

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta

MAGISTER

reflexe primárního a preprimárního vzdělávání
ve výzkumu

1/2017

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Magister: reflexe primárního a preprimárního vzdělávání ve výzkumu

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci, Křížkovského 8, 771 47
OLOMOUC

Redakční rada:

doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D. (předsedkyně rady)

doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D. (místopředsedkyně rady)

Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D. (vedoucí redaktorka)

Mimouniverzitní a mezinárodní redakční rada:

doc. PhDr. Ludmila Belásová, Ph.D. (Prešovská univerzita v Prešově) doc.

PaedDr. Vlasta Cabanová, Ph.D. (Žilinská univerzita v Žilině)

prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. (Univerzita Pardubice)

prof. Dr. Milena Ivanuš Grmek (Univerzita v Mariboru)

prof. dr. Jurka Lepičnik Vodopivec, Ph.D., full prof. (Univerzita v Koperu)

prof. nadzw. Drhab. Jolanta Karbowniczek (Univerzita v Krakově)

Redakce:

prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc. (výkonný redaktor)

Bc. Otakar Loutocký (odpovědný redaktor)

Ing. Jan Částka (autor obálky)

Mgr. Šárka Klímová (technický redaktor)

Za spolupráci děkujeme celému týmu recenzentů, kteří podpořili odbornou úroveň jednotlivých letošních čísel.

Za kvalitu obrázků, jazykovou správnost a dodržení bibliografické normy odpovídají autoři jednotlivých článků.

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

Dne 24. 10. 2012 bylo odborné periodikum registrováno na Ministerstvu kultury pod číslem **MK 67581/2012** a dne 7. 12. 2012 časopis získal **ISSN 1805-7152**.

Magister: reflection of primary and preprimary education in research

Published and printed by Palacký University in Olomouc, Křížkovského 8,
771 47 Olomouc, the Czech Republic

Editorial Board:

doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D. (Chair of Board)

doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D. (Vice-President of Board)

Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D. (editor)

Non-university and International Editorial Board:

doc. PhDr. Ludmila Belásová, Ph.D. (University of Prešov)

doc. PaedDr. Vlasta Cabanová, Ph.D. (University of Žilina)

prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. (University of Pardubice)

prof. Dr. Milena Ivanuš Grmek (University of Maribor)

prof. dr. Jurka Lepičnik Vodopivec, Ph.D., full prof. (University of Koper)

prof. nadzw. Dr hab. Jolanta Karbowiczek (University of Kraków)

Editing:

prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc. (executive editor)

Bc. Otakar Loutocký (responsible editor)

Ing. Jan Částka (author imprint)

Mgr. Šárka Klímová (technical editor)

Thanks for cooperation to the whole team of reviewers who have supported the professional level of journal in this year.

For pictures, linguistic accuracy and compliance with bibliographic standards rests with the authors of the articles.

Unauthorized use of this journal is a violation of copyright laws and may be based civil, administrative law or criminal liability.

The journal is registered with the Ministry of Culture on 24. 10. 2012 under number **MK 67581/2012** and since 7. 12. 2012 has **ISSN1805-7152**.

OBSAH

Výzkumná šetření

Zkušenosti absolventů oboru Učitelství pro mateřské školy aneb „Na co mě vysoká škola (ne)připravila“

Zora Syslová, Libuše Parmová _____ 7

Jak spolu komunikují učitelé a žáci o pubertě?

Miluše Rašková _____ 29

Odborně teoretické studie

Sexuální výchova u dětí v náhradní rodinné péči v návaznosti na úskali sexuální výchovy v mateřských a základních školách

Dana Štěrbová _____ 43

Charakteristika typických dětských nemocí

Aleksandra Kruszevska _____ 63

Recenze

Qian Zhilong. *Diary of a School Principal:
When I was a School Principal in the United States*. 2016.

Wan Zhengwei (rec.) _____ 85

Timperley, Helen. *Using student assessment for professional learning:
focusing on students' outcomes to identify teachers' needs*. 2011.

Marcela Otavová (rec.) _____ 92

CONTENTS

Research

Experience of Graduates of Field Preparatory Education for Pre-school Teachers or “What did my university (not) prepare for”

Zora Syslová, Libuše Parmová _____ 7

How do teachers and pupils communicate about puberty?

Miluše Rašková _ _____ 29

Theoretical papers

Sex education of children in substitute family care in connection in response to sexual education in kindergarten and primary schools

Dana Štěrbová _____ 43

Characteristics of Typical Childhood Diseases

Aleksandra Kruszewska _____ 63

Reviews

Qian Zhilong. Diary of a School Principal: When I was a School Principal in the United States. 2016.

Zhengwei Wan (rev.) _____ 85

Timperley, Helen. Using student assessment for professional learning: focusing on students' outcomes to identify teachers' needs. 2011.

Marcela Otavová (rev.) _____ 92

Zkušenosti absolventů oboru Učitelství pro mateřské školy aneb „Na co mě vysoká škola (ne)připravila“

Zora Syslová, Libuše Parmová

Katedra primární pedagogiky, Pedagogická fakulta
Masarykova univerzita v Brně

Úvod

Probíhající reforma školství přináší do předškolního vzdělávání významné změny, které mění také roli učitele – z autority na průvodce dítěte za jeho poznáním. Tyto změny se samozřejmě odrážejí v cílech a přístupech přípravného učitelského vzdělávání. Nejedna vysoká škola tedy reflektuje efektivitu studijních programů zaměřených na přípravu učitelů mateřských škol vzhledem k naplnění požadavků koncepčních školských dokumentů. (např. Nelešovská a kol., 2007; Syslová, Horká, Lazarová, 2014). Záměrně se vyhýbáme označení „požadavků praxe“, protože ty nejsou vždy ve shodě se zákonnými a kurikulárními dokumenty, jak naznačují některé výzkumy (Syslová, 2017; Šmelová, 2009), ale také výsledky České školní inspekce (2016).

Není tomu jinak ani na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Studenti každoročně hodnotí na konci studia přínosy absolvovaných předmětů a svoje profesní dovednosti. Kromě těchto hodnocení se uskutečňuje každý rok setkání s absolventy oboru Učitelství pro mateřské školy, které probíhá buď na konci školního roku, ve kterém jsou jeden rok v praxi nebo na podzim, tedy na začátku druhého roku jejich praxe. Tato setkání přinášejí cenné informace

o tom, s jakými obtížemi se absolventi oboru Učitelství pro mateřské školy v praxi setkávají, ale i s tím, co jim pomáhá nároky profese lépe zvládat. Tato skupinová setkání, respektive tzv. ohniskové skupiny, plní funkci triangulace získaných dat prostřednictvím hodnocení studentů na konci přípravného vzdělávání.

Takto získané informace lze využít k obohacení poznatků o začínajících učitelích a jako inspiraci pro vzdělavatele budoucích učitelů mateřských škol. My jsme je využili ke zkvalitnění některých předmětů stávajícího studijního programu, ale použily jsme je např. při tvorbě nově akreditovaného studijního programu. Důvodem těchto setkání se však stala také snaha získat poznatky o realitě podpory začínajících učitelů, neboť tato problematika byla doposud u kategorie učitelů mateřských škol výzkumně řešena jen okrajově.

V následujícím textu proto chceme čtenáře seznámit s výsledky tříleté studie zaměřené na problematiku začínajících učitelů mateřských škol. Cílem studie bylo zjistit, jak jsou absolventi PdF MU (ne)připraveni na praxi učitele v mateřské škole, ale současně také, jak jsou mateřské školy připraveny na začínající učitele a jakou podporu jim poskytují.

Z absolventa začínajícím učitelem

Po ukončení přípravného vzdělávání se student stává absolventem a vzápětí zaměstnancem. V pojetí neoliberálního jazyka, který v současnosti proniká do pedagogického diskurzu (Kašćák, Pupala, 2011; Lorenzová, 2016; Šíp, 2013; Štech, 2007; Švaříček, 2013), se stává součástí trhu práce. V učitelských povoláních se hovoří o začínajícím učiteli či novici.

Začínajícím učitelem je tedy ten, kdo splňuje kvalifikační požadavky (zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících v platném znění) a je na začátku své profesní dráhy.

Jak ukazují některé studie (Blížkovský a kol., 2000; Havlík, 2002; Kaganová, 1992; Vašutová, 2004) absolventi se často necítí dostatečně připraveni na práci učitele. Z výsledků analýz vyplývá, že profesní přípravu na vysoké škole označují jako příliš teoretickou a odtrženou od reality školy nebo nedostatečnou pro výkon profese. Na nepřipravenost absolventů poukazuje také ústřední školní inspektor v rozhovoru pro Učitelské noviny. V souvislosti s učiteli mateřských škol uvedl že: „někteří absolventi určitých středních škol byli pro praxi lépe připraveni než ne jeden absolvent bakalářského studia zaměřeného na předškolní vzdělávání“ (Doubrava, 2017, s. 6). Na druhé straně některé studie zaměřené na šetření efektivity přípravného vzdělávání učitelek mateřských škol v terciární úrovni naznačují, že je „studium dobře připravilo na profesi učitele mateřské školy“ (Muchová, 2017, s. 29; Podpera, 2017, s. 230).

Od absolventa se od prvního dne očekává plnění všech povinností, které učitelé náleží, což se v jiných povoláních (např. lékaři, právníci) neděje. Řada výzkumů naznačuje, že začínající učitelé se potýkají s množstvím problémů. Jde např. o administrativní zátěž (Havlík, 2002, s. 4; Muchová, 2017, s. 30; Podpera, 2017, s. 232) či komunikaci s rodiči (Podpera, 2017, s. 232; Šimoník, 1994). Mnozí si teprve po nástupu do zaměstnání uvědomí v plné míře náročnost profese učitele mateřské školy a její komplexnost. Řada odborníků označuje tento stav jako „profesní náraz“ či „šok z reality“ (např. Kearney, 2014; Keiny-Dreyfus, 1989; Šimoník, 1994). Někteří začínající učitelé šok z

reality nezažívají a Janík a kol. (2016, s. 7) jej považují za přirozenou součást tzv. adaptačního procesu.

Ukazuje se také, že další zkušeností začínajících učitelů je rozdíl mezi teorií, o které se učily na vysoké škole a samotnou praxí v mateřské škole. Podpera (2017, s. 235) označil tyto zkušenosti příznačně „proti proudu“. Šlo o nerepektující způsob komunikace učitelek mateřských škol s dětmi, neochotu zkoušet nové věci, přehnaně ochranný přístup apod. Obdobné závěry můžeme najít i v dalších studiích začínajících učitelek mateřských škol (např. Janíčková, 2015; Muchová, 2017), ale i učitelů z vyšších stupňů vzdělávání (Šimoník, 1994; Švec, 2002).

Většina studií směřuje k poznání, že se začínající učitel neobejde bez pomoci zkušenějších kolegů. „Ve vývoji učitele se vedle jeho osobnosti a životních zkušeností ukazují jako důležitý faktor institucionální a celospolečenské podmínky tvořící mantinely, uvnitř kterých je učitelská role naplňována“ (Juklová, 2013, s. 5). Dokonce se někteří autoři vyjadřují o začínajícím učiteli jako o „ohrožené skupině učitelů“ (Janík et al., 2016, s. 7), neboť poměrně vysoké procento těchto učitelů opouští záhy svoji profesi (Pišová, Hanušová, 2016).

Dříve se pro podporu začínajícího učitele používalo označení „uvádění“. Tento termín vneslo do školství MŠMT v roce 1977 vyhláškou č. 79 Sb. o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů. Tehdy byl uváděním začínajících učitelů pověřen „uvádějící učitel“. Podrobnostmi uvádění učitelů mateřských škol se zabývala metodická příručka pro začínající a uvádějící učitelky mateřských škol (Tmej a kol., 1982, 1988). Po roce 1989 se postupně přestalo uvádění do praxe realizovat, což se odrazilo na poměrně

vysokém počtu odchodu mladých lidí ze školství již v několika málo letech po nástupu do profese.

V současné době se podpora začínajících učitelů provádí v různých formách (Podlahová, 2004), zpravidla formou mentorské podpory (Píšová, Duschinská, 2011). Česká školní inspekce (ČŠI, 2015, s. 17) uvedla, že v 82% sledovaných mateřských školách byl začínajícímu učiteli přidělen mentor. Některá výzkumná zjištění však uvádí daleko menší procento tzv. uvádění do praxe (Janíčková, 2015, s. 33; Muchová, 2017, s. 34; Syslová, Horká, Lazarová, 2014, s. 111).

Uvádění do praxe je nyní vnímáno v širším pojetí. Označuje se za adaptační období učitele, jehož základní premisou je kontinuální proces stávání se učitelem (Janík a kol., 2016, s. 16), který by neměl být pouze procesem uvádění do chodu konkrétní školy, ale komplexní podporou nepřetržitého rozvoje profesních kompetencí. Zavedení adaptačního období je jeden z cílů připravovaného kariérního systému učitelů.

Metodologie výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaká je (ne)připravenost absolventů na praxi předškolního vzdělávání v současné mateřské škole, ale zároveň také, jaká je připravenost mateřských škol na začínající učitele. Dílčími výzkumnými otázkami se staly: (1) S jakými problémy se absolventky oboru Učitelství pro MŠ setkaly v prvním roce své praxe v mateřské škole v roli začínající učitelky; (2) Co považují v přípravném vzdělávání za silnou/slabou stránku; (3) Jaká podpora byla absolventkám v mateřských školách poskytnuta.

Ke zjištění bylo využito ohniskové skupiny (focus group). Její podstatou je rozhovor ve skupině s maximálním počtem účastníků 6–10. Rozhovor je zaměřen na prozkoumávání problému do hloubky. V tomto případě byly tématem ohniskové skupiny problémy (zkušenosti), se kterými se absolventky setkávají první rok po vstupu do praxe. Rozhovor byl tedy otevřen velmi široce: Jaké jsou vaše pocity po prvním roce v praxi. Součástí ohniskové skupiny se stalo zachycení interakcí mezi členy skupiny, které vnášejí další informační hodnoty do zkoumané problematiky (Morgan, 2001, s. 17). Je možné sledovat skupinovou dynamiku apod.

Ohniskové skupiny proběhly třikrát, aby bylo možné sledovat proměny v čase. V červnu 2013 se zúčastnilo ohniskové skupiny pět absolventek, v červnu 2014 osm¹ a v říjnu 2016 čtyři. Na setkání byli mailem pozváni všichni absolventi, ale zpravidla se zúčastnili pouze ti, co bydlí v Brně a blízkém okolí. Pro zachování anonymity jsou absolventky z roku 2013 označeny písmeny A1 - E1, v roce 2014 A2 – H2 a v roce 2016 A3 – D3. Je nutné říci, že v roce 2016 se absolventů sešlo deset, ale část z nich pokračovala v navazujícím magisterském studiu na fakultách v Brně, Olomouci a ve Zlíně. Charakter diskuze v této ohniskové skupině se odlišoval od předchozích dvou, neboť diskuze se stáčela také ke zkušenostem z navazujícího magisterského studia. Tyto výroky byly z analýzy diskuze vyňaty. Většina absolventek v té době pracovala v brněnských mateřských školách, tři z nich ve fakultních mateřských školách. Pouze tři pracovaly v mimobrněnských mateřských školách, jedna ve spojeném zařízení mateřské a základní školy.

¹ V roce 2015 se setkání s absolventy neuskutečnilo.

Rozhovory byly zaznamenávány na diktafon. Diskuse byla nedirektivně usměrňována k původnímu tématu. Všechny rozhovory byly od začátku vedeny v uvolněné atmosféře, k čemuž zřejmě přispělo neformální místo setkání mimo pedagogickou fakultu. Následně byly přepsány a analyzovány v programu ATLAS.ti. Analýzu prováděly společně dvě výzkumnice, které byly účastny ohniskové skupiny. Texty (transkripce rozhovorů) byly nejprve rozděleny na myšlenkové jednotky, tj. takové části rozhovoru, které vyjadřovaly jednu konzistentní a jasně vyčlenitelnou myšlenku. Ty nazýváme úryvky. K nim byly přiřazeny kódy, které byly následně seskupeny podle podobnosti a vytvořeny kategorie. Těmito kategoriemi jsou plánování, hospitace, spolupráce s kolegy, spolupráce s rodiči, porady, diagnostická činnost, administrativa, studium. Ty jsou abstraktnější a vyjadřují určitý pojmový rozsah, aby bylo jasné, které kódy nebo jejich skupiny pod danou kategorií patří. Kategorie nejsou disjunktní. Znamená to, že v jednom úryvku jsme identifikovali více kategorií současně. Např. v úryvku: Neumím uplatnit diagnostickou teorii v praxi ... Z diagnostických nástrojů používám „strom“ a „lístečky“, jak jsme se učili ... jsme identifikovali kategorie pedagogická diagnostika a studium.

Výsledky

Témata, která byla předmětem rozhovoru, se stala východiskem pro strukturování následujícího textu. Jsou uváděna od nejčastěji zastoupených po nejméně (plánování, hospitace, spolupráce s kolegy, spolupráce s rodinou, diagnostikování, administrativa). Jako poslední je uvedena kategorie „studium“, která byla v každé skupině zastoupena výrazně odlišnou četností úryvků.

ků. Považujeme jí však za stěžejní, proto se jí věnujeme samostatně. V textu jsou použity pomlčky (---) ve smyslu odmlčení respondentky ve větě. Dále tečky (...) ve smyslu nedopsané věty, kdy respondentka pokračovala v hovoru, ale věta není citovaná celá.

Kategorie, které z analýzy vplynuly (viz výše) pokrývají témata, z nichž je patrné, že diskuze se netýkala striktně uvádění do praxe a témat spojených s přípravným vzděláváním, ale zasahovala také do řízení mateřské školy.

Nejčastějším tématem ohniskových skupin se stalo plánování. Absolventky sdělovaly jak své pozitivní, tak negativní zkušenosti. Zpravidla používají pro plánování formulář, který využívaly v předmětu Kurikulum předškolního vzdělávání 2 a obou souvislých praxích. Podle slov absolventky C2 se jim tento způsob plánování osvědčil: Mně to vyhovuje, jak jsme to dělali ve škole. A i když to tak kolegyně nedělá, tak já to tak prostě dělám. Téměř všechny seznámily s tímto způsobem plánování všechny ostatní učitelky, zpravidla na pedagogické radě. Absolventka E1 uvedla, že k využívání tohoto formuláře přesvědčila i kolegyni, se kterou pracuje ve třídě, ale až po delší době: Napřed nechtěla, ale pak se mě ptala, abych jí to vysvětlila... Přesto, že se ředitelce tento způsob plánování líbil, nedoporučila jej ostatním k užívání, což se zdálo absolventce nepochopitelné. Absolventka D1 se připojila s tím, že učitelky ani nevěděly, co jsou to inteligence, co jsou to částečně řízené činnosti, tak jsem jim to musela všechno vysvětlit... Obdobné zkušenosti měly i absolventky v dalších letech. Zajímavá byla zkušenost absolventky B3, která uvedla, že ve školce nikoho nezajímalo, jak plánuji a co jsem se naučila na vysoké škole ... Na jaře jsme měli inspekci ... Po inspekci si mě zavolala ředitelka a chtěla, abych jim plánování ukázala na poradě. Z jejího

vyprávění vyznělo, že až ve chvíli, kdy inspekce upozornila ředitelku MŠ, že vzdělávání v mateřské škole není příliš diferencované a neodpovídá požadavkům Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV), přistoupila ředitelka k tomu, aby je absolventka seznámila se způsobem projektování, který se naučila na VŠ. Absolventka C3 se vyjadřovala kriticky ke zvyklostem plánování v mateřské škole, kde pracovala: je to problém, vše je v obecné rovině, dílčí cíle nejsou propojené s tématem, očekávané výstupy jsou opsané z RVP PV, každá učitelka si dělá, co chce.

Hospitace byly dalším často zmiňovaným tématem. Respektive, takto byla označena kategorie, do které spadaly výroky absolventek dotýkající se zpětné vazby jejich práce ze strany ředitelky mateřské školy (ředitele ZŠ ve společném zařízení), včetně hospitací. Ve výpovědích absolventek zejména v roce 2013 se často objevovala pozitivní zpětná vazba. Absolventky B1 i D1 uvedly, že je ředitelka chválí a vyjadřuje se pozitivně o jejich práci, ale na hospitaci nebyla. Absolventka B1 se domnívá, že ředitelka oceňuje její kvality na základě toho, že má ředitelnu hned vedle její třídy a že tedy slyší a vidí, co se ve třídě děje. Také si myslí, že spokojenost s její prací tlumočí ředitelce rodiče, ale i děti. Opačnou zkušenost s hospitacemi měla např. absolventka A1, která měla hospitaci 4 dny hned v prvním týdnu v září. Po hospitaci s ní vedla ředitelka dvouhodinový rozhovor. Paní ředitelka mi spíš opakovala to, co jsem se dověděla na vysoké škole. Ale upozornila mě na to, že nekladu otevřené otázky. Většina absolventek uvedla, že hospitaci nezažila a pokud ano, bez konkrétní zpětné vazby. Výjimkou byla absolventka C1, která měla dokonce několik hospitací a vždy dostala od ředitelky konkrétní zpětnou vazbu, např., že dobře komunikuje s dětmi a organizuje vzdělávání. Dvě

absolventky (E1 a A2) přiznaly, že hospitaci měly, ale z jejich dalšího vyprávění vyplynulo, že šlo spíše o kontrolu písemností – plánu, zápisů do třídní knihy, záznamů o dětech. Absolventky A3, B3 i C3 hospitaci neměli, absolventka C3 se zmínila, že maximálně projde ředitel (pozn. základní školy) školkou, podívá se, co děláme ---.

Jedno z témat se týkalo spolupráce s kolegyní ve třídě, popřípadě s ostatními zaměstnanci mateřské školy. Právě v tomto tématu se objevily diametrálně odlišné zkušenosti v jednotlivých skupinách, tedy v čase. První dvě skupiny (2013, 2014) hodnotily spolupráci zpravidla jako velmi dobrou. Některé absolventky uvedly (A1, B2, C2), že jí kolegyně radila především s administrativou: musíš toto napsat tak... a tady se to musí udělat tak... Jedna z nich (A1) si současně uvědomila, že od kolegyně přebrala také ne příliš dobrý vzor chování: začala jsem zvyšovat hlas, ona je kolegyně mnohem hlučnější než já. Absolventky C1, D1 a H2 hovořily o společném plánování. Učitelka B1 uvedla, že je ve třídě sama. Pak ale doplnila tuto informaci tak, že další učitelka má snížený úvazek a chodí především na odpoledne. V poslední ohniskové skupině (2016) převážily negativní zkušenosti. Absolventka A3 mluvila o nepochopení kolegyně a o tom, že místo podpory se setkala i s kritikou. Na tento výrok reagovaly i ostatní absolventky slovy jako: Přesně! Nebo: Tak to bylo i u nás! Absolventka B3 uvedla: vůbec mě nebrali, to se změnilo až po inspekci, která chtěla vidět to, co jsem říkala já, teď už je to dobré....

Přesto, že v prvních dvou ohniskových skupinách převažovaly pozitivní zkušenosti, bylo možné zaslechnout připomínky k práci zejména starších

kolegyň, které často využívají velké množství řízených činností: Zdaleka nepracují tak, jak jsme si to říkali ve škole. To je pořád samá frontálka!

V každé ohniskové skupině se hovor stočil také k poradám, ať již pedagogickým či provozním. Pouze v první skupině se absolventka C1 zmínila o tom, že na pedagogických radách je v této mateřské škole zvykem společně plánovat, ale i hodnotit krátkodobé tematické plány. Ostatní absolventky v této skupině, ale ani v dalších letech nesdílely, že by se v mateřských školách na poradách hodnotily třídní vzdělávací programy či dosahování výsledků vzdělávání. Pedagogické rady podle absolventek neslouží ke sdílení pedagogických zkušeností jednotlivých učitelek. Absolventka B3 zpřesnila, že když se sejdeme tak řešíme, jaké akce budou probíhat, kdo co zajistí, ale vůbec neřešíme pedagogickou práci s dětmi nebo plánování....

Ze všech ohniskových skupin naopak vystoupila na povrch velmi silná inklinace ke sdílení mezi absolventkami. Přiznaly, že spolu často komunikují jak společně na sítích jakými je např. facebook, tak osobně. Udržují mezi sebou kontakt i po ukončení studia, kterým si vyměňují svoje zkušenosti, předávají si informace, rady, a často se podporují v rozhodnutích či plánování.

Jako problematické by se mohlo označit téma spolupráce s rodinou. Nešlo pouze o negativní zkušenosti ze spolupráce a komunikace s rodinou. Často z diskuze zaznívala nejistota, kterou absolventky při diskuzi s rodiči pocítují, nebo nespokojenost s chováním rodičů. Někdy ve vztahu k tomu, že rodiče nečtou nástěnky, nebo že nedokáží zajistit vhodné oblečení na pobyt venku apod. Na toto téma reagovala učitelka C1 v tom smyslu, že mají zavedené hovorové hodiny a dokonce mluví s rodiči ještě před nástupem jejich dětí do mateřské školy a domnívá se, že spolupráce s nimi je pak daleko lepší, ale

musí se s nimi hodně mluvit. Hovorové hodiny mají zavedeny také další absolventky (A1, D1, B2), ale i ty vyjadřovaly určitou obavu z kontaktu s rodiči při hovorových hodinách. Mnohé se necítí jistě při argumentaci.

Současně s tématem spolupráce s rodinou se vynořilo téma diagnostikování a vedení záznamů o dětech, respektive tvorba portfolia. Toto téma však nebylo rozvíjeno. Bylo spíše konstatováno, že s tím mají jak absolventky, tak učitelky mateřských škol, ve kterých pracují, problémy a nejasnosti.

Co se týká kategorie administrativa i tady bylo spíše konstatováno, že byly absolventky překvapené, kolik papírů se musí psát a vyplňovat (F2). Okrajově bylo možné z výpovědí studentek vyčíst určitou bezradnost s evaluací, a to jak podmínek, tak výsledků vzdělávání. Také se projevila nejistota v propojenosti školního vzdělávacího programu s třídním vzdělávacím programem.

Přestože byl rozhovor zaměřený na reflexi přípravného vzdělávání na pedagogické fakultě, byla kategorie studium zastoupena poměrně malým počtem úryvků. Z ohniskové skupiny realizované v prvním roce (2013) nevyplývaly žádné výraznější informace o tom, že by vysoká škola opomněla rozvíjet některé profesní dovednosti. Naopak projektování je možné považovat za efektivně rozvíjenou profesní dovednost. Objevil se však pojem „syndrom vyhoření“, v souvislosti s tím, že se o něm při studiu nemluvílo. Okrajově byly zmíněné přehnané požadavky v některých předmětech.

Druhý rok (2014) byla kritika zaměřena především k nedostatku speciální pedagogiky. Je škoda, že předmět speciální pedagogika, který je pro nás

v praxi velice potřebný, se v našem rozvrhu objevil jen v předposledním semestru (D2).

Mnohem více kritiky zaznělo v posledním rozhovoru (2016). Absolventkám nejvíce vadilo, že v některých předmětech se učily samy dovednostem bez vazby na práci s dětmi v MŠ, např. při hře na flétnu, ve výuce matematiky či informační technologie. Také v této skupině bylo upozorněno na nedostatek znalostí ze speciální pedagogiky: mám děti s dys poruchami a nevím si rady (A3).

Shrnutí a diskuze

Následující text je strukturován podle výzkumných otázek, které jsme si kladli: (1) S jakými problémy se absolventky oboru Učitelství pro MŠ setkaly v prvním roce své praxe v mateřské škole v roli začínající učitelky; (2) Co považují v přípravném vzdělávání za silnou/slabou stránku; (3) Jaká podpora byla absolventkám v mateřských školách poskytnuta.

Problémy, se kterými se absolventky setkaly v prvním roce své praxe, by se daly shrnout do dvou stěžejních oblastí: problémy v komunikaci a administraci vzdělávací práce. První oblast se týkala jednak argumentace ostatním kolegy o přístupech ke vzdělávání a také rodičům. Výsledky korespondují s evaluací oboru, při které bylo zjištěno, že je rozvoji komunikačních kompetencí studentek oboru Učitelství pro mateřské školy věnován nedostatek času (Syslová, Horká, Lazarová, 2014, s. 7–20). Nedostatečně připravené si absolventky připadaly také z hlediska administrace vzdělávací práce, zejména v oblasti diagnostických záznamů.

Nálezy jsou v souladu se zjištěními z dalších výzkumů začínajících učitelů mateřských škol (Muchová, 2017, s. 30; Podpera, 2017, s. 232), ale i výzkumů začínajících učitelů na vyšších stupních škol (Havlík, 2002, s. 4; Šimoník, 1994). Právě těmto problematickým oblastem by měla být věnována v přípravném vzdělávání větší pozornost, ale současně by měla k rozvoji těchto oblastí směřovat podpora poskytovaná začínajícím učitelům v rámci jejich adaptačního období přímo v mateřské škole, ale také v rámci jejich dalšího vzdělávání.

Problémy spojené se zaznamenáváním diagnostických zjištění můžeme spatřovat nikoli pouze v nedostatečných diagnostických dovednostech absolventek, ale spíše v roztržitosti požadavků na podobu zaznamenávání informací o dětech a také v široké nabídce, kterou mohou mateřské školy pro diagnostické záznamy využívat (blíže např. Kropáčková, 2014).

Co se týká silných a slabých stránek přípravného vzdělávání lze se domnívat, že projektování je možné považovat za efektivně rozvíjenou profesní dovednost, která vede k individualizovanému vzdělávání a podpoře rozvoje klíčových kompetencí. Pozitivní se jeví také sdílení absolventek mezi sebou, neboť tato forma je dnes považovaná za velmi efektivní způsob učení se od sebe navzájem (Syslová a kol., 2016). Lze předpokládat, že této dovednosti se naučili prostřednictvím skupinových interakcí a supervizních skupinových setkání při studiu na vysoké škole (Syslová, 2017, s. 120–121).

Slabou stránku studia můžeme vidět v rozvoji komunikativních dovedností zejména pro oblast spolupráce s rodiči. Z diskuze také vyplynulo, že se absolventky při studiu na vysoké škole nesetkaly s pojmem „syndrom vyhoření“ a že by bylo vhodné věnovat tomuto tématu ve studiu pozornost. Zařadit

toto téma již do přípravného vzdělávání je důležité zejména s ohledem na vysoké procento učitelů, kteří „vyhoří“ již v začátcích své profese a kteří opouští profesi v prvních několika letech praxe (Píšová, Hanušová, 2016).

Zajímavé bylo zjištění, že studentky hodnotí velmi pozitivně sebereflexi, které se naučily využíváním videonahrávek a nástroje Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy (Syslová, Chaloupková, 2015), ale současně přiznaly, že pro nedostatek času záměrnou sebereflexi nevyužívají. Rozporuplně se jeví pozitivní hodnocení předmětu pedagogické diagnostiky při evaluaci oboru s nejistotou, o jaké hovořily absolventky v souvislosti s vedením záznamů o dětech.

Celkově lze říci, že spíše pozitivní hodnocení přípravného vzdělávání absolventek je v souladu s výsledky dalších podobně orientovaných výzkumů (Muchová, 2017; Podpera, 2017). Zjištění jsou však v rozporu se sdělením ČŠI o nepřipravenosti absolventek vysokých škol na profesi učitele mateřské školy (Doubrava, 2017, s. 6). Vyvolává to dokonce otázku, zda je vůbec možné, aby absolventky středních pedagogických škol byly lépe vybaveny např. diagnostickými a komunikačními dovednostmi, když studium na těchto školách má stále charakter spíše prakticko-metodického pohledu na výchovu dítěte s důrazem na bezprostřední použitelnost doporučených postupů a s tendencí k prosté aplikaci a napodobování (Opravilová, 2016, s. 11).

Co se týká podpory, kterou mateřské školy poskytují začínajícím učitelkám, tedy absolventkám vysokoškolského přípravného vzdělávání na tuto profesi, identifikovali jsme dvě oblasti. Tou první je nízká podpora zavádění inovativních metod do praxe a tou druhou je slabé poskytování zpětné vazby a velmi slabá podpora rozvoje profesních kompetencí.

Z ohniskových skupin vyplývá, že ředitelky mateřských škol podceňují význam cílených hospitací a nepracují s nimi jako s nástrojem pro zkvalitňování předškolního vzdělávání, zejména práce začínajících učitelek. Toto zjištění je v souladu se závěry České školní inspekce (2015, s. 31).

Ředitelky by potřebovaly rozvíjet především dovednost dávat učitelkám konkrétní zpětnou vazbu o jejich práci. Problematická se jeví také nízká efektivita pedagogických rad, která je rovněž v souladu s výsledky České školní inspekce (2015, s. 31). Pedagogické rady by se měly stát prostředkem ke sdílení zkušeností mezi učiteli a zdrojem inspirace, ale i ověřování zaváděných inovativních metod a přístupů ke vzdělávání dětí předškolního věku.

I zjištění v této oblasti korespondují s výsledky obdobně zaměřených výzkumů (Janičková, 2015; Muchová, 2017; Podpera, 2017; Šimoník, 1994; Švec, 2002). V některých mateřských školách se mohou absolventky setkat s přetrvávajícími transmisivními přístupy, jak potvrzuje také ČŠI (2016, s. 30): „V některých školách ještě výrazně převládalo předávání hotových poznatků dětem, téměř chybělo situační učení a metoda prožitkového učení, chyběly plynulé přechody mezi činnostmi – zejména vzájemná provázanost aktivit spontánních a řízených, což je v rozporu s požadavky RVP PV.“ ČŠI také zmiňuje, že přetrvává hromadná organizace řízených činností a nedostatečně uplatňované je kooperativní učení. Tuto skutečnost si můžeme vysvětlit tím, že podpora zavádění změn spojených s implementací Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání do praxe mateřských škol byla nedostačující. Nejen, že probíhající kurikulární reforma a její cíle nebyly dostatečně vysvětleny, ale ani další vzdělávání učitelů mateřských škol neby-

lo systémově směřováno k podpoře rozvoje profesních dovedností potřebných pro jejich zvládnutí.

Zavádění změn je z hlediska managementu, tedy i řízení mateřské školy, velmi náročnou a dlouhodobou činností. Můžeme se tedy domnívat, že absolventky, které přicházejí do praxe se zkušeností s organizováním skupinových kooperativních činností, se dostávají do konfliktu s přístupy přijatými a realizovanými v mateřské škole, ve které pracují. Jejich postupy mohou být vnímány jako ohrožující pro stávající pracovní kolektiv.

Závěry

Uvedená zjištění ukazují na určité rezervy v přípravném vzdělávání učitelů mateřských škol na PdF MU, neboť plně nepokrývá požadavky na zvládnutí role učitele vymezené kurikulárními dokumenty. Ačkoli se jeví, že jsou studentky/absolventky z hlediska zákonných požadavků připravené na diferencované, tedy individualizované vzdělávání je zřejmé, že jim chybí více profesních dovedností potřebných pro tzv. společné vzdělávání, tedy vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a pro komunikaci s rodiči. Současně se však ukazuje, že i praxe se potýká s požadavky na novou roli – roli facilitujícího učitele podporujícího individualizovaný rozvoj dětí předškolního věku.

Výsledky šetření přináší celou řadu otázek. Např.: Co očekává praxe od absolventa přípravného vzdělávání? Jsou očekávání praxe reálná? Jakou podporu poskytuje praxe začínajícím učitelům? Co je považováno za kvalitu v přípravném vzdělávání? Současně se vynořuje další otázka spojená s kvalifikačními požadavky na práci učitele: Je středoškolská příprava pro

profesí učitele v současné mateřské škole dostačující, nebo se ze strany škol-
ské politiky jedná spíše o udržení statusu quo, tedy levnější varianty, která se
v dobách minulých těšila značné popularitě a byla považována za naprosto
dostačující?

Zřejmě by si všechny otázky zasloužily seriosní odpovědi. Ty však lze získat
pouze kvalitními výzkumy začínajících učitelů, ale také výzkumy zaměře-
nými na analýzy přípravného vzdělávání v různých úrovních.

V závěru si dovoluujeme vyslovit naději, že v rámci projektu Implementace
kariérního systému (IMKA č. j. MŠMT-24759/2015-5) budou hledány
možnosti, aby bylo v adaptačním období využíváno široké spektrum forem
profesní podpory začínajících učitelů (Janík a kol., 2016, s. 21). Věříme také,
že tento text přispěje k širší diskuzi nad zvyšováním kvality přípravného
vzdělávání učitelů mateřských škol tak, aby bylo možné rozvíjet
(sebe)reflexivní potenciál absolventů jako základ jejich profesního rozvoje
(Syslová, 2017).

Literatura

- Blížkovský, B. a kol. Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti
21. století: vzdělávací situace, profesní činnosti a podmínky učitelů České,
Slovenské a Polské republiky: závěry akčního srovnávacího výzkumu. Br-
no: Konvoj, 2000.
- Doubrava, L. Pedagogické fakulty by měly své metody pozměnit. Učitelské
noviny, 2017. roč. 120, č. 12, s. 4–6. ISSN 0139-5718.

- Havlík, R. Mladí učitelé o své přípravě na povolání. In Výzkum školy a učitele: 10. výročí mezinárodní konference ČAPV: Sborník referátů [CD-ROM]. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002.
- Janičková, M. Začínající učitelka v mateřské škole. Brno: Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. Katedra primární pedagogiky, 2015.
- Janík, T. a kol. Adaptační období pro začínající učitele: zahraniční přístupy a návrhy řešení. Pedagogika, roč. 66, č. 4, s. 4–26, 2016.
- Kagan, D. M. Professional Growth Aminy Preservice and Beginning Teachers. Review of Educational Research. Summer, 1992. Vol. 62, No. 2, s. 129–169.
- Kaščík, O., Pupala, B. Neoliberalismus vo vzdelávaní: päť obrazov kritických analýz. Pedagogická orientace, 2011. roč. 21, č 1, s. 5–34. ISSN 1211-4669.
- Kearney, S. Understanding beginning teacher induction: A contextualized examination of best practice. Cogent Education, roč. 1, č. 1, s. 1–15, 2014.
- Keiny, S., Dreyfus, A. Teachers' selfreflection as a prerequisite to their professional development. Journal of education for Teaching, 1989. roč. 15, č. 1, s. 53-63. ISSN 0260-7476.
- Kropáčková, J. Školní připravenost dětí pro vstup do základní školy. In Syslová, Z., Rodová, V. (Eds.) Předškolní vzdělávání v teorii a praxi. Jaká je současná situace v České republice a zahraniční východiska pro vzdělávání u nás, s. 252–258. Brno: MU, 2014.

- Lorenzová, J. Kontexty vzdělávání v postmoderní situaci. Praha: FF UK, 2016. ISBN 978-80-7308-650-3.
- Morgan, David L. Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu. Brno: Psychologický ústav Akademie věd, 2001. Metodologie, 2. ISBN 80-85834-77-4.
- Muchová, S. Začínající učitelka v mateřské škole. Bakalářská práce. Brno: Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. Katedra primární pedagogiky, 2017.
- Nelešovská, A. a kol. Evaluaace a inovativní aplikace bakalářského studijního programu oboru Učitelství pro mateřské školy. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007. ISBN 978-80-7182-238-7.
- Opravilová, E. Předškolní pedagogika. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5107-8
- Píšová, M., Duschinská, K. Mentoring v učitelství: výzkumný záměr Učitel-ská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Praha: PedF UK, 2011. ISBN 978-80-7290-518-8.
- Píšová, M., Hanušová, S. Začínající učitelé a drop-out. Pedagogika, roč. 66, č. 4, s. 386–407, 2016.
- Podlahová, L. První kroky učitele. Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-474-8.
- Podpera, M. Přípravné vzdělávání učitelek mateřských škol a potřeby praxe. Disertační práce. Praha: Pdf UK, 2017.
- Syslová, Z. Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi. Brno: MuniPress, 2017. ISBN 978-80-210-8476-6.

- Syslová, Z., Horká, H., Lazarová, B. Od teorie předškolního vzdělávání k praxi v mateřské škole. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7542-9.
- Syslová, Z., Kuchař, F., Schenková, H., Strakatá, M., Štěpánková, L. Proměna mateřské školy v učící se organizaci. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s., 2016. ISBN 978-80-7552-113-2.
- Šimoník, O. Začínající učitel: některé pedagogické problémy začínajících učitelů. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0944-6.
- Šíp, R. Problematické aspekty současné pedagogiky z pohledu pedagogické filozofie. Vztah praxe a teorie a potlačení somatické dimenze pedagogických procesů. Brno: PdF MU, 2013. Habilitační práce.
- Šmelová, E. Terminologie RVP PV jako pedagogický problém. In Hornáčková, V. (Ed.) Dítě předškolního věku a jeho paidagogos: sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference [CD-ROM]. Hradec Králové: PdF UHK. 2009. ISBN 978-80-7041-647-1.
- Štech, S. Profesionalita učitele v neo-liberální době: Esej o paradoxní situaci učitelství. *Pedagogika*, 2007. roč. 57, č. 4, s. 326–337. ISSN 0031-3815.
- Švaříček, R. Konec pedagogiky: kritický esej. *Studia paedagogica*, 2013. roč. 18, č. 2–3, s. 55–72. ISSN 1803-7437.
- Švec, V. Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-035-2.

Tmej, K. Uvádění začínajících učitelek mateřských škol do praxe: metodická příručka pro začínající a uvádějící učitelky mateřských škol. Praha: SPN, 1982.

Tmej, K. Uvádění začínajících učitelek mateřských škol do praxe: metodická příručka pro začínající a uvádějící učitelky mateřských škol. 2. upr. vyd. Praha: SPN, 1988.

Vašutová, J. Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Paido, 2004.

Jak spolu komunikují učitelé a žáci o pubertě?

Miluše Rašková

Katedra primární a preprimární pedagogiky, Pedagogická fakulta

Univerzita Palackého v Olomouci

Úvod k problematice

Puberta (Vágnerová, 2000) je fází, ve které se završuje dosažení reprodukční schopnosti a následuje po prepubertě. Pubertu lze označit za zásadní hormonální proces fyzických změn v souvislosti s výrazně se měnící psychikou, a to s uvědoměním si vlastní osobnosti. Puberta je významným prvkem sexuální výchovy (Comprehensive sexuality education, IPPF; Standards for Sexuality Education in Europe, 2010), která tvoří důležitou součást komplexní výchovy dítěte. Všechny děti potřebují být včas a adekvátně připraveny na pubertu, a to na všechny změny, vztahy a souvislosti, které s touto etapou souvisejí. Děti mají získat potřebné znalosti o pubertě už před jejím nástupem. Tedy v období prepuberty, kdy jsou žáky primární školy. Jedná se školní věk dětí v rozmezí od 8 - 9 do 11- 12 let s označením střední školní věk (Vágnerová, 2000).

Dítě je v tomto věku schopné komunikovat komunikačním stylem podle toho, zda komunikuje s dospělými či dětmi, ve škole, doma a podobně. Pro pochopení školní komunikace vycházíme z významu dorozumívání se přímo

mezi lidmi (tj. mezi učitelem a žákem) řečí či písmem. Z hlediska charakteristiky komunikace je školní dorozumívání označeno jako interpersonální komunikace. Hlavním aktérem řízení školní komunikace (Stolinská, 2009), je učitel, který určuje záměr a čas komunikační aktivity. Škola prostřednictvím učitele má za úkol vytvořit nejen znalosti o pubertě, ale též položit základy postoju a směry pro rozhodování. Učitel by měl být schopen komunikovat o pubertě se svými žáky i přes všechna úskalí vyplývající z případné osobnostní nepřipravenosti.

V textu přinášíme odpovědi na otázky: Komunikují vzájemně o pubertě učitelé a žáci? Jak a v jaké frekvenci hodnotí žáci učitelovu úroveň komunikace o pubertě? Příspěvek je deskripcí dotazníkového výzkumného šetření, ve kterém jsme v České republice a Číně zjistili, jak žáci středního školního věku vnímají vzájemnou komunikaci o pubertě s učitelem primární školy.

1 Metodologická východiska a metody pedagogického výzkumu komunikace o pubertě

Téma komunikace o pubertě mezi učitelem a žákem kontextuálně souvisí s naším realizovaným empirickým výzkumem, který měl za cíl ověřit kognitivní a informativní úroveň znalostí o pubertě u žáků primární školy s doplněním o zjištění poznatků o vzájemné komunikaci o pubertě mezi žáky primární školy, jejich pedagogy a rodinou. Tento text popisuje pouze vybrané téma, které je součástí širšího kontextu výzkumu. Příspěvek je deskripcí dotazníkového výzkumného šetření, které jsme realizovali v České republice a Číně prostřednictvím grantového projektu (IGA_PdF_2015_007). Na tento

výzkumný projekt navazuje další, který je řešen v současnosti na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci (IGA_PdF_2017) pod vedením hlavní řešitelky doc. PaedDr. Miluše Raškové, Ph.D. V uvedeném návazném projektu je kontinuálně řešena problematika puberty ve Švédsku. V tomto textu neuvádíme výsledky dotazníkového šetření ze Švédska, neboť ještě probíhá realizační fáze výzkumu (sběr dat, kódování a programové zpracování dat).

Komunikovat o pubertě ve škole je profesionální nutností učitele primární školy (Štěrbová, Rašková, 2014). Učitel by neměl být nikdy bezradný ve své profesi tak, jak mohou být rodiče při komunikaci s dítětem o pubertě. Puberta je v České republice pro školní edukaci koncepčně i obsahově vymezena v kurikulárním dokumentu na státní úrovni. Učitelé by měli být odborně i didakticky připraveni k edukaci o pubertě. V čínském školství došlo v nedávném období k razantní změně, a to vlivem zavedení nového předmětu – sexuální výchovy. Sexuální výchova včetně problematiky puberty se začala povinně vyučovat na některých čínských základních školách převážně v Pekingu a Šanghaji a povinné kurzy se stejnou tematikou zavedly dokonce i některé z čínských univerzit. V tradiční čínské společnosti, kde se o sexu a sexuální výchově většinou nehovoří, tento nový předmět ve školní edukaci vyvolal vášnivou debatu. Někteří čínští odborníci i početná řada z veřejnosti tvrdí, že je zbytečné realizovat sexuální výchovu už v šesti letech, tedy v první třídě na základní škole. Čínské ministerstvo školství se ale brání a tvrdí, že sexuální výchova je nejlepším způsobem, jak děti chránit. Vedle kritiky ze strany rodičů a především prarodičů, kteří mají stále na výchovu dětí velký

vliv, bojují školy také s nedostatkem erudovaných pedagogů a odborníků na výuku sexuální výchovy.

Dotazování k problematice komunikace o pubertě mezi učitelem a žákem jsme realizovali prostřednictvím nestandardizovaného dotazníku. Dotazníkové položky byly zaměřeny na zjištění názorů o vzájemné komunikaci o pubertě mezi žáky primární školy, jejich pedagogy a rodinou. Dotazníkové položky (s číselným označením 10 – 21) navazovaly na testové úlohy (s číselným označením 1 – 9), které ověřovaly úroveň znalostí o pubertě (Rašková, Provázková Stolinská, 2015; Rašková, Provázková Stolinská, Vavrdová 2015). Obsahově byly rozděleny na dotazy o zdrojích informací o pubertě (tj. od koho nebo z čeho žáci získávají informace) a jejich frekvenci či způsobu komunikace (tj. jak často, s jakou intenzitou, s jakými překážkami atd.). V dotazníkových položkách byly využity škálové, uzavřené i polouzavřené otázky. Prostřednictvím anglického překladu textu naše participující čínská doktorandka provedla překlad do čínského jazyka pro sběr dat v Číně.

Dotazníkového šetření se účastnilo v České republice 120 žáků 4. – 5. tříd základní školy a genderové zastoupení dětí bylo vyvážené. V Číně se dotazníkového šetření účastnilo 135 žáků stejné věkové skupiny i genderové vyváženosti. Respondenti zastupovali věkovou skupinu dětí středního školního věku (9 – 12 let). Pro popis zkoumaných souborů dat, jejich charakteristiku a deskripci jsme využili metody popisné statistiky. Statistickou významnost mezi výsledky z jednotlivých zemí (Česká republika, Čína, Švédsko) budeme zkoumat po získání dat respondentů ze Švédska.

2 Zjištěné dílčí výsledky

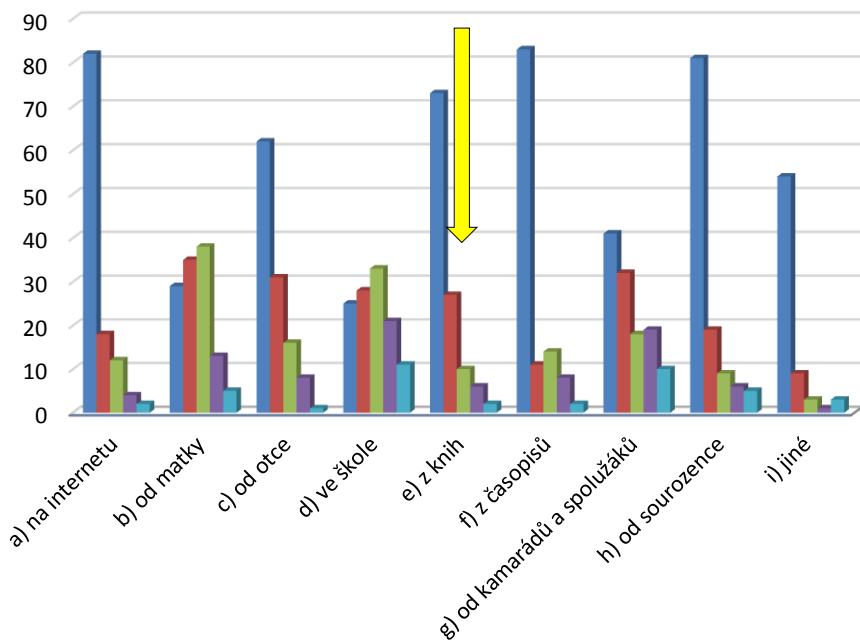
V rámci dotazování se žáci středního školního věku písemně vyjadřovaly k intenzitě zdrojů informací tj. od koho nebo z čeho získávají informace o pubertě, a to na škále: vůbec – zřídka – občas – často – velmi často.

V grafech 1A a 1B (viz níže v textu) je znázorněn podíl zisku informací o pubertě ve škole (tj. prostřednictvím učitele) vůči jiným zdrojům. Podíl zisku informací o pubertě ve škole vykazuje rovnoměrnější zastoupení všech položek při odpovědích. Vzhledem k ostatním zdrojům škola také jako zdroj informací o pubertě nejméně zaznamenává ryze negativní stanovisko v četnostech odpovědí žáků. Z grafů je patrné, že internet, knihy, časopisy a jiné zdroje nejsou v nejčetnějších odpovědích žáků zdrojem pro zisk informací o pubertě. Rodina zastoupená otcem a matkou, kteří mají být prvotním zdrojem zisku informací o pubertě, vykazuje rozdílnost mezi matkou a otcem. I když rodiče s dětmi komunikují o pubertě jen občas, zřídka či vůbec, otec na rozdíl od matky v nejčetnějších odpovědích nekomunikuje o pubertě s dítětem vůbec. Role matky jako zdroje při zisku informací o pubertě je vyšší u matek z Číny. Sourozenci bývají zdroji zřídka, občas či vůbec. Mezi zdroje zisku informací o pubertě patří také kamarádi či spolužáci žáků, i když z celkového pohledu je zastoupeno v nejčetnějších odpovědích negativní stanovisko.

V odpovědích čínských dětí na rozdíl od českých dětí je matka a učitel ve škole čtenějším zdrojem zisku informací o pubertě stejně jako u jiných zdrojů (internet, knihy, časopisy a jiné).

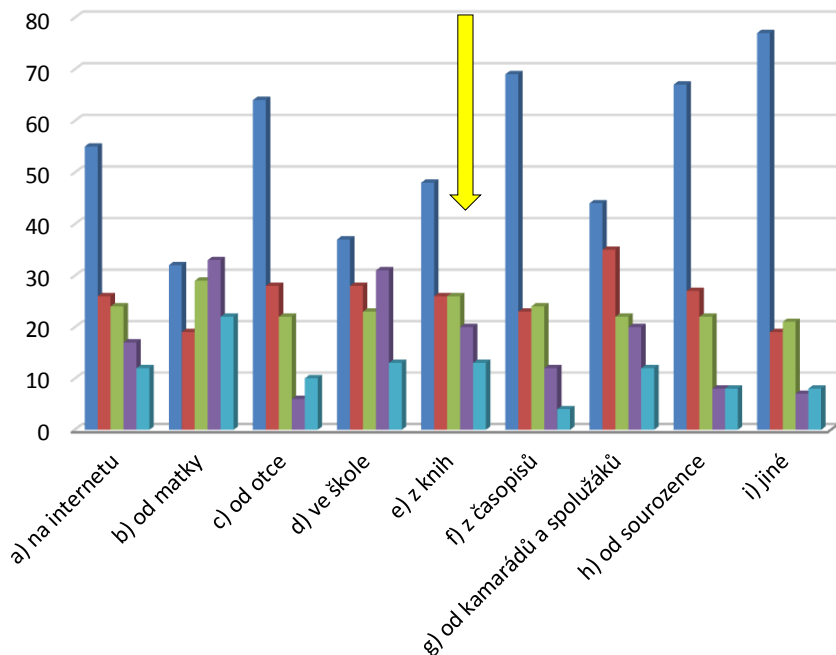
Graf 1A. Dotazníková položka 10. Uveď prosím, kde a od koho získáváš informace o pubertě:

Česká republika (ž = 120)



Graf 1B. Dotazníková položka 10. Uveď prosím, kde a od koho získáváš informace o pubertě:

Čína (ž = 135)

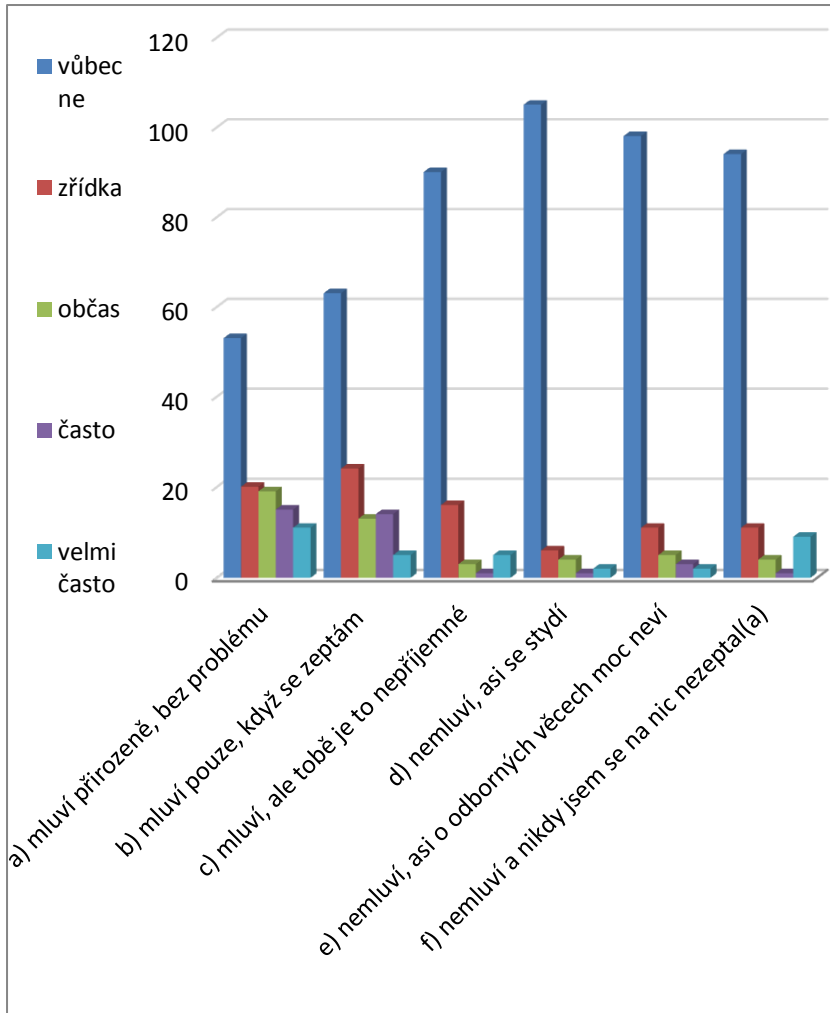


V následujícím grafickém vyjádření grafů 2A a 2B (viz níže v textu) je znázorněn způsob komunikace o pubertě mezi učitelem a žákem tak, jak ho hodnotí žáci. Při dotazování na způsob komunikace o pubertě s učitelem se žáci vyjadřovali k různým významům a jejich intenzitě na škále: vůbec –

zřídka – občas – často – velmi často. Z grafů je patrné, že učitele z hlediska osobnostního přístupu při komunikaci o pubertě žáci hodnotí převážně jako kompetentního odborníka, který se s nimi nestydí mluvit o pubertě. Žákům není komunikace o pubertě s učitelem nepříjemná a nemají problém se ptát. Jako negativní hledisko v osobnostním přístupu učitele při komunikaci o pubertě žáci vyjádřili názor, že učitelé mají problém mluvit přirozeně a mají potíže mluvit, když se žáci ptají. Dle posouzení žáků jsou čínští učitelé při komunikaci o pubertě přirozenější a méně stydlivější než čeští učitelé.

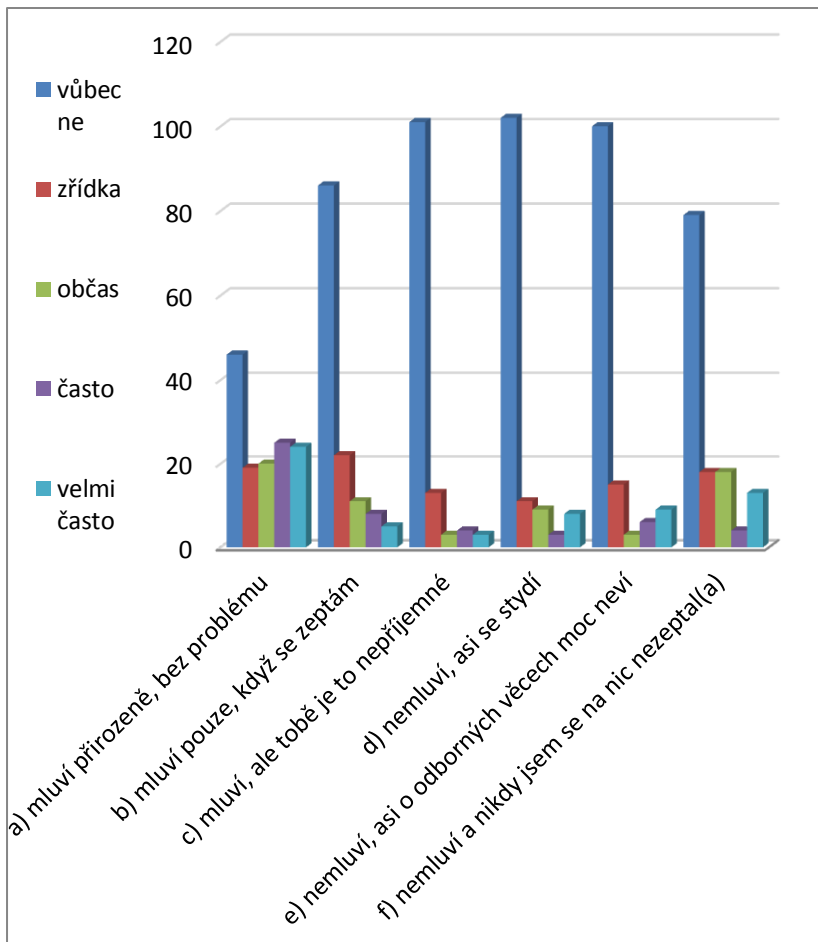
Graf 2A. Dotazníková položka 15. O pubertě s tebou učitel/učitelka mluví:

Česká republika (ž = 120)



Graf 2B. Dotazníková položka 15. O pubertě s tebou učitel/učitelka mluví:

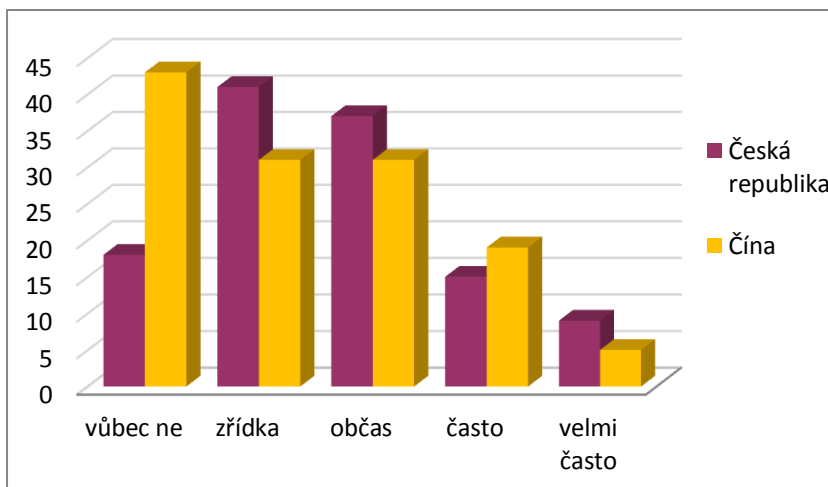
Čína (ž = 135)



Jak je patrné z grafického znázornění v grafu 3 (viz níže v textu), ani učitelé nekomunikují o pubertě se svými žáky v požadované frekvenci. Podle četnosti odpovědí žáků z České republiky i Číny je zřejmé, že pokud učitelé komunikují, pak spíše zřídka nebo občas. Čínští učitelé na rozdíl od českých učitelů vykazují dle četnějších odpovědí žáků, že se problematikou puberty nezabývají, čili že o pubertě ve škole nemluví.

Graf 3. Dotazníková položka 16. Uved', prosím, jak často jste se ve škole zabývali pubertou (jak často s učitelem/učitelkou ve škole o pubertě mluvíte):

Česká republika (ž = 120); Čína (ž = 135)



Diskuse a závěr

Odpovědi na otázky, zda učitelé a žáci vzájemně komunikují o pubertě a jak a v jaké frekvenci hodnotí žáci učitelovu úroveň komunikace o pubertě, můžeme shrnout následovně. Podle našeho vzorku českých i čínských žáků je škola místem, kde žáci získávají informace o pubertě. V pozitivních vyjádřeních žáků se nejčastěji vyskytovala intenzita hodnocení školy jako zdroje informovanosti v podobě občasně v české škole a častěji v čínské škole. V negativních vyjádřeních žáků se nejčastěji vyskytovala odpověď částečně záporná v české škole (zřídka) a zcela záporná ve škole čínské (vůbec ne). V pozitivních hodnoceních žáků je učitel v čínské škole častějším zdrojem zisku informací o pubertě než v české škole.

Způsob komunikace o pubertě s učitelem čili hledisko jeho osobnostního přístupu při komunikaci žáci zhodnotili v rovině pozitivnější i negativnější. Pozitivně hodnotí české i čínské učitele jako kompetentního odborníka, který se s nimi nestydí mluvit o pubertě. Negativně žáci zhodnotili učitele v tom, že učitelé mají problém mluvit přirozeně a mají potíže mluvit, když se žáci ptají. Čínští učitelé jsou při komunikaci o pubertě přirozenější a méně stydlivější než čeští učitelé. Českým i čínským žákům není komunikace o pubertě s učitelem nepřijemná a nemají problém se ptát. Celkově je však frekvence komunikace o pubertě v české i čínské škole nízká, učitelé dle žáků komunikují spíše zřídka nebo občas.

O významné roli učitele v pozici edukátora nelze diskutovat. Učitelé mají často zábrany v komunikaci s dítětem o sexuální problematice. Tyto zábrany bývají spojeny s osobnostní nepřipraveností získanou životní zkušeností. Garance adekvátní komunikace o pubertě mezi učitelem a žákem mimo jiné

vyplývá z požadavku učitelské odbornosti. Učitel může mít také osobnostní zábrany v komunikaci s dítětem o pubertě, ale v rámci své učitelské odbornosti a profesní připravenosti disponuje znalostmi didaktického aparátu, který může uplatnit. Učitel svou odbornost prokazuje vhodným výběrem metod, forem a prostředků, které využije v edukaci vzhledem ke specifickým pedagogicko-psychologickým zvláštnostem žáků a nutnosti respektování humanizačních kritérií a etických zásad.

Nejen na základě našich dílčích výsledků o komunikaci o pubertě mezi učitelem a žákem, ale především jiných výzkumných aktivit se přikláníme k názorům o důležitosti implementace edukace o pubertě v primární škole. Současně reprezentujeme názor o nutnosti dalšího kontinuálního prohlubování profesního učitelského vzdělání i vzdělávání rodičů v oblasti sexuální výchovy se zřetelem na problematiku puberty. Pokud se v rodině z různých důvodů nekomunikuje s dítětem o pubertě dostatečně, matka a otec nezastupují svou prvotní roli, pak škola prostřednictvím učitelky či učitele zastupuje rodinu a přebírá edukační funkci. Děti potřebují a očekávají na své otázky adekvátní a uspokojivé odpovědi. Učitelky nebo učitelé v primární škole by měli být těmi, kteří jsou profesně schopni a ochotni komunikovat o pubertě s dětmi srozumitelně, přiměřeně a adekvátně k jejich věku.

Literatura

International Planned Parenthood Federation. b. (n.d.) Comprehensive sexuality education. Dostupné z: <<http://www.ippf.org/our-work/what-we-do/adolescents/education>>

- Rašková, Miluše a Dominika Provázková Stolinská. *Cognitive and informative level of knowledge about puberty of Czech elementary school students*. SGEM. Bulgaria, 2015.
- Rašková, Miluše a Dominika Provázková Stolinská. *Puberty as the concept of pedagogical theory and practice*. IAC-TLEI. Vienna, 2015.
- Rašková, Miluše, Provázková Stolinská, Dominika a Alena VAVRDOVÁ. *Educational premises of puberty at primary school*. ICLEL. Olomouc, 2015.
- Stolinská, Dominika. *Efektivita interakce učitel – žák na dnešních školách*. Media4U Magazine [online]. 2009, č. 1 [cit. 2009-07-20], s. 64-69. Dostupný z WWW: <<http://www.media4u.cz>>. ISSN 1214-918.
- Štěrbová, Dana a Miluše Rašková a kol. *The Specifics of Communication in Relation to Sexuality I: Helping Professions in Relation to Sexuality, Including Persons with Intellectual Disabilities*. Olomouc: Palacký University, 2014. ISBN 978-80-244-4444-4. 161 p.
- Vágnerová, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.
- WHO Regional Office for Europe and BZgA. (2010). *Standards for Sexuality Education in Europe*. Dostupný z: <<http://www.bzga-whocc.de/?uid=20c71afcb419f260c6afd10b684768f5&id=home>>

**Sexuální výchova u dětí v náhradní rodinné péči
v návaznosti na úskali sexuální výchovy v mateřských
a základních školách**

Dana Štěrbová

Katedra společenských věd v kinantropologii, Fakulta tělesné kultury
Univerzita Palackého v Olomouci

„Sex, sexualita, sexuální chování, sexuální praktiky a jiná podobná slova slyšíme kolem sebe, čteme o nich. Nemůže popírat, že do našeho života patří stejně jako láska, partnerství, manželství, rodičovství, rodina, vztahy mezi lidmi aj.“ (Rašková, 2014, s. 79) Sexualita se ve svých podobách týká všech prostředí, v nichž se dítě ocitá v průběhu svého vývoje. V současné době má sexuální výchova interdisciplinární charakter (Štěrbová, Rašková, Procházka, & Prouzová, 2012 in Rašková, 2014, 2016) a velkou podporu ze strany Světové zdravotnické organizace, která nechala regionálním úřadem WHO pro Evropu a Federálním centrem pro zdravotní výchovu zpracovat Standardy pro sexuální výchovu v Evropě (Standards for Sexuality Education in Europe, 2010) jako rámec pro tvůrce plánů, výchovné a zdravotní orgány a specialisty. (Rašková, 2014, 2016). Sexuální výchova dětí se odehrává v rodinném prostředí a zasahuje všechny děti, které jsou v rodině narozeny či se do ní dostaly jinou cestou. Sexuální výchova dětí se odehrává tedy i v náhradní rodinné péči. Systém náhradní rodinné péče v České republice následuje

práva dětí, které nemohou dočasně či dlouhodobě vyrůstat v prostředí své biologické rodiny. Z hlediska uspokojování materiálních a zejména psychologických potřeb takových dětí činí české soudnictví ve spolupráci s prací orgánu sociálně právní ochrany dětí a doprovázejícími organizacemi maximum. V náhradním rodinném prostředí může být dětem poskytována péče od jejich raného věku (systém pěstounské péče na přechodnou dobu, příbuzenská pěstounská péče, pěstounská péče cizí osoby, poručenství) a po různou dobu. V tzv. dlouhodobé pěstounské péči setrvávají děti po několik let (až do zletilosti). To, jakým způsobem se vytváří pojetí dítěte o sobě v budoucnu a co od sebe a od okolí mohou očekávat, se vytváří od raného věku. Semrádová a kol (2013) uvádí, že pěstouni jsou partnery v odborné síti služeb pro dítě, jsou jejím nejdůležitějším článkem, protože z každodenní péče o dítě znají potřeby dítěte nejvíce ze všech zúčastněných. Uspokojování základních psychologických potřeb dítěte v prostředí rodiny (potřeba stimulace, smysluplného světa, citového bezpečí - lásky, identity, životní perspektivy - otevřené budoucnosti) je optimální pro jeho nenarušený vývoj (Dytrych & Matějček, 2002). Rodiče jsou samozřejmým zdrojem jistoty a bezpečí a saturují potřebu smysluplného učení, protože slouží jako model určité role, vzor určitého způsobu chování. Je-li tato vazba narušena, je potřeba ji nahradit fungujícím vzorem, který může být tvořen náhradním rodinným prostředím (Semrádová a kol., 2013). V náhradním rodinném prostředí vyrůstají také děti, které byly ze strany rodičů či blízkých osob v původní rodině sexuálně zneužívány.

Sexualita a sexuální výchova v náhradním rodinném prostředí a některá témata související se sexuální výchovou v mateřské škole a základní škole, včetně modelu POSIS

Utváření si představy o svých budoucích rolích, z nichž nejdůležitější jsou role matky /otce, role partnera/partnerky a všech věcí, které se týkají nejen budoucího sexuálního života, ale i výchovy dětí k sexualitě je stěžejní pro nastavení sebe sama do běžného života. Základ tvoří zdravé sebezpetí, sebeúcta a sebeláska a přijetí sebe nejen v sexuální roli.

Téma vhodného chování, nevhodného sexuálního chování, rizikového chování

Rodina je prvním místem, kde se má odehrávat sexuální výchova. V náhradních rodinách vyrůstají děti, které byly v různém svém vývojovém období konfrontovány v negativním slova smyslu s abnormalitou vztahů mezi dospělými /rodiči/ a abnormalitou přístupu dospělého /rodiče/ k dítěti, proto musely být rozhodnutím soudu z původní rodiny umístěny do náhradní rodiny /či jiného ochranného prostředí /. Pěstouni v oblasti sexuální výchovy potřebují informace, neboť jsou konfrontováni s problémy a nejistotami spjatými se zodpovědností za výchovu dítěte, které prošlo náročnou životní situací ve své biologické rodině. A to zejména, objeví-li se chování, které souvisí sexualitou dítěte, a oni musí postupovat tak, aby dítě nepoškodili. Z mé poradenské praxe uvádím příklad, kdy se pěstounka dotazuje, co dělat, když má v pěstounské péči čtyřletou holčičku, o níž ví, že byla pohlavně zneužívána v původní rodině. Dívka vyhledává přítomnost mužů, chytá si na přirození,

nejen když jim sedí na klíně. Jak mají postupovat? Pěstounka vyjadřuje obavy z takových projevů v mateřské školce, kam by dívka měla do půl roku nastoupit. Psycholog má možnost znát osobní historii dítěte a může s velkou opatrností vstupovat do intimity a sexuality náhradního rodinného prostředí, které žádá o pomoc. Tuto možnost pedagog v mateřské škole či v základní škole nemá a mít nesmí. Pedagog nemůže překročit hranice intimity dítěte a rodiny, musí však věnovat pozornost projevům chování, jež by jakékoli dítě ve vývoji ohrožovaly. K identifikaci chování, které vyžaduje nějakou formu pozornosti a reakce slouží tzv. semafor, kde barvy zelená, oranžová a červená pomáhají stanovit úroveň intervence. Předpokladem je znalost normy v rámci sexuálního vývoje. Pro příklad uvádíme normu pro věkové období 0-5 let. Zelená: držení nebo hraní si s vlastními genitáliemi; pokouší se dotýkat nebo je zvědavý na genitálie ostatních dětí; pokouší se dotýkat nebo je zvědavý na prsa, zadek nebo genitálie dospělých; hry např. na maminky a táty, lékaře a zdravotní sestry; těší jej nahota; má zájem o části těla a co dělají/jejich funkci; projevuje zvědavost - rozdíl mezi chlapci a děvčaty. Oranžová: zaujetí pro sexuální chování dospělého/dospělých; stahování ostatním dětem kalhoty / sukně proti jejich vůli; mluví o sexu s použitím dospělého slangu; „posedlost“ při dotýkání se genitálií ostatních lidí; Následuje ostatní na toaletu nebo jdou-li do jiného pokoje s cílem podívat se na ně, nebo se jich dotknout; hovoří o sexuálních aktivitách, které vidí v TV / on-line. Červená: vytrvale se dotýká genitálií ostatních dětí; trvalé pokusy dotýkat se genitálií dospělých; simuluje sexuální aktivity ve hře; sexuální chování mezi malými dětmi zahrnuje penetraci s objekty; nutí ostatní děti, aby se zapojily do sexuální hry. Aktivity a chování v zelené barvě znamenají bezpečný sexuální vývoj. Aktivity a sexuální chování v barvě oranžové je chování, které může být na hrani-

ci bezpečného a zdravého chování a nebezpečného chování. Signalizuje nutnost přijmout opatření, víc si chování dítěte všimnout a shromažďovat informace pro posouzení vhodnosti chování a zabezpečit vhodná opatření. Vše, co se týká obsahu červeného chování, znamená potřebu a nutnost zásahu a odborné intervence.

Téma vztahů v rodině, sourozeneckých vztahů, riziko zneužití

Z výzkumů vyplynulo, že děti mladšího školního věku se stejně jako děti mladší orientují v oblasti pojmů a představ o lásce, partnerství, manželství i rodičovství, přemýšlejí o své současné i budoucí rodině, plánují své vlastní děti i vstup do manželství. Jak je patrné z odpovědí, i pro ně hraje rodina a láska důležitou roli v životě, je podtržen i fakt, že středem života dětí v mladším školním věku je jejich rodina, do které zahrnují i širší příbuzenské vztahy a nezcizáka i zvířata (Rašková, 2005).

Do stávajících vztahů v rodině, která má své děti, zasahuje přijetí dalšího člena. Rodiče se stávají pěstouny pro jiné dítě, jež je do jejich rodiny umístěno. Pedagogové by měli vědět, že způsob rozšíření rodiny a pocity s tím spjaté z pohledu dětí, které se dostávají do tzv. sourozenecké role (jež není vytvořená biologickým poutem), může být pro děti náročná na zvládnutí. Organizace Amalthea (2013) uvádí otevřená sdělení dětí, které se staly sourozenci díky pěstounství svých rodičů, a současně jejich pocity, jak se se situací vyrovnávaly. Např.:

„Bylo mi 5 let, když si rodiče vzali z dětského domova 2 kluky. Nejdříve je k nám občas vzali na návštěvu. Hráli jsme si společně a myslím, že se jim u

nás líbilo. Byla to sice změna pro nás všechny, ale po čase to bylo, jako kdyby u nás byli odjakživa. Byli to bráchové, Martinovi bylo 6 let a Davidovi skoro 1 rok. Byla jsem malá, takže si už toho tolik nepamatuji. Víím ale, že mi vůbec nepřišlo zvláštní, že u nás najednou bydlí dvě nové děti. Já a můj mladší brácha jsme byli rádi, že máme nové sourozence, se kterými si můžeme hrát, bavit se a prožívat různá dobrodružství. A že jsme jich dost zažili. Prožili jsme všichni spolu moc pěkné dětství, na které ráda vzpomínám. Když Martin přišel do puberty, začal ale doma krást. Nejdříve jenom sladkosti, pak pár drobných peněz, co tak našel. Ale časem se to zhoršovalo, kradl peníze rodičům a pak i nám dětem. Doma jsme si museli cenné věci schovávat, aby chom o ně nepřišli. Často se s rodiči hádal a párkrát potom utekl i z domu. Byly to těžké časy, a to především pro rodiče, kteří se kvůli němu trápili. V těchto dobách jsem si přála, aby si rodiče žádný děti nevzali a nemuseli se trápit. Ale víím, že za to všechno úplně nemohl, i když nemůžu ho omlouvat. Mohli za to jeho rodiče, kteří se o něj dobře nestarali a nedali mu potřebnou lásku a vzor, asi to taky neuměli. V 18 letech od nás Martin odešel a přestěhoval se pryč. David se zatím scházel se svým pravým tátou a asi po roce se k němu odstěhoval. Občas mi oba chybí, a i když už s námi nebydlí, pořád je považuji za své sourozence. Nikdy bych nelitovala toho, že si je rodiče z dětského domova vzali.“ (Amalthea, s. 3)

„Bylo to nepříjemný, když si ostatní spolužáci šeptali, kdykoliv jsem šla okolo. Bála jsem se, že je to o mně a naší rodině. O tom, že naši jsou pěstouni a že jsme teda divný.“ (Amalthea, 2013, s. 17)

Vhodnou formou pro vedení dítěte v náhradní rodinné péči k otázkám sexuality je forma vyprávění si s dítětem o jeho kořenech, o jeho vztazích, o jeho představách. Sdílení života a trvalá přítomnost rodičů je nejdůležitější podmínkou funkčního vztahu mezi rodiči a dítětem. Lze doporučit společné trávení času prostřednictvím společného čtení knížky, která nenásilnou formou umožňuje o tématech sexuality s dětmi diskutovat (např. Štěrbová, Šilerová, Prouzová, 2017). Role trvalé přítomnosti rodiče ve vědomí dítěte je potřebné zajistit udržováním významu jeho role v životě dítěte, i když není rodič fyzicky přítomen. Tento proces je náročný a lze jej realizovat za podpory odborné poradenské psychologické péče (pro pěstouny a rodiče) a mnohdy i terapeutické péče (pro rodiče a děti).

Je otázkou, jaký vztah k sexualitě a ke vztahům a k sexuální výchově mají pěstouni (náhradní vychovatelé). Sexualita je natolik rozsáhlá ve svých tématech, že je nelze všechny plně postihnout. Pěstouni jsou vedeni k rozvoji dítěte ve vytváření jeho pozitivní identity. Sociální pracovníci pracují s dítětem s využitím různých technik (např. rodokmen, ekomapa, kniha života apod.). (Semerádová a kol., 2013). Podotýkáme, že s různými technikami se dítě setkává opakovaně v různých prostředích (i ve škole si často žáci na 1. stupni kreslí svůj rodokmen či strom života). Rozumný pedagog tyto techniky používá citlivě bez hlubších psychologických analýz.

Jak v běžném, tak v náhradním rodinném prostředí, tak i ve školní sexuální výchově by děti měly dostat informace o lidském těle (anatomie fyziologie), o ochraně a bezpečí, o menstruaci, o masturbaci, o regulovaném početí, o kontracepci (antikoncepci), o sexuálně přenosných chorobách, o sexuálním zneužívání, obtěžování apod. V náhradním rodinném prostředí jsou význam-

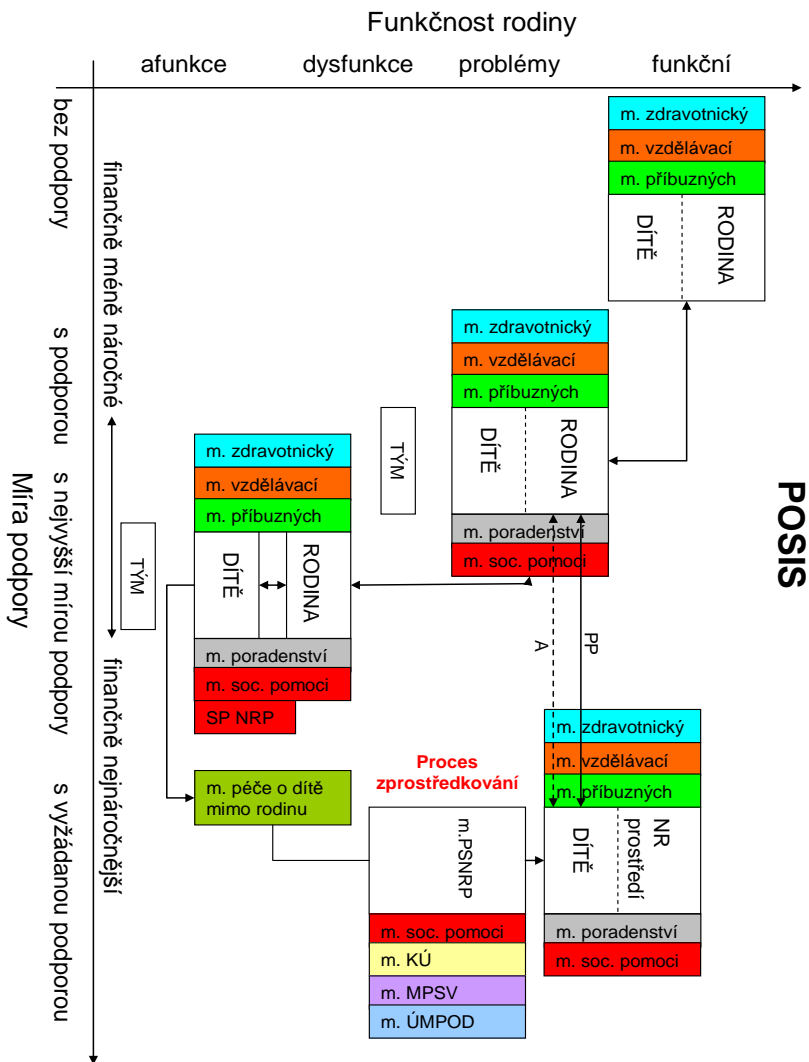
ná specifika témat sourozenectví. Je důležité, aby pěstouni dokázali předejít pohlavnímu zneužití mezi dětmi, jež mají v pěstounské péči. K tomu je nezbytné si přiznat, že tato možnost existuje a je reálná zrovna v jejich rodině. Pěstouni by měli umět rozlišit, co je věku dětí přirozené. Měli by si všimnout, zda nedochází ke zneužití síly, zneužití pozice staršího, k úplatkům sloužícím k vynucení sexuálních aktivit vůči sourozenci. Bylo by dobré, kdyby pěstoun věděl, s čím se dítě setkalo, než do rodiny přišlo (např. kontakt s pornografií, resp. erotografií, soubytí s rodiči či členy v původním prostředí, kde se souložilo před dětmi, bylo-li by sexuálně zneužito – dotykově, bezdotykově apod.). Pěstoun musí zabránit chování, které by vedlo k možnému zneužívání mezi sourozenci, k nedobrovolným sexuálním aktivitám, ne-li, je významně narušená sourozenecká sebeúcta a oběť nabývá pocitu, že zneužívání je přijatelnou formou aktivity. Dítě pociťuje bezmoc, která bude mít vliv na jeho vztahy v dospělosti. Je narušeno bezpečí rodinného prostředí. I dítě zneužívané v pěstounské rodině je zcela na rodině závislé. Sourozenecké zneužívání může být dlouhodobé, neboť bratři či sestry jsou „snadno dostupnými“ a navíc se vše odehrává v rodinném utajení. (Napier- Hemy, 2008).

Model POSIS a sexualita, role a význam osobnosti pedagoga

Mateřské školy i základní škol mají ve svých rámcových vzdělávacích programech témata, která svým obsahem umožňují realizovat sexuální výchovu adekvátní psychickému vývoji dítěte. Lze se domnívat, že se pedagogové věnují i specifické přístupu v tématech, jež jsou spjaty s dítětem/dětmi, které bylo či je ve svém vývoji ohroženo a dostalo se (či je) v situaci, kdy potřebuje podporu.

K řešení problémových a rizikových situací či dokonce situací spjatých s trestnou činností a se sexualitou může zainteresovaným stranám (rodiny, pěstouni, pedagogové, odborníci) sloužit model POSIS - (Potřeba Odborné Spolupráce na Intervenci a Sanaci rodiny a dítěte P – praktický, prevence, právo (dítěte, rodičů, právo obecně); O - odborně zabezpečen, objektivizuje situaci; S – sanační; I – interaktivní, intervenční; S – sociální, saturující. PO – pomáhá (pomáhající) SI – situaci (dítěte a rodiny) S – sanuje (rodinu).) (Štěrbová, Kalábová, 2008). Model ve svém modulovém pojetí vychází z teoretického biopsychosociálního zázemí a prakticky je využíván pro stanovení míry podpory rodiny a dítěte, včetně jejich podílu na sexuálním zdraví dítěte a na vytváření jeho zdravé identity.

Graf č. 1: Model POSIS - Potřeba Odborné Spolupráce na Intervenci a Sazaci rodiny a dítěte (Štěrbová, Kalábová, 2008)



Model popisuje dynamický proces fungování rodiny a potřebné míry podpory (s vynaložením míry finančních prostředků). Základem je včasné sestavení odborného týmu, který by umožnil podržet problémovou rodinu nejlépe v úrovni problémového pásma za sestavení odborného plánu pro rodinu a dítě (děti) v ní. Dostane-li se dítě mimo biologické prostředí původní rodiny a je-li umístěno do náhradního výchovného či rodinného prostředí, je důležité udržovat vazby s původním rodinným prostředím. Nemusí jít vždy o přímý fyzický kontakt, ale o udržení mentálního povědomí o původní rodině, což má významný vliv na přijetí sebe sama a své identity. Model je tvořen třemi kategoriemi s modulem priority, se základními moduly a s podpůrnými moduly. *Kategorie I: Modul priority:* modul RODINA + DÍTĚ (rodiče, dítě a sourozenci v biologické rodině, popř. v doplněné biologické rodině). *Kategorie II: Základní moduly* zahrnují modul příbuzných a přátel (prarodiče, tety, strýcové, bratřenci, sestřenice, ale zahrnujeme do něho také přátele, kamarády...), modul vzdělávací a zájmový (pedagogičtí pracovníci v mateřských školách, základních školách, základních uměleckých školách atd., tedy pedagogové, vychovatelé, mistři odborné výuky, trenéři, instruktoři, zájmová oblast - kroužky....), modul zdravotnický (zdravotní sestry, pediatri, kliničtí psychologové, kliničtí logopedi, terapeuti, specialisté...). *V kategorii III jsou podpůrné moduly:* modul poradenský (sociální pracovnice, psychologové, speciální pedagogové, pedagogové, logopedi), modul sociální pomoci (sociální pracovníci, pracovníci státní sociální podpory, pracovníci neziskových organizací, společenství, dobrovolníci), modul péče o dítě mimo rodinu (zdravotní sestry, pedagogičtí pracovníci, sociální pracovnice, lékaři, psychologové, terapeuti, specialisté), modul krajského úřadu (sociální pracovníci, psychologové, specialisté, další odborníci), modul Poradního

sboru pro náhradní rodinnou péči (NRP) krajského úřadu (sociální pracovníci, lékaři, psychologové, pedagogové, další odborníci), modul Poradního sboru MPSV (sociální pracovníci, lékaři, psychologové, pedagogové, další odborníci), modul Úřadu pro mezinárodně právní ochranu dětí (ÚMPOD)-(právníci, sociální pracovníci, lékaři, psychologové, pedagogové, další odborníci). V jednotlivých dílčích modulech (mimo kategorii I) mohou být zastoupeny další profesní role a pracovní funkce z různých rezortů. V modelu POSIS jsou zahrnuty všechny osoby, které jsou aktuálně přítomné i všechny osoby, které byly přítomné a nejsou (z různých důvodů - odešli, zemřeli). V modelu POSIS jsou také osoby, které budou přítomné v budoucnu. Tento faktor vystupuje jako významný v momentě, kdy se jedná o dítě, které bylo nevhodně sexuálně kontaktováno kýmkoli ve svém okolí, které bylo pohlavně zneužito, či jinak byl narušen jeho sexuální vývoj. Bylo by naivní se domnívat, že by všichni zainteresovaní měli představu o tom, jak nejlépe přistupovat k léčbě a ke zdravému rozvoji sexuality a vztahů u dítěte, které je dítětem ohroženým. Nicméně každý poučený pedagog, který zná dítě v jeho projevech chování, může být platným při hledání realizovatelného řešení a je nedílnou součástí práce s dítětem a maximálně se přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí věkové skupiny a dbá na to, aby tato vývojová specifika byla při vzdělávání dětí v plné míře respektována, tak jak uvádí rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a rámcový vzdělávací program pro (RVP PV, RVP ZV). Role pedagoga je zde významná zejména v naplňování sociální a personální kompetence dítěte, které v předškolním věku má mj. napodobovat modely prosociálního chování a mezilidských vztahů, které nachází ve svém okolí. V činnostních a občanských kompetencích mj. dbá na osobní zdraví

a bezpečí svoje i druhých, chová se odpovědně s ohledem na zdravé a bezpečné okolní prostředí (přírodní i společenské). Témata sexuální výchovy a jejich cíle v preprimární a primární vzdělávacích programech detailně rozebírá Rašková (2014, 2016). Dobře a citlivě vedená sexuální výchova ze strany pedagoga může pozitivně projevit v budoucím psychosexuálním vývoji u všech dětí, její význam vzrůstá u dětí, jež byly ve svém vývoji negativně konfrontovány se situacemi ohrožujícími jejich sebelásku a sexuální identitu. Harvanová (2014, 2016) uvádí, že pedagog působící v oblasti sexuální výchovy by měl být dostatečně odborně vybavený (průběžné vzdělávání, vědomí si svých povinností, znalý příslušné legislativy), měl by být schopný spolupracovat a komunikovat s kolegy a odbornými pracovišti, spolupracovat s rodiči, ale také vnímat etické hranice své osobní výpovědi. Sexuální téma v práci pedagoga zahrnuje vedle předávání informací i postoje k sexuální morálce a podporu osobnostní autonomie (Doporučení MŠMT k realizaci sexuální výchovy v základních školách, 2010), nezahrnuje pouze předávání faktů, ale zahrnuje i postoje k sexuální morálce, podporuje osobnostní autonomii a učí schopnosti uspokojit sexuální potřeby (Rašková, 2008).

Postoj pedagoga k sexualitě ovlivňuje i jeho postoj k sexuální výchově. O potřebě sexuální výchovy dětí v období školní docházky i ze strany pedagogů není pochyb. Postoje k sexualitě se vytvářejí od raného věku v rodinném prostředí. Každý pedagog by měl mít své postoje k sexualitě u sebe zmapované. Jeho chování, jeho přístup k sexuální výchově se promítá do postojů sexualitě jeho žáků.

Rašková (2005, s. 1) uvádí: „...Děti ve věku od šesti do jedenácti let (žáci 1. stupně základní školy) se ocitají se na počátku fáze prepubertry... Nezna-

mená to však, že by v tomto dětském období života měla stagnovat sexuální výchova, ba naopak. Sexuální výchova nepřetržitě probíhá v rovině poučení, vzoru i vztahu, přičemž citové vztahy dítěte tvoří základ, na který navazují jeho vzory chování, tyto modely chování pak tvoří půdu pro získávání poučení.“ <http://www.planovanirodiny.cz/view.php?cisloclanku=2006010403>

Má-li být zájem dítěte v popředí a všemi zainteresovanými stranami musí být k zájmu dítěte přihlíženo. Je velmi obtížné pro tyto strany dát směr v rámci sexuální výchovy, která se odehrává ve všech jeho vývojových fázích a ve všech prostředích, jimiž dítě prochází. Hledání cesty, jak zajistit bezproblémové působení na dětskou sexualitu, je záležitostí nejen orgánů sociálně právní ochrany dětí, pěstounů, ale i poučených pedagogů v preprimární a primární vzdělávací sféře. I oni se podílejí na důsledcích toho, když ne/budou zájmy dítěte naplňovat.

Nejistota z masturbace?

V praxi dětského psychologa nebo pediatra se často setkáváme s nejistotou rodičů ve vztahu k masturbaci. Masturbace je normální součástí vývoje dítěte, které prozkoumává části svého těla a objevuje příjemné pocity spojené se stimulací genitálu a vyskytuje se již u kojenců (od 2. měsíce), má tendenci ustupovat po 4. roce věku. (Příhodová & Koumarová, 2009).

„...objevují se charakteristické pozice, které vyvolávají tlak na suprapubickou nebo pubickou oblast, jako je přitíštění stehien, jejich tření o sebe, překřížování dolních končetin. Součástí projevů je kolébání se, rytmické pohyby pánví, tichý zvukový doprovod, nepravidelné dýchání, zarudnutí v obličejí a

pocení. Někdy mají děti zahleděný, nepřítomný pohled, mohou se objevovat i záškuby končetin. Stavý mají stereotypní průběh a trvají minuty až několik hodin. Jejich výskyt je variabilní – několikrát denně až po sporadické epizody. Častěji se objevují v období nudy, zvýšené únavy, při rozrušení nebo úzkosti, při usínání.“ (Příhodová & Koumarová, 2009, s. 113). Podněty k řešení této aktivity přichází někdy od pedagogů mateřských škol, kteří na ni upozorňují rodiče či vychovatele. Tento přístup je vhodný, neboť pedagogové nejsou schopni rozpoznat, zda se jedná o zdravotní záležitost (např. epileptický záchvat). Jedná-li se o sexuální aktivitu, měla by být u dítěte přijímána jako součást jeho vývoje a má být směřována do soukromí.

Doporučení pro realizaci sexuální výchovy v preprimárním a primárním vzdělávání dětí, které jsou vychovávány v náhradním rodinném prostředí

V oblasti přístupu k dítěti a jeho sexualitě v prostředí mateřské a základní školy očekáváme aktivní přístup pedagoga a jeho připravenost řešit zejména následující situace:

- dotazy dětí, které se týkají rodinné situace, vazeb a vztahů (míníme dotazy dětí, ať už vyrůstají v jakémkoli rodinném prostředí či v prostředí ústavní péče).
- adekvátní reakce při dotazech dětí na jakákoli témata spjatá se sexualitou
- přiměřené stanovení hranic u dětských volných her, v nichž se sebe dotkají (nejčastěji hry na jako by..., hry na doktory, hry na tatínka a na maminku, hry, které souvisí s tématy, které děti znají

z televize, videa, DVD apod.) – umět s nimi o hranicích vhodně mluvit.

- řešení výchovných problémů souvisejících s nevhodným sexuálníím chováním dítěte v mateřské škole (např. dítě masturbuje na veřejném místě)
- chování, které dítě ohrožuje a znamená vysoké riziko jeho ohrožení (zneužití)
- jednání s rodiči, jednání s pěstouny, když se dítě nevhodně či rizikově sexuálně projevuje či je vůči němu takové chování projevováno ze strany okolí

Nejen v pedagogické praxi se uplatní odpovědi na otázky k rozpoznání a určení faktu, zda projevované chování je pro dítě/děti rizikové. Otázky a odpovědi si může dát rodič, pěstoun i pedagog: „Odpovídá dané chování věku dítěte?“ „Jak dlouho toto chování trvá?“ „Jaký je účel tohoto chování?“ „Je některé z dětí přinuceno k danému chování?“ (Napier-Hemy, 2008).

Pedagogové jsou důležitou součástí výchovného systému dítěte i v oblasti vývoje jeho ochrany sexuálního života. Musí mít základní informace o dětské sexualitě a jejích projevech, musí se orientovat v základních systémech, v nichž dítě vyrůstá (podoby a formy rodinného prostředí), musí být schopni vyhodnotit situace dítěte, které jsou pro něj ohrožující. Zjistí-li problémové chování v oblasti sexuality, které je věku dítěte neadekvátní a rizikové, musí jednat v zájmu dítěte. Zpravidla se pak hledají cesty k upravení problémového chování, které vycházejí nejčastěji z metod kognitivně - behaviorálních

(návčik, ocenění, podmiňování, atd.) již mimo prostředí mateřské školy a školy (např. pediatrii, kliničtí psychologové, pedagogicko psychologické poradny, příp. pedopsychiatrie) a zároveň se hledají cesty, jak vhodně pracovat s příčinami, které způsobily výskyt problémového chování, tedy jak posílit jistotu dítěte, jak zvýšit jeho pocit bezpečí.

Sexuální výchovu je potřebné realizovat v prostředí mateřské školy a na základní škole i dětem, které vyrůstají v náhradní výchovné péči (např. dětem z dětských domovů) a dětem vyrůstajícím v běžném prostředí. Je citlivě zakomponována do školních vzdělávacích programů a má tam své místo. Je zřejmé, že je její realizace náročná a že záleží na každém pedagogovi, jak je schopen skloubit vhodný přístup ke všem dětem, které se účastní sexuální výchovy nejen v tématech rodiny, vztahů, ale i k projevům sexuálního chování tak, aby nedocházelo k citovým zraněním a u dítěte mohl probíhat pokud možno nerušený sexuální vývoj.

Pozn.: Termín pedagog v textu zahrnuje i ženu pedagožku.

Literatura

Amalthea o s. *Jsem speciální brácha, jsem speciální ségra, protože naši jsou pěstouni! Knička pro děti a mladé lidi, jejichž rodina se stala rodinou pěstounskou.* Amalthea o. s. za podpory nadace Sirius, 2013.

Doporučení MŠMT k realizaci sexuální výchovy v základních školách. 2010.

Retrieved 26. 8. 2013 from the World Wide Web:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-skolstvi/doporučení-msmt-k-realizaci-sexualni-vychovy-v-zakladnich>

- Dytrych, Z., & Matějček, Z. *Krizové situace očima dítěte*. Praha: Grada, 2002.
- Harvanová, J. Pomáhající profese – osobnost pracovníka, sexualita a klient. In D. Štěrbová & M. Rašková, a kol. *Specifika komunikace ve vztahu k sexualitě I.: pomáhající profese ve vztahu k sexualitě včetně osob s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2014, 2016.
- Napier- Hemy, J. *Sibling Sexual Abuse. A Guide for Parents*. Family services of Greater Vancouver – 1616 West, 7th. Avenue, Vancouver, B. C., 2008.
- Příhodová, I., & Koumarová, L. Masturbační projevy v časném dětství a jejich diferenciální diagnostika. *Pediatr. Pro Praxi*; 10(2) 2009.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (úplné znění k 1. září 2017) Praha, leden 2017.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, březen 2017.
- Rašková, M. *Děti mladšího školního věku a jejich pojmání lásky, partnerství, manželství a rodičovství*. 2005. Retrieved from <http://www.planovanirodiny.cz/view.php?cislocianku=2006010403>
- Rašková, M. *Připravenost učitele k sexuální výchově kontextu pedagogické teorie a praxe v české primární škole*. Olomouc: VUP, 2008.
- Rašková, M. Vzdělávání v oblasti sexuality v obecném náhledu u běžné populace. In D. Štěrbová & M. Rašková a kol. *Specifika komunikace ve vztahu k sexualitě I.: pomáhající profese ve vztahu k sexualitě včetně osob s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2014, 2016.

Rašková, M. Sexuální výchova ve školních vzdělávacích programech pro předškolní a primární vzdělávání. In D. Štěrbová & M. Rašková a kol. *Specifika komunikace ve vztahu k sexualitě I.: pomáhající profese ve vztahu k sexualitě včetně osob s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2014, 2016.

Standards for sexuality education in Europe. A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists. Cologne: Federal Centre for Health Education, 2010.

Semerádová, M., Černá, R., Zacharová, B. a tým pracovníků Centra náhradní rodinné péče Amalthea o. s. *Metodika doprovázení. Podpora, vzdělávání a kontrola při výkonu náhradní rodinné péče*. Amalthea, o. s. Chrudim, 2013. ISBN 978-80-904801-0-0.

Štěrbová, D. & Kalábová, S. Teoreticko-praktická východiska v procesu zprostředkování náhradní rodinné péče s využitím modelu POSIS (pp. 36 – 52) In Kol. autorů *Náhradní rodinná péče a transformace systému péče o ohrožené děti v České republice*. Triáda - Poradenské centrum o. s.: Brno, 2008.

Štěrbová, D., Rašková, M., Procházka, I., & Prouzová, Z. *Sexuální výchova - multidisciplinární přístup: medicína, psychologie, pedagogika, právo, demografie*. Ostrava: Kovář Petr – CAT Publishing, 2012.

Štěrbová, D. & Rašková, M. a kol. *Specifika komunikace ve vztahu k sexualitě I.: pomáhající profese ve vztahu k sexualitě včetně osob s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2014, 2016.

Štěrbová, D., Šilerová, L., Prouzová, Z. *Ty jsi holka, ty jsi kluk rodičům to není fuk, když se děti ptají na sexualitu*. CPress v Brně ve spolupráci s Praha: Albatros Media a.s., 2017.

Charakteristika typických dětských nemocí

Aleksandra Kruszevska

Instytut Edukacji Przedszkolnej i Szkolnej
Akademiiam. Jana Długosza w Częstochowie, Polsko

V každé společnosti platí určitá pravidla pro vypořádání se s emocemi. Vytvořily se během mnoha let života člověka jako společenské bytosti. Členové, kteří jsou součástí dané skupiny, je akceptují a rozumí jejich použití. Tato pravidla tvoří soubory zjevných a skrytých ukazatelů, kterými jsou povinni se řídit při projevování vlastních citů. Jak tvrdí H. R. Schaffer, předávání těchto ukazatelů dětem tvoří jeden z hlavních cílů socializace. Takové zásady dovo-lují vzájemně předvídat reakce lidí v určitých společenstvích a usuzovat, co dané projevení citů znamená. Děti se musí od nejranějších let učit pravidlům projevování emocí, shodných s aprobovaným chováním. Získávají znalosti o vhodných reakcích v závislosti na okolnostech. Začínají chápat, v akých situacích je přípustné přirozené projevování prožívaných emocí, a kdy je třeba je ovládat. Během dospívání děti pocítují potřebu přizpůsobit se společenským očekáváním. Vyhýbají se takovým reakcím, které jsou spojeny s nepřiznivým hodnocením okolí. Začínají tedy kontrolovat svůj emocionální život. Jsou stále vyspělejší, disponují mnoha způsoby vyjadřování emocí a jsou méně impulzivní, ačkoli samotné emoce mají tendenci k delšímu trvání. Děti neschopné kontroly, regulace a modifikace vlastních impulzů jsou považovány za „příklad krajní emocionální nekompetence, jelikož se jim nedaří přejít od vnější k vnitřní kontrole. Přenesení kontroly z opatrovníka na dítě je

jednou z hlavních vývojových úloh, pro které je určeno celé období dětství, a které se téměř nikdy nepodaří v tomto období plně realizovat.“ (Schaffer, 2005)

V období dětství si děti osvojují řadu strategií regulace emocionálních citů a jejich vnějších výrazů. Čím širší je jejich rozsah a čím větší volnost mají děti při jejich používání, tím lépe se adaptují na prostředí, kde mají fungovat. Děti v raném školním věku jsou si plně vědomy toho, jakým způsobem ovládat svoje emoce. Poznávací schopnosti jim umožňují stále větší abstraktní postoj vůči emocím. Prezentují schopnost stále menší osobní reflexe nad nimi. Formují se u nich také různé způsoby regulace emocí u jiných lidí, např. nalezením metody zmírnění hněvu u kamaráda. V takové situaci samo dítě ovlivňuje charakter okolností, které samozřejmě nezůstávají bez vlivu na jeho emocionální rovnováhu. Vymezení určitých ukazatelů kompetencí v rámci regulace emocionálního chování, které používají děti v raném školním věku, neznamená, že můžeme od všech dětí očekávat stejné emocionální reakce na působení určitých podnětů.

Děti vykazují individuální rozdíly, ačkoli je možné vypořádat jistá pravidla reaktivity, charakteristické pro toto období, pro vyvolání emocí. Psychický a fyzický stav pohotovosti k jednání, který se objevuje jako výsledek prožívání emocí, může být uvolněn několika způsoby. To, jakou formu uvolnění energie si zvolí dítě, záleží na tom, co ho uspokojuje, vyhovuje jeho potřebám, co je společensky schvalováno nebo co pomáhá vyhnout se nesouhlasu osob pro něj důležitých. E. B. Hurlock poukazuje na nejtýpčtější způsoby uvolňování tlumené emocionální energie u dětí. Rozmrzelost je emocionální stav trvající delší dobu, způsobený tlumenou emocionální energií, která dítě

stále trápí. Kontrola negativních emocí u něj způsobuje ponurost, chorobnost, mámluvnost, špatnou náladu, apatii nebo fungování pod hranici svých možností. Dítě ztrácí také zájem o jiné osoby a věci a současně soustřeďuje pozornost na sebe a svoje city. Emocionální energii je možné uvolnit také nahrazením reakce bezprostředně související s danou emocí jiným chováním, které se setká s větším společenským souhlasem. Dalším způsobem je mechanismus přemístění, který spočívá v nasměrování reakce na osobu, zvíře nebo předmět nesouvisející s podnětem, který danou emoci vyvolal. Často je u dětí pozorována také regrese, čili návrat k dřívějším nebo infantilním formám chování. Posledním způsobem, zmíněným autorkou, jsou emocionální výbuchy. Spočívají v příliš prudké reakci, nepřiměřené podnětu, který ji vyvolává (Hurlock, 1985).

Níže jsou prezentovány charakteristiky některých dětských emocí a reakcí, jejichž podněty jsou typické pro školní období.

Strach je emoce generovaná jako „odpověď na bezprostřední, reálné, fyzické ohrožení.“ (Łosiak, 2007) Uvádí daný systém v určitý pohotovostní stav pro vypořádání se s problémem tehdy, když existuje nějaké ohrožení v prostředí, konflikt mezi našimi zájmy nebo absence prostředků k jejich realizaci. Faktor, který vyvolává strach, je daný. Ve většině případů je strach odůvodněnou reakcí. Představuje silný signál nebezpečí, který nás má mobilizovat k útěku.

U dětí v mladším školním věku „se prožitky strachu kupí kolem fantastických nebezpečí, nadpřirozených nebo vzdálených, tmy a souvisejícími s ní objekty představivosti, kolem smrti nebo zranění, hromů a blesků, týkají se také postav z vyprávění, filmů, komiksů a televize. Děti prožívají mnoho

obav spojených s vlastní osobou a vlastní pozicí. Obávají se neúspěchu, zemsněnění a odlišnosti od ostatních.“ (Hurlock, 1985)

Charakteristickou vlastností podnětů vyvolávajících strach je jejich náhlý výskyt, který znemožňuje dítěti rychle se přizpůsobit změněné situaci. Spolu s intelektuálním dospíváním se dítě stává flexibilnější a mnohem lépe se přizpůsobuje novým okolnostem, díky čemuž se okruh podnětů vyvolávajících u dítěte strach výrazně zmenšuje. Děti mladšího školního věku se snaží pod vlivem společenského tlaku reakcím strachu co nejvíce bránit. Stále častěji kontrolují svůj strach, ovládají reakce, a také se vyhýbají situacím, které podle jejich názoru mohou být děsivé. Nacházejí-li se v situacích, které u nich vyvolávají strach, mohou ho projevit nepřímo, celkovou pohybovou reakcí, připomínající záchvat zlosti. Charakteristickou reakcí je také ukrývání, ustupování, vyhýbavost, a také předstírání zdravotních potíží nebo vymyšlení nemocí. Existuje mnoho faktorů, které rozlišují pociťované emoce strachu u různých dětí školního věku. Závisí na jejich individuálním fyzickém a intelektuálním vývoji. Schopnější děti si ve větší míře uvědomují riziko nebezpečí v určitých situacích, díky čemuž častěji projevují obavy v různých směrech. Špatný zdravotní stav nebo únava způsobují, že děti jsou bázlivější a vystrašené v mnoha situacích, které normálně strach nevzbuzují. Získaná zkušenost hraje svoji roli ve vyvolání strachu u dítěte a jeho projevech. Dítě, které pobývá mezi bázlivými osobami, projevuje tendence k podobnému typu chování. Když se v jeho společenských kontaktech vyskytuje ohrožení ze strany jiných osob, bude rovněž projevovat strach před různými formami násilí, což nelze říci o dětech žijících v prostředích, kde jsou zkušeností tohoto druhu zcela ušetřeny. Děti zbavené pocitu bezpečí jsou náchylnější k pro-

jevování obav než děti citově bezpečné. Extroverti, kteří vykazují silné tendence k napodobování, přejímají mnoho reakcí strachu od jiných osob. Prvorozené děti častěji prožívají strach díky tomu, že dříve pocítily přemíru láskyplných citů ze strany rodičů. Mladší sourozenci, kteří s nimi často pobývají, mohou cestou napodobování nebo identifikace přejmout jimi projevované obavy. Rozdíly v projevování strachu vyplývají také z větší tolerance k projevům této emoce u dívek než u chlapců, kteří se snaží o jeho tlumení (Hurlock, 1985).

Emoce podobná strachu je úzkost. Je třeba ale od sebe tyto dva stavy odlišovat. V případě úzkosti není možné spojovat ohrožení pocíťované jedincem s aktuálně působícím podnětem. Úzkost je pocíťována jako nepříjemný pocit spojený se stavem nejistoty. Epstein popsala dvě situace, které obrazně zachycují rozdíly mezi strachem a úzkostí. „V první z nich, která bude příkladem pocíťování strachu, chlapec utíká před hrozivě štěkajícím psem ze sousedství. Ve druhé jde chlapec po ulici a ví, že za chvíli, za rohem může potkat toho psa. Neví, jestli ho potká nebo ne, a jestli se pes bude chovat nebezpečně, jde tedy dále, ale pocíťuje nepříjemný stav, který Epstein navrhuje definovat jako úzkost.“ (Łosiak, 2007) Charakteristickou vlastností úzkosti je často její neadekvátnost nebo neúměrnost vůči nastalému ohrožení. Děti prožívající úzkost mají obavy, špatné předtuchy, kterých se nemohou zbavit, a také bezradnost, jelikož hodnotí ve svém vnímání problémovou situaci, v jaké se ocitly, jako neřešitelnou. Úzkost, kterou doprovází stav psychického napětí, může časem získat formu generalizovaného stavu. Tehdy mohou děti pocíťovat úzkost v každé situaci, kterou budou přijímat jako potencionální ohrožení. Úzkosti se často objevují již u dětí v mladším školním věku a nabývají na

síle v pozdějších obdobích (např. školní fobie, strach ne ze samotné školní výuky, ale z konkrétních situací, které se odehrávají ve škole). To, zda později zaniknou, závisí ve velké míře na podmínkách, v jakých bude člověk vyrůstat.

E. B. Hurlock shrnuje dětské stavy úzkosti do dvou forem. Úzkost v její mírnější podobě se může projevit ve snadno rozpoznatelném chování. Mezi nimi rozlišuje depresi, nervozitu, podrážděnost, náladovost, nespavost, prudké návaly zlosti a zvláště citlivost na to, co dělají a říkají ostatní. Pro úzkostlivé děti je charakteristické nízké sebevědomí, které se neomezuje pouze na určité okolnosti, ale získává obecnou formu. Jsou nešťastné, jelikož stále cítí, že nesplňují očekávání blízkých nebo pro ně důležitých osob. Úzkosti se mohou projevit u dětí také ve vážnější podobě. Tehdy mohou být účinně skrývány, a proto stěží rozpoznávány osobami zvenku. Děti projevují takové reakce navenek podvědomě. Podobně jako jejich okolí, svoje úzkostné stavy si neuvědomují. K tomuto typu způsobů skrývání úzkosti patří hlučné chování a předvádění se, které slouží dětem k přesvědčení sebe a ostatních o svých schopnostech. Úzkost může vyvolávat u dětí také pocit znužení, netrpělivosti, což ztěžuje začátek aktivity a dlouhodobý zájem o cokoli. Úzkostné děti jsou také ostýchavé, nejisté, když pobývají o samotě, ale i mezi jinými lidmi. Tehdy se jejich úzkost projevuje v podobě nespecifických, nervózních pohybů a poruch řeči. Snaží se rovněž vyhýbat situacím, které zvěšují ohrožení, chodí dříve spát, dokonce i tehdy, když nejsou unavené, nebo si také hrají tak intenzívně, že nemají čas přemýšlet o problémech. Úzkostlivé děti reagují s neadekvátní intenzitou k nastalé situaci. Na příklad drobná kritická poznámka na jejich adresu může vyvolat reakci silného hněvu, naopak zlostný útok

může být přijat neobvykle klidně. V situacích, kdy dítě prožívá úzkost, může reagovat pro ně netypickým způsobem. Dítě obvykle upřímné, srdečné, se může chovat nevhodně, přímo vulgárně. Aby se aspoň na chvíli vyhnuly situacím, které by mohly znamenat potencionální ohrožení, sledují úzkostlivé děti neúměrně často sdělovací prostředky a mají zvýšenou chuť na sladkosti. Příliš často používají také obranné mechanismy, na příklad projekci. Přenášejí vinu na ostatní v naději, že se zbaví neurčitého neklidu, který je způsoben pocitem viny a neadekvátnosti (Hurlock, 1985).

U školáků má generalizovaná úzkost vliv, většinou negativní, na poznávací aktivitu, takoví žáci totiž zaujímají často postoj nadměrné ostražitosti. Blokuje to jejich tvůrčí schopnosti, avšak většinou se úzkostliví žáci učí pilně a dosahují uspokojivých výsledků v učení, jakkoliv pod hranicí svých možností. Základem jejich motivace k učení je úzkost před neúspěchem (Obuchowska, 2007). Takoví žáci nejsou aktivní v hodinách, jelikož se obávají zesměšnění a kompromitování před ostatními dětmi a učitelem. Výsledkem je, že si učitel není vědom možností dítěte a současně od něj požaduje menší úsilí.

Nesmělost je forma strachu, pro kterou je typické vyhýbání se kontaktu s neznámými lidmi. Nesmělost je druh jistého emocionálního postoje, vytvořeného vlivem skutečných neúspěchů, které mohou způsobit, že se jedinec začíná chovat ostražitě a očekává či předvídá obtíže na své cestě k cíli. Je druhem psychické zaostalosti. Znemožňuje správné fungování člověka ve společnosti. Ztěžuje poznávání nových lidí, uzavírání přátelství, je na překážku při obraně vlastních práv a vyjadřování názorů a hodnot, způsobuje, že ostatní podceňují naše silné stránky. Je příčinou rozpaků a nadměrného zabý-

vání se svými vlastními reakcemi, ztěžuje precizní myšlení a účinné sebepoznání. Být nesmělý znamená bát se lidí, zejména těch, kteří představují pro jedince potencionální emocionální ohrožení – neznámých osob, díky jejich nepředvídatelnosti, dále pak osob, kteří mají moc, vliv nebo osob opačného pohlaví (Zimbardo, Nieśmialość, 1994). Nesmělost přináší obtíže v kontaktech s jinými lidmi způsobené bázlivostí, ostražitostí nebo nedůvěrou. Vyznačuje se absencí sebevědomí a sebedůvěry. Zpravidla ji doprovází skromnost. Děti mladšího školního věku často zažívají situace způsobující nesmělost. Mohou projevovat svoji nesmělost v kontaktu s návštěvou doma nebo ve škole v přítomnosti nového učitele. Prožívají také nesmělost, když se vrstevníci, rodiče a jiné osoby nacházejí v auditoriu během jejich recitace veršů, zpěvu, školního představení nebo hry. Nesmělost se může projevovat různými formami. K nejčastějším symptomům patří zrudnutí, koktání, mlčení a nervózní pohyby, např. potahování za uši nebo oděv, přešlapování z nohy na nohu, naklánění hlavy na bok a její bojácné zvednutí a kradmé pohledy na cizího. Tyto děti se snaží zůstat nepovšimnuty, a proto se oblékají podobně jako ostatní a hovoří jen tehdy, když se na ně někdo obrátí.

Rozpaky, podobně jako nesmělost, jsou formou strachu. Jsou definovány jako „stav uvědomování si své špatné situace“ (Hurlock, 1985) Způsobuje je nejistota ohledně toho, jakým způsobem bude jedinec přijat okolím. Pociťování rozpaků se objevuje poměrně pozdě ve vývoji dítěte, kolem 5. nebo 6. roku života, jelikož jsou spojené se schopností rozpoznat očekávání sociální skupiny a schopností hodnotit vlastní možnosti a dostát těmto očekáváním. Postupně jak děti rostou, i jejich rozpaky sílí. Pamatují si situace, ve kterých se jejich chování lišilo od sociálních očekávání. Vzpomínky na prožitá poko-

ření sehrávají klíčovou úlohu v nárůstu rozpaků. Mají vliv na interpretaci obrazu vlastního „já“. Čím silnější jsou vzpomínky na prožitá ponížení, tím horší je jeho sebepojetí a o to častěji interpretuje jedinec reakce okolí jako nepříznivé. Dítě často zveličuje obavy z toho, jak bude hodnoceno ostatními v budoucnu. Rozpaky způsobují u dětí pocity ostychu a stydlivosti, což nezůstává bez vlivu na jejich chování, a v důsledku vyvolává negativní sociální hodnocení. Někdy je těžké zjistit rozdíly mezi rozpaky a nesmělostí, jelikož mnoho reakcí charakteristických pro tyto emocionální stavy je stejných. Můžeme zde vyjmenovat zahanbení, nervózní pohyby, koktání, a také vyhýbání se situacím, které způsobují danou emoci. Tím, co je odlišuje, je to, že nesmělé dítě omezuje svá sdělení na nutné minimum. Rozpačité dítě se naproti tomu pokouší objasnit a ospravedlnit svoje chování. Chce tímto způsobem rozptýlit nepříznivá sociální hodnocení, která jsou příčinou jeho nevýhodné situace.

Trápení, na rozdíl od skutečného strachu, „není vyvolané bezprostředně nějakým podnětem ze strany prostředí, ale představuje výtvar vytvořené dětské mysli. Vzniká jako výsledek představ nebezpečných situací, které by se mohly přihodit.“ Protože hlavní zdroj trápení představuje předbíhání událostem v představivosti, teprve v raném školním věku bývají tyto prožitky plně rozvinuté, jsou i poměrně časté. Trápení se vyskytuje u dětí často, dokonce i u těch velmi dobře adaptovaných. S přibývajícím věkem se zvyšuje četnost a intenzita trápení, až do chvíle dosažení pohlavní zralosti. Další pokles souvisí s kognitivním vývojem dítěte. Postupně, s nárůstem schopnosti uvažování, dokáží děti postřehnout absenci logiky svých trápení. Předmětem trápení dětí v raném školním věku mohou být rodinné vazby, kamarádské vztahy a pro-

blémy ve škole, které sehrávají s každým rokem stále větší úlohu. Trápení související ze školním prostředím mohou být způsobována opožděnými příchody do školy, neúspěchy v testových úkolech, málo uspokojivým školním vysvědčením, hrozbou nepostoupení do vyšší třídy, trestáním učitelem. Spolu se stále větší rolí, jakou sehrávají skupiny vrstevníků v životě dítěte, se jeho trápení koncentruje na záležitostech souvisejících se sociální adaptací, např. jakým způsobem postupovat, aby bylo oblíbenější. Původem trápení u dětí je také aktuální rodinná situace, zdravotní stav a bezpečí členů rodiny a charakter vztahu mezi dítětem a rodiči. Způsob vyjadřování trápení záleží na typu osobnosti dítěte. Děti s nízkým sebevědomím mají sklon k internalizování svých starostí, k přemýšlení o nich a také k jejich zveličování. Děti, které se cítí nejisté a odstrčené, mají tendenci vyprávět o svých starostech a doufají, že si tímto způsobem získají přízeň, sympatie a společenskou akceptaci. Extroverti se častěji svěřují se svými starostmi než introverti. Dobře adaptované děti vyhledávají důvěrníky mezi osobami, které jsou jim nakloněny. S přibývajícím věkem začínají děti chápat, že svěřování se s trápením vyvolává spíše nesouhlas, odmítnutí, a proto se snaží nedávat svůj neklid najevo. Některé děti ale záměrně nasazují utrápený výraz obličej, aby na sebe upoutaly pozornost okolí.

Pocit viny je komplexní emocionální reakcí, která se objevuje spolu s pocitem narušení určitých norem jednání. Může to souviset s porušením norem právních (např. krádež cizí věci), morálních (např. lhaní rodičům) nebo zvykových (např. prozrazení tajemství, šíření pomluv). Pocit viny se u dětí objevuje teprve tehdy, když jsou schopny hodnotit svoje chování v kategoriích dobra a zla. S přibývajícím věkem, v důsledku sociálních a emocionálních

zkušeností, může pocit viny narůstat, svůj vliv na tom mají nejen rodiče, ale i jiné osoby odehrávající v životě dítěte významnou roli – vrstevníci, vychovatelé a učitelé (Schmidt-Moždžen). Prožívání pocitu viny vždy doprovází pocit zla, špatnosti. V případě vyvolání této emoce ji dítě prožívá ve svém vědomí a musí se s ní vyrovnat samostatně. H. Schmidt-Moždžen vyjmenovává dva způsoby prožívání viny. První z nich je prožívání aktivní, spojené se snahou napravit způsobené škody, potrestat se sám nebo být potrestán někým jiným, a druhý – pasivní prožívání, spojené se sebeobviňováním, často hodnoceným dospělými jako neadekvátní nastalé situaci. Pocit viny je pocitem nepříjemným, který doprovází apatie, vyhýbání se očnímu kontaktu. Děti pro vypořádání se s tímto pocitem používají často obranné mechanismy, např. zapírají, nepřiznávají vinu, přenášejí odpovědnost za svoje činy na někoho jiného.

Jiným druhem emoce u dětí mladšího školního věku je zlost, která se nejobtížněji kontroluje, neboť je „nejsvůdnější“ ze všech negativních emocí. Pokrytecký vnitřní monolog, který ji udržuje a pohání, dodává rozumu nejpřesvědčivější argumenty o potřebě dát jí průchod. Řada hněvných myšlenek, které podněcují zlost, je také potencionálně klíčem k jejímu ztlumení: zpochybňovat a oslabovat přesvědčení přizívající zlost je nejlepším způsobem na její ovládnutí. Čím déle člověk přemýšlí o důvodech, které zapříčinily jeho zlost, tím snadněji ospravedlňuje svůj stav a pocity s ním spojené, a také zamýšlené reakce. Takové myšlenky ještě násobí stav zlosti. Současně však umožňují jedinci pohled na podněty vyvolávající zlost z různých perspektiv, což zase přispívá ke zmenšení intenzity jejího pociťování. Představa jiného obrazu situace, která zlost vyvolala, je jedním z neúčinnějším způ-

sobů jejího utlumení. Faktorem, který vyvolává zlost, je pocit ohrožení. Může být způsoben nejen bezprostřední hrozbou fyzického útoku, ale také narušením pocitu důstojnosti a sebeúcty, nespravedlivým jednáním, urážkou nebo zmařením snah dosáhnout vyznačeného cíle (Goleman, 1997).

Zlost se objevuje v typickém dětském chování často, protože v prostředí dítěte se vyskytuje mnoho podnětů, které ji způsobují. Kromě toho děti začínají vnímat reakce zlosti jako prostředek k upoutání něčí pozorností, a také k získání vytouženého objektu. U dětí mladšího školního věku může být zlost vyvolána nesouhlasem s jejich názorem, překážkami v prováděných činnostech, neustálým vytýkáním chyb, poučováním nebo srovnáváním s jinými vrstevníky nebo sourozenci. Děti si často kladou cíle, které přesahují jejich možnosti. V okamžiku neuskutečnění jejich realizace se rozzlobí a zlost směřují na sebe nebo na osoby, které se podle jejich názorů přičinily o neúspěch. Děti se zlobí také tehdy, když ve svém okolí pozorují projevy nespravedlnosti, když cítí, že ony samy nebo jejich přátelé jsou nespravedlivě káráni. Zlost v nich vyvolávají také situace, ve kterých cítí, že jsou podceňovány, ignorovány nebo zesměšňovány jinými dětmi. Četnost a intenzita návalů zlosti jsou mezi dětmi rozdílné. Některé z nich snadněji podléhají působení podnětů generujících tyto emoce. Také odolnost vůči stejným podnětům, které vyvolávají zlost, může být různá u daného dítěte podle potřeb, jejichž realizace je zastavena, fyzického, emocionálního stavu a situace, ve které daný podnět zafungoval (Hurlock, 1985).

Reakce dětí mohou být velmi různé. E. B. Hurlock je dělí do dvou základních skupin: impulzivní reakce a potlačované reakce. Impulzivní reakce jsou nazývány agresí. Mohou mít formu fyzických nebo slovních reakcí s různým

stupněm intenzity. Impulzivní reakce jsou častější mezi dětským chováním než potlačované reakce. Objevují se v životě dítěte dříve, jsou nepříjemné pro okolí a setkávají se s všeobecným nesouhlasem. Většina impulzivních reakcí má extrapunitivní charakter, což znamená, že jsou namířeny proti jiným lidem. Někdy získávají intrapunitivní podobu. Tehdy děti obracejí zlost proti sobě. Potlačované reakce jsou dětmi ovládané nebo skrývané. Takové chování je nazýváno impunitivní. Může se projevat formou uzavření se do sebe, aby nebylo ublíženo jiné osobě. Děti jsou tehdy apatické a předstírají svou lhostejnost. Ve skutečnosti však cítí, že klást odpor nepřinese vytoužený výsledek, a je v jejich vlastním zájmu akceptovat frustrace, třeba jen proto, aby unikly trestu. Později však mohou svoji zlost projevit např. způsobením si fyzické bolesti, ponurou náladou, sebelítostí nebo hrozbou útěků. Stojí za povšimnutí, že postupem času se výbuchy zlosti u dětí objevují méně často. Chlapci se zlobí častěji, i když kolem 7. roku života je pozorováno vyrovnání četnosti výskytu zloby mezi oběma pohlavími.

Vyvolaná zlost má tendence k zesilování. Stupňování zlosti můžeme považovat za řadu podráždění, z nichž každé další opět vyvolává již zanikající reakci aktivace. Nastupující po prvním návalu zlosti myšlenky nebo události vyvolávají mnohem silnější pocity, a ty zase vedou k prudším reakcím. Při tak vysokém stupni stimulace jedinec vykazuje neústupnost, myslí na odvetu, nedoléhá k němu žádné racionální argumenty a neanalyzuje následky plánovaného jednání. Kontrola reakcí tohoto typu je nezbytná. Ventilování zlosti není společensky schvalovaným způsobem uvolnění stavu napětí vyvolaného danou situací. Bránit se zlosti je možné uchopením myšlenky, která vyvolává emoce, a provedením opětovného zhodnocení události. Čím dříve k tomu

dojde, tím účinnější budou snahy vypořádat se se zlostí, která narušuje správné fungování. Tuto emoci pomáhá ovládnout také ztišení, zklidnění. Vzdálit se z místa, kde máme co dělat s podněty zvyšujícími zlost, umožňuje tzv. „vychladnout“. Tento způsob není účinný, jestliže jedinec bude o události i nadále přemýšlet. Řada negativních myšlenek představuje sama o sobě impulz pro vyvolání emocí. Proto je nejlepším řešením zajít si na procházku, nebo věnovat se činnosti, která odvrátí pozornost od předchozích událostí.

Emocí, často ztotožňovanou se zlostí, je hněv. Tento cit, jak bylo dříve uvedeno, je definován jako „prudká reakce na nepříjemný vnější podnět, která se projevuje rozrušením, nespokojeností, pobouřením, pocitem lítosti. Dominuje-li lítost, tehdy nás hněv zaplňuje a postupně narůstá, aby později vybuchl s dvojnásobnou silou. Pak bývá definován jako vztek.“ (Jakoniuk–Diallo, 2001) To, co rozlišuje hněv od zlosti, je především intenzita a směr emoce. Hněv je emocií pociťovanou intenzivněji než zlost a vždy je namířen na jiné osoby, zatímco zlost může být namířena také na předměty, a dokonce i na sebe sama (Fornalik).

Děti mladšího školního věku mohou projevovat svůj hněv vůči jiným mnohem déle než děti předškolního věku. Často je tento cit spojen s pocitem lítosti a pociťováním nechuti k osobě, vůči které je hněv namířen. Tehdy bývá demonstrován ukončením kontaktů s touto osobou, odvrácením pohledu, nesouhlasnými grimasami obličeje (Jakoniuk–Diallo). Doprovází ho zrychlené dýchání, zvýšené napětí svalů a bojový postoj. „Pravděpodobně vzhledem k souvislosti s agresí je hněv takovou emocií, jejíž exprese se setkává, častěji než u jiných stavů, s negativním společenským přijetím. Proto

jsou již malé děti trénovány k potlačování exprese hněvu. Mají na to vliv rodiče, ale také vrstevníci.“ (Łosiak, 2007)

Hněv představuje důležitou součást a základ emoce identifikované jako žárlivost. Obsahuje také někdy prvek strachu. Je „normální reakcí na aktuální, pravděpodobnou nebo očekávanou ztrátu lásky.“ (Hurlock, 1985) Pocity žárlivosti jsou generovány vždy ve společenských situacích. Mohou vycházet ze zkušeností dítěte získaných doma, v rodině. Objeví-li se v rodině malé dítě, které vyžaduje čas a péči do té doby zaměřené na starší děti, může to u nich způsobit pocit ohrožení, omezení lásky nebo její ztráty. Děti si začínají uvědomovat, že rodiče, příbuzní nebo známí věnují více pozornosti nově narozenému dítěti. Naopak pozornost namířená na ně není doprovázena takovým citem, jaký by si v daném okamžiku žárlivé dítě přálo. Podobné reakce vyvolává preferování některého dítěte rodiči pro jeho atraktivnost, povahu, schopnosti, a dokonce i zdravotní stav. Favorizování dětí často vyplývá z rozdílu mezi pohlavími. Matky většinou preferují syny. Jsou k nim shovívavější než ve vztahu k dívkám. Otcové naproti tomu věnují více zájmu dcerám. Projevují jim více něžnosti než svým synům. Neupřednostňované děti si rychle uvědomí rozdíly v zacházení s jednotlivými dětmi. Taková situace jim vadí. Rovněž sociální situace ve škole vyvolávají často u dětí pocity žárlivosti. Jsou obecně výsledkem přenosu zkušeností z rodinného prostředí do školy. Děti při výběru přátel touží mít je jen pro sebe a zlobí se, když tito směřují své zájmy na jiné osoby. Učitele a spolužáky posuzují tedy jako potenciální ohrožení svého pocitu bezpečí. Když se děti dobře adaptují na školní podmínky, žárlivost většinou zaniká, avšak nenadálé situace přesto mohou vyvo-

lat její výbuchy, např. když učitel srovnává dítě se spolužáky nebo se sourozenci.

Pocit nejistoty a absence bezpečí, které jsou základem žárlivosti, vyvolávají u dětí různé reakce. E. B. Hurlock, vzhledem k velké různorodosti reakcí žárlivosti, rozlišuje reakce přímé a nepřímé. Přímé reakce jsou vyjadřovány pomocí agresivních ataků jako kousání, bití, kopání, postrkování, nebo formou společensky akceptovaných jednání, která vedou k převaze nad rivalem ve snaze získat sympatie a city důležité osoby. Žárlivost může také vést k takovým činům dětí, které se setkávají se společenským nesouhlasem, jako jsou krádeže. Děti mohou manifestovat svou žárlivost proječováním nespokojenosti nad tím, co mají, vyjadřováním trpkých poznámek o předmětech, které by chtěly, nebo obviňováním rodičů, že jim nekupují věci, jaké jiné děti od svých rodičů dostávají. Často se děti vyjadřují pohrdavě o osobách, které vyvolaly jejich žárlivost. Nepřímé reakce žárlivosti jsou hůře rozpoznatelné než ty výše uvedené vzhledem k jejich subtilnějšímu charakteru. Můžeme zde rozlišit infantilní formy chování, charakteristické pro dřívější období života, např. pomočování se, cucání palce. Děti na sebe soustřeďují pozornost projevy strachu nebo odporu k jídlu. Typické je také destruktivní chování nebo slovní reakce např. stížnosti nebo nadávky. Děti neprojevují ochotu pomáhat jiným a zřídka dávají najevo city lidem, zaměřují je na hračky nebo zvířata. Některé z nich projevují utlumené chování charakteristické pro smutek. Těmito reakcemi dítě zkouší bránit svoje práva, odůvodnit svoji hodnotu, dokonce, i když poblíž nejsou viditelní rivalové. Četnost a charakter reakcí žárlivosti se mění s přibývajícím věkem. Děti v raném školním věku častěji

vykazují nepřímé reakce, ačkoliv k agresivnímu chování také dochází, zejména při kontaktech s kamarády na hřišti.

Využívání rivality jako prostředku motivujícího k jednání může u dětí vést k posílení žárlivosti na úspěchy druhých. V důsledku to může způsobovat posílení negativního chování, diskriminaci jiných, zavrhování, neschopnost spolupráce a společné činnosti ve skupině, zánik pomáhání a altruistického chování.

Smutek je emocí generovanou jako výsledek existence rozdílů mezi očekáváním a skutečným stavem věci, přičemž důležitou roli zde sehrává vnímání neschopnosti zabránit negativní události, jejímž původem mohou být: ztráta něčeho, odmítnutí, křivda v mezilidských vztazích, neúspěch ve vlastních činnostech, škoda způsobená blízkým, nespravedlivá křivda, která se stala jiným osobám.

Smutek není homogenním pocitem, může mít mnoho různých odstínů: od zasmušilosti a pocitu lítosti až po zoufalství. Jeho nejzávažnější podobou je deprese. Prožívání smutku způsobuje u dětí apatii. Mohou pociťovat stažení žaludku, svírání hrdla. Často ho doprovází nechutenství nebo nadměrně přejídání. Osobu, která prožívá smutek, charakterizuje shrbená postava a zasmušilý výraz. U dětí v raném školním věku „zármutek vyvolávají hádky mezi rodiči a s tím související domácí atmosféra, konflikty s vrstevníky a sourozenci, a také pocit, že je dítě ostatními podceňováno, nedostatečně milováno nebo nespravedlivě posuzováno.“ (Fornalik)

Lítost je možné považovat za silnější formu smutku. Označuje pocit zoufalství po ztrátě něčeho, co mělo pro jedince velký význam. Představuje odpo-

věd' na událost, která se již stala. R. Lazarus tvrdí, že „taková událost má vždy charakter ztráty něčeho, co je spjato s angažováním ega, tedy nejen ztráta nebo odchod blízké osoby, ale rovněž ztráta sebeúcty, sociálního postavení, ideálů nebo hodnot, životních cílů.“ (Łosiak, 2007) Časové rámce ztráty zahrnují nejen minulost a přítomnost, ale také budoucnost. V situaci, kdy jedinec očekává např. odjezd někoho blízkého, pocítuje smutek, dokonce i když se to ještě nestalo. Dospělí se často snaží chránit děti před pocity tohoto typu. Snaží se dítěti zajistit šťastné dětství a vyhýbají se situacím, které by mohly budit tyto emoce. Není to těžké, jelikož malé děti mají krátkou paměť a jejich pozornost je velmi snadno zaměřena na jiné objekty. Znamená to, že s přibývajícím věkem, duševním zráním, děti zažívají pocity smutku častěji.

Reakce na ztrátu osob nebo předmětů, které mají pro jedince hodnotu, mohou být projevovány navenek nebo zůstat skryty. Prohloubení zoufalství může nastat také v situaci, kdy si děti vysvětlují ztrátu objektu jako trest za svoje špatné chování. Utlumeným projevem lítosti je apatické chování, projevované nejen v konkrétní situaci, které nabírá zobecněnou podobu. Děti neprojevují zájem o to, co se děje v jejich okolí, vyhýbají se hrám a kontaktům s jinými osobami. Můžeme pozorovat také nechutenství, nespavost nebo náchyllost k nočním můrám. Prodlužování stavu lítosti může vést k úzkosti (Hurlock, 1985).

Radost je emoci s pozitivní valencí. V mírnější formě je definována jako potěšení nebo spokojenost. Tyto pocity jsou řazeny „mezi emoce shodné s cíly jedince a objevují se, když jsme přesvědčeni, že jsme dosáhli významného pokroku při realizaci našich cílů.“ (Łosiak, 2007) Tyto cíle mohou být různého druhu, od zajištění psychického komfortu po dosažení významných

úspěchů v nějaké oblasti života. Projevy radosti se pohybují od stavu klidného uspokojení k nezadržitelnému vyjádření smíchem. Vždy je doprovází celkové uvolnění těla, což nepozorujeme v případě negativních emocí. Podněty, které vyvolávají pocit radosti u dětí v raném školním věku, jsou: dobré fyzické sebevědomí, neočekávané situace, slovní vtipy, malé problémy, a zejména úspěšné dosažení plánovaného cíle. Čím těžší byla cesta k jeho dosažení, tím větší pocitují děti radost z výsledného úspěchu.

S přibývajícím věkem je radost čím dál míň dětmi projevována navenek. Pod vlivem společenského tlaku kontrolují její projevy, aby nebyly pokládány za dětinské. Díky tomu nejsou tak hlučné jako menší děti, ačkoliv to neznamená, že nejsou schopny plného projevu radosti. Učí se také vyjadřovat ji způsobem schvalovaným sociální skupinou, se kterou se identifikují. Začínají chápat, že radovat se z vítězstvím nad poraženým, či přímo opájet se prohrou protivníka, není obecně akceptované.

Zvídavost je chuť získávání nějakých informací, poznání něčeho, nabytí znalostí. Jejím výsledkem je soustředění pozornosti dítěte na předmět vzbužující tyto emoce, jelikož má určité vlastnosti, jako novota nebo vyjimečnost. Vyvolává otázky, na které dítě touží dostat odpovědi. Díky tomu se v něm probouzí badavý postoj a chuť k práci na zajímavém objektu. Dítě se snaží pochopit rozpory vyplývající z rozdílů mezi tím, co ví, a tím, co pozoruje. Udržování zájmu tedy závisí na tom, zda dítě touží získat nové znalosti a má dostatečnou motivaci k udržení zájmu (Górecka-Mostowicz, 2005).

Zvídavost dětí roste podle toho, jak se rozšiřuje prostředí, ve kterém fungují. Zvláštní zájem vyvolávají změny, jaké děti pozorují na vlastním organismu, např. dítě zkoumá v zrcadle nový zub. Zvídavost v nich vzbuzují také veške-

ré náhlé změny, dokonce i ty nedůležité. Podněcuje je to ke kladení otázek a pátrání po příčině těchto událostí. Nejsilnější projevy zvědavosti kladením otázek připadá na dobu první třídy. Když se děti naučí číst, snaží se o samostatné hledání odpovědí, zejména tehdy, když ty získávané od jiných se jim zdají být málo uspokojující (Hurlock, 1985).

Láska je emocí, která vyjadřuje srdečný vztah, laskavost, vzájemné porozumění nebo ochotu pomáhat. Zpočátku se cit týká lidí, naproti tomu zvířata nebo „oblíbené předměty“ mají někdy nahradit milované osoby. Láska vyžaduje vzájemnost, existenci emocionální vazby mezi dítětem a pro něj důležitou osobou.

Pocity dítěte k ostatním ovlivňuje druh vzájemných vztahů. Doma může dítě projevovat více lásky těm členům rodiny, ke kterým je více připoutáno a kteří projevují vůči němu více lásky. Týká se to jak rodičů, tak i sourozenců a jiných blízkých. Lhostejnost nejbližší rodiny vůči dítěti, která se časem stupňuje, „v něm může vytvořit neschopnost citu lásky nebo způsobit, že dítě jej bude hledat mimo domov. Přebytek citu lásky nebo obětavosti může vyvolat rovněž nežádoucí efekty – nedostatek lásky u dítěte nebo odvržení. Dítě, které projevuje příliš mnoho lásky jednomu nebo oběma rodičům, může mít problémy s jejím projevováním svým vrstevníkům.“ Ve škole se vyskytuje podobná zákonitost. Dítě projevuje více lásky těm spolužákům a učitelům, kteří mu vyjadřují své city slovním projevem nebo laskavým přístupem. Mezi skupinou vrstevníků si za přátele vybírá ty, kteří jej mají rádi a dávají mu to najevo. Školou povinné děti projevují většinou svoje city slovní formou, protože považují jejich projevování za něco problematického a dětinského. Osoby, ke kterým cítí lásku, nejčastěji něžně nazývají, usilují o pobývání v

jejich přítomnosti a svěřují jim svá tajemství. Chlapci se vyjadřují o kamarádech svých her jako „dobří kámoši“, a dívky je nazývají „moji přátelé“, „moje kamarádky“. Sympatie dětí získávají také učitelé, kteří vůči nim projevují zájem a vždy přispěchají pomoci. V raném školním věku se stává pro děti jednou z nejdůležitějších osob jejich učitelka. Nazývají ji „moje paní učitelka“, projevují jí své city a usilují o kontakt s ní, vyrábí ozdobná přáníčka nebo ochotně pomáhají i v nejmenších záležitostech.

Jak již bylo zmíněno, od dětí se v tomto věku vyžaduje větší kontrola emocí než v dřívějších obdobích a chování shodné se společensky aprobovanými pravidly. Děti, které nespĺňují očekávání okolí, jsou hodnoceny jako nedospělé a neadaptované. Takové názory v nich vyvolávají negativní pocity, utváří nepřívznivý obraz vlastní osoby, a ve svém důsledku přispívají k ještě horší sociální a psychické adaptaci. Hlavním zdrojem neúspěchu v učení kontroly emocí je chybějící návyk analyzovat situace dříve než dojde k emocionální reakci. Děti by se měly naučit hodnotit stávající události. Důležité je přemýšlet nad tím, co je zdrojem jejich emocí a jaké jsou jejich skutečné intence. Od dítěte to někdy vyžaduje podívat se na danou situaci z perspektivy jiných osob. Neschopnost kontroly emocí je zvláště častá u dětí, které jsou vychováváné autoritativními nebo permisivními metodami. V případě rodin s autoritativním stylem výchovy se děti pod hrozbou trestu mohou snažit kontrolovat svoje emoce. Ale v nepřítomnosti rodičů jim chybí motivace, aby zadržovaly své výbuchy, a tehdy jim mohou dát volný průchod, který se projeví různými reakcemi. Rodiče, kteří vychovávají svoje děti permisivním stylem, od nich kontrolu emocionálního chování neočekávají. Proto mají tyto děti nízkou motivaci k rozvíjení svých schopností ovládat emoce. Naopak

rodiče, kteří preferují demokratický styl výchovy, vysvětlují svým dětem, proč mají postupovat v určitých situacích daným způsobem. V souvislosti s tím se děti učí analyzovat události, které v nich vyvolaly emoce, a pak používat adekvátní reakce.

Literatura

Goleman, D. Inteligencja emocjonalna. Poznań 1997, Media Rodzina. ISBN 83-855594-46-9.

Górecka-Mostowicz, B. Co dzieci wiedzą o emocjach. Kraków 2005, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej. ISBN 83-7271-316-2.

Hurlock, E. B. Rozwój dziecka. Warszawa 1985, PWN. ISBN 83-01-06139-1.

Kruszewski, K. (ed.) Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. Warszawa 2007, PWN. ISBN 978-83-01-14239-1.

Łosiak, W. Psychologia emocji. Warszawa 2007, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne. ISBN 978-83-60501-22-1.

Obuchowska, I. (ed.) Jak sobie radzić z niechcianymi emocjami. Poznań 2001, Media Rodzina. ISBN 83-7278-018-8.

Schaffer, H. R. Psychologia dziecka. Warszawa 2005, PWN. ISBN 83-01-14534-X.

Zimbardo, P. G. Nieśmiałość. Co to jest? Jak sobie z nią radzić? Warszawa 1994, PWN. ISBN 83-01-11564-5.

Diary of a School Principal: When I was a School Principal in the United States

Wan Zhengwei (rec.)

Chengdu University, LongQuanYi District, Chengdu City, Sichuan province

Qian Zhilong. *Diary of a School Principal: When I was a School Principal in the United States*. Beijing: China Renmin University Press, 2016.

There are a lot of books referring to school management, no matter issued by school principals themselves or other researchers, but not much of this kind that discuss this issue based on personal experience from abroad. There is an old saying in China: Stones from other hills, advices from others. This book adopts the form of an educator's diary and vividly demonstrates the observation of a US school principal from China. With lively and interesting stories, the book contains the comparison and thinking between Chinese and Western education. There are many ideas about education deserved learning.

In November 2016, Qian Zhilong's "Diary of a School Principal: When I was a School Principal in the United States" was issued by China Renmin University Press. Qian graduated from Peking University, and then he got two Master degrees in America and a PhD degree awarded by the University of Southern California. Now he is the principal of the International School of

Peide Academy. He has very rich experiences. In this book he said: "I have been primary school principal and university professor; I have administered kindergarten, tutored postgraduate, worked for professor, served in a canteen, and worked as tutor, translator, calligrapher, painter, truck driver, street vendor, even illegal worker and TV anchorman. (Qian Zhilong, 2016) This book described his experience and thought when he worked as the principal of an international school in America.

Different from obscure traditional academic monographs, this book has vivid language and literary grace in the form of diary. It involves 49 chapters, i. e. 49 independent diaries, which demonstrate colorful stories and profound thoughts when Qian had been director of the Chinese department and principal of Upper Elementary² in Peninsula International School for three years. The stories happened between principal and teachers, principal and children, principal and parents, principal and head principal, principal and the board of directors. Each chapter is accompanied with a beautiful and thought-provoking illustration.

The Peninsula International School located in Palo Alto, Silicon Valley, and was built more than 30 years ago. When Qian Zhilong was at school, there were 600 students and more than 100 staffs from nearly 40 different countries. In the school, 55 percent of families were cross-racial, and there were nearly 20 different kinds of second language. Undoubtedly, Peninsula Inter-

²Author's note: Some of American primary schools are subdivided into Lower Elementary(including 1st -2nd grades) and Upper Elementary(including 3rd -5th grades), because these two age groups have significant differences on learning and social communication.

national School provided a multi-lingual and multicultural environment. Through each independent story, it is not difficult to find out the implications of education.

Qian Zhilong did not know how to deal with parents' doubts at first, but he had been greatly encouraged in NAIS³ annual meeting when hearing an old principal's speech upon receiving the lifetime achievement award. The old principal said: "Speaking about property right, our school is a private school, but in essence, it is independent. The word independent means that we are independent of universal values in the society and their corresponding evaluation system no matter whether they are correct or not; we are independent of government's education policies and regulations and parent's demands no matter whether they are wise or not, and reasonable or not. The most important reason for independent schools to survive and get sustainable development is that we dare to insist on what we think is right."

The leading countries of the world always used favorable salaries and benefits to attract excellent people into education industry. Qian Zhilong pointed out there must be a clear direction of improving education and the quality of instruction, that is, to improve teachers' social status and provide them with material rewards for their arduous work to maintain their dignity. If that is the case, this industry would have become more challenging and competitive, so more and more people with talent, independent thinking, creativity and

³Author's note: National Association of Independent School. Approximately 10 percent of the US primary and secondary schools are private. They do not accept government subsidies and supervision.

innovation will join in. A good principal should do everything possible to improve teachers' happiness index. The methods include, but are not limited to, increasing teachers' salaries and benefits. It is also important to give teachers a sense of accomplishment, honor and belonging. In addition to living a rich and dignified life, they need to be recognized, appreciated and encouraged.

Teachers should love students and insist on learning. Teachers' care and help for students must be from the heart and originated from love. Regardless of the number and age of students in a class, everyone must be respected comprehensively and be appreciated for their sensitivity to new things, and be praised sincerely. If teachers love their students and have the sense of mission and passion for education, it is not very important whether they have accepted normal training in college or not. Skills could be learned and upgraded gradually. At the same time, teachers should keep on learning. Long tenure should not exist in Education in the first place. The day a teacher stops trying is the day students start to suffer.

Student management should be focused on their thinking rather than behaviors. Both teachers and parents should be more concerned about and make every effort to ensure the following things: Are the children happy to go school every day? After getting off parent's car, is he or she excited to rush into the classroom to find his or her partner? Does the child show strong curiosity in each class and has countless questions? Do they have the chances to ask these questions? Does he or she do better than many others in any field such as origami or hockey? Is child's mouth always filled with a confident smile? In the face of difficulties, are they willing to seek help and know how

to do so? Can they have enough and timely help? Can they gradually learn to face their own challenges under the guidance of adults? Do they have enough free time each day? Is it possible for children to fly their imaginations in the playground like the wind? Is it possible to let children think about topics that fascinate them?

Parents should do their best to support the teacher and become an ally of school education. Some parents always thought themselves to be condescending consumers and regard education as consumer goods. Definitely, this is wrong. If parents criticize the teacher and school in front of the children, the only message is that education is not worth respecting. Schools and teachers will lose their noble status in children's eyes, and children will pay the price in the end. Parents have to give up their identity as "customers" before they can become an ally of school education.

Successful classroom management absolutely does not mean making it as silent and orderly as a graveyard. What should classroom be like? Qian Zhilong recalled what happened in one simulation classroom. His teacher let them put the camera in the front of the classroom facing the students, and said: "Teachers are more familiar with the content of open lectures than drama lines. It is meaningless to record him. To inspect the real effect of teaching, we have to look at the students to see whether their expression is immersed or perfunctory; whether eagerly or forcedly; whether concentrated or distracted; whether excited or lazy; whether they put up their hands just to cooperate with the teacher, or because they were actually inspired by the teacher. Moreover, we have to observe how the desks are put, whether students have chances to communicate with their classmates, whether they have

enough time to speak, and whether they want to stay or are eager to leave when class is over. (Qian Zhilong, 2016) In addition, there are many other meaningful contents in this book, such as establishing a clear mission for the school, valuing the strength of alumni association and alumni, and so on. Definitely, the content of this book refers to all aspects of school management.

This book contains valuable information and observations not only about real education scenes in the US but also a special perspective. So we can look closely at the education scenes in the US, find the differences between Chinese and Western education and get some inspiration. I quite agree with Qian Zhilong: The richer teacher experiences and the more he sees, the more he can influence the child's world view in an Inclusive and gentle way so that they can build a spacious, peaceful and dreamful future.(Qian Zhilong, 2016) Meanwhile, excellent educational idea in different countries and schools must be interlinked. In the context of international education, many ideas in this book are worth studying for primary schools, secondary schools, and especially international schools. Nevertheless, it can't be copied directly without analysis for different background. As Qian Zhilong said: This book is neither a prescription nor a practice guide. (Qian Zhilong, 2016) However, there are also issues worth mentioning. The sub-structures of entire book are a little incompact, short of inner logicity and theory.

On the whole, this book can be recommended to primary and secondary school teachers, principals, parents as well as the leadership of educational authorities.

Using student assessment for professional learning: focusing on students' outcomes to identify teachers' needs

Marcela Otavová (rec.)

Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci;
ZŠ a MŠ Horka nad Moravou

Timperley, Helen. *Using student assessment for professional learning: focusing on students' outcomes to identify teachers' needs*. Education Policy and Research Division, Office for Policy, Research and Innovation, Department of Education and Early Childhood Development, 2011.

Využití principů formativního hodnocení v pedagogické praxi vede k zefektivňování učení žáků a učitelů. Na základě analýzy učebního procesu prostřednictvím důkazů o učení učitelé plánují svůj profesní rozvoj a smysluplně nastavují cíle jak pro žáky, tak pro sebe. Tento pohled na hodnocení je v rozporu s tendencí nahlížet na hodnocení jako na proces separovaný od učení a vyučování, který stojí na konci cyklu učebního procesu a jehož hlavní úlohou je popis a sumarizace.

Kniha je určena pedagogickým pracovníkům ve všech fázích jejich profesního růstu, studentům učitelství, vedoucím pracovníkům ve školství a tvůrcům školské politiky. Poskytuje koherentní způsob identifikace specifických potřeb učení žáků a učitelů a jejich synergií.

O aktuálnosti tématu profesního učení, které vede k zlepšování výsledků žáků, svědčí i fakt, že v České republice narůstá počet základních škol vnímajících hodnocení jako součást učení a průběžnou evaluaci jako příležitost pro svůj rozvoj. Příkladem mohou být školy zapojené v projektu *Pomáháme školám k úspěchu* nadace Renáty a Petra Kellnerových. Tyto základní školy dlouhodobě naplňují principy formativního hodnocení a využívají rozmanité formy vzájemného učení pedagogů. Vyhodnocují svou výuku s využitím rozborů důkazů o učení žáků, plánují a definují své cíle na základě průběžné evaluace a sdílejí své profesní zkušenosti.

Autorka knihy, Helen Timperley, je profesorkou University of Auckland. Její vědecká práce v oblasti profesního rozvoje učitelů je založena na analýze potřeb studentů zjištěných prostřednictvím hodnocení. Badatelský cyklus učení, který je podrobně definován v této publikaci, je výsledkem dlouhodobého výzkumu v praxi učitelů na Novém Zélandu a v Austrálii. Zkušenost autorky s preprimárním, primárním i sekundárním vzděláváním tvoří základ pro profesní kariéru zaměřenou na podporu plánování a organizace výuky tak, aby se zlepšily studijní výsledky žáků, kteří dlouhodobě selhávají. Publikovala v mezinárodních akademických časopisech, jako je *Review of Educational Research* nebo *Journal of Education Change*. Napsala čtyři knihy zaměřené na profesní učení a v současné době se vyjadřuje ke školské reformě.

Cílem této publikace je popsat, jak lze principy formativního hodnocení aplikovat v profesním učení, a tím zlepšovat implementaci učebních postupů, které vedou k lepším výsledkům studentů. První a současně nejobsáhlejší část publikace popisuje jednotlivé fáze badatelského cyklu učení. První dimenzí cyklu je odhalování současného stavu žákových kompetencí a vzdělávacích

potřeb. *Co již žáci vědí? Jaké důkazy o učení byly použity? Co se žáci musí naučit? Jak budeme jako učitelé stavět na tom, co studenti vědí?* Současně učitelé zjišťují, co se potřebují naučit, aby zlepšili učení svých žáků. Prostřednictvím tohoto procesu se jejich zapojení do učebního procesu řídí porozuměním potřeb žáků v dosahování pokroku. Druhá dimenze cyklu nabádá učitele, aby definovali své potřeby nutné pro zvýšení efektivity v oblastech, které potřebují žáci rozvíjet. Smysluplné je využití odborné podpory při identifikaci vlastních vzdělávacích potřeb tak, aby měly dopad na žáky. Třetí dimenze cyklu je zaměřena na profesní růst a shromažďují se zde důkazy o potřebách učení žáků, o potřebách učení učitelů a důkazy o tom, které metody a strategie s největší pravděpodobností řeší konkrétní potřeby učení studentů. Čtvrtá dimenze akcentuje výuku. Změny v přesvědčení, znalostech a dovednostech učitelů, které byly nabyty prostřednictvím profesního učení, musí vést ke změně učebních postupů. V této fázi cyklu je důležité systematické a kontinuální vyhodnocování. V páté dimenzi přichází na řadu vyhodnocování. *Jak efektivní bylo to, co jsme se naučili a učinili při podpoře učení a pokroku našich žáků?* Tato otázka se opírá o vizi učení jako procesu vývoje učitele, jako učícího se, přizpůsobivého odborníka, který ví, jak získat, organizovat a aplikovat odborné znalosti na specifické problémy výuky a učení, a flexibilního profesionála, který kvalifikovaně posuzuje přínos fungující rutiny, stejně jako nové pedagogické výzvy. Druhá část publikace je zaměřena na důležitou roli vedoucích pracovníků ve školství při formování edukačního prostředí, ve kterém se profesní učení nestává pouhým sledem událostí s malým dopadem na výsledky studentů, ale komplexním nástrojem pro zkvalitňování výuky. Poslední část publikace akcentuje roli tvůrců kurikulárních

dokumentů a školské politiky. Autorka tuto roli, je-li plněna efektivně, považuje za klíč k úspěchu.

Problematikou profesního učení a formativního hodnocení se v České republice zabývá autorka Hana Košťálová, která vydala několik publikací s tímto tématem a zároveň je též programovou ředitelkou projektu *Pomáháme školám k úspěchu*. Ze zahraničních autorů jsou to např. J. Hattie, V. M. J. Robinson and J. M. Parr.

Moje šestnáctiletá zkušenost výuky na 1. a 2. stupni základní školy a práce mentorky jedné ze škol projektu *Pomáháme školám k úspěchu* mě dovedla k poznání, že kvalitní výuka musí odpovídat specifickým potřebám žáků. Zároveň jsem přesvědčena o nutnosti průběžně vyhodnocovat svou pedagogickou práci a analyzovat výstupy svých žáků tak, abych mohla odkrývat i nový potenciál pro svůj profesní růst. Publikace Helen Timperley je unikátním odborným průvodcem pro ty pedagogy, kteří považují sebereflexi, sebehodnocení a zpětnou vazbu od kolegů za efektivní nástroje svého profesního růstu a dokáží je využít pro maximalizaci příležitostí k učení svých žáků.

Literatura

Hattie, J., Timperley, H. The power of feedback, Review of educational research, 2007.

Košťálová, H. Miková, Š., Stang, J. Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení. Praha: Portál, 2012.

- Košťálová, H. Vybrané kapitoly pro rozvoj pedagogických dovedností. Praha: Oeconomica, 2010.
- Košťálová, H., Straková, J. A kol. Hodnocení, důvěra, dialog, růst. Praha: SKAV, 2008.
- Otavová, M. Role pedagogického mentora ve zvyšování profesních kompetencí učitele základní školy. e-PEDAGOGIUM [online]. III/2016. Dostupné z WWW: <<https://www.pdf.upol.cz/veda/odborne-casopisy/e-pedagogium/>>.
- Otavová, M. Vzájemné učení jako efektivní strategie ve zvyšování profesních kompetencí učitele primární školy. 2016.
- Otavová, M. Využití badatelského cyklu učení ve zvyšování profesních kompetencí učitele primární školy. 2017.
- Robinson, V. M., J., Loyd, C., Rowe, K. J. The impact of leadership on students' outcomes: An analysis of the differential effects of leadership type, 2008.
- Timperley, H. Using student assessment for professional learning. Melbourne: Department of Education and Early Childhood Development, 2011.
- Timperley, H. Teacher professional learning and development. UNESCO, 2008.
- <http://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu>

Kontakty na autory**Dr. Aleksandra Kruszevska –
Kierownik**

Instytut Edukacji Przedszkolnej
i Szkolnej
Akademia im. Jana Długosza
w Częstochowie
Polska
email:
alex.kruszevska@gmail.com

Mgr. Bc. Marcela Otavová

Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
ZŠ a MŠ Horka nad Moravou
email: otavma74@email.cz

Mgr. Libuše Parmová

Katedra primární pedagogiky
Pedagogická fakulta
Masarykova univerzita Brno

**doc. PaedDr. Miluše Rašková,
Ph.D.**

Katedra primární a preprimární
pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
e-mail: miluse.raskova@upol.cz

PhDr. Zora Syslová, Ph.D.

Katedra primární pedagogiky
Pedagogická fakulta
Masarykovy univerzity
Brno
email: syslova@ped.muni.cz

**doc. PhDr. Dana Štěrbová,
Ph.D.**

Katedra společenských věd
v kinantropologii
Fakulta tělesné kultury
Univerzita Palackého v Olomouci
e-mail: dana.sterbova@upol.cz

Zhengwei Wan

Chengdu University
LongQuanYi District, Chengdu
City, Sichuan province
email: wanzhengwei@cdu.edu.cn

Contacts for authors**Dr. Aleksandra Kruszevska –
Kierownik**

Institut Edukacji Przedszkolnej
i Szkolnej
Akademia im. Jana Długosza
w Częstochowie
Polska
email:
alex.kruszevska@gmail.com

Mgr. Bc. Marcela Otavová

Faculty of Education
Kindergarten and Primary School
Horka nad Moravou
email: otavma74@email.cz

Mgr. Libuše Parmová

Department of Primary and Pre-
primary Education
Faculty of Education
Masaryk university Brno

**doc. PaedDr. Miluše Rašková,
Ph.D.**

Department of Primary and Pre-
primary Education
Faculty of Education
Palacky University in Olomouc
e-mail: miluse.raskova@upol.cz

PhDr. Zora Syslová, Ph.D.

Department of Primary and Pre-
primary Education
Faculty of Education
Masaryk university Brno
email: syslova@ped.muni.cz

**doc. PhDr. Dana Štěrbová,
Ph.D.**

Department of Social Sciences in
Kinantropology
Faculty of Physical Culture
Palacky University in Olomouc
e-mail: dana.sterbova@upol.cz

Zhengwei Wan

Chengdu University
LongQuanYi District, Chengdu
City, Sichuan province
email: wanzhengwei@cdu.edu.cn

Zora Syslová, Libuše Parmová. *Experience of Graduates of Field Preparatory Education for Pre-school Teachers or "What did my university (not) prepare for.*

Abstract: The presented study brings the topic preparatory education for pre-school teachers at the tertiary level and their first year in work into the professional discourse. The aim of the study is to find out how the graduates of the Faculty of Education of Masaryk University are ready or are not ready to practice as the kindergarten teacher, but also how the kindergartens are ready for the novice teachers and how they support them. Research was done through the audio recordings of the three focus groups, data was obtained which was further qualitatively analyzed in Atlas.ti. The results suggest that graduates are well prepared for individualized, differentiated education. On the other hand, respondents feel deficient in communication and administrative skills. These difficulties of beginning teachers among higher education graduates confirm further research findings. Similarly, there is a lack of support for novices by kindergartens.

Keywords: graduate, adaptation period, focus group, preschool education, beginning teacher.

Miluše Rašková. *How do teachers and pupils communicate about puberty?*

Abstract: Through this article, we want to present the results of the research, which is dealing with the issues of communication between the teacher and pupil in the field of puberty. These are partial outputs of the research project in the context of foreign countries. The data was collected through a two-part questionnaire. One focuses on the questions - what pupils are interested in and what they know about puberty.

Keywords: puberty, communication, pupil, teacher, research.

Dana Štěrbová. *Sex education of children in substitute family care in connection in response to sexual education in kindergarten and primary schools.*

The article highlights the importance of sex education in the environment of alternative family care related to the sex education in the environment of kindergarten and primary schools. It focuses on the selected topics of sexuality and sex education - family relationships, relationships and relationships between siblings (also in foster care), abuse (including sibling abuse), masturbation. It describes the importance of the pedagogue in protecting the interests of children and in supporting their natural psychosexual development in the POSIS model system.

Keywords: sex education, alternative family care, kindergarten and primary school.

Alexandra Kruszewska. *Characteristics of Typical Childhood Diseases.*

Abstract: The aim of the article is to emphasize the importance of understanding the manifestations of the body in the pre-school and the younger school age of children. On this basis, it is possible to eliminate fears, which greatly promotes childhood and emotional development.

Keywords: emotions, emotional development, childhood illness, fear, friendship, pre-school and younger school age.

Informace pro autory

Účelem časopisu je dát prostor pro publikování různých typů článků (uveřejňovány budou stati, studie, výzkumné zprávy, recenze atp.), které se budou vztahovat ke specifickému stupni vzdělávání – tedy primární a preprimární školy.

Všechny texty budou procházet standardním recenzním řízením. Vzhledem k tomu, že aspirací časopisu je předkládat kvalitní práce, budou články předány dvěma recenzentům (v případě bipolárních stanovisek bude text zadán třetímu recenzentovi), přičemž recenzní řízení bude pro autory anonymní.

Autor ucházející se o publikování svého článku deklaruje, že se jedná o původní text.

Šablonu pro psaní jednotlivých typů článků i kritéria pro jejich hodnocení můžete nalézt na webových stránkách <http://kpv.upol.cz/magister.php>. Zde uvádíme nejdůležitější upozornění:

- rozsah kompletního textu (na základě souhlasu redakční rady možno publikovat delší texty):
 - stať – do 20 normostran;
 - studie – do 40 normostran;
 - výzkumné zprávy – do 15 normostran;
 - recenze – do 5 normostran;
- autor v úvodu textu uvede anotaci a klíčová slova v českém (nebo slovenském / polském) jazyce a v anglické jazykové mutaci;
- autor se zavazuje v článku respektovat aktuální bibliografickou citaci dle normy ČSN ISO 690:2011;
- obrázky, tabulky, schémata atp. autor umístí jednak do textu, avšak také přiloží zvlášť (z důvodu rizika zhoršení kvality v textovém editoru);
- mimo samotný text by měl autor uvést kontaktní údaje (jméno s tituly, kontaktní korespondenční a elektronickou adresu);
- autor může svůj text zaslat buď korespondenčně na CD nosiči, nebo jako přílohu elektronickou poštou na následující adresy:

- Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.; Žižkovonám. 5, 771 40 OLOMOUC;
- Journal.MAGISTER@gmail.com;

- své články zasílejte vždy 1,5 měsíce před vydáním aktuálního čísla – tedy do 10. dubna a 10. října daného roku;
- upozorňujeme autory, že publikované články nebudou honorovány (nebudou-li vyžádány redakční radou).

Děkujeme všem, kteří máte zájem s námi spolupracovat, publikovat, komentovat a tím podporovat spoluutváření poznatkové linie v naší oblasti pedagogické vědy.

Information for Authors

The purpose of the magazine is emerging to give space for the publication of different cell types (they published articles, essays, research reports, reviews, etc.), which will apply to a specific level of education – primary and pre-primary schools.

All texts will go through the standard review process. Due to the fact that the magazine is present aspiration quality work, the articles presented to two reviewers (in the case of bipolar positions the text entered third reviewer), the review process will be anonymous authors.

Author applying for publishing his article declares that it is the original text.

Template for writing different types of articles as well as criteria for their evaluation can be found on the website <http://kpv.upol.cz/magister.php>. Here are the most important notes:

- the scope of the complete text (on the basis of the consent of the editorial board to publish longer texts):
 - articles – up to 20 pages;
 - study – to 40 standard pages;
 - research reports – up to 15 standard pages;
 - reviews – to 5 pages;
- the author in the introduction to the text indicating the annotation and keywords in Czech (or Slovak / Polish) language and English version;
- the author undertakes to respect the current article bibliographic citation according to ISO 690:2011;
- figures, tables, diagrams, etc.. author places both in the text, but also attached separately (because of the risk of deterioration in a text editor);
- out of the text the author should include the contact information (name with titles, postal contact and e-mail);

- author can send the text either by mail on a CD or as an attachment via e-mail at the following addresses:
 - Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.; Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, the Czech Republic;
 - Journal.MAGISTER@gmail.com;

- send your articles always 1.5 months prior to the current issue – until 10th April and 10th October of that year;

- note the authors of the published articles are not remunerated (unless requested by the editorial board).

Thanks to all who are interested to work with us, publish, comment on and promote the line helping shape the knowledge in our field of pedagogical sciences.