

BEZVÝHRADNÁ AKCEPTACE ve výchově dítěte

Eva Šmelová



Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta

BEZVÝHRADNÁ AKCEPTACE **ve výchově dítěte**

Eva Šmelová

Olomouc 2014

Oponenti: doc. PhDr. Alena Petrová, Ph.D.
 prof. PhDr. Ludmila Belásová, Ph.D.

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat občanskoprávní, správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.

1. vydání

© Eva Šmelová, 2014

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2014

ISBN 978-80-244-4440-6

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat za podporu zejména svému manželovi a svým nejbližším, dále také spolupracovnicím Katedry primární a preprimární pedagogiky PdF UP v Olomouci. Velký dík patří také doc. PhDr. Aleně Petrové, Ph.D., za cenné odborné rady a podněty.

Předmluva

Snažme se brát dítě takové, jaké je, se všemi jeho přednostmi i handicapy. Jedině výchova, v níž akceptujeme dítě, s respektem k jeho možnostem a potřebám, se snahou pochopit jeho vnitřní i vnější svět, který je pro samotné dítě mnohdy záhadný, tajemný, ale i plný překvapení a očekávání, podporuje jeho zdravý vývoj. Dítě potřebuje nejenom pozornost a péči dospělého, ale zejména jeho lásku a porozumění. Snaha dítě ovládat či jakákoliv jiná manipulace s ním do výchovy nepatří.

Dítě je jedinečnou osobností, která přichází na svět s určitou vrozenou výbavou, do prostředí, které si samo nevybírá, ale které se významně podílí na jeho vývoji, a to pozitivně i negativně. Seznámení se se všemi tajemnými zákoutími dětské duše nám pomůže dítě lépe pochopit a uvědomit si, že jediné tak lze vychovávat svobodnou osobnost.

V tomto pojetí se v následujících kapitolách můžete seznámit s podstatou osobnosti dítěte, s názory významných filozofů, pedagogů a psychologů. Objasníme si specifika a zákonitosti dětské mentality. Inspirací pro práci s dětmi zcela jistě mohou být konstruktivistické teorie, ke kterým se v posledních letech stále více přikláníme. Nechybí ani oblast zaměřená na výchovu v rodině a v mateřské škole. Pro ilustraci je text průběžně doplňován o jednoduché příklady z rodiny a praxe mateřských škol.

Cílem publikace je představit dítě jako jedinečnou neopakovatelnou osobnost s právem na svobodu a schopností podílet se na vytváření vlastní budoucnosti.

S těmito myšlenkami jsem přistupovala k psaní této knihy. Kniha je výsledkem mohaleté práce v oblasti předškolní výchovy.

Publikace je určena studentům pedagogických fakult, ale i široké odborné veřejnosti.

Eva Šmelová

Obsah

Poděkování	3
Předmluva	5
1 Osobnost dítěte jako samostatná svébytná existence	9
1.1 Pojetí osobnosti	9
1.2 Dědičnost, prostředí a výchova, tři významné faktory pro vývoj dítěte	12
2 Dítě v pojetí vybraných teorií	17
2.1 Empirismus	17
2.2 Nativismus	18
2.3 Interakcionalismus	19
3 Od tří do šesti – věk mateřské školy	21
3.1 Počátek předškolního období, první společenská emancipace dítěte	21
3.2 Osobnost v pojetí S. Freuda	22
3.3 Iniciativou proti vině (E. H. Erikson)	25
4 Podpora žádoucího chování aneb obrat v pozitivní reakci	27
4.1 Odměna jako výchovný prostředek	27
4.2 Trest jako záporný podnět vyvolávající pocit nelibosti	27
5 Povaha a zákonitosti dětské mentality	31
6 Přístup k dítěti – inspirace v názorech Carla R. Rogerse	35
6.1 Bezpodmínečná akceptace dítěte dospělým	36
6.2 Vyjadřování empatie prostřednictvím komunikačních technik	39
6.3 Kongruence – rovnováha vnitřního prožívání a vnějšího projevu	41
7 Podpora schopnosti decentrace	45
7.1 Od centrace k decentraci	45
8 Poznání jako výsledek zkušenosti dítěte	49
8.1 Dětské myšlení v pojetí J. Piageta	50
8.2 L. S. Vygotský – teoretik kognitivního vývoje	58
8.3 Zóna nejbližšího vývoje v práci učitele	59
9 Socializace dítěte	63
9.1 Etapy socializace dítěte	63
9.2 Vývojové aspekty procesoru socializace dítěte	63
10 Každý někam patří	67
10.1 Příchod na svět – počátek aktivního dialogu	67
10.2 Rodina jako systém lidského společenství	69
10.3 Dítě v současné rodině	70
10.4 Od popírání k uznání a podpoře	72
10.5 Přehlednutí funkcí rodiny	75
10.6 Kdy je třeba intervence	78
10.7 Rituály v rodině	81
10.8 Kniha v rodině předškoláka	84
11 Vztah vychovatele a dítěte aneb vzájemní uspokojování psychických potřeb	89

12	Mateřská škola – instituce pro řízené vzdělávání	99
12.1	Předškolní vzdělávání jako součást celoživotního učení	99
12.2	Předškolní vzdělávání jako součást celoživotního vzdělávání 102	
12.3	Programy na úrovni ISCED 0 – International Standard Classification of Education	106
13	Současná mateřská škola	109
13.1	Kurikulární reforma v kontextu předškolního vzdělávání	109
13.2	Změny v pojetí předškolního kurikula	110
14	Konstruktivismus v předškolním vzdělávání	121
14.1	Interakce v předškolním vzdělávání	121
14.2	Reprezentace, způsob zpracování a uchování prožitků	125
14.3	Kooperativní učení v předškolním vzdělávání	128
15	Hra a kurikulum mateřské školy	131
15.1	Z myšlenkových dílen nejvýznamnějších představitelů v oblasti pojetí hry	131
15.2	Hra dítěte předškolního věku	134
15.3	Imaginativní hra jako prostředek decentrace	138
16	Předškolní vzdělávání ve statistických ukazatelích	143
17	Mateřská škola a rodina	151
17.1	Mateřská škola a role rodičů	151
17.2	Mateřská škola v reflexi rodičů	154
	Doslov	159
	Literatura	161
	Summary	166

1 OSOBNOST DÍTĚTE JAKO SAMOSTATNÁ SVĚBYTNÁ EXISTENCE

Hloubku pojetí a porozumění dítěti nalézáme v nadpisu 1. kapitoly Komenského Informatoria školy mateřské: „*Dítky nejdražší Boží dar a kletnot nejpilnějšího opatrování hodny jsou.*“

J. A. KOMENSKÝ,
Informatorium školy mateřské

POROZUMĚT DÍTĚTI vyžaduje od vychovatelů jeho hlubší poznání. Pokud hovoříme o dítěti jako o osobnosti, nemělo by jít o pouhou frázi. V současné době existuje řada odborných publikací zprostředkujících dospělým rady, jak vychovávat a rozvíjet děti. Většinou se jedná o doporučení v obecné rovině, která mají svoji platnost v případě, že je zohledněn základní znak každého člověka, a to *jedinečnost, výlučnost a odlišnost od ostatních.*

1.1 POJETÍ OSOBNOSTI

V ODBORNÉ LITERATUŘE se setkáváme s řadou definicí pojmu osobnost. Významný personolog G.W. Allport (1897–1967) shromáždil a utřídil v minulém století seznam 50 rozdílných definic, sám pak *osobnost definuje jako dynamickou organizaci psychofyzických systémů v jedinci, která určuje jeho adaptaci na prostředí a jeho charakteristické způsoby chování a prožívání.*

H. J. Eysenck (1916–1997) považuje osobnost za poměrně stálou jednotu charakteru, temperamentu, intelektu a těla, což umožňuje její *jedinečnou adaptaci na prostředí.* Podle J. B. Watsona (1878–1958) je *osobnost konečný výsledek našich zvyků.*¹

Osobnost byla již odedávna v centru pozornosti filozofů a literátů (Platon, H. de Balzac, F. Kafka), psychiatrů (S. Freud, A. Adler, C. G. Jung),

¹ HARTL, P. a HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník.* Praha: Portál, 2010, s. 373. ISBN 978-80-7367-686-5.

setkáváme se s ní také ve faktorově-analytickém a fenomenologickém přístupu (K. Jaspers, R. B. Cattell, H. J. Eysenck).²

Tak jako je každá osobnost jedinečná, tak by měl být i přístup k ní jedinečný, to znamená reflektující její individuální zvláštnosti a potřeby.

Základ jedinečnosti, výlučnosti a odlišnosti každého člověka spočívá v jeho dispozicích, které si s sebou přináší na svět, a ve vlivu vnějšího prostředí, do kterého se rodí, kde vyrůstá, získává zkušenosti apod. K prudkému rozvoji osobnosti jedince dochází v období *dětsví*, které představuje počáteční životní etapu od narození do adolescence (14–15 let), a to v oblasti *tělesné, intelektuální, jazykové, emocionální a sociální*.

Z hlediska ontogenetického lze dětství rozčlenit do jednotlivých vývojových fází, a to na období:

- *novorozenecké (6–8 týdnů)*,
- *kojenecké (přibližně 1. rok)*,
- *batolecí (od 1 do 3 let)*,
- *předškolní (od 3 do 6 let)*,
- *školní zralosti (kolem 6–7 let)*,
- *nižší (mladší) školní věk (6–11 let)*,
- *období puberty (od 11–12 přibližně do 15 let)*.

Každé období se vyznačuje specifickými znaky, které je nutné respektovat a jimž je třeba přizpůsobit přístup k dítěti. Chyb, kterých se vychovatelé v tomto období dopustí, jsou později těžko odstraňovány, mnohdy mají pro člověka negativní dopad na celý život.

Z. Helus³ říká, že „*osobnosti se člověk nerodí, nýbrž se jí stává*“. Dítě má v sobě sice zakotvené potenciality, ale je podstatné, zda budou či nebudou rozvinuty. Významný vliv zde mají zejména rodiče, vrstevníci a lidé z nejbližšího okolí, ale také samotný jedinec a jeho snaha něčeho dosáhnout.

Vlastnosti osobnosti lze členit na *charakter, schopnosti, temperament a zájmy*. K jejich vydefinování vyjdeme z P. Hartla a H. Hartlové.

Charakterové vlastnosti vyjadřují vztah k jiným lidem, věcem, k práci, k překonávání překážek a k sobě samému. Struktura charakteru je závislá na pružnosti či pevnosti vazeb jednotlivých vlastností, postojů a hodnot. Vývoj charakteru bývá např. v dynamické psychologii popisován jako: *amorální*

² HARTL, P. a HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010, s. 373, s. 684. ISBN 978-80-7367-686-5.

³ HELUS, Z. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha: SPN, 1982. In MAREŠ J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. s. 28. ISBN 978-80-262-0174-8.

v kojeneckém věku, prospěšný v raném dětství, konformní v pozdějším dětství, uvědomovaný v adolescenci, altruistický u zralých dospělých.

Pro výkon určité činnosti potřebuje člověk disponovat *schopnostmi a dovednostmi* na nezbytné úrovni. Lze je dělit na *smyslové*, ve kterých se projevuje výkonnost smyslového vnímání (např. rozlišování barev, tónů), dále na *kognitivní, rozumové*, založené na vyšších psychických funkcích, jako je *myšlení, paměť, pozornost a představitivost*, a na *senzomotorické*, v nichž se projevuje *spojení smyslů a motoriky* (např. manipulace s předměty, sportovní aktivity, motorika řeči). K jejich vývoji dochází učením na základě vloh, které dělíme na *psychomotorické, vjemové a intelektové*. V této souvislosti je třeba zmínit pojmy *nadání* jako soubor vloh pro určitou činnost a *talent*, v němž se mimo vysokého rozvoje schopností odráží i další vlastnosti osobnosti, jako je *vytrvalost, zaujetí, přiměřená aspirace*.

Temperament ovlivňuje dynamiku osobnosti, rychlost a intenzitu reakcí, odpovídá za celkový styl prožívání a chování jedince, projevuje se zejména v citové oblasti. Je vrozený a přítomný od raného věku dítěte. Ovlivňuje rychlost myšlení, paměť, vnitřní prožívání, hloubku a prožívání citů, výrazovost, mimiku a pantomimiku. Stačí, když si představíme děti a jejich projevy, které se již krátce po narození odlišují různými reakcemi na podněty potřebou mazlení, čínorodostí apod. Tyto rysy se v průběhu života mění, podléhají životní zkušenosti, obvykle se však nemění příliš výrazně, tvoří trvalejší charakteristiku osobnosti.

Zájmy vyjadřují oblast činností, které jedince mimořádně přitahují. Mají trvalejší zaměření a jsou doprovázeny emocemi. Podněcují myšlení, paměť, vůli, psychické procesy. Souvisejí s životem jedince a vlivem jeho okolí.⁴

Zájmy dítěte předškolního věku jsou krátkodobé, mají přechodný charakter a jsou podmíněny jak schopnostmi jedince, tak podmínkami v jeho okolí. V kontextu s potřebami dítěte, jeho zájmy a aktuální úrovni by měly být dítěti nabízeny co nejvíce pestré herní aktivity a možnosti činností.⁵ Učitelka mateřské školy zájmy dítěte identifikuje na základě pozorování, což následně využívá nejenom k zaujetí dítěte, ale i k jeho rozvoji.

- *V souladu s kurikulem se učitelky zaměřují mimo jiné i na rozvoj jemné motoriky a s ní související dovednosti, např. na zavazování tkaniček.*

⁴ HARTL, P. a HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010, s. 373, 684. ISBN 978-80-7367-686-5.

⁵ ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola. Teorie a praxe I*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci 2004, s. 76. ISBN 80-244-0945-3.

Davídek (5) si tkaničky nedokáže zavázat, ale odmítá se danou dovednost učit za využití šněrovadla. Učitelka ví, že si chlapec rád hraje s dopravními prostředky, pro které staví silnice, města apod. Jeho zájem využije ke zvládnutí dovednosti – zavazování tkaniček. Když si chlapec opět hraje s vláčky, ukáže mu, jak by měl vagónky k sobě přivázat, aby vlak nevykojčil. Dítě s učitelkou se zájmem spolupracuje.

O vlastnostech osobnosti dítěte předškolního věku budeme v textu hovořit v různých souvislostech, a to se snahou naučit se děti chápat jako jedinečnou neopakovatelnou bytost s právem na svobodný a zdravý vývoj a s ohledem na specifčnost dětství.

L. J. Weinberger⁶ v této souvislosti upozorňuje, že patrně neexistuje absolutní stabilita osobnosti. Každý člověk musí reagovat, přizpůsobovat se vnitřnímu i vnějšímu prostředí a požadavkům sociálního světa. Stabilitu uvádí jako relativní pojem. *Stabilita osobnosti* je tedy výsledkem kombinovaného spolupůsobení mnoha různých podnětů a příčin.

Pro práci učitele mateřské školy je „*stabilita*“ osobnosti dítěte důležitá. Učitel v rámci interakcí poznává, co je pro dítě v určitých situacích příznačné, co se opakuje. Dokáže předvídat chování dítěte, dítěti porozumět a pomoci mu. Posiluje tak dětské sebevědomí a sebedůvěru.

1.2 DĚDIČNOST, PROSTŘEDÍ A VÝCHOVA, TŘI VÝZNAMNÉ FAKTORY PRO VÝVOJ DÍTĚTE

DĚDIČNOST CHÁPEME jako přenos velkého množství určitých znaků, nadání, dispozic a předpokladů z rodičů, prarodičů na potomky. Dědičné kvality se mohou, ale také nemusí v průběhu života rozvinout či projevit. Dědičná výbava, s níž dítě přichází na svět, není čistě biologická, ale je výsledkem vývoje předků v určitém sociálním a kulturním prostředí.

⁶ WEINBERGER, J. L. *Can Personality Change*, 1994, s. 339. In MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. s. 31. ISBN 978-80-262-0174-8.

Člověk je bytost geneticky sociální.⁷

To, jaký člověk je, ovlivňuje nejenom dědičnost a aktuální fungování jeho organismu, ale také jeho *vnější prostředí*, jehož součástí je výchovné působení lidí, tedy vychovatelů, k nimž v první řadě patří rodiče, později učitelé, ale i ostatní děti. Sociální prostor dítěte se postupně rozšiřuje.

Utváření a formování osobnosti jedince		
UTVÁŘENÍ	vnější faktory	intencionální, tj. výchovné působení
		funkcionální, tj. vliv prostředí na člověka
	vnitřní faktory	intencionální, tj. sebevýchova
		funkcionální, tj. živelný vliv endogenních faktorů

*funkcionální – nezáměrné působení; intencionální – záměrné působení⁸

Uvedené faktory působí v rámci výchovy i mimovýchovně. Z toho vyplývá, že na formování osobnosti se podílí nejenom výchova a vnitřní faktory, ale že do tohoto procesu vstupují i živelné vlivy vnějšího prostředí. *Životní prostředí vychovávaných* tvoří část objektivní reality, s níž jsou jedinci v interakci, postupně ji poznávají, hodnotí, ale také ji ovlivňují a stávají se její součástí. Radíme sem *přírodní, ale i sociální prostředí*, které má silný formativní vliv.

Sociální prostředí plní ve výchově významnou funkci. Hovoříme o funkci *situační*, což znamená, že každá výchovná situace se odehrává v určitém prostředí, např. doma v dětském pokoji, mateřské škole. Prostor působí ve třech možných směrech, a to *pozitivně, ve shodě s výchovnými cíli, negativně, proti záměrům vychovatele, ale může zůstat i neutrální*.

- *S cílem pěstovat u dítěte základní hygienické návyky dbá pedagog na mytí rukou před každým jídlem. Dítě má v mateřské škole i doma potřebné zázemí k vytváření základních hygienických návyků, což vytváří podmínky pro plnění daného cíle. Jiná situace nastane v případě, že rodina nemá potřebné hygienické a sociální zázemí. Stanovený výchovný cíl se tak stává nereálným. Prostor působí ve shodě s cíli.⁹*

⁷ KOLÁŘ, Z. a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada, 2012, s. 26. ISBN 978-80-247-3710-2.

⁸ Upraveno podle BLÍŽKOVSKÝ, B. *Systémová pedagogika*. Ostrava: AMOSIUM, 1992, s. 33. ISBN 80-85498-18-9.

⁹ ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola. Teorie a praxe I*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004, s. 81. ISBN 80-244-0945-3.

„Výchova je optimalizací člověka a jeho světa, uceleného, uvědomělého, aktivního a tvůrčího vztahu jedince (lidí) ke světu, tj. k přírodě, společnosti i k sobě samému. Výchova je tedy cílevědomé rozvíjení osobnosti (sociální skupiny), jejich základů k světu vnějšími i vnitřními faktory jejího utváření a sebeutváření.“¹⁰

Výchovou je záměrně a cíleně vstupováno do celoživotního procesu zespolečňování jedince. Je uskutečňována v konkrétním *kulturně společenském systému*, který tvoří čtyři základní složky života společnosti:

- *složky hodnotově normativní*, tvořené především sociálními hodnotami, normami, přesvědčeními a ideologiemi,
- *složky mezilidsky vztahové*, tvořené především sociálními interakcemi, komunikacemi a pracovními činnostmi,
- *složky rezultativní*, tvořené materiálními, duchovními a organizačními produkty,
- *složky osobnostní*, tvořené individuálními subjekty společensko-kulturního systému, které způsobem svého života tento systém aktualizují, uchovávají, rozvíjejí nebo překonávají, realizující tak sebe sama.¹¹

„*Formativní účinek je v přímé souvislosti s jeho objektivní pozicí. Podněty z vnějšího i vnitřního lidského organismu působí na psychiku osobnosti prostřednictvím jejího autoregulativního neurohumorálního systému. Vnější příčiny působí přes vnitřní podmínky utvářející se v závislosti na vnějších vlivech.*“¹²

Rodiče mají většinou představu o tom, jak by jejich dítě mělo být vychováno, čím by mohlo v budoucnu být apod. V dítěti mnohdy spatřují možnost naplnění vlastních ideálů a přání. I když s dobrým úmyslem a nezáměrně, často zaměňují přirozenou rodičovskou náklonnost za záměrnou motivaci dítěte, což vede k zúžení dětského prostoru pro spontánní projevy a vyjadřování, mnohdy i bez potřebného vysvětlení. S tímto se setkáváme i v institucionalizovaném předškolním vzdělávání.

- *Často slyšíme, jak rodiče, vychovatelé své děti okřikují, neustále slovně vedou, motivují apod.: to nedělej, musíš to dojist, podívej se, to přece dokážeš, ...*

¹⁰ BLÍŽKOVSKÝ, B. Systémová pedagogika. Ostrava: AMOSIUM, 1992, s. 23. ISBN 80-85498-18-9.

¹¹ HELUS, Z. *Psychologické problémy socializace osobnosti*. Praha: SPN, 1973, s. 11. ISBN 978-80-247-1168-3.

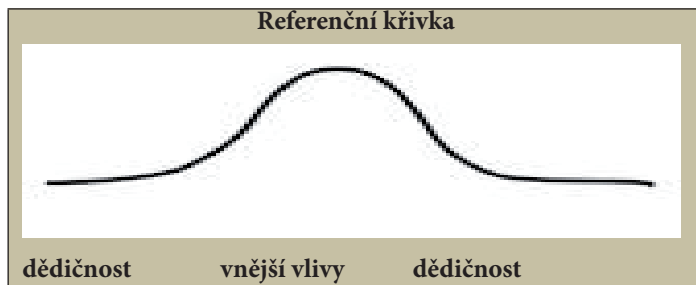
¹² RUBINŠTEJN, S. L. *Bytí a vědomí*. Praha: SPN, 1961.

Snaží se tak dítě neustále vést. Za uposlechnutí dítě chválí a různými formami odměňují. Dítě je šťastné, že je chváleno. Je ale v podstatě „okrádáno“ o právo vlastního projevu. Dítě zcela přirozeně potřebuje náklonnost, lásku dospělých, podnětné prostředí odpovídající jeho vývojovým možnostem, a k tomu také zaujatý přístup dospělého, avšak *nedirektivní a bez manipulativních snah*.

Hovoříme-li o vztahu vychovávaného a vychovatele, většinou jim přisuzujeme rozdílné role, a to roli *subjektu a objektu výchovy*. V dnešním pojetí výchovy je tento vztah spíše vnější jevovou záležitostí, neboť v průběhu interakce *dochází k výměně rolí*. Objekt výchovy je současně i jejím subjektem, a to bez ohledu na úroveň vyspělosti jedince. Právě nesprávné pojetí tohoto vztahu se projevuje dominancí dospělého jako subjektu výchovy, který se stává manipulátorem nepřipouštějícím komunikaci či svobodný projev ze strany objektu, tedy vychovávaného. Důsledkem tohoto nezdravého vztahu je nedostatečný vývoj potenciální pedagogické, individuální i sociální subjektivity. Vnější působení vychovatelů by mělo směřovat k podněcování a usměrňování vnitřního uvědomělého *sebeutváření* vychovávaných a vést je k jejich proměně v *sebevychovatele a vychovatele druhých*.¹³

Někteří teoretici uvádějí, že jedinec se stává osobností již ve věku tří let, a to v souvislosti se vznikem vědomí *já a vůle (já chci)*. Období dětství je etapou prudkého rozvoje, jehož potenciál by měl být vychovateli využit vždy ve prospěch dítěte.

Referenční křivka



¹³ BLÍŽKOVSKÝ, B. *Systémová pedagogika*. Ostrava: Amosium, 1992, s. 34–35. ISBN 80-85498-18-9.

Na obou krajích referenční křivky vidíme vlastnosti či znaky utvářené převážně dědičně, ve středním pásmu jsou vlastnosti více plastické a s velkou pravděpodobností ovlivnitelné vnějšími vlivy.