvlášť čas, kdy budete dítěti a jeho svobodnému projevu věnovat pozornost jenom pro ně samotné. Tohle je obzvláště těžké v početných rodinách, kde jsou všichni v jednom kole, ale i zde si mohou rodiče najít na každé dítě čas a to především v době, než jdou spát. Zvolte čas, kdy vás nikdo nebude rušit a vaše dítě nebude chtít dělat něco jiného, například sledovat v televizi oblíbenou pohádku. Vypněte televizi. Řekněte dětem, že byste se rádi dívali, jak si hrají a že si mohou samy vybrat, co chtějí dělat. Nejlepší jsou věci, které zapojí představivost nebo tvořivost (jako stavění, modelování, kreslení, pomyslná hra s malinkatými lidmi, zvířaty, auty nebo hra s převleky).

#### 8. **Poslouchajte**, co dítě říká, a **dívejte se**.

Poslouchat vaše dítě je v tuto chvíli důležitější, než na něj mluvit. Pokud mluvíte, měli byste popisovat, co dítě dělá. Pokud se vaše dítě na něco zeptá, odpo-

vězte, ale nenechte je, aby vás dostalo do pozice, kdy mu říkáte, co má dělat. Vraťte volbu dítěti zpět – „Zajímalo by mně, co ty bys udělal?“

#### 9. **Prizvěte si partnera nebo kamaráda**, aby vás při této aktivitě sledoval.

Věnovat se dítěti je často těžké právě pro rodiče dětí s problémovým chováním. Jsou totiž zvyklí snažit se ho přimět, aby dělalo to, co se po něm chce, nebo se naopak snaží zabránit nežádoucímu chování. Každodenní nutnost takového aktivního postoje jim brání přejít do role pozorovatele a poskytnout prostor dítěti a přenechat mu výběr a vedení aktivity. Pokud procvičujete tuto techniku věnování se dítěti s partnerem/partnerkou, jste schopni jeden druhého upozornit, kdy u vás převládá tendence dítě k něčemu přimět či mu v něčem bránit. S kamarádem/kamarádkou si můžete pomoci navzájem, střídát se a společně se zlepšovat.

#### 10. **Předvedte práci svých dětí ostatním**.

Pokuste se zachovat „hrad z lega“, dokud nepřijde někdo, komu byste ho mohli ukázat. Vystavte kresbu a zmiňte se o ní babičce, až zavolá.

#### 11. **Až se naučíte věnovat dítěti** tuto formu pozornosti v daném čase, který jste si pro to zvlášť určili, **začněte tuto techniku uplatňovat i v jiných situacích**.

Až budete cítit, že vám to jde, začněte to zkoušet i při jiných příležitostech. Třeba, když se zaobíráte nějakou činností. Dítě může kreslit a vy můžete například škrábat brambory. Nebo si dítě může stavět v kuchyni na zemi, zatímco vy dáváte nádobí do myčky. Pro vaše dítě je to mnohem užitečnější a zábavnější než pasivní sezení před televizí. Dítě se však musí naučit, že mu nemůžete věnovat pozornost, když sledujete svůj oblíbený pořad nebo s někým telefonujete. Věnovat pozornost dítěti znamená plně se na něj soustředit.

#### 12. **Ujistěte se, že dítě ví**, že se mu věnujete.

Musíte sedět blízko dítěte a dát mu vaši plnou pozornost. Natočte se k němu čelem nebo si sedněte za něj.

#### 13. **Popisujte to, co dítě dělá s nadšením**.

Ačkoli se rodiče často nechávají slyšet, že se zpočátku cítí trapně, je pro ně překvapivé, že si toho děti vůbec nevšimnou a jejich odezva na tuto pozornost je velmi pozitivní. Pro dítě otravný reportér by si své místo moc dlouho neudržel.

#### 14. **Během hry dětem podávejte věci**.

Můžete dítě podpořit, aniž byste do hry zasahovali. Řekněte třeba „Dej mi vědět, když budeš cokoli potřebovat nebo když budeš chtít něco podat.“

**15. Když se dítěti věnujete, můžete určité hry odmítnout.**

Jsou určité hry, které nepodporují tvořivost a ačkoli je dítěti nezakazujete, můžete se rozhodnout, že se mu během nich nebudete věnovat. Příkladem je napodobování agresivních postav z televizních pořadů. Pokud váš vztah s dítětem není moc dobrý a vy ho necháte hrát hru, která je vám nepříjemná, dítě to může vycítit a pak si právě tuto hru vybírat. Zápasení nebo hrubá fyzická hra nejsou vhodné aktivity, když se dítěti chcete věnovat způsobem, o který jde ve zde probíraných doporučeních. K takovým hrám je nutné přistupovat obzvlášť opatrně. Děti, které mají problémy s chováním, může tento druh her rozvádět natolik, že je velmi těžké je potom usměrnit. Pro některé z dětí se jedná o jediný druh fyzického kontaktu, ale jakmile se jim začne dostávat i jiné pozornosti, je třeba tento druh kontaktu omezit.

**16. Vyhněte se aktivitám, které dítě nezvládne samostatně.**

Některé aktivity se pro tuto techniku hodí méně než jiné. Děti by neměly v době, kdy se jim tímto způsobem chcete věnovat, požadovat abyste jim předčítali pohádku nebo s nimi hráli deskové hry. Deskové hry mohou být spouštěčem problémového chování. Děti se při nich učí, jak se vyrovnat s výhrou a prohrou, což ale není cílem výše popisované techniky. Pomáhat dětem se čtením je samozřejmě také důležité, nicméně rodič může rychle přejít z pozice podpory do pozice učitele. Vybarvování, které je skvělé pro nácvik koordináčních dovedností, se pro tuto aktivitu také příliš nehodí. Nepodporuje tvořivost a dítě může snadno získat dojem, že udělalo chybu, například tím, že přetáhne obrysou linii. Naopak rodič může pocíťovat nutkání poradit dítěti, jak to dělat lépe.

17. Během doby, kdy dítěti věnujete pozornost, se snažte **ignorovat** věci, u kterých nejste rádi, pokud je dělá.

I když pomůžete dítěti vybrat kreativní činnost, například modelování z těsta/modelíny, může stále dělat věci, které se vám nelíbí, například chovat se agresivně. S tím se lze nejlépe vypořádat tak, že takové chování budete ignorovat (viz pracovní list na téma ignorování nežádoucího chování). Na moment si vezměte třeba nějaký časopis nebo papír a odložte ho ve chvíli, kdy se hra změní v něco, co se vám bude líbit.

18. **Vy určujete**, jak dlouhá bude doba, po kterou se budete dítěti takto věnovat. Nenechte se vmanévrovat do delší doby, než sami chcete. Odradí vás to od toho, abyste si našli čas i příště.

**19. Nechte věci plynout v rytmu, který vyhovuje dítěti.**

Dítě potřebuje svůj čas, dejte mu jej. Nepopohánějte ho, nesnažte se věci uspěchat.

**20. Snažte se dítěti příliš nepomáhat.**

Je důležité, aby mělo dítě potěšení ze své vlastní snahy a úspěchu. Hrajte si vedle něj, napodobujte je, ale snažte se, aby si udrželo iniciativu. Když se zeptá, co má dělat, obraťte otázku zpátky. Ptejte se ho, co by mohlo dělat, nebo co si myslí, že by mělo udělat dál. Pro děti s nedostatkem sebevědomí je obzvláště důležité, aby neustále nedostávaly pokyny od dospělých.

**Závěr:**

Věnování pozornosti dítěti s sebou nese obrovský užitek. Umožňuje dětem cítit, že si jich vážíme pro ně samotné. To, jak sami sebe vnímáme, je odrazem toho, co jsme se o sobě naučili od ostatních lidí. Někteří rodiče mají strach, že pokud nechají dítě řídit hru, vyústí to automaticky v problémové chování, což je většinou neopodstatněné, protože odezva dítěte právě na tento druh pozornosti bývá velmi pozitivní. Ze hry, kterou nechcete podporovat, se můžete na okamžik stáhnout (viz pracovní list 4 - nevšímat si). Když dítěti věnujete pozornost pro ně samotné podle výše popsaných pravidel, pomáháte mu rozvíjet komunikační a jazykové dovednosti a dítě se zároveň učí projevovat zájem o druhé.

Tím, že děti povzbuzujeme, když si hrají, pomáháme jim v rozvíjení jejich tvořivosti a porozumění světu. Mnoho dětí tráví příliš času pasivními aktivitami jako je třeba sledování televize. Nenaučí se být sebevědomé v uplatňování svých dovedností nebo být hrdé na své úspěchy. Některým rodičům připadá, že věnovat se dětem výše popsaným způsobem je nudné a že je to ztráta času, protože jediné, co jim připadá vhodné, je, aby se děti naučily dělat to, se jim řekne. Ale jednoznačně se prokázalo, že budování vztahu s dítětem skrze věnování pozornosti je nezbytný krok k tomu, aby se naučily **chtít dělat to**, o co je požádáte.

Tím, že dítěti věnujete pozornost, se můžete naučit mnoho o jeho schopnostech a zájmech. V jedné z našich rodičovských skupin se maminka „identických“ dvojčat skrze tuto techniku naučila, že její děti jsou rozdílné a každé má odlišné zájmy a schopnosti.

V neposlední řadě je třeba zmínit, že mnoho rodičů se s ohledem na nedostatek peněz obává, že dětem nebude moci dát „věci“, které mají děti ostatních rodičů. Seznámením se s technikou věnování pozornosti a jejím procvičováním zjistili, že jejich čas a pozornost má pro děti nevyčísitelnou cenu.



## Pracovní list 2 – Jak odměňovat chování dítěte

### Druhy odměny

Odměnu často pokládáme za ocenění nějakého úspěchu, například úspěšného složení zkoušky. Většinou si ale neuvědomujeme, že denně odměňujeme sebe i druhé za naprosto běžné jednání. A to dokonce i v případě některých druhů nežádoucího chování, které odměňujeme tím, že mu věnujeme svou pozornost. K odměňování dospělého člověka v práci dochází jednak prostřednictvím povýšení, potažmo zlepšení postavení, nebo zvýšení platu či prostřednictvím přátel, kdy samotná možnost příjemné sociální interakce včetně vzájemných projevů přátelství, pozornosti a důvěry je odměnou.

Existují dva základní druhy odměn: *sociální* (společenská) a *hmotná* (např. dárek za ocenění aktivity atd.). Sociální odměna spočívá ve chvále, pozornosti, úsměvu, dotyku apod. Tento typ odměňování je obzvláště efektivní s malými dětmi, především v případech, kdy využíváme techniky věnování pozornosti a respektování dítěte. Starší děti mají rády různé věci a předměty jako jsou nálepky a hračky a také se rády zapojují do činností mimo domov, takže v jejich případě se pro povzbuzení žádoucího chování používají i hmotné odměny.

### Sociální odměny

Sociální odměny jsou nejefektivnějším a nejdůležitějším druhem odměn, které můžeme dětem (nebo i dospělým) poskytnout. Nejenom že pomáhají k tomu, aby se kýžené chování objevovalo častěji, ale přináší dětem silný pocit sebeúcty. Přátelský přístup podporuje u dětí rozvoj sociálních dovedností. Sociální odměna je pozitivní pozornost, kterou dítěti věnujeme, pokud se vhodně chová. Pozitivní pozornost zahrnuje chválu, úsměv, objetí a kladné slovní hodnocení chování dítěte. Důležitým je způsob jakým chválíme. Ke svým dětem musíme být srdeční a přátelští a říct jim, co přesně nás na jejich chování potěšilo.

### Hmotné odměny

Podpořit žádoucí chování dětí, můžeme rovněž pomocí hmotných odměn. Měli by to být věci, po kterých dítě touží. Další možností je dopřát jim něco mimořádného, například povolit dítěti nějakou speciální činnost doma či venku. Hmotné odměny by neměly být nákladné a většina by jich měla být zdarma, měly by tedy zahrnovat takové odměny jako je například hra v parku či na pískovišti.

Plánováním a systematickým uplatňováním odměn vědomě děti vedeme k přirozené odezvě a takto u nich podporujeme žádoucí chování. Situaci, ve které probíhá proces učení, máme tímto pod kontrolou a z odměn máme užitek my i naše děti. Když rodiče odmění dítě za dobré chování, je to i odměnou pro ně samotné. Pokud vaše dítě zlobí, je přirozené, že jste napjatí, otrávení nebo naštvaní. Ale v případě, že se dítě chová způsobem, který schvalujete, cítíte se uvolněně, klidně a máte přívětivou náladu. Když vaše dítě zlobí v přítomnosti vašich známých nebo rodiny, cítíte se často trapně či nepříjemně. S použitím postupů pro podporu dobrého chování je možné se takovýmto nepříjemným pocitům a napětí vyhnout.

Ať už jsou si toho vědomy či nikoli, děti imitují dospělé (koneckonců i dospělí imitují dospělé), obzvláště, pokud vidí, že jim určitý druh jednání může přinést nějaké výhody. Odměňujeme-li děti dostatkem pozornosti, zvyšuje se pravděpodobnost, že sami děti začnou obdobně odměňovat své sourozence, kamarády a spolužáky. Budou-li naše děti věnovat vrstevníkům pozornost pozitivním způsobem, stanou se z nich zábavné a oblíbené děti. Dokonce si je možné všimnout, že poté, co sami začnete chválit, tento způsob interakce od vás přebírají vaši přátelé, rodina nebo partner a věnují pozitivní pozornost chování, které v minulosti přecházeli bez povšimnutí.

### Jak chválit efektivně:

1. Když se dítě chová způsobem, který se vám líbí nebo udělalo něco, o co jste ho požádali, pochvalte ho ihned. Nečekejte s pochvalou na později.
2. Chvalte konkrétní věc, kterou vaše dítě udělalo nebo konkrétní způsob chování. Řekněte dítěti, za co přesně jej chválíte.
3. Když dítě chválíte, věnujte mu vaši plnou pozornost.
4. Jděte k dítěti – když ho chválíte, dotkněte se ho.
5. Pokud na dítě mluvíte, oslovte ho jménem. Podívejte se mu do očí. Takto si vaše dítě bude jisté, že s ním mluvíte a chválíte ho.
6. Usmějte se, aby dítě vědělo, že vás potěšilo.
7. Dítě obejměte. Bude ze sebe mít dobrý pocit.
8. Pochvalte dítě v přítomnosti dalších dospělých. Dáte mu tím najevo, že jste na něj hrdí a nestydíte se to dát najevo.
9. Nikdy nechvalte a nekárejte jedním dechem. Chvála by měla vyznívat jednoznačně pozitivně.

## Pracovní list 3 – Jak lépe dávat pokyny

### Návod, jak zlepšit poslušnost.

Následující soubor pravidel vám nabízí užitečné zásady, pomocí nichž se vyhnete nejobvyklejším potížím, které byly popsány výše. Tato pravidla vám pomohou zlepšit poslušnost vašich dětí.

1. Nejprve zvažte a rozhodněte se: „Opravdu potřebuji dát tento pokyn?“ Pokud to není opravdu nutné, pokyn nedávejte.
2. Jakmile pokyn jednou dáte, **musíte** trvat na jeho splnění. Nevzdávejte to! Nenechte se rozptýlit!
3. Spolu se svým partnerem stanovte pravidla a držte se jich. Pokud zní pravidlo: „Pít se smí pouze u stolu.“, musí platit za všech okolností a pro všechny děti, jinak vlastně neplatí a není pravidlem.
4. Pravidel mějte pouze několik, ovšem musí být jasná a srozumitelná.
5. Nezvyšujte hlas. Přece víte, že se vám to povede dotáhnout do zdárného konce. Víte, že situaci velíte vy a tak můžete při dávání pokynů zůstat klidní. Zachovejte klid a rozvahu, jako byste předpokládali, že dítě udělá to, co po něm chcete. Pokyny byste měli dávat pevným hlasem, který dává dítěti najevo, že očekáváte jeho poslušnost.
6. Jakmile dítě poslechne, pochvalte ho, i když se v procesu nechovalo zrovna nejlépe, například pokud klelo nebo na vás křičelo. Špatné chování vůbec nezmiňujte, dejte najevo pouze to, že udělalo, o co jste ho žádali.
7. Zopakujte si situace, kdy se dítě chovalo dobře. Připomínejte dítěti jeho dobré chování a v jeho přítomnosti o tom povězte dalším lidem. **Nikdy** dítěti nepřipomínejte špatné chování.
8. Dávejte dítěti mnoho pokynů, o kterých víte, že je bude chtít splnit. Například: „Pojď sem a dej si zmrzlinu.“ nebo „Vezmi si kabát, ať můžeme jít do parku.“ nebo „Odlož hračky, ať můžeme jít na pizzu.“ nebo „Dobře, až budeš mít na sobě pyžamo, můžeš mi přinést svoji oblíbenou knihu a já ti z ní kousek přečtu.“
9. Řekněte dětem, ať udělají nějakou věc, kterou se ale samy zrovna chystaly udělat – tak budou následovat vaše pokyny, aniž by si to uvědomily. Například: „Správně, dej si do koupele pěnu.“ nebo „Ano, otevři babičce bránu, ať může jít dál.“
10. Pokud je pravděpodobné, že se dítě vašimi pokyny nebude řídit, např. má-li přestat utíkat, je lepší pokyn nedávat. Jděte k dítěti a fyzicky se ujistěte, pokud je to možné, že se pokynem bude řídit. Nedávejte pokyn, o kterém víte, že ho dítě neposlechne. Nemá smysl, aby se děti procvičovaly v tom, že vám budou vzdorovat.
11. Zatímco se učíte, jak učinit vaše dítě poslušným, vyhýbejte se situacím, které je těžké udržet pod kontrolou (např. nákupní výlety do supermarketu).
12. Veškeré následky neposlušnosti musí být znatelné okamžitě. Nevyhrožujte něčím, co nemůžete uskutečnit.
13. Ujistěte se, že jsou vaše pokyny přesně stanovené, a dělejte pouze jednu věc.
14. Pokyny jsou určeny k tomu, aby sdělily dětem, co mají dělat, a ne aby je v určité činnosti zastavily – „Doma chodíme potichu a mluvíme tišeji.“ Takové pokyny sdělují, že aktivity jako běhání a křik nejsou ze zásady špatné, ale na určitých místech jsou nevhodné.
15. Než přistoupíte k použití strategie, kterou jste zvolili pro případ neposlušnosti dítěte (viz pracovní list 5), měl by pokyn být dvakrát zopakován.
16. Udílení pokynů podpořte pomocí gest, držení těla nebo fyzické výzvy – dáte tak najevo, že to, co říkáte, myslíte vážně.
17. Dříve, než dáte pokyn, získejte pozornost dítěte. Je třeba se přesunout do jeho bezprostřední blízkosti, oslovit ho jménem a přimět ho, aby se na vás podívalo, než mu dáte jakýkoli pokyn.
18. Pokud je potřeba nějaké vysvětlení, dejte ho před tím, než pokyn vydáte. Tímto způsobem bude pokyn poslední věc, kterou dítě uslyší. Například: „Za chvíli půjdeme na návštěvu k babičce, takže bych ráda, aby sis teď uklidil Lego.“
19. Kdykoli je to možné, ať už si dítě hraje nebo se kouká na televizi, dejte mu varování, které ho upozorní, že do konce hry zbývá posledních pět minut. „Za pět minut se uklidí hračky a půjdeš se připravit do postele.“
20. Zapamatujte si, že dítě bude chtít poslouchat jen v případě, budete-li s ním mít dobrý vztah a ten budete dále rozvíjet. Nezapomeňte, jak je důležité věnovat dětem pozornost i ve chvílích, kdy nedáváte pokyny.

## Pracovní list 4 – Jak ignorovat problémové chování

Potřeba pozornosti u dětí vzniká ve velmi raném věku. Pokud se jim jí nedostává, snaží se ji získat. To se týká většiny lidí – není nic horšího, než když si vás ostatní nevšímají nebo předstírají, že neexistujete. Pozornost je jedna z nejmocnějších odměn a to hlavně v případě malých dětí. Když věnujeme pozornost nežádoucímu nebo problémovému chování, podporujeme děti v aktivitách, které nechceme, aby dělaly.

Pokud mají děti dostatek pozornosti pouze kvůli nim samým a také za „dobré“ chování, pomáhá jim to, aby ze sebe měly dobrý pocit, a všeobecněji to přispívá k tomu, aby se naučily dělat to, co se po nich požaduje. Pokud nemají dostatek pozornosti od lidí, na kterých jim záleží, velmi rychle si najdou způsob, jak tuto pozornost získat. Pak má chování formu fňukání, dožadování se, předvádění a dalších typů nežádoucího chování, kvůli kterým potom dítě považujeme za problémové.

Jan byl neposlušný, problémový chlapec. Přišli za mnou spolu se svojí maminkou, abych jim pomohla s jeho chováním. Neustále popotahoval, což jeho maminku popouzelo. Tohoto zvyku jsem si všimla okamžitě, když jsem se s nimi setkala. Jeho maminka často přerušila hovor, někdy i několikrát za minutu, aby mu řekla: „Přestaň popotahovat!“ nebo „Nepopotahuj!“ Jan nebyl nachlazený a bylo zřejmé, že popotahování byl Janův způsob, jak získat matčinu pozornost.

Jeho chování bylo většinu času protivné, což jeho matku odrazovalo a následně se mu málo věnovala. V našem centru jsme s ní pracovali a snažili jsme se jí naučit, jak Janovi správně „věnovat pozornost“ a odměňovat ho. Byla ovšem překvapená, když jsme jí současně požádali, aby si nevšímala jeho popotahování.

Co je myšleno tím, když se řekne „nevšímá si něčeho“? Myslíme tím nezmiňovat toto chování, vypadat jako bychom ho neviděli ani neslyšeli, dělat jako že k němu nedochází. Prostě ho ignorovat. Někdy to znamená nutnost odejít z místnosti. Může to být pro nás velmi těžké – zdá se, jako bychom byli „naprogramováni“ všimnout si a v případě problémů zakročit. Děláme to proto, abychom dětem pomohli naučit se některým věcem. Někdy se ale stane, že tím, že jim věnujeme pozornost, je naučíme nežádoucí věc.

Když si Janova matka přestala všimnout jeho popotahování, prvních pár hodin se zdálo, že se to zhoršilo. Ale když přišli na sezení následující týden, bylo jeho popo-

tahování natolik vzácné, že jsme ho slyšeli pouze párkrát za celý den. Pro Janovu maminku bylo velmi těžké tento zlozvyk ignorovat. Znervózněla a několikrát měla nutkání ho okřiknout, ale vytrvala a byla nadšená, že tato technika opravdu funguje. Potvrdilo to naší teorii, že Janovo popotahování bylo pravděpodobně podpořeno pozorností jeho matky. Všimla si dále jeho dobrého chování a odměňovala ho a zároveň ignorovala popotahování. A tato strategie se jí vyplatila. Technika, kdy si nevšímáte problémového chování, funguje pouze tehdy, poskytujete-li dětem přijatelnější možnost, jak získat vaši pozornost. V opačném případě se může problémové chování vystupňovat natolik, že jej již nelze nebrat na vědomí. Ignorování je mocný prostředek, pomocí kterého můžete ovlivňovat některé typy dětského chování.

Když se do rodiny narodí miminko, starší dítě může mít vztek, že se mu nedostává tolik pozornosti jako před tím. To se stalo Matějovi, žártil. Jako mnoho žárlivých dětí přišel na to, že může veškerou pozornost své maminky dostat zpět tak, že bude malého brášku štípat. Jeho maminka mu vynadala nebo ho plácla, ale tím mu vlastně věnovala pozornost. To se může zdát poněkud zvláštní, ale pozornost je pro děti tak důležitá, že v obdobné situaci je pro ně i negativní pozornost, jako je nadávka nebo pohlavek, důležitá a lepší než žádná.

Matějova maminka byla překvapená, když jsme jí poradili, aby si Matěje nevšímala, když brášku štípne a raději věnovala všechnu pozornost „zraněnému“ miminku. Řekli jsme jí, aby ho vzala a odešla s ním z pokoje. To byl naprostý protiklad toho, co Matěj očekával. Dál jsme mamince poradili, aby Matějovi věnovala zvláštní pozornost, když si bude hrát blízko miminka, aby na Matěje mluvila a zapojila ho do dění, když bude miminko krmit nebo přebalovat. Během dvou týdnů bylo po problému a Matěj se vůči bráškovi choval starostlivě. Tento přístup nelze použít ve chvíli, kdy dítě ubližuje miminku v nepřítomnosti rodičů. Funguje pouze tehdy, když je okamžitou odměnou plná pozornost rodičů. Dítě, které zraní o samotě jiné dítě, sice také ukazuje na nějaké nenaplněné potřeby, ale ty je nutné řešit odlišně (viz návrhy na řešení v pracovním listě 5 zabývajícím se zvládnutím neposlušnosti a jiného problémového chování).

Pokud se rozhodneme využít techniky, kdy si nevšímáme určitého druhu problémového chování, je běžné, že se toto chování na čas zhorší. Dítě vlastně netuší, co se děje a tak mnohem víc tímto způsobem o pozornost usiluje, protože ví, že takové chování bylo v minulosti pozorností „odměněno“. Ale po nějaké době ho začne omezovat, a jakmile se to stane, chování velmi rychle vymizí, obzvláště pokud dítěti poskytujete jiné způsoby, jak získat vaši pozornost.

Je nutné zajistit, aby všichni v rodině souhlasili s ignorováním určitého chování a zapojili se. Často jsou v rodině další děti, které také můžete naučit, jak si nevíšmat nežádoucího chování. Pochvalte je, že pomáhají bratrovi nebo sestře.

Jak jsme již poznamenali výše, i negativní pozornost může být pro děti „odměnou“. Chování, které se pokaždé setká se stejnou odezvou, může být odstraněno tak, že na něj přestaneme reagovat očekávaným způsobem. Jakmile zmizí „odměna“, velice rychle zmizí i chování. Chování, které se nesetkává s odezvou pravidelně, je velmi těžké odstranit, protože si jej děti nespojují s konkrétní reakcí.

Jakmile jste s něčím jednou přestali, musíme být důslední a ujistit se, že chování znovu „neodměníte“ svou pozorností. Může se stát, že se rozhodnete ignorovat nežádoucí chování a několikrát se vám to povede, ale nejste dostatečně vytrvalí. Možná máte zrovna návštěvu a stydíte se za to, jak se dítě chová, a tak mu vynadáte. Tím ale dítě učíte, že si takovýmto chováním může **někdy** získat pozornost a že je možno chování opakovat tak dlouho, dokud ho svou pozorností opět „neodměníte“. Potom trvá mnohem déle, než dítě pochopí, že toto chování již **nikdy** nebude „odměněno“. Pokud se rozhodnete ignorovat nějaké chování, musíte si být jistí, že to budete provádět důsledně. To může znamenat, že budete muset hostům vysvětlit, co děláte a proč, nebo dokonce na nějaký čas nikoho nezvat.

#### Pravidla pro ignorování chování:

- Úspěšnost ignorování závisí na dané osobě a její pozornosti, kterou lze využít jako podnět nebo odměnu za určité chování.
- Hádání se, nevrlost, křik, vyrušování, klení a plivání mohou být špatným způsobem, jak získat pozornost - reagovat na ně můžete tak, že si jich nebudete všimát.
- Nemůžete ignorovat chování, které je odměňováno jinak než pozorností.
- Důvodem neuposlechnutí většinou nebývá snaha získat něčí pozornost, takže ho neignorujte. Podobně to má být i v případě, kdy dítě vezme kvůli sušenkám útokem spíž nebo krade peníze z peněženky.
- Na nebezpečné nebo destruktivní chování musíte reagovat.
- Ačkoli získání pozornosti může být částečně důvodem pro takové chování, nelze takovou situaci řešit ignorováním. Viz pracovní list 5 o řešení neposlušnosti.
- Očekávejte, že se problémové chování, když ho začnete ignorovat, dočasně zhorší.
- To se týká všech typů chování, ale zvláště toho, které se s odezvou setkávalo jen příležitostně.
- Ignorování musí být velmi důsledné - v případě vaší nedůslednosti se problémem může ještě zhoršit.

- Je nutné dítěti neumožnit, aby vzbudilo jakoukoli přímou reakci. Rodič nesmí reagovat na nic, co dítě v rámci svého nevhodného chování projevuje a nesmí navazovat oční kontakt.
- Dané problematické chování dítěte musí být ignorováno všemi, kdo s dítětem přicházejí do užšího kontaktu.
- Když ignorujete nějaké chování, mají ostatní tendenci na něj reagovat. Proto je třeba zajistit, aby nikdo chování, které se snažíte odstranit, nevěnoval pozornost.
- Ujistěte se, že se vám místo nežádoucího chování daří odměňovat jiné chování. Jinak je pravděpodobné, že dítě bude své problémové chování stupňovat, aby vás přinutilo reagovat. Maximálně účinné je odměňování chování, které je opakem ignorovaného chování. Například odměňovat tiché mluvení v domě, zatímco budete ignorovat křik.

Ignorování je jednodušší, pokud si předem zvolíme, co během něj budeme dělat. Užitečnou strategií je zaznamenávat si, co se v tu chvíli děje, nebo, v případě že vás dítě následuje, odejít do jiné místnosti respektive se neustále přemisťovat, případně začnete připravovat jídlo nebo zpívat píseň.

Zní to jednoduše, ale je velmi náročné naplňovat tuto techniku důsledně. Než s ní začnete, je důležité pořádně si vše promyslet. Pokud máte pocit, že to po chvíli vzdáte, raději ani nezačínajte a ujistěte se, že dítěti poskytnete dostatek pozitivních způsobů, jak získat vaši pozornost.

## Pracovní list 5 – Jak řešit neposlušnost a těžko zvladatelné chování

Nejdůležitější je být při řešení problémů týkající se neposlušnosti **důsledný**. To znamená, že pokud dítě nechce udělat to, o co jsme ho požádali, musíme pokaždé **reagovat stejně**. To je **nejúčinnější a nejrychlejší** cesta, jak děti naučit, aby dělaly, co po nich chceme.

Jedním způsobem, pomocí kterého se lze vypořádat se situací, kdy dítě odmítá poslechnout, je metoda známá jako „přestávka“. Je to „přestávka“ od příjemných věcí – spočívá ve vyjmutí dítěte na krátkou chvíli ze situace. Opravdu by to měla být jen omezená chvíle ne delší než pět minut. Poté může být dítě přivedeno zpět do situace a požádáno, aby splnilo pokyny, které jste mu předtím dali. To je důležité hlavně proto, aby děti nemohly použít „přestávku“ jako způsob, jak uniknout před tím, co nechtějí dělat. „Přestávka“ může být použita i ve chvíli, kdy dítě poruší pravidlo, se kterým již bylo seznámeno. Například pokud doma panuje pravidlo, které zakazuje bití, a dítě uhodí sourozence, půjde okamžitě na „přestávku“.

Mnoho rodičů nám sdělilo, že metodu „přestávky“ používali, ale nefungovala a jejich problémy přetrvávaly. Když se s nimi podrobně prošlo, proč tomu tak bylo, většinou se zjistilo, že vynechali jednu či dvě zásadní části programu. Výzkumy ukázaly, že je nutné zapojit celou sekvenci kroků, aby metoda „přestávky“ byla účinná. Pokud se rodič řídí pravidly této metody **přesně**, pomáhá mu účinně zvládnout problémové chování dítěte i v **případě, že to rodič již dříve neúspěšně zkoušel**.

**Zlatá pravidla pro „přestávku“ jsou následující:**

1. Musíte metodu použít **pokaždé**, když dítě neposlechne nebo poruší stanovené pravidlo.
2. **S dítětem se nehádejte ani mu nevysvětlujte, proč se to děje**. Mnoho neposlušných dětí je odborníky na to, jak vás vtáhnout do debaty, proč určitou věc dělat nebo nedělat. Rychle zjišťují, že hádka nebo diskuze je velice efektivní způsob, jak se vyhnout plnění vašich požadavků.
3. **Dítěti „přestávku“ nikdy nevyhrožujte**. Dejte mu pokyn a počítejte v duchu do pěti. Ještě jednou pokyn zopakujte, znovu počítejte v duchu do pěti a pokud dítě neposlechne, ihned ho pošlete na „přestávku“.
4. **Pro „přestávku“ musíte stanovit konkrétní místo**. Mnoho rodičů zjistilo, že ideálním místem v domě je dolní část schodiště. Dítě je blízko rodičů, ale

dostatečně daleko, aby bylo možné ho ignorovat. A co je důležité, pro dítě je to nezajímavé místo. Dětský pokoj není pro „přestávku“ vhodný, protože je většinou plný zajímavých věcí, kterými se dítě může zabavit. „Přestávka“ je primárně **momentem, kdy je dítě odstráženo od zábavných aktivit**.

**Jak uvést „přestávku“ do praxe.**

Dejte dítěti instrukce. Pamatujte na všechna pravidla, která se týkají toho, jak dávat instrukce (viz pracovní list číslo 3 „Jak se zlepšit v udělování pokynů“). Pokud dítě pokyn neposlechne do pěti vteřin, ještě jednou ho zopakujte. Použijte stejná slova jako poprvé, mluvte pomalu, klidně a jistě. Vyčkejte dalších pět vteřin (odpočítejte je v duchu). Jestliže dítě během těchto pěti vteřin neuposlechne, řekněte mu: „Budeš muset jít na přestávku.“ Řekněte to pouze jednou, pevně ale nikoli našťvaně. Váš tón by měl být naprosto věcný. Víte, co děláte a tím pádem jste pánem situace. Tento přístup vám umožní situaci vyřešit, aniž byste se museli rozčilit. Pokud jste začali praktikovat tuto metodu, musíte jí vždy dotáhnout až do konce. Pokud by dítě začalo plnit vaše pokyny potom, co vypršel čas, je již pozdě – musí si udělat „přestávku“.

Když má dítě „přestávku“ nemělo by mít slovní, tělesný nebo zrakový kontakt s nikým jiným. To znamená, že ať dítě dělá cokoli, neměli byste s ním nebo s ní mluvit. Ignorujte výhrušky i sliby typu „Budu dělat, co mi řekneš.“ až do chvíle, kdy čas vyměřený pro přestávku skončí. Neodpovídejte na nic, co vám dítě během „přestávky“ říká, může se vás svými slovy snažit i zranit. Používáte-li „přestávku“ poprvé a zvláště pokud vaše dítě protestuje nebo se snaží z určeného místa, třeba židle, zvedat, můžete ho jednou upozornit „Uvědom si, že *přestávka* začíná teprve až budeš tiše sedět na židli.“

Pokud máte problém udržet dítě na určeném místě, ať už je to schod nebo židle, jsou dva způsoby jak to řešit. První, který je vhodný pro mladší děti, spočívá v tom, že pokaždé, když z určeného místa odejdou, vrátíte je zpátky. Měli byste to provést mlčky a pokud možno bez navázání očního kontaktu. Pokud nemůžete dítě fyzicky vrátit na místo, protože je příliš velké nebo agresivní, můžete mu zopakovat větu „*Přestávka* nezačne, dokud nebudeš tiše sedět na židli.“ Potom ho ignorujte, dokud nedojde na určené místo. Nenechte se vtáhnout do rozhovoru – v této fázi jsou pravidla týkající se ignorování obzvláště důležitá. Uvědomte si, jak mocný nástroj ignorace je. Nesmíte dítěti dopřát nic jiného, dokud nezahájí a nedokončí „přestávku“. Nevěnujte mu pozornost, i kdyby to mělo znamenat oddálení jídla apod.

Dítě nelze ignorovat, pokud je to pro vás příliš náročné nebo pokud se dítě chová nebezpečně. Zkuste metodu, kterou vyvinula profesorka Webster-Strattonová. Pokaždé, když dítě odmítne jít na „přestávku“, přidejte k vymezené době jednu minutu. Dosáhnete-li deseti minut, dejte dítěti možnost volby. Řekněte: „Jdi na *přestávku* nebo poneseš následky.“ Důsledek musíte mít vymyšlený dopředu a nejlepší je, aby se uskutečnil co nejdříve. Například dítěti zakážete pro tento den počítač. Ve většině případů, když dítě pocítí důsledek, přijde-li o oblíbenou věc, jde příště bez odmlouvání na „přestávku“ a je i obvyklé, že místo toho rovnou udělá, co po něm jeho rodič chce. „Přestávku“ dávejte jako možnost volby – dítě se rychle naučí udělat nejjednodušší a nejrozumnější rozhodnutí. Tento proces je velmi dobře popsán v knize *The Incredible Years* profesorky Webster-Strattonové.

Nejdůležitější věcí týkající se „přestávky“ je, že **rodič rozhoduje, kdy skončí**. Dítě nikoli. Většinou navrhuje, aby se začalo s dvouminutovou přestávkou pro mladší děti a pětiminutovou pro děti starší pěti let. Některým lidem vyhovuje používat kuchyňský minutník. Položí ho mimo dosah dítěte, ale tak, aby ho mohlo pozorovat. Minutník ohlásí konec „přestávky“ zazvoněním. Nedotýkat se ho by se mělo stát domácím pravidlem.

Pokud dítě dostalo „přestávku“, protože neuposlechlo nějaký pokyn, musíte ho požádat, aby pokyn splnilo ihned až „přestávka“ skončí. Pokud znovu odmítne, musí podstoupit další „přestávku“. A tak pořád dokola, až do splnění pokynu – pak už můžete dítěti věcným zdvořilým tónem poděkovat.

Celkem často se stává, že po uplynutí vymezené doby dítě odmítá z „přestávky“ odejít. To je pouze jiná forma neposlušnosti – dítě se tak snaží získat kontrolu nad situací. Musíte si udržet iniciativu, řekněte: „Protože jsi odmítl slézt ze židle, dávám ti další *přestávku*, takže musíš zůstat na židli další dvě minuty“. Pokud převzmete iniciativu a rozhodnete, kdy „přestávka“ skončí, dítě se brzy podřídí.

Dítě nesmí odejít z „přestávky“, pokud se nechová slušně nebo povykuje, i když vymezený čas končí. Dítě musí být potichu, alespoň posledních 30 vteřin z „přestávky“.

Nediskutujte s dítětem, proč bylo posláno na „přestávku“ nebo jaký je její účel. Může to nežádoucím způsobem snížit efektivitu této metody. Naším cílem ale je, aby se dítě učilo co nejrychleji. Účinnost metody lze jednoduše ověřit. Pokud si všimnete, že vaše potřeba jí používat klesá, metoda je účinná. Nakonec potřeba jejího používání může vymizet zcela.

Pamatujte, že „přestávka“ je metoda používaná v případě, kdy je dítě neposlušné nebo udělá věc, kterou nemá dovolenou. Měli byste mít seznam domácích pravidel, jejichž porušení okamžitě povede k „přestávce“. Projděte ho s dětmi a pověste ho na viditelné místo.

Začnete-li využívat metodu „přestávky“, umožní vám vyřešit neposlušnost dříve (například po dvojím udělení pokynů) než jak tomu bylo předtím. Tím pádem můžete „přestávku“ používat poměrně často. Mějte na paměti všechna pravidla z předchozích pracovních listů. Pokud budete tuto metodu používat správně a důsledně a současně budete odměňovat žádoucí chování, je nepravděpodobné, že by období, kdy jí budete muset uplatňovat ve velké míře, trvalo déle než týden. Rodiče, se kterými jsem pracovala, pocítili pozitivní výsledky jeden týden poté, co tento postup zavedli do praxe.

Jestliže s dětmi navštěvujete specializovanou poradnu, určitě vám zde mohou poskytnout spoustu instrukcí, co dělat. Je naprosto **zásadní**, abyste se ve chvíli, kdy se snažíte zvládnout neposlušné chování dítěte pomocí „přestávky“, řídili základními pravidly z pracovního listu.

Tyto poznámky vznikly v roce 1996 během naší činnosti ve Výzkumném centru pro dítě a rodinu. Mnohé z myšlenek bylo již popsáno jinde a mnoho jich pochází z naší dlouholeté klinické praxe. Velmi mě zaujala práce profesorky Webster-Strattonové z Washingtonské Univerzity. Její kniha *The Incredible Years* skvěle popisuje klíčové rodičovské dovednosti, na které se soustředí i tyto pracovní listy. Mimo jiné nabízí celou řadu užitečných strategií pro rodiče usilující o osvojení nových rodičovských metod.

## ZDROJE

### Literatura v anglickém jazyce:

- ALAKESON, V. Too Much, Too Late: Life Chances & Spending on Education & Training. Social Market Foundation, 2005.
- ALPERN L., & LYONS-RUTH, K. „Pre-school children at social risk. Chronicity and timing of maternal depressive symptoms and child behaviour problems at school and at home.“ *Development and Psychopathology* 5 (1993): 371-387.
- ASHER, S. R., PARKHURST, J. T., HYMEL, S. and WILLIAMS, G. A. „Peer rejection and loneliness in childhood.“ In S. R. Asher and J. D. Coie (eds.). *Peer Rejection in Childhood*. Cambridge University Press, 1990, s. 253-273.
- BARLOW, J. & UNDERDOWN, A. „Attachment and Infant Development.“ In C. Jackson, K. Hill, and P. Lewis (eds.). *Child & Adolescent Mental Health Today: A Handbook*. Ashford Press/Young Minds, 2008.
- BARNETT, W. S. *Lives in the Balance: Age-27 Benefit-Cost Analysis of the High/Scope Perry Preschool Program*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Educational Research Foundation, 1996.
- BATEMAN, B. J., WARNER, J. O., HUTCHINSON, E., DEAN, T., ROWLANDSON, P., GANT, C., GRUNDY, J., FITZGERALD, C. & STEVENSON J. „The effects of a double blind placebo controlled artificial food colourings and benzoate preservatives challenge on hyperactivity in a general population sample of preschool children.“ *Archives of Disease in Childhood* 89.6 (2004): 506-511.
- BETH, M. *High/Scope Step by Step: Lesson Plans for the First 30 Days*. High/Scope Press: Ypsilanti Michigan, 2007.
- BEAR, G. G. „School discipline in the United States: prevention, correction and long-term social development.“ *School Psychology Review* 2 .1(1998).
- CAMPBELL, S. B. & EWING, L. J. „Follow-up of hard-to-manage preschoolers: Adjustment at age nine and predictors of continuing symptoms.“ *Journal of Child Psychology, Psychiatry and Allied Disciplines* 36 (1990): 871-889.
- CAMBELL, S. B. „Behavior problems in preschool children.“ A review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 36 (1995): 113-149.
- CAPALDI, D. M. & CLARK, S. „Prospective Family Predictors of Aggression toward Female Partners for At-risk Young Men.“ *Developmental Psychology* 34.6 (1998): 1175-1188.
- CARR, A. *Handbook of Clinical Child and Adolescent Psychology: A Contextual Approach*. London: Routledge, 1999.
- COIE, J. D. „Towards a theory of peer rejection.“ In S. R. Asher & J. D. Coie (eds.). *Peer rejection in childhood*. Cambridge MA: Cambridge University Press, 1990.
- DENHAM, S. A., & WEISSBERG, R. P. „Social-Emotional Learning in Early Childhood: What We Know and Where to Go from Here.“ In E. Chesebrough, P. King, T. P. Gullotta & M. Bloom (eds.). *A Blueprint for the Promotion of Prosocial Behavior in Early Childhood*, Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2004.
- DISHION, T. J., PATTERSON, G. R., STOOLMILLER, M. & SKINNER, M. L. „Family, school, and behavioral antecedents to early adolescent involvement with antisocial peers.“ *Developmental Psychology* 27.1 (1991): 172-180.
- DISHION, T.J., McCORD, J., & POULIN, F. „When interventions harm: Peer groups and problem behavior.“ *American Psychologist*, 54 (1999): 755-764.
- DODGE, K. A. & PRICE, J. M. „On the relation between social information processing and socially competent behavior in early school-age children.“ *Child Development* 65.5 (1994): 1385-1397.
- EDDY, J. M., REID, J. B. & FETROW, R. A. „An elementary school-based prevention program targeting modifiable antecedents of youth delinquency and violence: Linking the Interests of Families and Teachers (LIFT).“ *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 8.3 (2000): 165-176.
- EVANS, B. *You're not My Friend Anymore, Illustrated Answers to Questions About Young Children's Challenging Behaviors*. Ypsilanti Michigan: High/Scope Press, 2009.
- FARRINGTON, D. „Childhood Risk Factors and Risk-focused Prevention.“ In *Oxford Handbook of Criminology*. Oxford University Press, 2007.
- FEINSTEIN, L. & SYMONS, J. „Attainment in Secondary School.“ *Oxford economic papers* 51.2 (1998): 300-321.
- FORGATCH, M. & DeGARMO, D. „Parenting through change: An effective parenting training program for single mothers.“ *Journal of Consulting & Clinical Psychology* 67(1999): 711-724.
- GARDNER FRANCES, ELEANOR LANE & JUDY HUTCHINGS. „Chapter 3: Three to Eight Years“ in FARRINGTON, D., SUTTON, C. & UTTING, D. (eds.). *Support from the Start: Working with Young Children & their Families to Reduce the Risks of Crime & Antisocial Behaviour*. Department for Education & Skills, 2004.
- GARMEZY, N. „Stress-resistant children: The search for protective factors.“ In J. E. Stevenson (ed.), *Recent Research in Developmental Psychopathology*. Oxford: Pergamon, 1985, s. 213-233.
- GARDNER, F., WARD, S., BURTON, J. & Wilson, C. „Joint play and the early development of conduct problems in children: a longitudinal observational study of preschoolers“. Paper invited to Special Issue 'Innovative approaches to examining social processes in the development of antisocial behaviour' *Social Development* 12 (2003): 361-379.
- GARDNER, F., SONUGA-BARKE, E. & SAYAL, K. „Parents anticipating misbehaviour: An observational study of strategies parents use to prevent conflict with behaviour problem children.“ *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40 (1999): 1185-1196.
- GARDNER, F. „Parent-child interaction and conduct disorder.“ *Educational Psychology Review*, 4 (1992): 135-163.
- GARDNER, F. „Inconsistent parenting: Is there evidence for a link with children's conduct problems?“ *Journal of Abnormal Child Psychology* 17(1989): 223-233.
- GHATE, D. & HAZEL, N. *Parenting in Poor Environments: Stress, Support and Coping*. London: Jessica Kingsley, 2002.
- GRAHAM A. & SMITH IAIN DUNCAN. *Early Intervention: Good Parents, Great Kids, Better Citizens*. Centre for Social Justice and Smith Institute, 2008.
- GROSS J. (ed.). *Getting in Early: Primary Schools and Early Intervention*. The Smith Institute and the Centre for Social Justice, 2008.
- GROSS, D., FOGG, L., WEBSTER-STRATTON, C., GARVEY, C., JULION, W. & GRADY, J. „Parent training with multi-ethnic families of toddlers in day care in low-income urban communities.“ *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 71 (2003): 261-278.
- HAWKINS, J. D., VON CLEVE, E., & CATALANO, R. F. „Reducing early childhood aggression: results of a primary prevention program.“ *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 30.2 (1991): 208-217.
- HAWKINS, J. D. & CATALANO, R. F. *Communities that Care*. San Francisco: Jossey Bass, 1992.
- HAWKINS, J. D., CATALANO, R. F., KOSTERMAN, R., ABBOTT, R. & HILL K. G. „Preventing adolescent health-risk behaviours by strengthening protection during childhood.“ *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine* 153 (1999), 226-234.
- HYMAN, I. A. *School Discipline and Social Violence: The Teacher Variance Approach*. Allyn and Bacon, 1997.
- HUTCHINGS, J., APPLETON, P., SMITH, M., LANE, E. & NASH, S. „Evaluation of two treatments for children with severe behaviour problems: child behaviour and maternal mental health outcomes“

- Behavioural and Cognitive Psychotherapy 30 (2002): 279-295
- HUTCHINGS, J. „Evaluating a behaviourally based parent training group: Outcomes for parents, children and health visitors.“ *Behavioural and Cognitive Psychotherapy* 24 (1996): 149-170.
- KAZDIN, A. E. *Treatment of antisocial behaviour in children and adolescents*. Homewood Ill: Dorsey Press, 1995.
- KAZDIN, A. E. & WASSELL, G. „Barriers to treatment participation and therapeutic change among children referred for conduct disorder.“ *Journal of Clinical Child Psychology* 28.2 (1999): 160-172.
- KLEIN, R. *Defying Disaffection*. Trentham Books, 2000.
- LADD, G. A. & PRICE, J. P. „Predicting children’s social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten.“ *Child Development* 58.5 (1987): 1168-1189.
- LALLY, J. R., MANGIONE, P. L., HONIG A. S. & WITTNER, D. S. „More pride, less delinquency. Findings from the ten-year follow-up study of the Syracuse University Family Development Research Programme.“ *Zero to Three* 8 (1988): 13-18.
- LALLY, J. R., MANGIONE, P. L., & HONIG, A. S. „The Syracuse University Family Development Research program: Long-range impact of an early intervention with low-income children and their families.“ In D. Powell (ed.). *Parent Education as Early Childhood Intervention: Emerging Directions in Theory, Research and Practice*. Norwood, NJ: Ablex, 1988, s. 79-104.
- HERBERT, M. *Behavioural treatment of problem children: A practice manual*. London: Academic Press, 1981.
- LANE E. & HUTCHINGS, J. M. „Benefits of a course in behaviour analysis for health visitors.“ *British Journal of Nursing* 11.10 (2002): 702-714.
- LOEBER, R. & STOUTHAMER-LOEBEL, M. „Family Factors as Correlates and Predictors of Juvenile Conduct Problems and Delinquency.“ *Crime and Justice* 7 (1986): 29-149.
- LOEBER, R. et al. „Oppositional defiant and conduct disorder: A review of the past 10 years, Part 1.“ *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39.12 (2000): 1468-1483.
- MARSHALL, B. *High/Scope Step by Step: Lesson Plans for the First 30 Days*, High/Scope Press, 2007.
- MARTENS, B. K. & MELLER, P. J. „The application of behavioral principles to educational settings.“ In T. B. Gutkinn & C. R. Reynolds (eds.). *Handbook of School Psychology*. John Wiley and Sons, 1990, s. 612-634.
- MARTENS, B. K. & FORGATCH, M.S. „Preventing problems with boys’ noncompliance: effects of a parent training intervention for divorcing mothers.“ *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 69. 3 (2001): 416-28.
- MOFFITT, T. E. „Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy.“ *Psychological Review* 100.4 (1993): 674-701.
- O’DONNELL, J., HAWKINS, J. D., CATALANO, R. F., ABBOTT, R. D., & DAY, L. E. „Preventing school failure, drug use and delinquency among low-income children: long-term intervention in elementary schools.“ *American Journal of Orthopsychiatry* 65.1 (1995): 87-100.
- PATTERSON, G. R., FORGATCH, M. S., YOERGER, K. L. & STOOLMILLER, M. „Variables that initiate and maintain an early-onset trajectory for juvenile offending.“ *Development and Psychopathology* 10.3 (1998): 531-547.
- PATTERSON, G. R. „Some alternatives to seven myths about treating families of antisocial children.“ In C. Henricson (ed.). London: Family Policy Studies Centre, 1994, s. 26-49.
- PATTERSON, G. R. *Coercive family process*. Eugene, OR: Castalia, 1982
- PATTERSON, G. R. „Interventions for boys with conduct problems: Multiple settings, treatments, and criteria.“ *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42 (1974): 471-481.
- PAPERT, S. *The Children’s Machine: Rethinking School in the Age of the Computer*. New York: Basic Books, 1993.
- REID, J. B. & PATTERSON, G. R. „The development of antisocial patterns of behaviour in childhood and adolescence.“ *European Journal of Personality* 3.2 (1989): 107-119.
- RUBIN, K. H. & KRASNOR, L. R. „Social-cognitive and social behavioral perspectives on problem solving.“ In M. Perlmutter (ed.). *Cognitive Perspectives on Children’s Social and Behavioral Development*. The Minnesota Symposia on Child Psychology. Vol. 18 Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 1986, s. 1-68 .
- RUTTER, M., COX, A., TUPLING, C., BERGER, M. & Yule, W. „Attainment and adjustment in two geographical areas I: The prevalence of psychiatric disorder.“ *The British Journal of Psychiatry* 126(1975). 493-509.
- RUTTER, M., GILLER, H. & HAGELL, A. *Antisocial Behaviour by Young People*. Cambridge. Cambridge University Press, 1998.
- SANDERS, M.R., TURNER, K.M.T. & MARKIE-DADDS, C. *Practitioner’s manual for Enhanced Triple P*. Brisbane. Australia. Families International Publishing, 1998
- SANDERS, M. R., MARKIE-DADDS, C., TULLY, L. A. & BOR, W. „The Triple P-Positive Parenting Program: A comparison of enhanced, standard and self-directed behavioral family intervention for parents of children with early onset conduct problems.“ *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 68.4 (2000): 624-640.
- SCOTT, S., CAMBELL, C. “Expressed Emotion about children: reliability and validity of a Camberwell Family Interview for Childhood (CFI-C).” *International Journal of Methods in Psychiatric Research* 9 (2000): 3 -10.
- SCHWEINHART, L. J. & WEIKART, D. P. *Lasting Differences. The High/Scope Preschool Curriculum Comparison Study Through Age 23*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Educational Research Foundation, 1997.
- SHURE, M. B. & SPIVACK, G.. “Interpersonal problem solving in young children: A cognitive approach to prevention”. *American Journal of Community Psychology* 10 (1982): 341-356.
- SHURE, M. B. „I can problem solve (ICPS): Interpersonal cognitive problem solving for young children.“ *Early Child Development and Care*, 96 (1993): 49-64.
- SHURE, M. *Raising a Thinking Child*. New York: Simon & Schuster, 1994.
- SUTTON, C. „Educating parents to cope with difficult children.“ *Health Visitor*, 7 (1995): 284-285.
- SUTTON, C., UTTING, D. & FARRINGTON, D. (eds.). *Support from the Start: Working with young children and their families to reduce the risks of crime and anti-social behaviour*. Department for Education and Skills, Queen’s Printer and Controller of HMSO 2004.
- STEWART-BROWN, S., FLETCHER, L. & WADSWORTH, M. „Parent-child Relationships and Health Problems in Adulthood in Three UK National Birth Cohort Studies.“ *European Journal of Public Health* 15.6 (2005): 640-646.
- STRAIN, P. S., STEEL, P., ELLIS, T. & TIMM, M. A. „Long-term effects of oppositional child treatment with mothers as therapists and therapist trainers.“ *Journal of Applied Behavior Analysis* 15.1 (1982): 163-69.
- WERNER, E. E. & SMITH, R. S. *Overcoming the Odds*. Ithaca: Cornell University Press, 1992.
- WEBSTER-STRATTON, C. *The Incredible Years: a trouble shooting guide for parents of children aged three to eight years*. Toronto: Umbrella Press, 1992.
- WEBSTER-STRATTON, C. & HERBERT, M. *Troubled families - problem children: working with parents: a collaborative process*. Chichester, New York: Wiley and Sons, 1994.
- WEBSTER-STRATTON, C. & HAMMOND, M. „Treating children with early-onset conduct problems: A comparison of child and parent training interventions.“ *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 65.1 (1997): 93-109.
- WEBSTER-STRATTON, C., TAYLOR, T. “Nipping early risk factors in the bud: preventing substance abuse, delinquency, and violence in adolescence through interventions targeted at young children (0-8 Years)” *Prevention Science* 2. 3 (2001):165-192.



WEBSTER-STRATTON, C. "Commentary: nipping conduct problems in the bud." *British Medical Journal* 323, 28 (2001): 7.

WEBSTER-STRATTON, C. Reid, M.J. 2002. In F.M. Gresham & T.E. Shaughenessy (Eds.). *Interventions for students with or at risk for emotional and behavioral disorders*. Allyn & Bacon, s. 261-272.

WEBSTER-STRATTON, C. A., HARTMAN, R. R. & STAGE, S.A. „Growth Curve Analysis of Parent Training Outcomes: Examining the Influence of Child Risk Factors (Inattention, Impulsivity, and Hyperactivity Problems). Parental and Family Risk Factors“. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 7 (2002), 1/11.

WEBSTER-STRATTON C. *How to Promote Children's Social and Emotional Competence*. London: Sage Publications, 2008.

UTTING, D., MONTEIRO, H. & GHATE, D. *Interventions for Children at Risk of Developing Antisocial Personality Disorder*. London: Policy Research Bureau, 2007.

WOOD, C. & CAULIER-GRICE, J. *Fade or Flourish: how primary schools can build on children's early progress*. London: Social Market Foundation, 2006.

#### Literatura v českém jazyce:

Aktualizace Koncepce včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání, Praha: MŠMT, 2008.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 80-251-1829-0.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní*. Brno: Computer Press, 2010. ISBN 80-251-0977-1.

BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.

BĚHOUNKOVÁ, L. „Artefietická prevence, intervence a poradenství v kontextu inkluzivního vzdělávání žáků s problémy v chování na 2. stupni ZŠ.“ *Speciální pedagogika* 20.1 (2010): 10-31. ISSN 1211-2720.

BĚHOUNKOVÁ, L. *Rozvoj sociálních dovedností ohrožených dětí v institucionální výchově v kontextu přípravy na jejich samostatný život*. Brno: Masarykova univerzita, 2011.

CAMPBellová, J. *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-428-1.

CSIKSZENTMIHALYI, M. *O štěstí a smyslu života*. Praha: Lidové noviny, 1996. ISBN 80-7106-139-5.

ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7066-534-3.

ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. ISBN 80-85866-15-3.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

GARDOŠOVÁ, J., DUJKOVÁ, L. a kol. *Vzdělávací program Začít spolu*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-815-5.

DE SINGLY, F. *Sociologie současné rodiny*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-249-1.

DOLEŽALOVÁ, J. *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-693-3.

DRTILOVÁ, J., KOUKOLÍK, F. *Zlo na každý den. Život s deprivanty I*. Praha: Galén, 1996. ISBN 80-7262-088-6.

DRTILOVÁ, J., KOUKOLÍK, F. *Základy stupidologie. Život s deprivanty II*. Praha: Galén, 2002. ISBN 80-7262-078-9.

DRTILOVÁ, J., KOUKOLÍK, F. *Vzpouza deprivantů, nestvůry, nástroje, obrana*. Praha: Galén, 2006. ISBN 80-7262-410-5.

DUNOVSKÝ, J. *Rodina a její poruchy ve vztahu k dítěti*. Praha: SEVT, 1986.

GILLERNOVÁ, I., MERTIN, V. *Psychologie pro učitelky mateřských škol*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.

HAVLÍNOVÁ, M., VENCÁLKOVÁ, E. a kol. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7178-061-5.

HAVLOVÁ, J. „Příprava studentů na práci s věkově smíšenými skupinami.“ In V. SPILKOVÁ a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004, s. 84. ISBN 80-7315-081-6.

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5.

HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. 2. přeprac. a rozš. vyd. ISBN 978-80-247-1168-3.

JEŘÁBKOVÁ, B. *Mateřská škola jako životní prostor*. Brno: Masarykova univerzita, 1993. ISBN 80-210-0830-X.

JOANIDIS, L. „Teoretická východiska arteterapie.“ *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 8.1 (1973): 29-43.

KNOTKOVÁ, D., HLOUŠKOVÁ, L., NOVOTNÝ, P. *Průzkum ke zmapování situace dětí z kulturně odlišného a sociálně znevýhodněného prostředí z hlediska jejich rizikového chování*. Výzkumná zpráva pro ESF projekt SIM. IPPP ČR. Brno: Ústav pedagogických věd, FF MU, 2008.

KOMÁRKOVÁ, R., SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J. (eds.). *Aplikovaná sociální psychologie III. Sociálněpsychologický výcvik*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0180-4.

KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-9040-30-0-0.

KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005a. ISBN 80-247-0852-3.

KOŤÁTKOVÁ, S. „Humanisticky orientovaná proměna učitelky.“ In *Retrospektiva a perspektiva předškolního vzdělávání a příprava předškolních pedagogů*. Praha: APV, 2002.

KOŤÁTKOVÁ, S. „Překážky vytváření příznivého klimatu školy.“ *Informatorium* 12.1 (2005): 9-11. ISSN 1210-7506.

KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tématická výuka*. Kroměříž: Spirála, 1995. ISBN 8-901873.

KRATOCHVÍL, S. *Skupinová psychoterapie v praxi*. Praha: Galén, 2009. 3. doplněné vyd. ISBN 978-80-7262-347-1.

LACINOVÁ, I., HAVLOVÁ, J., ŠPRACHTOVÁ, L., ŠROMOTOVÁ, M. *Co dělají mateřské školy v Norsku pro zdravý vývoj dětí*. Kroměříž: Spirála, 1999. ISBN 80-901873-3-1.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-X.

LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1968.

LEMAN, K. *Sourozencké konstelace*. Praha: Portál, 1997. ISBN 978-80-7367-507-3.

MAREŠ, J., KŘIVOHlavý, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Brno: Masarykova Univerzita, 2007. ISBN 80-042-1854-7.

MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-325-3.

MATĚJČEK, Z. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN, 1992. ISBN 80-04-25236.

MATĚJČEK, Z. *Škola rodičů*. Praha: MAXDORF, 2000. ISBN 80-85912-29-5.

MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1993. ISBN 80-901424-7-8.

MERTIN, V., GILLNEROVÁ I. (eds.). *Psychologie pro učitelky Mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.

MOŽNÝ, I. *Rodina a společnost*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2008. ISBN 978-80-86429-87-8.

Národní zpráva o stavu předškolní výchovy, vzdělání a péče o děti předškolního věku v České republice. Praha: MŠMT, 2000. ISBN 80-7168-746-4.

Návrh Akčního plánu realizace Koncepce včasné péče o děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí (Usnesení vlády č. 454/2009).

Návrh Koncepce (projektu) včasné péče o děti ze socio-kulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání (Usnesení vlády č. 564/2005).

- NOVÁČKOVÁ, J. „Pedagogický styl založený na zpětné vazbě.“ In Z. SYSLOVÁ, (ed.) Školní vzdělávací programy a evaluace v mateřské škole. [CD ROM]. Praha: Verlag Dashöfer, 2007.
- OAKLANDER, V. Třinácté komnaty dětské duše. Příbram: Drvoštěp, 2003. ISBN 80-903306-0-6.
- OPATRÍLOVÁ, D. Pedagogická intervence v raném a předškolním věku u jedinců s dětskou mozkovou obrnou. Brno: Masarykova univerzita, 2003. ISBN 80-210-3242-1.
- PELIKÁN, J. Výchova jako teoretický problém. Ostrava: Amosium servis, 1995. ISBN 80-85498-27-8.
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. Psychologie dítěte. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-146-0.
- POKORNÁ, V. Poruchy chování u dětí a jejich náprava. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-600-5.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2008. 4. aktualizované vydání. ISBN 978-80-7367-416-8.
- RABUŠICOVÁ, M. „Rodiče a škola.“ In J. PRŮCHA (ed.). Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-542-2.
- „Rámcový program pro předškolní vzdělávání.“ Věstník MŠMT, sešit 2, Ročník LXI, únor 2005.
- ŘEZÁČ, J. Sociální psychologie. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-684-8.
- RŮŽIČKOVÁ, J. Včasná péče a školní zralost. Výstup z ESF projektu SIM. Praha: Střediska integrace menšin, 2008. Dokument nepublikován.
- SLAVÍK, J. (2006a). „Výtvarný výraz – nástroj arteterapie.“ Arteterapie. Časopis České arteterapeutické asociace 4.12 (2006): 7-19.
- SLAVÍK, J. (2006b). „Zmuchtlat papír je jen začátek.“ Literární noviny 17.38 (2006): s. 15. [online] <http://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=LitNIII/17.2006/38/15.png>
- SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., ELLÁŠOVÁ, S. Dívej se, tvoř a povídej! Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-322-2.
- ŠMOLÍKOVÁ, K. a kol. Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV. Praha: VÚP, 2007. ISBN 978-80-87000-10-6.
- SOBOTKOVÁ, I. Psychologie rodiny. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-559-8.
- STIBUREK, M. „Arteterapie, artefiletika – podoby, obsah, hranice, role, cíle.“ In J. SLAVÍK (ed.). Současná arteterapie v České republice a zahraničí. Praha: Česká arteterapeutická asociace, 2000. ISBN 80-7290-004-8.
- STŘELEČ, S. „Rodina jako edukační prostředí.“ In J. PRŮCHA (ed.). Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-542-2.
- STŘELEČ, S. a kol. Kapitoly z rodinné výchovy. Praha: Fortuna, 1992. ISBN 80-85298.
- SVOBODOVÁ, E. Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání. Praha: Raabe, 2007. ISBN 978-80-86307-39-8.
- ŠIMANOVSKÝ, Z. Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-689-6.
- ŠPRACHTOVÁ, L. „Rodina a mateřská škola.“ In Z. SYSLOVÁ (ed.). Školní vzdělávací programy a evaluace v mateřské škole [CD ROM]. 3. aktualizace. Praha: Verlag Dashöfer, 2008.
- ŠTĚPÁNKOVÁ, L. „Podmínky jako základ rozvoje kompetencí u dětí.“ In Z. SYSLOVÁ (ed.). Školní vzdělávací programy a evaluace v mateřské škole. [CD ROM]. 1. aktualizace. Praha: Verlag Dashöfer, 2007.
- ŠULOVÁ, L. Raný psychologický vývoj dítěte. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0877-4.
- ŠULOVÁ, L. „Repetitorium vybraných poznatků vývojové psychologie.“ In V. MERTIN, I. MILLEROVÁ (eds.). Psychologie pro učitelky Mateřské školy. Praha: Portál, 2003, s.11-21. ISBN 80-7178-799-X.
- TŘESOHLAVÁ, Z. a kol. Dříve než půjde do školy. Praha: Avicium, 1995. ISBN 80-201-0015.
- Výhláška č. 14/2005 Sb. o předškolní výchově.
- Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů. [online]. MPSV, 2006. [cit. 2011-10-04]. [www.mpsv.cz/files/clanky/7372/108\\_2006\\_Sb.pdf](http://www.mpsv.cz/files/clanky/7372/108_2006_Sb.pdf).
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. [online]. MŠMT, 2004. [cit. 2010-02-03]. [www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon](http://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon).
- ZELINKOVÁ, O. Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

**Internetové zdroje:**

[www.odyssea.cz](http://www.odyssea.cz)  
[www.artefiletika.cz](http://www.artefiletika.cz)  
[www.arteterapie.cz](http://www.arteterapie.cz)

Význam včasné intervence v raném vývoji dítěte  
Metodická příručka

**Autoři:** Leona Běhounková, Egle Havrdová, Zora Syslová

**Odborná oponentura:** PhDr. Kazimír Večerka, CSc.

**Jazyková korektura:** Mgr. Marcel Tomášek, MA

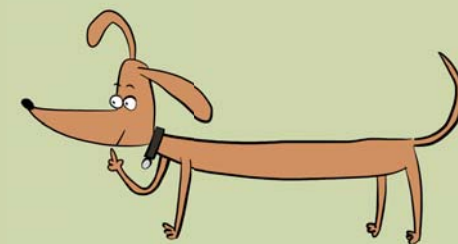
Centrum pro veřejnou politiku, 2011

**Ilustrace:** Milan Starý

**Grafická úprava:** Helena Kopecká, papelote s.r.o.

**Náklad:** 150 ks

ISBN 978-80-260-0641-1



## **CENTRUM PRO VEŘEJNOU POLITIKU**

Centrum pro veřejnou politiku je nevládní neziskovou organizací, přispívající prostřednictvím analytických a vzdělávacích projektů k domácí i mezinárodní diskusi o společenských otázkách.

Centrum v současnosti realizuje mezinárodní projekty v oblasti kriminologie, psychologie a evropských studií.

**Více na: [www.cvpv.cz](http://www.cvpv.cz)**