

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Hana Plachá

**STRATEGIE UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY
PRO EMOČNÍ ROZVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU**

Olomouc 2018

Vedoucí práce: Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci Strategie učitelky mateřské školy pro emoční rozvoj dítěte předškolního věku zpracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí diplomové práce a uvedla jsem všechny použité zdroje a literaturu.

Olomouc 2018

Podpis.....

Chtěla bych tímto poděkovat školitelce Mgr. Dominice Provázkové Stolinské, Ph.D., za odborný, pozitivní a operativní přístup při cestě k dokončení této diplomové práce. Zároveň bych touto cestou ráda vyslovila velký dík své rodině za vytvořené podmínky i podporu a spolupracujícím učitelkám mateřských škol za ochotu a čas.

OBSAH

ÚVOD.....	6
I TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 Profese učitelky mateřské školy.....	9
1.1 Pohled na role učitelky mateřské školy a její klíčové dovednosti.....	11
1.2 Výchovně-vzdělávací styly učitelky mateřské školy.....	14
1.3 Výchovně-vzdělávací styl učitelky mateřské školy versus učební styl dítěte.....	17
2 Cílové kategorie pro dítě v předškolním vzdělávání v kontextu emočního rozvoje.....	18
2.1 Osobnostně orientovaný model předškolního vzdělávání.....	20
2.2 Rozvoj dítěte v předškolním období z pohledu emocionálního učení.....	22
3 Výchovně-vzdělávací strategie učitelky mateřské školy.....	25
3. 1 Pojetí výchovně-vzdělávacího procesu učitelkou mateřské školy.....	26
3.1.1 Pojetí výchovně-vzdělávacího procesu učitelkou mateřské školy v souvislosti s proměnami školství.....	28
3.2 Výchovně-vzdělávací metody.....	30
3.2.1 Klasifikace výchovně-vzdělávacích metod.....	31
3.2.1.1 Klasické výchovně-vzdělávací metody.....	31
3.2.1.2 Aktivizující výchovně-vzdělávací metody.....	33
3.2.1.2.1 Didaktická hra jako aktivizující výchovně-vzdělávací metoda.....	34
3.2.1.3 Komplexní výchovně-vzdělávací metody.....	35
3.3 Pedagogická komunikace jako výchovně-vzdělávací strategie učitelky mateřské školy.....	37
3.3.1 Faktory ovlivňující pedagogickou komunikaci.....	39
3.3.2 Zpětná vazba jako součást pedagogické komunikace učitelky mateřské školy.....	41
3.3.3 Příklady metod komunikace učitelky mateřské školy směrem k rozvoji emočních dovedností.....	43
4 Design výzkumného šetření.....	46
4.1 Hlavní problémová otázka, výzkumné otázky.....	46

4.2. Popis sběru dat	49
4. 3 Analýza a interpretace získaných dat – fáze 1	53
4. 3. 1 Příprava učitelky mateřské školy na vzdělávací proces a volba výchovně-vzdělávací metody.....	53
4.3.2 Strategie učitelky mateřské školy a potřeba bezpečného prostředí.....	56
4.3.3 Komunikace učitelky mateřské školy a výchovně-vzdělávací strategie	59
4.3.4 Komunikace učitelky mateřské školy a výchovně-vzdělávací strategie v souvislosti s projevy chování dítěte	62
4.4 Shrnutí dat získaných z fáze 1.....	64
4.5 Analýza a interpretace dat získaných z fáze 2.....	71
4.6 Shrnutí výsledků výzkumného šetření	71
4.7 Limity výzkumu	72
ZÁVĚR	73

ÚVOD

Náš každodenní život ovlivňuje mnoho situací nepředvídaných i plánovaných. Jakkoliv se díváme na předškolní vzdělávání jako na propojený celek, jsou oblasti, které lze považovat za jeho průběh ovlivňující více, a jiné méně. Umět poznat sám sebe, naučit se vyznat v tom, co je správné, jak lze rozumně řešit vzniklé situace, vycházet s ostatními nebo i v mnoha situacích jen mít svůj názor a vědět, že je to správné. Vnímat, že ne vždy je každému zcela fajn a dokázat respektovat jeden druhého. Porozumění dovednostem z oblasti emocí se zdá být zcela běžné. Ovšem je tomu tak skutečně? Mě nikdy nikdo neučil systematicky rozumět svým pocitům a emocím druhých, proto v současné době vnímám toto téma jako velice aktuální, jako cenný vklad jedince pro život ve zdravé přátelské populaci.

Téma rozvoje oblasti emočních dovedností dítěte předškolního věku jsem si vybrala právě proto, že sama vnímám oblast emočních dovedností jako neoddělitelnou součást našeho každodenního běžného života. Moje osobní zainteresovanost v tomto tématu ve vztahu k předškolnímu vzdělávání se stala aktuální v době, kdy jsem se setkala s dětmi, které nevěděly, jak vypjaté situace řešit, jak reagovat, jak být sám se sebou i s druhými v souladu. Sama jsem měla možnost pozměnit pořadí hodnot ve vztahu k hierarchii potřeb. Vyrovnanost a spokojenost musíme nejdříve umět najít sami v sobě. A nejedná se o automatickou dovednost. Je třeba se jí učit. Jako učitelka mateřské školy mám možnost tuto schopnost rozvíjet u dětí předškolního věku a emoční rozvoj vnímám jako součást celoživotního učení.

V této diplomové práci se zabýváme učitelkou mateřské školy a jejími strategiemi pro rozvoj emoční oblasti dítěte předškolního věku. Hlavním cílem naší práce bylo reflektovat a zachytit, jak učitelky mateřských škol podporují rozvoj emočních dovedností předškolních dětí.

Schéma 1: Cílem teoretické části bylo specifikovat tyto oblasti:

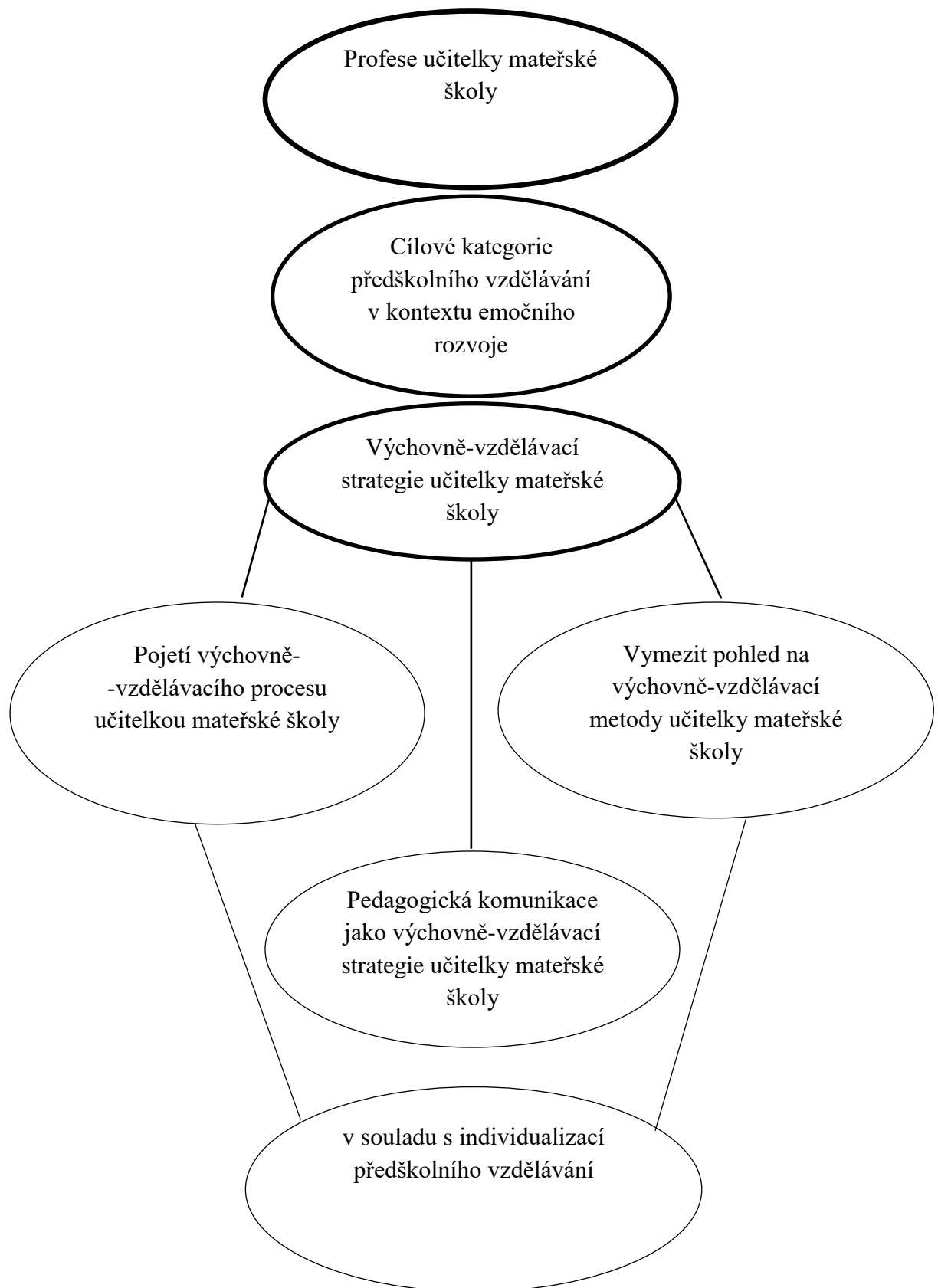


Schéma 2: Cílem empirické části bylo v souvislosti s teoretickými poznatky:



I TEORETICKÁ ČÁST

1 Profese učitelky mateřské školy

V této kapitole se budeme zabývat učitelkou mateřské školy jako významným opěrným bodem, jakýmsi pomyslným pilířem předškolního vzdělávání. Tato profese nás zajímá právě z pohledu profesionality ve svém oboru a celkové jedinečnosti osobnosti. Nejen vzhledem k současným trendům ve vzdělávání se zaměřením na osobnostně orientovanou pedagogiku považujeme osobnost a jedinečnost učitelky za velmi zajímavý faktor celého vzdělávacího procesu.

„Učitel/učitelka je odborně vybaveným, profesionálně zdatným, kompetentním vůdčím aktérem školní edukace dítěte.“ (Helus 2009, s. 261) Zastánce a propagátor osobnostního pojetí ve výchově popisuje učitelku především jako hlavního aktéra vzdělávacího procesu. Učitelka mateřské školy má být dítěti oporou, rádcem a napomáhat mu ve všestranném a harmonickém rozvoji jeho osobnosti. Pohled na osobnost učitelky mateřské školy, jak ji vidí Jůva (2001), je především zaměřen na roli iniciátora a organizátora výchovně-vzdělávacího procesu, který současně hodnotí a reflektuje zvolené cíle, koncipuje vhodný obsah výuky, provádí vstupní, průběžnou i výstupní diagnostiku, rozhoduje o metodách, formách a prostředcích svého působení a vhodně modifikuje výchovný proces ve shodě s věkovými a individuálními zvláštnostmi dítěte. Na učitelku mateřské školy se shodně dívá Průcha (1998) a vidí ji jako jednoho ze základních činitelů výchovně-vzdělávacího procesu, který je zodpovědný nejen za přípravu, řízení a organizaci vzdělávání, ale zejména také za výslednou fázi tohoto procesu.

V populaci jsou některá povolání vykonávána z větší části ženami. Jak jsme měli možnost si ověřit, v profesi učitelky mateřské školy působí z 99,8 procenta ženy (Průcha 2002). Specifikace předškolního vzdělávání, kdy se prolíná výchova a vzdělávání, blízkost a podpora dítěte v prvních chvílích kontaktu s institucionálním vzděláváním, dávají tomuto povolání takový rozměr feminizace. Proto je nejvíce a oficiálně užívaný termín pro příslušnice učitelké profese v předškolním vzdělávání učitelka mateřské školy. Odbornou kvalifikaci a povinnosti učitelky mateřské školy řeší *zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů a Rámcový vzdělávací program pro předškolní*

vzdělávání (2016). Pro text naší práce si na základě těchto zjištěných skutečností dovoluujeme užívat pojem učitelka mateřské školy.

Učitelka mateřské školy nejen dítě vzdělává, ale také o ně pečuje ve věku, kdy se intenzivně zajímá o okolní svět a postupně se adaptuje, učí se být aktivní bez opory rodičů. Svým trpělivým a partnerským přístupem dětem pomáhá překlenout adaptační období, stává se jim oporou v sekundární socializaci a uvádí je do prostředí, ve kterém by měly zvládnout soužití ve skupině vrstevníků, uplatnit se v ní a spolupracovat, dodržovat základní kulturní a společenská pravidla. Učitelka je v procesu učení dítěti partnerem, nikoliv člověkem, který budí strach (Bruceová 1996). Učitelka mateřské školy by se tedy měla stát podporovatelem, poradcem a konzultantem v procesu učení každého jednotlivého dítěte (Syslová 2013). K tomuto názoru se pojí i Nelešovská (2005), která učitele pro dítě pojímá jako průvodce na cestě poznávání světa se všemi aspekty procesu vzdělávání s profesí souvisejícími.

Jak jsme v úvodu této kapitoly zmínili, zajímá nás učitelka mateřské školy nejen jako profesionál, ale také z pohledu její osobnosti. Mnoho autorů právě toto téma spojuje s faktem, že učitelka nesmí připustit, aby upadla v rámci každodenní práce s dítětem do zajetí rutin, stereotypů a jakýchkoliv schémat v jednání a chování (Helus 2004). Považuje za náplň profese znovu a znovu promýšlet a reflektovat situace, které přichází v denním kontaktu s dítětem, a promýšlet tak a reflektovat každou samotnou událost. V humanistické pedagogice a psychologii je nazýváno toto pojetí obratem k dítěti a na učitelku klade nárok otevírání dítěti možnosti růstu, rozvoje a respektování jeho jedinečnosti. Nelešovská (2005) spojuje učitelku v její profesionalitě s předpokladem tvořivosti, jako někoho, kdo se nebojí pracovat flexibilně, vyhýbá se rutinní práci a neustále se snaží ověřovat nové pedagogické postupy. Ovšem na druhé straně nebere děti a svět samozřejmě, ale stále si klade otázky a vzhledem ke svému celoživotnímu krédu neustále vše prověřuje, reviduje svá rozhodnutí a znovu a znovu se obrací. Není účelem být majitelem pravdy a jistot, ani se tvářit samozřejmě. Syslová (2013) se shoduje v názoru na potřebu profesního rozvoje učitele jako nástroje, který zabrání stereotypnosti a případnému ustrnutí v „osvědčených“ přístupech.

Učitelka mateřské školy naplňuje své poslání teprve ve vztahu k jiným subjektům a odpovídá na výzvy, které se k ní obracejí (Němec 2014). Tento proces Šmelová (2009) popisuje zejména jako vztah pedagoga k aktivnímu subjektu vzdělávacího procesu, kdy učitelka mateřské školy vytváří podmínky pro objevování, experimentování, řešení problémů,

plánování společných i vlastních aktivit. Nepřístupuje tedy k dítěti jako k objektu, ale hovoří o subjektu aktivně se na vzdělávání podílejícím. Němec (2014) uvádí jako stěžejní právě ty úkoly, v nichž se učitelka cvičí celý život, aniž by se v nich jakkoliv spolehlivě teoreticky vzdělávala, ty stěží rozpoznatelné a ne snadno postřehnutelné niterné výzvy, ujasňování si hodnot a východisek pro pedagogickou práci a uvědomění si hledání cílů své cesty při výchově a vzdělávání dítěte. V souvislosti s individualizací Syslová (2013) zmiňuje nutnost a náročnost profese učitelky mateřské školy v potřebě přemýšlet o tom, jaké přístupy potřebuje každé jednotlivé dítě. Teprve vzájemné propojení tří dimenzí – teoretické, praktické a osobnostní, které odráží osobnost učitelky mateřské školy slovy „vím, umím, chci“, vytváří plnohodnotného, profesně dokonale připraveného jedince, který může být rozhodujícím činitelem při realizaci změn ve školství (Nelešovská 2005).

Učitelka mateřské školy, jak jsme již zmínili její důležitost ve výchovně-vzdělávacím procesu, napomáhá vyrovnávat vývojové nerovnoměrnosti dítěte, podporuje a kultivuje jeho osobnostní růst, umožňuje mu získat nové dovednosti, vědomosti a návyky přímými zážitky a zkušenostmi. Zprostředkovává dítěti hodnoty společnosti a podněcuje jeho seberealizaci. Podporuje jeho zájem o poznávání a vytváří potřebu celoživotního učení.

Velmi se ztotožňujeme s názorem, který uvádí Štech (1994) v kontextu pohledu na učitelkou profesi jako „komplexní až nemožné povolání“. Podle některých dalších autorů zabývajících se touto problematikou je učitelství pojmenováno spíše jako „intelektuální kutilství“. Stejně tak Bruceová (1996) v této souvislosti obrací pozornost především k lidské stránce učitelky mateřské školy a vztahu k dítěti a uvádí, že naprosto nejdůležitější je to, jací jsou to lidé, jaké získává dítě dojmy a co může napodobovat.

1.1 Pohled na role učitelky mateřské školy a její klíčové dovednosti

V další části textu se pokusíme syntézou poznatků o odlišnostech jednotlivých rolí rozšířit pohled na učitelku mateřské školy. Každodenní práce spojená s předškolní pedagogikou neobnáší ve své podstatě jen předškolní dítě, ale i mnoho dalších společensky významných úhlů.

Odborně vzdělaná učitelka mateřské školy by měla podle Nelešovské (2005) působit jako vyrovnaná, zralá, vzdělaná a kulturní osobnost s pozitivním myšlením. Měla by dobře znát svůj obor, jemuž vyučuje, a chtít se obeznámit s nejnovějšími trendy. Protože během

pracovního dne uskutečňuje pestrou škálu činností, které jsou v pravém slova smyslu neopakovatelné, měla by být připravena i na skutečnost, že činnost není jednoduchá. Vstupuje do interakcí s různorodým okruhem partnerů a její práce je hodnocena odlišnou optikou pohledů. Dovednosti učitelky mateřské školy jsou prověřovány v kontaktu s dítětem, jeho rodiči, v interakci s vedením mateřské školy, kolegyňami i správními zaměstnanci, ve styku s kontrolními orgány, zřizovatelem i odbornými pracovišti a dalšími partnerskými organizacemi.

V rámci výchovné a vzdělávací činnosti učitelka mateřské školy tzv. zprostředkovává učivo formou transformování, sdělování, řízení, hodnocení, reflexe a korigování. Rozvíjí tak osobnost dětí v rovině kognitivní, sociálně afektivní a senzomotorické a podněcuje jejich učení. Součástí profese učitelky mateřské školy jsou i doplňkové činnosti, k nimž náleží oblast konzultační (rozhovory s dětmi a jejich rodiči mají funkci diagnostickou, poradenskou a informativní), koncepční (zahrnuje projektování a tvorbu aktivit i inovací), oblast administrativní (souvisí s vedením agendy dětí a záznamy o jejich rozvoji, povinnou dokumentací, podáváním zpráv a podkladů, účtováním) a činnosti operativní (organizační práce učitele při pořádání akcí školy). Dále se k nim řadí styk s veřejností (tradiční zapojení učitelů do veřejného života a spolupráce s občany) a sebevzdělávání mající celoživotní charakter (Vašutová 2002).

Role učitelky mateřské školy nacházíme u Tomanové (2001), která si všímá širokého rozsahu činností učitelky v mateřské škole a její role charakterizuje jako:

roli pečovatelky – tady vymezuje učitelce mateřské školy činnost pomocnou a ochrannou s empatií, láskou a úctou,

roli obhájkyně, která zavazuje učitelku k naplňování Úmluvy o právech dítěte,

roli poradce směřující k rodičům v doporučeních v péči o rozvoj dítěte a k případné spolupráci s odbornými pracovišti,

roli komunikátora – požaduje, aby učitelka komunikovala adekvátně vzhledem k pedagogickým situacím a účastníkům v duchu partnerství,

dále roli učitelky připisuje specifické aktivity – diagnostické, projektové, motivační a hodnotící, prostřednictvím kterých učí děti poznávat svět i své postavení v tomto světě –

a roli vůdce projevující se v aktivizaci a organizaci vzdělávacího procesu, ale také při spolupráci s rodinou a dalšími partnery.

K dalším rolím řadí autorka roli manažera, který přináší do práce učitelky mateřské školy povinnost řízení chodu školy, třídy, očekávání dětí a jejich rodičů, vyřizování podnětů a diagnostických záznamů.

Šmelová (2006) vymezuje v souladu s požadavky RVP PV pro učitelku mateřské školy roli ochránce a poskytovatele odborné péče, roli zprostředkovatele poznatků a zkušeností, roli poradce a iniciátora, roli manažera a roli diagnostika a klinika.

Zajímavý pohled podle nás přináší také Gillernová (2003), která se zamýšlí nad profesí učitelky mateřské školy a tvrdí, že pro úspěšné zvládnutí různých činností a vztahů jsou potřebné dovednosti, které podává ve schématu profesních dovedností učitelky mateřské školy. Kromě jiných uvádí jako důležité profesní dovednosti akceptování osobnosti dětí, autenticitu projevů, empatii k jednotlivému dítěti i k celé skupině, naslouchání, odlišování prožitků a pocitů od úvah, úsudků a názorů, podporování sebekontroly a seberegulace u sebe i dětí, porozumění neverbálním projevům jedince, respektování a tolerování odlišného pohledu na projevy interakcí, rozvíjení sebedůvěry a sebejistého vystupování, umění pochválit a zvládání konfliktních situací. Popisuje ale i dovednosti v oblasti metodické, profesní, speciálněvýchovné a diagnostické.

Na základě našich dosavadních poznatků můžeme říct, že odborná literatura klade požadavky na profesi učitelky mateřské školy podle rejstříku jejích rolí, dovedností, činností, typologií, požadavků na kvalifikaci, požadavků na učitelskou způsobilost, ovšem také velmi často výčtem kompetencí jako souboru profesních dovedností a dispozic. Calderhead in Syslová (2015) uvádí jako dobrý základ pro interakci s druhými porozumění vlastním emocím, mechanismům obrany, přednostem či slabým stránkám. Základním předpokladem úspěchu v profesi učitelky mateřské školy je, aby především porozuměla sama sobě. Pokud porozumí svým problémům, příčinám svého chování, teprve poté může pochopit ostatní, ve vztahu odborném a klíčovém především dítě mateřské školy.

V závěru této kapitoly se vracíme k autorovi, který, jak jsme již nastínili výše, má blízko k osobnostně orientovanému přístupu, tedy považuje tento aspekt za velmi důležitý. Specifikuje v souvislosti s učitelkou čtyři pedagogické čtenosti. Ty podle něj zahrnují

pedagogickou lásku, pedagogickou moudrost, pedagogickou odvahu a pedagogickou důvěryhodnost (Helus 2004).

1.2 Výchovně-vzdělávací styly učitelky mateřské školy

Jak jsme již v předchozí části naší práce uvedli, je pro náš záměr důležité zabývat se učitelkou mateřské školy a reflektovat faktory ovlivňující její vklad do pedagogického procesu. Jako jeden z významných prvků vnímáme právě způsob, kterým realizuje výchovně-vzdělávací proces jako interakční, vztahovou záležitost. Uvědomujeme si, jak různorodá je právě oblast, do které nemalou měrou vstupují individuální odlišnosti a samotná osobnost učitelky mateřské školy. V souvislosti s kontextem naší práce užíváme ve spojení s analýzou poznatků o výchovně-vzdělávacích přístupech ženský tvar, i když zmínění autoři se ve svých pojmenováních vyjadřují v mužském rodě slovem učitel.

Styly výchovy a vzájemného působení aktérů ve vzdělávacím procesu jsou rozdílné a souvisí s osobností učitelky. Podlahová (2004) uvádí jako ideální vytvoření si vlastního osobitého stylu učitelky.

Za důležitý považujeme právě názor autorů Mareše, Gavory (2004), kteří pro důslednější poznání učitelky jako primární oblast uvádí dimenze interakčních stylů. Znovu zde narážíme také na již zmíněnou feminizaci profese učitelky mateřské školy. Podle nich se liší míra preference jednotlivých interakčních dimenzí u učitelů ve vztahu k pohlaví. Interakčním stylem nazývají tito autoři relativně trvalé prvky, vlastnosti či interakce, které se opakují a projevují se pravidelností.

Pro účely naší práce jsme vycházeli z následující interpretace autorek Dytrtové, Krhutové (2009), které popisují výchovně-vzdělávací styly učitelky na základě posouzení různých kritérií, přičemž každé z nich je vnímáno jako pozitivní. Všimají si užívaných metod a obsahu vzdělávání, vztahů ve třídě, pohledu na dítě a volené cíle vzdělávání a dělí výchovně-vzdělávací styly na tři typy:

- 1) Učitelka manažer, vykazující vysokou efektivitu učení, realizující korektní zpětnou vazbu a povzbuzování dětí.
- 2) Učitelka facilitátor, vnímající potřeby a zájmy dítěte, která klade velký důraz na individualizaci výuky a je zaměřena především na osobnost každého jedince.

- 3) Učitelka pragmatik, vnímající cíle a výsledky vzdělávání jako stěžejní ve výchovně-vzdělávacím procesu.

Na typologizaci vyučovacích stylů od různých autorů můžeme sledovat různé úhly pohledu. Ztotožnili jsme se s dělením výše zmíněných autorek, které jsme dále ověřovali. Rozlišení vyučovacích stylů dle autorů Fenstermachera a Soltise (2008) se s pohledem Dyrtrtové, Krhutové (2009) shoduje v podstatných znacích:

1) Manažerský (exekutivní) vyučovací styl

Učitelka, kterou Fenstermacher a Soltis (2008) představují jako manažera procesu učení, klade důraz především na obsah výuky a vyučovací metody, méně se zajímá o potřeby a zájmy či osobní historii příjemců. Za centrum zájmu považuje přenos vědomostí s pocitem osobní zodpovědnosti. Učitelka manažer zpravidla nijak nerozvíjí vztahy se svými klienty, přesto bývá oblíbená zejména pro své specifické umění podávat jasné instrukce, vytvořený rámec, propracovanost a připravenost. Tento typ učitelky převážně upřednostňuje metodu frontální výuky. Její pohled na již získané vědomosti je specifický v mnoha hlediscích. Předchozí znalosti nepovažuje za stavební kámen ani se nesnaží svým přístupem o jejich rozšíření.

Autoři také spojují projevy učitelky s jejím nejvhodněji se jevícím uplatněním. Učitelka manažer je dle jejich charakteristik vhodným uživatelem detailně propracovaných a kvalitních metodických materiálů, vystupuje převážně autoritativně a není vhodným adeptem pro individuální výuku. Její projev je díky vysoké organizovanosti, užívání struktur a využití veškerého času pro připravenou výuku vhodný do velkých a početných kolektivů.

2) Facilitační vyučovací styl

Empatická učitelka, která je autory označována jako facilitátor, je zpravidla osobou, která pomáhá rozvíjet komplexní osobnost, dosahovat vysoké úrovně sebeaktualizace a sebe-porozumění, pokouší se docílit autenticity, jejím cílem je pomoci každému jedinci stát se plnohodnotným člověkem. Učitelka facilitátor ve svých učebních přístupech a strategiích zohledňuje dosavadní zkušenosti učících se. U takových zkušeností je učitelkou upřednostňován především vztah k realitě, význam pro každého jedince a fungování v rodině a skupině vrstevníků před formálním zasazením do školních vzdělávacích dokumentů.

Cílem užívaných strategií je poté propojení již dříve získaných znalostí, dovedností a postojů, potřeb a zájmů dítěte s novými obzory, které přítomnost ve škole otevírá. Snaha učitelky vychází z pojetí každého jedince s jeho rozdíly a z podpory vzájemného poznávání, ale také z upřednostnění respektu a ohleduplnosti.

3) Liberální (pragmatický) vyučovací styl

Tato osobnost učitelky se svým přístupem zaměřuje na mysl dětí, zasvěcuje je do různých způsobů lidského poznání a pomáhá jim stát se vyváženými, erudovanými a morálně hodnotnými lidskými bytostmi. Znalost a vzdělávací cíle považuje za dominantní a hledá přitom způsoby, jak své svěřence povzbudit, aby si chtěli dané učivo osvojit sami ze své vůle a začlenit jej do praktického života. Tato učitelka, která přistupuje ve svých zvolených strategiích mnohdy k velkému množství pojmů a ty poté neredukuje podle možností svých žáků, je vnímána jako odborník. Toto pojetí však může být i nahlíženo, že učitelka nezvládá skutečnost a pojmy dostatečně redukovat. Tato část přístupu je autory popisována jako nevýhoda liberálního stylu.

Zajímal nás také názor autorky, která dává do souvislosti dítě a učitelku mateřské školy z odlišného pohledu. Dle Syslové (2015) je základním předpokladem úspěšných interakcí učitelky mateřské školy a dítěte především to, aby učitelka porozuměla sama sobě, svým problémům a příčinám svého chování. Za stěžejní pro dobrou interakci s druhými tak považuje, jestliže učitelka umí rozpoznat své silné a slabé stránky, porozumí vlastním emocím, ovládá mechanismy mentální obrany, uvědomuje si své kognitivní přednosti. Takovou učitelku Syslová (2015) nazývá reflektivním praktikem, který schopností analýzy své vlastní práce zabraňuje stereotypnosti, neustrne v osvědčených přístupech, ale přemýšlí a vztahuje postupy k jednotlivým individuálním dětem a situacím. „*Schopnost reflektovat vlastní přístupy umožňuje učitelkám ověřovat nové metody a formy práce, které v souvislosti s požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání objevují.*“ (Syslová 2015, s. 13) Schopnost reflexe a ověřování současně učitelku směřuje k systematickému a neformálnímu sebevzdělávání a umožňuje učit se předvídat možné důsledky průběhu vzdělávání.

1.3 Výchovně-vzdělávací styl učitelky mateřské školy versus učební styl dítěte

Na základě námi zjištěných poznatků pojících se k učitelce mateřské školy jsme zařadili následující text týkající se vztahu učení se a vyučování někoho jiného. Je nám zřejmé, že se jedná o dva odlišné, a přitom velmi související směry na cestě k rozvoji samotného dítěte. Proto jsme považovali za nezbytné dotknout se tohoto problému alespoň zčásti.

Ne zřídka dochází k záměně pojmů „učební“ a „vyučovací“ styl. Je proto důležité vymezit rozdíly mezi těmito dvěma pojmy a oběma procesy. Učební styl je specifický pro každého jedince. Za učební styl je dle Škody a Doulíka (2011, s. 45) považován *„relativně ustálený soubor činností, který se opírá o určitý kognitivní styl, o způsob zpracování informací a který se zároveň může měnit pod vlivy výchovy a sebevýchovy“*.

Styl učení jedince, přijímání a další rozvíjení informací je vnímáno většinou jako zautomatizovaný, neuvědomovaný postup využívaný jedincem v průběhu celého života. Tento způsob rozvoje je považován za styl učení nejen ve školním prostředí. Nezbytnou součástí odlišných učebních stylů pak jsou vyučovací styly a strategie učitele. V této souvislosti se jedná o individuální, přirozeně specifický způsob vedení výuky, který daný vyučující v určitém období a kontextu preferuje.

Podobně jako učební styl každého jedince i vyučovací styl učitelky vychází z jejího kognitivního stylu a její preference typů přijímaných informací. Obecně se vyučovací styl a užívané strategie učitelky považují za flexibilnější než učební styl (Škoda, Doulík 2011). Jako problém se může jevit křížení vyučovacího a učebního stylu učitelky v případě, že učitelka realizuje výchovně-vzdělávací proces v souladu se svou vlastní učební strategií, kterou pokládá za vhodnou nejen pro sebe, ale i pro příjemce, aniž by jakkoliv reflektovala efektivitu vzdělávání a byla případně ochotna svůj způsob změnit.

Každé konkrétní dítě přistupuje k učení jiným způsobem, stejně tak jako se liší volené strategie, kterými učitelé vyučují. Maňák a Švec (2003, s. 30) uvádí pojmy styl vyučování a styl učení, které dostatečně vysvětlují tuto problematiku. *„Styl učení je žákem preferovaný způsob, jakým se učí, jeho způsob uvažování o učivu i postupech jeho zvládnání. Vyučovací styl je učitelův způsob vidění učiva, žáka, výukových metod, učení a vyučování, komunikace se žáky apod., který se promítá do jeho vyučování.“*

2 Cílové kategorie pro dítě v předškolním vzdělávání v kontextu emočního rozvoje

Jak jsme uvedli v předchozí části textu, předškolní vzdělávání je postaveno na učitelce a jejích strategiích, kterými směřuje k naplnění cílových kategorií dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Nicméně jsme také zmínili důležitost interakce a ta není možná bez dítěte. Společná cesta je tak ovlivněna nejen dvěma aktéry a způsoby, které pro učení užívá učitelka mateřské školy, ale také způsoby, kterými je schopno dítě vnímat, učit se a rozvíjet. Rozhodli jsme se proto dotknout se podstaty předškolního vzdělávání také z pohledu dítěte. Cílovými kategoriemi označujeme dle RVP PV (2016) klíčové kompetence, ke kterým směřuje celá předškolní etapa a k jejichž dosažení se díky plánování a realizaci výchovně-vzdělávacího procesu učitelka dostává díky dílčím cílovým kategoriím. Jako dílčí cílové kategorie označujeme dílčí vzdělávací cíle pro oblasti dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost a dítě a svět.

Veškeré sledování i posuzování dítěte je dle odborníků ovlivněno mnoha faktory. Z toho vyplývá další vliv na utváření závěrů a hodnocení dosažené úrovně jeho schopností, znalostí a dovedností či postojů. K faktorům ovlivňujícím proces předškolního vzdělávání patří prostředí mateřské školy, její atmosféra, rodinné prostředí dítěte a životní styl rodiny, dosavadní sociální zkušenosti dítěte a v neposlední řadě osobnost učitelky mateřské školy (VÚP 2007). Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání umožňuje jednotlivým mateřským školám a učitelkám mateřských škol přizpůsobit obsah vzdělávání konkrétním podmínkám školy a zohlednit individuální možnosti, potřeby a zvláštnosti dětí.

Nezbytnou součástí vzdělávacího procesu je plánování, realizace a hodnocení. Pokud se zaměříme na hodnocení v obecném pojetí, v pohledu na dítě, jeho pokroky vzhledem k jeho individuálním možnostem, jedná se o pedagogickou diagnostiku. *„Pedagogická diagnostika je komplexní proces, jehož cílem je poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu a jeho aktérů. Zaměřuje se na složku obsahovou, tj. zjišťování dosažené úrovně vědomostí, dovedností a návyků, a procesuální, tj. jakým způsobem proces výchovy a vzdělávání probíhá, jak ovlivňuje dítě.“* (Zelinková 2011, s. 12)

Smolíková (2004) v souvislosti s pozorováním dítěte v mateřské škole pozitivně komentuje dostatek situací, spontánních činností a momentů pro záměrné pozorování. Klade

však důraz na nutnost konkrétního zvoleného cíle, postupu a souvisejícího obsahu. „*Nikdy bychom neměli vystavovat dítě nepřiměřeně náročným požadavkům a příliš zatěžujícím situacím, v nichž by zažívalo pocity neúspěchu a selhání.*“ (Smolíková 2004, s. 12) Díky nahodilému nebo záměrnému pozorování je tak možné zjistit, do jaké míry dosahuje učitelka mateřské školy svých cílů, je však nutné zohlednit také vlivy, které mohou pozorování zkreslit. Může sem patřit prostředí, klima školy, rodinné zázemí, sympatie, předešlá zkušenost se sourozencem a jiné. Je tedy třeba vnímat individuální možnosti dítěte a jeho projev jako skutečně individuální. „*Tajemství úspěchu v poznání dítěte tkví v umění získat s ním kontakt, pochopit jeho potřeby a stát se pro něj partnerem v činnosti, v níž sice pedagog většinou víc nabízí, ale vzájemným vztahem jsou si rovni.*“ (Smolíková 2004, s. 17)

Pro sledování dítěte, aby splňovalo podmínky individualizace, je nutná od učitelky mateřské školy systematická, průběžná záznamy, komplexní a dokonalé poznávání, nutnost oprostit se od zaběhlých rutinních způsobů práce, pochopení, nutnost vnímat a vidět nuance jedinečnosti a reagovat na ně. Nebrat děti samozřejmě, nemít pocit, že je učitel majitelem pravd a jistot (Havrdová, Vyhnánková 2015).

Pro naše podmínky považujeme za důležitou právě oblast týkající se emočních dovedností. Klíčové kompetence pro předškolní vzdělávání nejsou dle RVP PV (2016) pro emoční oblast samostatně klasifikovány, proto považujeme za důležité očekávané výstupy RVP PV (2016). Současná institucionalizovaná předškolní výchova se zabývá otázkou zaměření cílů vzdělávání. Přístupy k dítěti je nutné zohlednit vzhledem k podmínkám vzdělávání, současnému stavu společnosti, a tudíž musí být odlišné od minulosti. Dnes není důležité dovést všechny děti na stejnou vědomostní a výkonnostní úroveň, nejde na prvním místě o učivo. Stejně tak není možné nechat vývoj dítěte na jeho přirozené spontaneitě. Podle Říčana (2004) si současný neustálý společenský a ekonomický rozvoj společnosti žádá koncepci výchovně-vzdělávacího procesu, která bude formovat dítě v souladu s jeho vývojovými zvláštnostmi k samostatnému tvořivému úsilí.

Jak jsme již zmínili, dle současného systému kurikulárních dokumentů směřuje vzdělávání k rozvoji klíčových kompetencí dítěte. Děti jsou vedeny k možnostem učit se rozmanitými způsoby, adekvátně jejich individuálním zvláštnostem, charakteru situace, problému nebo druhu učiva. Výhodiskem současných směrů je osobnostní orientace.

„Osobnostně orientovaný model představuje hlavní nástroj vnitřní proměny mateřské školy v duchu humanismu a demokracie.“ (Kolláriková, Pupala 2001, s. 130)

2.1 Osobnostně orientovaný model předškolního vzdělávání

Za velmi důležitý pro potřeby naší práce jsme považovali také pohled na předškolní pedagogiku z úhlu jednotlivých osobností dětí a z podstaty změn, které se dotkly předškolního vzdělávání v poslední době. Uchopení předškolního vzdělávání osobnostně orientovanou pedagogikou jsme v rámci charakteru našeho tématu považovali za nezbytné alespoň zčásti do textu zakomponovat.

V současném pojetí předškolního vzdělávání, jak uvádí Opravilová (2010), dochází ke změnám nejen z pohledu vztahu k dítěti, kde dítě již není předmětem utváření dle nějakého předem dohodnutého vzoru, ale mění se i postoj k rodině a celkovému charakteru počátečního vzdělávání. Mateřská škola je především chápána jako profesionálně vedené, nicméně přirozené socializační a kultivační centrum, které záměrně posiluje funkci rodiny a obohacuje ji o podněty, které rodina v dostatečné míře dítěti dát nemůže.

Takové pojetí vzdělávání je označováno jako celostní a klade především důraz na samostatnost dítěte, jeho tvořivost a vnitřní stimulaci. Základním stavebním kamenem se tak ve výchově a vzdělávání stává individualizace, která je cestou k rozvoji potřebných kompetencí jedinečné osobnosti dítěte. Osobnostně orientovaný model je širokým ideovým východiskem pro rozvoj stávajícího systému mateřské školy, ve kterém je možné uplatnit alternativní přístupy a koncepce vzdělávání.

Cílem není tvarovat dítě dle předem připraveného plánu pedagoga, nýbrž stimulovat jej tak, jak to odpovídá individuálním potřebám a vnitřním předpokladům. Takový způsob stimulace vede k vytváření osobnosti, která dokáže najít své nezastupitelné místo ve skupině vrstevníků a v dalším životě, přirozeně pak i ve společnosti. Jak popisuje Opravilová (2010), je nutné si uvědomit, že dítě se nejlépe učí v přirozených životních situacích a jejich prostřednictvím. Mateřská škola jej připravuje na nelehké životní úkoly. Předem připravené momenty, okamžiky vyjmuté z kontextu života tak neodpovídají zcela přirozeným potřebám dítěte. Je tedy důležité zejména v předškolním věku užívat k učení metody, které umožňují aktivní účast dítěte. Potenciál dítěte je tak rozvíjen přirozeně, mnohostranně a s cílem využitelnosti v dalším životě.

Jako nevhodné se jeví užití forem učení na základě předávání a přijímání hotových poznatků (RVP PV 2016). Tisíce způsoby se můžeme snažit něco sdělit, ale nic není silnější než vlastní prožitek, který mění kvalitu poznání (Herman 2008).

Osobnostní přístup ve vzdělávání úzce souvisí s pojetím pedagogiky, která vychází z humanistické psychologie. Helus (2009) v tomto směru uvádí, že humanistická psychologie vzniká z odporu proti koncepcím, které pohlížejí na člověka jako na výslednici působení vnějších vlivů a vnitřních sil, jimž člověk podléhá. Vyjadřuje přesvědčení, že určující impuls našeho života – být osobností, stát se sám sebou – vychází z našeho svobodného rozhodnutí.

„Osobnostně orientovaný model se nesnaží přizpůsobit dítě ani společenským záměrům, ani určitým zákonitostem vývoje, ale s vědomím zásadního společenského směřování a znalostí vývoje sleduje individualizovaný rozvoj jedinečné a neopakovatelné osobnosti dítěte. Je charakterizován svobodou, neformálností a individualizovanou strukturací výchovných a vzdělávacích cílů. Neupřednostňuje intelekt dítěte, ale rozvojem jeho citových, sociálních a volných vazeb zajišťuje pocit jistoty a bezpečí a vytváří stálou příležitost k sociálně založenému učení a poznání.“ (Opravilová, in Kolláriková, Pupala 2010, s. 132)

Hlavním prvkem osobnostně zaměřené pedagogiky se stává situační učení posilující vnitřní potenciál dítěte. Pedagog tedy vystupuje v procesu vzdělávání v roli facilitátora, jehož role působí nedirektivně a projevuje se snahou o porozumění rozmanitým projevům seberealizační tendence dítěte. Vytváří v dětech respekt k vědomí celku a k uvědomění si své sociální identifikace. Východiskem je tedy alternativní princip vycházející z průběžného, dynamického, odpovědného a především profesionálně zvládnutého rozhodnutí každého učitele. Podle Opravilové (2010) je také velmi stěžejním ovlivňujícím faktorem konkrétní situace čas i jedinec. Podle Heluse (2009) učitel provází dítě empatickou a postojovou oporou, usnadňuje mu provedení závažných rozhodnutí směřujících ku prospěchu jeho vývoje.

Osobnostně orientovaná výchova neplní znaky pedocentrismu, ale pracuje s jedinečností každého dítěte, snaží se být konvergentní a interaktivní. Především chápe zákonitosti vývoje a respektuje, že dítě samo vrůstá do konkrétní kultury a společnosti. Změny v přístupu lze však vnímat v několika rovinách. Nelze řešit izolovaně osobnost dítěte, ale je nutné, aby se změny dotýkaly všech složek, jež do výchovy dítěte vstupují.

2.2 Rozvoj dítěte v předškolním období z pohledu emocionálního učení

Dítě v předškolním věku je velmi obsáhlé a široké téma. Cílem naší práce nebylo postihnout všechny oblasti výchovně-vzdělávacího působení učitelky mateřské školy. Pro potřeby naší práce jsme se rozhodli blíže zabývat směrem podporujícím emocionální rozvoj.

Z pohledu vývojové psychologie, jak uvádí Vágnerová (2012), lze předškolní dítě zpravidla vymezit obdobím od tří do šesti let jeho fyzického věku. Toto období je označováno za pro dítě vůbec nejpříznivější fázi lidského života, radostnou nejen pro dítě, ale i pro jeho rodiče. Podle autorek Lisé, Kňourkové (1986) se jedná o nejpozoruhodnější etapu vývoje jedince, která spojuje, co bylo vrozeno, s tím, co je prostřednictvím učení a výchovy tvarováno až k dospělosti.

Toto významné období, kdy dítě přichází mezi skupinu vrstevníků a buduje si zde své vlastní místo, vnímají mnozí autoři shodně jako důležité pro vytváření lidských hodnot v dalším životě. Nelze tudíž považovat tuto etapu v životě člověka pouze za „předehru“ či přípravu na školu. Matějček (2009) poukazuje na jazykové označení, které po obsahové stránce jakoby vymezovalo etapu před něčím. „*Termín předškolní naznačuje, že jde o dobu před školou a že to není nic než pouhá příprava na významné věci budoucí. Jenom jakási tichá předehra k dramatickému ději školnímu.*“ (Matějček 2009)

Předškolní období podle Eriksona (in Šmelová 2004) je nazýváno obdobím iniciativy, která se vyznačuje snahou dítěte něco zvládnout či vytvořit, a potvrdit si tak svoje kvality. Herman (2008) považuje období do šesti let věku dítěte za nejdůležitější pro tvorbu osobnosti. V tomto období lze hovořit o přípravě dítěte na život ve společnosti. Dítě se tedy učí prosadit, spolupracovat, akceptovat řád, zvládat chování v různých situacích, sebeprosazení, přizpůsobení a prosociálnímu chování (Vágnerová 2012).

Rozvoj emocionálního učení, jak upozorňuje Kikušová (in Kolláriková, Pupala 2010), závisí na mnoha faktorech, které je třeba respektovat:

- 1) na individuální intelektové úrovni dítěte,
- 2) na aktuální úrovni, stavu jeho sociálního a emočního rozvoje,
- 3) na předchozích zkušenostech, již vytvořených schématech a reprezentacích,
- 4) na podnětnosti prostředí, ve kterém se vyvíjí.

Herman (2008) přirovnává emoce ke kognitivním dovednostem, ke schopnosti vyjadřovat se lidskou řečí. Není to na první pohled vidět, ale pokud se dítěti nedostává podnětů, kontaktu, možnosti učit se a rozvíjet, nemusí mluvit. Stejně je to s emocemi a city. Na emočních dovednostech je třeba pracovat a neustále je rozvíjet. Nestane se to samo, podobně jako písmenka se nepřemístí sama do hlavy s cílem umět číst. Rozvoj emocionálních dovedností je velmi stěžejní součástí celoživotního učení. V ideálním případě nejsou emoční dovednosti chápány jako protiklad rozumových schopností, ale jsou postupně učením vzájemně doplňovány.

Podnětnost prostředí zdůrazňuje také Piaget, který přirovnává proces učení k vrstvení kruhů na vodě. Zájem dítěte vidět, slyšet a vnímat nové věci vychází z úrovně podnětů, jaké dostává, kolik toho vidí, slyší a má možnost vnímat. Herman (2008) tuto potřebu nazývá hlad po podnětech a její důležitost staví právě na vztahu a potřebě blízkosti člověka, na kterého se může malé dítě spolehnout. Podnětnost je tedy vnímána z emocionálního hlediska, nejedná se o předměty nebo vybavení. V souvislosti s učením v předškolním vzdělávání hraje významnou roli spontánní sociální učení založené na přirozené nápodobě (RVP PV 2016).

Bruceová (1996) mezi způsoby podpory učení empatie, schopnosti vidět situaci z jiného než pouze ze svého úhlu pohledu u dítěte předškolního věku zmiňuje:

- 1) citlivý přístup k nápadům a pocitům – poté je dítě schopno reagovat také citlivě k okolí,
- 2) důležitost nacházení spojnice mezi připravenými, náhodnými a spontánními situacemi – dítě rozvíjí schopnost nových principů chování a myšlení,
- 3) hru jako prostředek pro smysluplnou komunikaci s vrstevníky, kde dítě experimentuje, ověřuje, volí si své vyhovující tempo, dává nové podněty k činnostem, řešení problémů, zkouší nové postupy, vyjednává.

Při hledání aspektů, které mohou ovlivňovat emoční zaměření dítěte a jeho rozvoj v této oblasti, je možné zmínit typologii osobnosti. Typologie osobnosti je obor, který nachází uplatnění v procesu učení a představuje jeden z pohledů na individualizovanou výuku. Nabízí učitelům prostředek, jak se zamyslet nad svou výukou, pomáhá při hledání přístupů a způsobů, jak pojímat vzdělávání v osobnostně orientované pedagogice (Kargerová, Maňourová 2013).

Typologie pomáhá vysvětlit rozdíly v tom, jak se různé osobnostní typy staví k učení, osvojování si nových informací ve všech oblastech vývoje. Reakce různých dětí na pedagogické přístupy a metody užívané učitelem není vždy stejná a stejně účinná. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání uvádí, že osobnostní rozdíly mezi dětmi jsou zcela přirozené a samozřejmé a předškolní vzdělávání neusiluje o jejich vyrovnání. „*Nelze s nestejnými lidmi zacházet stejně, aniž bychom se nedopustili nespravedlnosti.*“ (Opravilová 2001)

Typologie MBTI nijak nehodnotí jednotlivé osobnostní typy, snaží se pouze popsat a zdokumentovat preferované tendence v chování, jednání a prožívání jedince. Jednotlivé indikátory typologie jsou rozděleny podle toho, kam se zaměřuje reagování (introverze, extraverze), přijímání informací (smysly a intuice), rozhodování (myšlení a citění) a způsoby řešení problémových situací (usuzování nebo vnímání) (Miková, Stang 2010).

Není od věci si uvědomit také fakt, že i osobnost učitelky je více orientována na jeden z osobnostních typů. Tuto teorii lze tudíž využít jako jeden z prvků vedoucích ke zlepšení podmínek pro učení jedince.

Z hlediska individualizace výuky lze na učení dítěte pohlížet také v souvislosti se způsobem, kterým přijímá a zpracovává podněty ze svého okolí. Jak zmiňují Kargerová, Maňourová (2013), upřednostňovaný typ učení souvisí s dominantním typem inteligence. Tato skutečnost patří k aspektům, které je třeba zohlednit při volbě vyučovacího přístupu.

- 1) Typ, který potřebuje informace přijímat v obrazové podobě, má potíže s poslechem a sleduje velmi pozorně neverbální projevy učitele, je označován jako vizuální typ.
- 2) Jedinec, který naopak raději naslouchá, z hlediska příjmu nových informací si pamatuje spíše slyšené a vyhovuje mu hlasitý hlasový projev, kterým provází své učení, je označován jako typ komunikativní, verbální.
- 3) Jsou i tací, kteří potřebují kontakt, manipulaci s předměty, poznání reality, ověření v praxi, přímou souvislost, prožitek, sledovat, osahat. Tyto děti kinestetického typu se učí nejlépe pomocí výletů, exkurzí, přímého zážitku, aktivní účasti.

3 Výchovně-vzdělávací strategie učitelky mateřské školy

V následujícím textu se od samotné učitelky mateřské školy příliš nevzdálíme. Zaměříme se blíže na její strategie výchovně-vzdělávacího procesu. Jak jsme již uvedli, etapa, kterou se blíže zabýváme, tedy předškolní vzdělávání, je specifická svou primární startovní pozicí, kontaktem dítěte s novým prostředím, jinou autoritou. Z tohoto důvodu se zabýváme možnými strategiemi výchovně-vzdělávacího procesu, které mohou být realizovány učitelkou mateřské školy v různých souvislostech.

Pokud se bavíme o strategii, kterou užívá učitelka mateřské školy ve svém vyučovacím stylu, zpravidla se jedná také o závislost na jejím vlastním učebním stylu. Upřednostnění svého způsobu učení pro jeho předávání však není zcela v souladu s požadavky vzdělávání z pohledu diferenciací kolektivu učících se dětí. A to ani v případě, že odůvodněním nejlepší strategie je učitelův vlastní reálný pokrok. Vyučovací styl se rozvíjí působením vnitřních a vnějších faktorů ovlivňujících pedagogickou činnost a vychází z předpokladů každého jednotlivce. Jak vysvětlují autoři Škoda, Doulík (2011), každý jedinec profesí učitel/učitelka upřednostňuje strategie v souladu se svou osobní preferencí. V této souvislosti hovoří o relativní stabilitě, ale současně výrazném vysoce individuálním pojetí.

Styl, způsob, kterým učitelka mateřské školy realizuje výchovně-vzdělávací proces, je velmi složitým jevem. Jedná se o volbu strategií, organizační struktury, metod, prostředků a v neposlední řadě také komunikačních schémat. Vztah, kdy se navzájem ovlivňují učitelka a dítě, je ještě doplněn o samotný vyučovaný obsah. Strategie učitelky mateřské školy není možné volit shodně v případě zaměření se na pohyb, či na komunikaci. Je přirozeně nutné vnímat kontext konkrétní situace.

Osobité jednání učitelky mateřské školy užívané k rozvoji osobnosti učícího se subjektu a jeho učení v sobě zahrnuje pohled učitelky a její přístup k výchovně-vzdělávacímu procesu, její uznávané osobní hodnoty, postoje, konkrétní životní prožitky, aspirace, zkušenosti vyplývající z dosavadní praxe i sociální role (Evansová 2008). Další faktory, které lze přičítat k těm, jež stojí na straně ovlivňující přístup učitelky, jsou její vzdělání, spokojenost v zaměstnání, vztah ke skupině vyučovaných, vnější vlivy vycházející z makroprostředí a postoje vlády, změny kurikula a pracovních podmínek.

3. 1 Pojetí výchovně-vzdělávacího procesu učitelkou mateřské školy

Jako jednu z možných strategií, které ovlivňují výchovně-vzdělávací proces, jsme zvolili pojetí této cesty samotnou učitelkou mateřské školy. Vyčlenili jsme tento pohled na daný problém jako samostatnou část, přestože úzce souvisí s předchozím textem zabývajícím se výchovně-vzdělávacím stylem učitelky mateřské školy.

Již v úvodu se opíráme o zjištění, že výchovně-vzdělávací proces vnímá mnoho autorů shodně a zmiňuje v této souvislosti dva typy – transmisivní a konstruktivní styl výuky. Zormanová (2012) popisuje transmisivní pojetí jako koncepci, kterou vystihují prvky dogmatu, která je slovně názorová a verbálně reprodukcí. Jedná se o učení bez předešlého porozumění, o pamětní osvojování a předávání hotových poznatků. Na druhé straně konstruktivistické pojetí se snaží o propojení učení ve školním prostředí s učením celoživotním. Podporuje u dítěte zvědavost, samostatnost, pochopení, představivost, logické myšlení a staví na smysluplnosti v učení. Učitelka v tomto pojetí vnímá a podporuje autonomii jedince (Kolář, Šikulová 2007). Zaměřuje se na dítě jako na celek, zohledňuje jeho celistvou osobnost po stránce citové, rozumové, prožívání i rozvoje sociálních vztahů a spolupráce.

Souhlasíme s názorem, jenž zmiňuje Haková (2014), která konstruktivistický přístup v předškolním vzdělávání spojuje s postupným utvářením obrazu světa dítěte díky tomu, že se dítě zaměřuje na to, co je samotné zajímavé. Na základě reálných zkušeností uvádí autorka příklady, jak souvisí získané znalosti a dovednosti s uplatněním v běžném životě dítěte. Schopnost obléknout se podle toho, jaké je počasí, roční období, předpokládá vzhled do jednotlivých částí roku a zároveň porozumění cyklu přírody. Stolní hra obsahující hrací kostku předpokládá porozumění operacím s čísly do šesti. Vyjmenovat roční období nebo číselnou řadu, jak uvádí výše zmíněná autorka, není podle konstruktivismu dostačující. Jednotlivé fáze konstruktivistického učení je nutné zachovat v pořadí evokace, ukotvení, reflexe tak, aby docházelo k postupnému rozvoji kompetenční úrovně dítěte.

Aktivní učení, jak zmiňuje, rozvíjí osobnost a individualitu každého učícího se subjektu. Na takovém základě se cíleně podporuje kvalita vzájemné komunikace, získání trvalých zkušeností a poznání a schopnosti umět kombinovat, rozhodovat a myslet. Takové

učení se zakládá na aktivní účasti učícího se a tento postoj vždy udržuje didakticky promyšlená a záměrná strategie učitele.

Konstruktivní výměny, společné řešení problémů vzájemné interakce a partnerské intervence učitelky mateřské školy podporují rozvoj dítěte, jak uvádí Skalková (1999). Ta tento proces chápe jako formu pedagogické komunikace mezi učitelem a dítětem. Každý prožitek, zkušenost je pouhým prostředkem, nikoliv cílem. Zkušenosti získané a přenositelné do dalšího života tak pomocí výchovných procesů, které pracují s navozováním, rozborem a reflexí, směřují k všestrannému rozvoji osobnosti (Jirásek 2004).

Jak učitelka pojímá výchovně-vzdělávací proces, je základem pro její uvažování o skutečnosti, hodnocení sebe sama, východiskem pro její plánování i hodnocení. Podle Mareše (1996) tvoří učitelovo pojetí výuky základ pro jeho uvažování o pedagogické skutečnosti a pedagogické jednání.

V souvislosti s pojetím výchovně-vzdělávacího procesu učitelkou mateřské školy hovoří odborníci také o pedagogickém myšlení. Soubor názorů, přesvědčení, postojů a argumentů je často nazýván také „pedagogická filozofie“. Jde o tzv. vnitřní svět učitelky, který tvoří široké spektrum odborných pojmů slučovaných do určitých celků dle úrovně obecnosti, a znatelně tak ovlivňuje celý výchovně-vzdělávací proces (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec 1996). Tito autoři také zastávají názor, že právě učitelčino pojetí výchovně-vzdělávacího procesu je tím, co z velké části stojí v pozadí jejího vyučovacího stylu. Toto pojetí se vyznačuje také řadou vlastností jako stabilita, relativnost, spontánnost, subjektivita, stereotypnost, implicitnost či subjektivita, která odráží zvláštnosti osobnosti a individuální styl činnosti.

Obst (2002) v pojetí výchovně-vzdělávacího procesu vnímá základ pro kvalitní hodnocení pedagogické reality, pro hodnocení aktérů učebního procesu i samotné učitelky. Cíle a výsledky její práce tak závisí právě na jejím pojetí výchovně-vzdělávacího procesu, a to přímo i nepřímo. Mareš (1996) uvádí, že odlišné pojetí výuky má výrazný vliv na výchovně-vzdělávací proces. Samotná učitelka jakožto činitel tohoto procesu je jeho aktérem společně s dítětem a jinými a její podíl na výsledcích především v kognitivní oblasti kolísá jen mezi 30 a 60 procenty. Otázkou tedy je, jak by měla učitelka postupovat, aby se jí podařilo maximálně využít získaného prostoru pro úspěšný rozvoj jedince. V rámci mnohostrannosti problémů, se kterými se učitelka setkává, autor popisuje nutnost učit se sebereflexi, diagnostikovat mnohdy

neopakovatelné situace. Téma pojetí výchovně-vzdělávacího procesu učitelkou tak člení do tří částí: vznik, míra vyhraněnosti a míra originalnosti.

3.1.1 Pojetí výchovně-vzdělávacího procesu učitelkou mateřské školy v souvislosti s proměnami školství

Jako neodmyslitelnou část jsme zařadili pohled na proměny související s trendy ve školství. Naším cílem je nastínit také nejednotnost ve školství a v přístupech učitelky, ovlivněnou různými faktory. Naším zájmem je v tomto případě i kontrast způsobený vývojem podmínek školství v kontextu s přirozeností dítěte a předškolního vzdělávání.

Jak jsme již zmínili, pohled na pojetí výchovně-vzdělávacího procesu učitelkou mateřské školy prochází vývojem v souvislosti s proměnami školství i z pohledu průběhu profesní dráhy učitelky. V období před rokem 1989 bylo toto pojetí chápáno zcela odlišně a nebylo příliš diskutovaným pojmem. Odborníci zabývající se podstatou tohoto problému, mezi prvními Mareš (1991) a Nezvalová (1997), shodně uvádějí jeho vnímání ve dvou rovinách.

- Za první přístup je považován především úkol, který má učitelka před sebou a má povinnost jej uskutečnit na základě stranických a státních pokynů, úředně realizovat.
- Druhý přístup představují každodenní postupy užívané učitelkou.

Oba přístupy ale mají svá omezení, neboť nepočítají s učitelkou jako individuální osobností, jednotlivcem, nepřijímají její vlastní názory, iniciativu a podíl na realizaci výuky. Jelikož existuje nespočet učitelek, které vynikají právě svou odlišností, originalitou a projevují širokou škálu subjektivních názorů na podobu výuky, je jedním z pilířů úspěchu školství schopnost diagnostikovat, poznat a adekvátně ovlivňovat jednotlivá pojetí. O tento pohled na věc se však dle výzkumů naše odborná veřejnost v předlistopadovém období příliš nezajímala a učitelka byla ve své práci do jisté míry omezována (Mareš 1996).

Dle Spilkové a kolektivu (1996) se mění názor na pojetí dítěte učitelkou v období tereziánských reforem, kdy dochází ke grandióznímu vývoji vzdělávání. Období reforem přineslo v oblasti výchovy a vzdělávání pozitivní změny. Lze se však domnívat, že paralelně

s vývojem vzdělávání dochází k potlačení volnosti učitelky ve smyslu svobody výběru metod a technik.

Dělení, které jsme interpretovali již v úvodu předchozí podkapitoly, sleduje dva základní přístupy učitelky, které jsou vůči sobě kontrastní. Skalková (2007, s. 130) ten starší z nich popisuje následovně: „*Do popředí proto vstupuje obsah, učivo a role učitele, který je povolán toto učivo předávat (transmise) žákům.*“ Vedle zmíněného pojetí výuky se dle Skalkové (2007, s. 131) počátkem 20. století profiluje nový způsob, model orientovaný na žáka a jeho potřeby.

Spilková (1997) vnímá učitelku současné školy především jako někoho, kdo umí, ví, sděluje, rozhoduje, kontroluje, řídí, předává a je chápán především jako facilitátor. Takový průvodce na cestě učení vytváří vhodné podmínky, diagnostikuje individuální zvláštnosti dětí, pomáhá orientovat se ve světě a vnímat svět ze svého pohledu. Tento přístup pojímá učitelku také jako tvůrce jasných pravidel, toho, kdo směřuje k dosažení sebedůvěry u dítěte, sebeúcty a pocitu kompetentnosti.

Zaujal nás také pohled vycházející z personalistických teorií podle Bertranda (1998). Ten vyčleňuje dvě základní tendence v pedagogickém přístupu. Jde o nedirektivní strategie, zastupující názory psychologa Rogerse, který formuloval rysy přístupu zaměřeného na člověka – akceptaci, empatii a kongruenci. Rogers (in Bertrand 1998) zastával pozitivní směřování, důvěru ve zkušenosti, které považoval za stěžejní v procesu učení. Učitelka je tak rádcem, zprostředkovatelem zkušeností. V pojetí personalistických teorií se objevuje také pojem facilitátor jako ten, který učení usnadňuje. Tyto přístupy se opírají o aktivitu učícího se jedince a jeho osobní zaangażování se v procesu učení a roli učitelky v pojetí tradičního vyučování kritizují.

Další pohled opírající se o sociokognitivní přístupy pak zmiňuje význam učitelky v procesu učení se napodobováním (Bandura in Bertrand 1998). Při pohledu na chování dítěte a jeho projevy, ovlivnění myšlení, stav emocí jsme se rozhodli zmínit také sociokognitivní teorii sociálního učení, kterou se Bandura zabýval. Vnímání učitelky jako vzoru pro děti se tak svou podstatou zaměřuje na pochopení pocitů, emocí dětí a jejich chování a v souladu s tím také na chápání emocí a jednání druhých. Bandura (in Bertrand 1998) zahájil výzkumy učení se napodobováním modelovými situacemi. Jedním z velmi významných postřehů je také pohled na vlastní úspěch, schopnost věřit ve svou vlastní účinnost a následně evidovat

a promítat změny v chování. Souvislost s teorií sociálního učení je zřejmá odvozením významu empatie, která přímo souvisí se sociálními a kognitivními schopnostmi dítěte.

Jako další jsme považovali za důležité zmínit princip zóny nejbližšího vývoje, který je založen na interakci a vychází z konceptu Vygotského. K učení je třeba přítomnosti zdatnější osoby, interakce vyvolané jinou osobou a zejména existence podnětného sociálního prostředí. Zónu nejbližšího vývoje charakterizuje Vygotskij (in Bertrand 1998) jako vzdálenost mezi úrovní vývoje dítěte, kdy je schopno řešit problémy samostatně, a úrovní, kdy řeší problémy s pomocí někoho jiného. Současný stav je přitom považován za míru minulého vývoje a procesy budoucí, dozrávání souvisí právě se zónou nejbližšího vývoje. Učitelka je tedy považována za partnera, prostřednictvím jehož schopností, toho, co zvládne kupříkladu konkrétně ukázat, se dítě učí zvládat nové. Je zřejmé, že nutnost dojít k poučení na základě vlastních zkušeností v rámci dotváření pedagogické osobnosti je jedním z předpokladů pojmání výuky samotnou učitelkou mateřské školy.

3.2 Výchovně-vzdělávací metody

V okruhu možných výchovně-vzdělávacích strategií učitelky mateřské školy chceme v této podkapitole zachytit možnosti výchovně-vzdělávacích metod. Vnímáme zejména nutnost klasifikace těchto metod a bližšího seznámení s jejich podstatou pro naše další využití.

Metodu, řecky „methodos“, lze charakterizovat jako postup nebo cestu směřující k cíli – jde o prostředky, postupy a návody, díky kterým se k cíli můžeme dostat. Dle Maňáka a Švece (2003, s. 22) „*výuková metoda vyznačuje cestu, po níž se ve škole ubírá žák, ostatní činitelé tuto cestu usnadňují*“. Výchovně-vzdělávací metoda je chápána jako specifická činnost učitelky, která vede učícího se k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů. Jedním z důležitých cílů této metody je vést jedince k samostatnosti, jejímž prostřednictvím si tvoří vlastní učební styl a osvojuje si pozitivní vztah k učení a vzdělávání.

Mezi hlavní funkce výchovně-vzdělávacích metod patří

- zprostředkovávání vědomostí a dovedností,
- funkce komunikační,
- formativní funkce, pomocí které utváříme žakovu osobnost,

- aktivizační, kterou dítě motivujeme k práci a výchově (Maňák, Švec 2003).

Výběr výchovně-vzdělávacích metod ovlivňují oba aktéři procesu, přičemž učitelka a její podíl je zde poměrně větší. Kvalitní proces zajistí pouze vzájemná spolupráce obou stran. Jak jsme již zmínili v kapitole o učebních stylech a volených strategiích učitele, shodují se i autoři Maňák, Švec (2003) na významném vlivu obou faktorů na samotný proces výuky.

3.2.1 Klasifikace výchovně-vzdělávacích metod

Po obecném pohledu na výchovně-vzdělávací metody jsme se dále rozhodli pro bližší popis jejich klasifikací. Volba výchovně-vzdělávací metody by měla dle našich poznatků vycházet z objektivních kritérií, mezi která patří především cíl a obsah výuky a osobnost učitelky a dítěte. Vycházeli jsme z dosavadních zjištění a z předpokladu, že výběr výchovně-vzdělávací metody učitelkou je individuálním způsobem k dosažení cíle vzdělávací cesty.

Při klasifikaci výukových metod lze vycházet z různých kritérií. Členění výchovně-vzdělávacích metod dle Maňáka, Švece (2003) se opírá o didaktický aspekt zdroje poznání dítěte. Výběr metody ve vzdělávacím procesu můžeme chápat jako důležitý prvek, díky němuž směřuje výchova potřebným směrem. Výchovně-vzdělávací metoda je tedy podle těchto autorů úzce propojeným procesem mezi působením učitelky a přijímáním učiva dítětem, který je zaměřený na dosažení zvolených výchovně-vzdělávacích cílů. Učitelka mateřské školy si volí jistý vzdělávací cíl a rozhoduje se, jakou výchovně-vzdělávací metodu a jakou organizační formu použije. Zormanová (2012), shodně s dvojicí Maňák, Švec (2003), člení metody do tří základních skupin na klasické výukové metody, aktivizující výukové metody a komplexní výukové metody. Dle těchto autorů jsme se zaměřili na bližší popis výukových metod.

3.2.1.1 Klasické výchovně-vzdělávací metody

Do skupiny klasických výchovně-vzdělávacích metod patří metody tzv. tradičního vyučování, které jsou z hlediska organizace jednoduché a mezi jejichž přednosti lze řadit

ekonomickou a časovou nenáročnost. Tyto metody jako tradiční jsou dobře přijímány rodiči, jelikož jsou na ně zvyklí a vychází z jejich vlastního prožitku, zkušenosti se školstvím, kterou měli sami možnost poznat. Klasické výukové metody slovní a názornědemonstrační nevykazují prvky vzájemné komunikace a interakce v kolektivu (Zormanová 2012).

1) *Metody slovní*

Metody slovní jsou považovány za metody užívané ve vzdělávání nejčastěji. Lze je pokládat také za doprovodné k jiným popsáním výchovně-vzdělávacím metodám. Správné využití vede k rozvoji vyjadřovacích schopností, myšlenkových operací a poznávacích procesů. Dále je lze dělit na monologické, dialogické a práci s textem.

- a) Monologické metody nevyžadují aktivitu dítěte a to se stává pasivním příjemcem informací. Z hlediska vývoje jsou považovány za nejstarší techniku. Na city a představivost může mít vliv vyprávění, které je jedním z možných způsobů, jak monologickou metodu uchopit ze strany učitele. V souvislosti s naším tématem považujeme metodu vyprávění za velmi cenou. Další formou může být popis, který je důležité zaměřit na podstatné znaky, posloupnost a postup od známého k neznámému. Jako vhodné se u monologických slovních metod jeví využití zpětné vazby ověřující úroveň pochopení a poznání.
- b) Metody dialogické, jindy uváděné jako metody otázek a odpovědí, patří také mezi dlouho užívané metody. Základní stavební prvek této metody – otázka – představuje jakýsi impuls k činnosti. V našem výčtu dialogických metod inspirovaných autorkami Nelešovskou, Spáčilovou (2005) se objevuje rozhovor a dialog.
- c) Poslední ze slovních metod, kterou je metoda práce s textem, není v plné míře využitelná v prostředí předškolního vzdělávání, jelikož jejím předpokladem jsou dobré čtenářské dovednosti, porozumění textu a samostatná práce s textovými informacemi. Přesto jsme se rozhodli ji zmínit. Vnímali jsme ji také jako možnost rozšíření vzdělávací nabídky pro jedince akcelerující v této oblasti.

2) *Metody názornědemonstrační*

Názornědemonstrační metody v mnohém úzce souvisí s metodami praktickými a slovními. Jejich realizace by bez kombinace metod nebyla možná. V praktické aplikaci je možné je většinou doplnit vysvětlováním nebo rozhovorem. Autoři zabývající se výchovně-

-vzdělávacími metodami do názornědemonstračních metod řadí předvádění a pozorování, instruktáž a práci s obrazem.

Předvádění a pozorování předmětů patří mezi postupy, kterými si lidé na počátku lidské společnosti předávali zkušenosti. Podstatou předvádění je názorná demonstrace předmětů nebo jevů učitelem a prostřednictvím smyslových orgánů zprostředkování vjemů a prožitků, které se stávají stavebním materiálem pro následné psychické úkony a procesy. Pozorování i předvádění vyžadují soustředění a nutnost vnímat. Z tohoto důvodu považujeme tyto uvedené metody za důležité pro téma naší práce.

3) Metody dovednostně-praktické

Jak již sám název napovídá, v této souvislosti je důležité především osvojení si nutných dovedností z oblasti jemné a hrubé motoriky. Maňák, Švec (2003) popisují nejdůležitější podmínky, které je nutné pro aplikaci této metody dodržet: aktivizace všech smyslů, odpovědnost a kompetence dítěte, orientace na konkrétní produkty, kooperativní jednání a zaměření na život. Jako důležitý předpoklad užití této metody uvádí schopnost zacházet s jednoduchými pracovními nástroji a práci s různým materiálem.

3.2.1.2 Aktivizující výchovně-vzdělávací metody

Tyto metody vedou výchovně-vzdělávací proces tak, aby bylo dosaženo cílů zejména na základě vlastní učební aktivity dítěte, přičemž důraz je kladen na myšlení a řešení problémů. Aktivizující metody již svým názvem napovídají zaměření především na samostatnost, aktivitu, tvořivost a zodpovědnost vzdělávaného jedince. Aktivizující metody počítají se zájmem dítěte, vycházejí vstříc jejich individuálním potřebám a přinášejí možnost spolupodílet se na tvorbě výchovně-vzdělávacího procesu. Zormanová (2012) tyto metody označuje za inovativní zejména v možnosti samostatného objevování a zjišťování a v šanci stát se činitelem celého procesu.

Aktivizující výchovně-vzdělávací metody nás v souvislosti s předškolním vzděláváním zaujaly především z pohledu hry, které jsme se rozhodli blíže věnovat. Výčtem jednotlivých druhů jsme se v naší práci nezabývali, ačkoliv je v této etapě vzdělávání považujeme za realizovatelné.

3.2.1.2.1 Didaktická hra jako aktivizující výchovně-vzdělávací metoda

Dostali jsme se k tématu, které dle nás v souvislosti s výchovně-vzdělávacími metodami v předškolním vzdělávání vyžaduje bližší popis. Pokusíme se vymezit podstatu didaktické hry, která je podněcována jak učitelkou mateřské školy, tak zájmem i aktivitou dítěte a ovlivněna mnoha faktory souvisejícími s prostředím, podmínkami a vrstevníky dítěte. Nebudeme se didaktickou hrou zabývat ze všech hledisek, kterými může být determinována.

Jak jsme již uvedli, hra je přirozenou činností a součástí poznávacího procesu dítěte v předškolním věku. Dítě se prostřednictvím her učí poznávat nejen samo sebe, ale také okolní svět, rozvíjí svůj rozum, cit, vůli, zkušenosti, tvořivost, fantazii a vzájemné vztahy mezi jím a ostatními členy skupiny. Didaktická hra je podřízena zvolenému didaktickému cíli, organizována učitelkou mateřské školy a také dodržuje jasně stanovená pravidla zaměřená na rozvíjení rozumových schopností, smyslového vnímání a upevňování zvoleného cíle. Do her dětí se s jistou samozřejmostí promítají také osobní jedinečné zkušenosti z reálného života. Realizace didakticky zaměřených her vyžaduje specifické podmínky a přístupy.

Významný pohled na hru v souvislosti s výchovně-vzdělávacím procesem nabízí Haková (2014), která poukazuje především na důležitost vnitřní a vnější motivace dítěte při hrách a naplnění pedagogických cílů učitelky mateřské školy. Její pojetí tak shrnuje aktivizující metody učení do komplexního plánu, který vede k rozvoji těla, mozku, srdce a duše. Mimo hru staví na důležitou pozici diskusi, sportovní aktivity, pobyt v přírodě, výtvarné aktivity, smysluplnou provázanost a reflexi. Takové pojetí, kdy jsou prožitky převáděny do podoby nové zkušenosti, nových dovedností, poznatků, postojů a návyků, vede k vědomému učení.

Prostřednictvím hry se předškolní dítě učí vzorce chování, přirozeně napodobuje realitu, učí se, jak funguje svět a jak se do jeho fungování nejlépe zapojit. Vše probíhá samovolně nebo učitelka svým vedením zohledňuje, kdy zvolí smysluplný pedagogický plán, který slouží jako prostředek k dosažení předem stanovených rozvojových cílů. Haková (2014) také upozorňuje na vstupující a ovlivňující prvek – fáze vývoje hry dítěte vzhledem k postupnému vyžívání jeho osobnosti, mentálních a poznávacích struktur. Jako užitečnou shledává provázanost jednotlivých didaktických her a ostatních výchovně-vzdělávacích metod.

Považujeme za nezbytné v souvislosti s didaktickou hrou uvést čtyři kategorie hry, jak je rozlišují na základě vývoje činností dítěte Piaget, Inhelderová (2000).

- 1) Cvičení, které spočívá v opakování poháněném radostí dítěte z činností, kterým se naučilo, aby se přizpůsobilo prostředí.
- 2) Symbolická hra, pomocí níž se dítě snaží chápat svět, který mu organizují dospělí. Potřebuje být nejen přijímačem, ale i tvůrcem, proto přizpůsobuje okolní realitu své potřebě, realizuje uplatnění se ve světě a cítí, že existuje také oblast jeho vlastních možností. Tento fakt je stěžejním pro motivaci dítěte učit se.
- 3) Hra s pravidly, pomocí nichž se dítě učí fungovat v jasně organizovaném konceptu.
- 4) Hry konstruktivní, které v sobě zahrnují jak prvky symboliky, tak řešení reálných problémů, situací a směřují k opravdovým a reálným výsledkům. Jsou chápány jako přechod mezi hrou a reálným světem. Při chápání světa dítětem hraje velkou roli tendence pomáhat si při interpretaci dění reálného světa fantazií a magičností, které umožňují takzvaně zkreslovat poznání. Podle Vágnerové (2012) má fantazie v předškolním období dítěte harmonizující význam a je nezbytná pro citovou a rozumovou rovnováhu. Vágnerová (2012) dále uvádí, že relaxační a emocionálně příznivé účinky fantazie na dítě jsou nezanedbatelné. Odměnou konstruování ve hře, kterým může být myšlení, spolupráce, domluva nebo hmatatelný výsledek, je dětem reálný výstup, na který jsou následně hrdé (Haková 2014).

3.2.1.3 Komplexní výchovně-vzdělávací metody

V kontextu naší práce považujeme za důležité zmínit i komplexní výchovně-vzdělávací metody, jelikož pro účely analýzy poznatků vnímáme právě slovo komplexní jako stěžejní. Pokud bychom se zabývali komplexními výchovně-vzdělávacími metodami dopodrobna, jejich výčet by byl mnohem obsáhlejší, než jsme se rozhodli uvést. Na základě výběru jsme se pro účely této práce zaměřili blíže pouze na některé. *„Komplexní výukové metody rozšiřují prostor výukových metod o prvky organizačních forem, didaktických*

prostředků a mnohem víc než předchozí skupiny metod reflektují též celkové cíle výchovy a vzdělávání.“ (Maňák, Švec 2003, s. 131)

1) Frontální výchovně-vzdělávací metoda

Frontální způsob předpokládá hromadnou formu uspořádání skupiny, je považován v podstatě za tradiční způsob předávání učiva. Maňák, Švec (2003) vidí princip frontální výuky ve společné práci dětí s dominantním postavením učitelky, která proces řídí, usměřuje a kontroluje veškeré aktivity vzdělávaných jedinců. Hlavním cílem učitelky mateřské školy je osvojení maximálního rozsahu poznatků žáky. Tento způsob uchopení výuky má díky prvkům systematickosti, logiky, časově ekonomického uspořádání a přítomnosti kázně své výhody. Je však současně předmětem kritiky za převažující verbalismus v učení, tlumení aktivity jedince a jeho samostatnosti v novém rozvoji a nedostatečnost v tvorbě sociálních vztahů.

2) Skupinová a kooperativní výchovně-vzdělávací metoda

Další výchovně-vzdělávací metodou je metoda, jejímž hlavním prvkem je spolupráce aktérů skupiny a spolupodílení se na řešení úloh. Autorky Nelešovská, Spáčilová (2005) se s tímto názorem ztotožňují, obrací svou pozornost také směrem na možnost akcelerace úloh. V činnostech, které probíhají ve skupině, je důležitý pohled na rozdělení rolí. Skupinová i kooperativní výuka vyžadují důkladnou přípravu ze strany učitelky, která musí promyslet otázku řízení procesu, motivaci, metodickou podporu a prezentaci výsledků formou individuálního sebehodnocení účastníků skupiny. Skupinovou a kooperativní výuku lze úspěšně kombinovat s ostatními komplexními, aktivizujícími i klasickými výchovně-vzdělávacími metodami.

3) Individuální a individualizovaná výchovně-vzdělávací metoda

Pokud se zaměříme na individuální práci, jedná se o vyčlenění určitého časového prostoru pro aktivní myšlenkovou nebo motorickou činnost jednotlivce, která je plně plánována a řízena učitelkou (Maňák, Švec 2003). Individualizaci vysvětluje Průcha a kolektiv (2001) jako způsob diferenciací výuky, při které jsou zachovány heterogenní třídy dětí jako základní sociální jednotky. V nich je poté prováděna diferenciací obsahová a metodická, která respektuje individuální zvláštnosti dětí, a následně je volen individuální přístup.

4) Projektové učení

Tento typ výchovně-vzdělávací metody spojují Maňák, Švec (2003) především s praktickou realizací a životní realitou. Mluví o cestě, která směřuje k dosažení záměru. Pro projektové učení je typický přesah jednotlivých oblastí a široký záběr podporovaných kompetencí. Předpokládá se aktivní zapojení vzdělávaného do životní praxe, odpovědnost za realizované aktivity a přítomnost vzájemné kombinace jednotlivých organizačních forem. V počátku každého projektového učení je nutná motivace, stanovení cíle projektu a zvážení vhodnosti tématu. Následuje plán jeho řešení a samotná realizace projektu opírající se o vypracovanou podobu a nezbytné hodnocení. Zpravidla nastupuje společné hodnocení a podíl sebehodnocení pokroku každého jednotlivce. Nedostatkem projektové výuky může být její časová náročnost a neefektivnost promítnutá do celého kolektivu v požadované míře.

Již úvodu této podkapitoly jsme se rozhodli blíže věnovat pouze některým z metod, které jsou autory považovány za komplexní. Přikláníme se k názoru, že i mnohé další lze za účelem emočního rozvoje využít velmi kvalitně. Patří mezi ně například využívání prvků dramatu, vzájemná interakce ve dvojicích nebo kombinace jednotlivých metod.

3.3 Pedagogická komunikace jako výchovně-vzdělávací strategie učitelky mateřské školy

Dalším významným realizovaným a nezbytně přítomným typem výchovně-vzdělávací strategie učitelky mateřské školy je pedagogická komunikace. Komunikaci považujeme za důležitou a nezbytnou právě v souladu s emočním rozvojem dítěte předškolního věku. V tomto případě ji chápeme jako nástroj učitelky mateřské školy směrem k rozvoji dítěte v emoční oblasti.

„Komunikací rozumíme přenos informací, myšlenek, pocitů atd. od jednoho člověka k druhému, resp. skupině lidí, uskutečňovaný pomocí symbolů (znaků) umožňujících přetváření poznatků a dorozumění mezi lidmi.“ (Nelešovská 2005, s. 26)

Průcha, Walterová, Mareš (1995) charakterizují komunikaci jako prostředek ke sdělování a dorozumívání mezi lidmi, z pedagogického hlediska je důležitá především sociální komunikace. Pedagogickou komunikaci tito autoři vymezují jako zvláštní druh

sociální komunikace, která je zaměřena na dosažení pedagogického cíle, přičemž má vymezený obsah, sociální role účastníků a pevně stanovená pravidla komunikace.

Mareš a Křivohlavý (1995) uvádějí, že má-li být pedagogická komunikace optimální, je realizována při procesech vzdělávání a výchovy, které plní pedagogické funkce. Jestliže je plnohodnotná, podporuje příznivé emocionální klima pedagogického procesu, optimalizuje vztahy mezi učitelem a žáky i žáky navzájem, umožňuje řízení sociálně-psychologických procesů probíhajících v kolektivu. Dále pak takový způsob komunikace vytváří a zajišťuje co nejpríznivější podmínky pro rozvoj motivace žáků a tvořivých stránek jejich učení, na jedné straně formuje osobnost žáků správným směrem a na straně druhé umožňuje co nejlépe pedagogicky využít zvláštností osobnosti každého učitele.

Shodujeme se s názorem, že se pedagogická komunikace může odehrávat i v jiných prostředích, jak uvádějí autoři Šedřová, Švaříček, Šalamounová (2012), kteří v popisu různých prostředí uvádějí také rodinu nebo komunikaci mezi trenérem a dítětem. Stejného názoru je i Gavora (2005), který předkládá výčet míst, kde se odehrává pedagogická komunikace jako možnost cesty rozvoje určitých cílů edukace.

Pro účely naší práce je také důležité vnímat komunikaci jako prostředek k realizaci výchovy a vzdělávání formou interpersonální interakce, přičemž aktéry jsou učitel a dítě, ale i skupiny dětí. Jak shodně uvádějí Nelešovská (2005) a Gavora (2005), komunikace ve třídě probíhá prostřednictvím verbálních a nonverbálních projevů jedinců a má svoje specifika. Tento způsob interakce se však přece jen poněkud liší od komunikace v běžných životních situacích či v rámci dalších institucí.

„Komunikace je nevyhnutelnou podmínkou vyučování. Bez ní by se výchova a vzdělávání nemohly uskutečňovat.“ (Gavora 2005, s. 25) Pedagogickou komunikaci považuje především za výměnu informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu. Vzdělávací cíle, obsah vzdělávání i užité metody a formy práce tak učitel realizuje formou této komunikace. Autor nezapomíná zmínit také fakt, že se tento druh komunikace řídí specifickými pravidly, jež určují pravomoci zúčastněných aktérů. Účastníci komunikace se tedy řídí komunikačními pravidly, která souvisejí s jejich sociálními rolami. Komunikační pravidla považujeme za jeden z faktorů ovlivňující výchovně-vzdělávací proces, a proto jejich existenci zmiňujeme.

Pravidly se zabývá také Helus (2004) ve svém vysvětlení pedagogické komunikace, který klade důraz především na pochopení učiva, aplikaci a přetváření vnitřních poznatků. Na poměru účasti jednotlivých aktérů vymezuje pedagogickou komunikaci jako asymetrickou a symetrickou. Do popředí staví ocenění komunikačních projevů žáka jako prevenci před nežádoucími podobami učitelovy dominance. Podle tohoto autora učitelova převaha v komunikaci souvisí především s aktivizováním dítěte s jednoznačným cílem směřovat k jeho pokroku. Povahu pedagogické komunikace přitom ovlivňuje také velikost skupiny, vzájemné vztahy a v neposlední řadě také nezbytná nastavená pravidla komunikace.

3.3.1 Faktory ovlivňující pedagogickou komunikaci

Jak jsme již popsali, pedagogická komunikace je určitým specifickým druhem kontaktu. Její realizace předpokládá určité podmínky, účastníky, ale je také velmi významně ovlivňována mnoha faktory. Nelze tedy předpokládat, že učitelka mateřské školy bude aplikovat zcela beze změny vše tak, jak si naplánuje nebo připraví mimo výchovně-vzdělávací proces. Je možné proto komunikaci považovat ve své podstatě za jakýsi živý prvek celého procesu. V další části textu se některým z těchto činitelů budeme věnovat blíže.

Kolář, Vališová (2009) zmiňují jako jeden z ovlivňujících faktorů klima školy. Tito autoři považují za stěžejní také osobnost učitelky, její charakter, temperament, věk, odborné zkušenosti, mentální rozpoložení a také názorové přesvědčení. Nelešovská (2005) k momentům ovlivňujícím komunikaci ve výchovně-vzdělávacím procesu dodává, že záleží na její zakotvenosti v čase, prostoru a také na jednotlivých aktérech.

Ve spojení s obsahem naší práce jsou přínosné názory autorů Gavory (2005) a Vališové, Kasíkové (2011), kteří za důležitou považují také zpětnou vazbu, jež umožňuje zjistit, do jaké míry je komunikace účinná a srozumitelná, což znamená především shodu myšlenek, pochopení se, průběh komunikace s cílem souladu v myšlení. Je tedy třeba, aby komunikace probíhala v interakci komunikačních partnerů.

Pedagogickou komunikaci ovlivňují i další z mnoha faktorů, mezi něž patří dle Šmelové (2004) také organizační formy vzdělávacího procesu. Jelikož vzdělávání v mateřské škole probíhá během celého dne, dochází tak podle podmínek vytvořených dle RVP PV

(2016) k zapojení dětí do činností skupinových, frontálních i individuálních. Komunikace probíhající při vzdělávání tak může mít podobu jednosměrného sdělení, rozhovoru pedagoga s dětmi nebo rozpravy ve třídě. Rozprava ve třídě je nejen vnímána jako obousměrná komunikace mezi učitelkou a dětmi, ale navíc také mezi dětmi navzájem. Probíhá tak přímá komunikace mezi vrstevníky i s učitelkou, spolupráce a je zde možnost vyjádřit svůj názor.

Při organizování vzdělávání formou individuálních činností, kdy se pedagog věnuje pouze jednotlivému dítěti, probíhá komunikace na základě osobního kontaktu. Při verbální komunikaci je pro oba účastníky prostor pro vyjádření i naslouchání.

Jak jsme již zmínili v úvodu této podkapitoly, objevuje se i mnoho faktorů, které nelze ze strany učitelky mateřské školy zcela ovlivnit. Patří k nim například dosažení přirozené výšky hlasu, adekvátní rychlost projevu nebo jeho emoční náboj. Většina autorů zmiňuje jako nedílnou součást kontaktu a pedagogické komunikace nonverbální komunikaci. Zde lze považovat za utvářející faktor pohledy, pohyby, fyzické postoje, gesta nebo dotek. Mareš, Křivohlavý (1990) vidí nonverbální projevy jako možný způsob, jak proniknout do emocionální sféry dítěte. Má-li být pedagogická komunikace skutečně účinná, považují vnímání neverbálních projevů za stěžejní. Aspekty pedagogické komunikace dělí na intencionální, kognitivní, motivační, regulační, obsahové, procesuální a produktové.

Dalším hlediskem, které jsme již nastínili a které ovlivňuje průběh a zacílení komunikace v podmínkách školy, je její připravenost. Komunikace ve škole může být dle autorů Mareše a Křivohlavého (1990) připravená buď detailně, rámcově, nebo nepřipravená.

1) Detailně připravená komunikace je uskutečněná v podobě, v jaké byla naplánována.

2) Rámcově připravená komunikace probíhá především na základě zkušeností pedagoga směrem k stanovenému cíli. Jak zmiňuje Šmelová (2004), nemělo by se v této podobě jednat o pouhou improvizaci, ale zkušený pedagog by měl dodržovat směr, kterým se komunikace vyvíjí, neustále k plánovanému cíli.

3) Ke komunikaci nepřipravené dochází v situacích, které učitelka nemůže zcela předvídat, a je považována za improvizaci. Podle Šmelové (2004) je v tomto případě velmi důležitá schopnost pedagoga umět správně reagovat v nepředvídatelných a neopakovatelných situacích, které se odehrávají během dne v podmínkách konkrétní mateřské školy.

3.3.2 Zpětná vazba jako součást pedagogické komunikace učitelky mateřské školy

Potřeby dítěte předškolního věku jsou definovány mnoha autory různě. Šírová (2010) zmiňuje tři, se kterými spojuje provázanost v dětské hře. Jedná se o potřebu vztahu, kompetence a potřebu autonomie. Bezpečí vidí jako podporu při navazování sociálních vztahů nebo zvládání obtížnějších úkolů. Učitelka mateřské školy je zde tvůrcem rovného přístupu, kdy je evidentní především stálost v požadavcích na dítě i v požadavcích na dodržení dohodnutých pravidel způsobem, který umožňuje každému dítěti cítit se jako akceptovaná osoba.

Zpětný pohled na aktivitu dítěte je dle Hakové (2014) vlastně pohledem do budoucnosti. Usnadňuje další učení, umožňuje sledovat vlastní pokroky, sdílet nápady, plánovat změny, uvědomit si problémy a jejich způsoby řešení, uzavírat dohody, vzájemnou podporu, všimnout si dění, přemýšlet o názorech a postojích druhých. „*Reflexe je přenos ze srdce do mozku, z emocí do uvědomění, z prožitku do nové zkušenosti.*“ (Haková 2014, s. 42) Pohled do budoucnosti skloňují také Havrdová, Vyhnánková (2015), které spojují přístup učitelky s jasnou vizí, k čemu dítě vést. Tato představa je soustavná, konzistentní a vychází z principů a hodnot společnosti.

Dubec (2013) pohlíží na vztah v komunikaci především s respektem k vnímání signálu. Podle toho, jak zrak a sluch, tedy již zmíněné smyslové orgány, vyhodnotí vztahový signál komunikace, vzniká podoba komunikace symetrická, nebo asymetrická. V komunikaci, jak dále popisuje Dubec (2013), mají své místo obě formy vztahů. Jako způsob komunikace, který nezasahuje sebeobraz druhého a nerezignuje na změnu chování, zmiňuje popisný jazyk. V tomto případě se jedná o komunikační zpětnou vazbu, která je zbavena jakýchkoliv subjektivních tvrzení směrem ke komunikačnímu partnerovi.

Popisný jazyk jako způsob komunikace je obrazem toho, co vyhodnotí zrak a sluch, tedy co je vidět a slyšet z chování druhých.

Popisný jazyk poskytuje

- objektivní záznam, epizodický,
- nabízí konkrétní popis události, situace,

- popis založený na vnímání smyslů – zraku, sluchu,
- nabízí možnost moudrého užívání slov, přemýšlení nad sdělením.

Jazyk hodnotící (posuzující) je rozšířen o subjektivní vnímání, pohled, názor, dojem, představu. Tento způsob dle Cangelosioho (1996) může vést k označování, klamnosti a vytváření „nálepek“.

Účinná zpětná vazba v podobě popisu směrem ke změně chování může být doplněna o odvolání se na předem dohodnutá a oběma stranám známá pravidla či popis našeho prožívání (Dubec 2013). Zpětná vazba je tedy v tomto případě chápána jako konkrétní, vztahově neutrální popis chování, případně popis a zobrazení toho, co v nás situace vyvolává.

Ve vztahu učitelka–dítě je obzvlášť nutné dbát na porozumění pravidlům a souvisejícím popisným pojmům a jejich zvnitřnění. Podle Hakové (2014) je zpětná vazba důležitým nástrojem korekce dětského sebepojetí. Podávání zpětné vazby umožňuje osobnostním typům submisivním zvýšit sebedůvěru nebo naopak dynamickým dětem podává zprávu o vnímání jejich projevů okolím. Její užívání nabízí podněty k zamýšlení, rozvoji osobnosti a kontinuálním změnám v chování. Zpětná vazba by měla být tedy popisná, konkrétní, vyžádaná, vyrovnaná, správně načasovaná, získaná formou pozorování.

Důležité je mimo jiné zvážit hledisko obou stran komunikace, a proto je nutná kontrola porozumění zpětné vazbě příjemcem, aktivní naslouchání a právo konfrontovat zpětnou vazbu.

Jako faktor ovlivňující fungování komunikace popisuje Dubec (2013) moment zasahování do sebepojetí, tudíž nutkání se bránit. Tyto aspekty, kterým je třeba se vyhnout a k jejichž užívání „nesklouznout“, dělí na:

- 1) hodnocení, které vzniká zpravidla na základě předešlých zkušeností,
- 2) interpretace, „věštění“ toho, co se stalo, ve snaze porozumět, které jsou ovlivněny tím, že to každý z nás „nějak myslí“,
- 3) mentorování, což je v podstatě myšleno jako předávání nevyžádaných dobrých rad.

Zpětná vazba užívaná jako způsob hodnocení výchovně-vzdělávacího procesu představuje reflexi, zpětný pohled na aktivitu. Tento pohled Vališová, Kasíková (2011)

v pedagogickém kontextu rozlišují na postup reaktivní, nebo proaktivní. Reakce je synonymem pro přístup založený na okamžitém reaktivním jednání v dané situaci, probíhající jev, chování. Přístup učitelky, který není bezprostřední reakcí na podnět, je považován za proaktivní.

Proaktivní přístup je tedy dle Havrdové, Vyhnánkové (2015) zakořeněn v jasných východiscích učitelky mateřské školy, ve vizi, s jakou pracuje, v postoji směřujícím ke zvolenému cíli. Proaktivní přístup ve vztahu k podávání zpětné vazby tak představuje spojení s projevy chování ve třídě, tzv. třídním managementem (Cangelosi 1996).

Webster-Strattonová (2008) ve svých strategiích proaktivní přístup využívá pro podporu žádoucího chování a zároveň dlouhodobou práci na změně chování. Jednání učitelky považované za proaktivní tak probouzí v dětech zájem o poznávání světa, hledání nových metod učení se učit, aniž by se jednalo o pouhé vyučování. Konkrétní situace přirovnává k cílenému, účinnému, zcela vědomému přehlížení rušivého chování dětí. Přístupy věnující se převážně prevenci nežádoucích projevů chování tak vycházejí z pevného postoje pedagoga, který věnuje pozornost efektivním způsobům komunikace popisující spíše pozitivní projevy chování. Jak uvádí tato autorka, nejedná se o okamžitou změnu, ale pokud se pedagog nenechá „vyprovokovat“, dosáhne účinněji pochopení ze strany dětí, které si uvědomí, že vyrušování je neefektivní způsob získávání pozornosti a ztrátou času. Je však velmi důležité, aby učitelka neupadla do zajetí každodenních rutin, stereotypů a zajetých schémat. V podávání zpětné vazby, jak demonstruje tato autorka na příkladech, je nutné, aby učitelka neustále vnímala jedinečnost, vztahy, prvky, detaily a okolnosti každé situace. Spojuje pojem „typická“ s nutností nepropadnout nepravdivému dojmu o jejím vykreslení. Učitelka mateřské školy by měla každý odehraný, prožitý moment promýšlet a znovu reflektovat. Naučit se připustit, že díky podmínkám a okolnostem je vše vždy jiné, nové.

3.3.3 Příklady metod komunikace učitelky mateřské školy směrem k rozvoji emočních dovedností

Na základě významu komunikace pro naši práci se pokusíme reflektovat některé z již ověřených metod komunikace využitelných v podmínkách předškolního vzdělávání učitelkou mateřské školy směrem k rozvoji emočních dovedností dítěte. Vycházíme z předpokladu, že

na poli předškolní pedagogiky je téma emočních dovedností dítěte jedním z těch stěžejních. Proto se v této části budeme zabývat nejen metodami ucelenými a ověřenými, které udávají směr pro výchovně-vzdělávací proces.

Jednou z možných empiricky ověřených metodik, která se zabývá komplexní podporou sociálního, emočního i kognitivního rozvoje dítěte, je program založený na Pattersonově modelu sociálního učení nazvaný Incredible Years. Program Incredible Years, vytvořený Webster-Strattonovou, se opírá v přístupech k rozvoji vztahu mezi dítětem a učitelkou především o snižování potíží v projevech chování podporou „dobrého chování“ a tím směřuje k rozvoji socioemočních dovedností dítěte.

Principiálně jde o rozvoj vztahu pomocí podpory pozitivního chování, nikoliv o pouhé zamezení špatnému, nežádoucímu chování. Tato metodika zasahuje svými přístupy nejen prostředím školy, ale její rozměr je cílen i na rodiče dětí (Webster-Strattonová 1999). Autorka uvádí jako nejdůležitější a klíčové pro emoční vývoj dítěte především důvěru, zvědavost, iniciativnost, sebekontrolu, empatii, komunikativnost a spolupráci. Za základní kámen je považováno budování pozitivních vztahů dítěte a stimulačního prostředí.

Podle Webster-Strattonové (1999) je komunikace mnohem víc než mluvení s druhým, nazývá ji vzájemným vztahováním se. Komunikační dovednosti dospělého, tedy učitelky mateřské školy, jsou klíčovým faktorem pro určení kvality vztahu v pedagogické komunikaci. Za důležité považuje Webster-Strattonová oslovení, tón komunikace, dobu navazování kontaktu s dítětem i vzájemné naslouchání. Jako významný moment zmiňuje, že dítě velmi vnímá, zda je učitelka jednotná v tom, co říká, s tím, co následně realizuje. Ve své metodice uvádí pravidla úspěšné komunikace, která mimo jiné obsahují nutnost naslouchání, očního kontaktu při rozhovoru, mluvení o sporech a problémech a zdvořilost. Učitelka tak hraje v procesu komunikace významnou roli přípravou bezpečného prostředí, tím, že dovednosti a znalosti nestaví nad vztahy, vede děti k samostatnosti a odpovědnosti, a tím, že podporuje děti jako průvodce v jejich učení.

V pedagogické literatuře se můžeme setkat ve vztahu s učitelkou s pojmy jako kompetentní nebo efektivní. Spilková a Vašutová (2008) v této souvislosti popisují schopnost empatie, vnímání a prosazování vlastních názorů, asertivitu, prosociálnost a vnímání emocí. Taková učitelka ve své profesi především zohledňuje přirozené osobnostní charakteristiky.

Jak jsme zmínili, nechceme se zabývat pouze ucelenými metodikami souvisejícími s emočním rozvojem, ale zajímají nás i jednotlivé prvky, které komunikaci tímto směrem rozvíjejí a posouvají. Významným faktorem, který ovlivňuje průběh komunikace, je také fungování mozku. Dubec (2013) popisuje komunikaci jako proces, sled jednotlivých kroků, přičemž vstupem je vnímání signálu, stimulu, dále pokračuje jeho individuální zpracování a proces vrcholí naší následnou reakcí, chováním. Vstupní signály rozdělujeme do dvou proudů, významným momentem je vyhodnocení pomocí smyslů. Signály v komunikaci klasifikujeme jako věcné a vztahové. Tyto dva rozměry zachycují jednak formu komunikace, která zobrazuje způsob, jakým spolu mluvíme, a vzájemný vztah, jedná se tedy o vztahovou komunikaci. Na druhé straně komunikace věcná se zabývá předmětem a obsahem komunikace.

Moslerová (2004) rozlišuje obsahovou i vztahovou rovinu komunikace, navíc však vnímá procesuální komunikativní aktivity. Vztahovou rovinu komunikace pojímá tato autorka z pohledu toho, kdo je účastníkem procesu.

Dále jsme se seznámili s ucelenou metodikou, která je v současné době k dispozici pro české učitelky ve slovenském překladu (*Druhý krok*, 2017). Tato metodika poskytuje možnosti aplikace konkrétních činností s cílem rozvíjet emoční a sociální dovednosti u dětí. Základní teoretické poznatky se opírají o tři hlavní části, z nichž každá disponuje rozdílným rozsahem. Celková koncepce programu směřuje k rozvoji již zmíněných oblastí, kterými jsou nácvik empatie, regulace emocí a řešení problémů v mezilidských vztazích.

Učební transfer je poté formou příkladů a návodů na aplikaci příležitostí pro učitelku k uchopení denních impulsů jako momentů pro učení. Z hlediska účinnosti působení v oblasti emočních dovedností je dlouhodobější program vnímán jako efektivnější. Na tomto základě byla metodika sestavena pro učitelky jednotlivých stupňů škol počínaje předškolním vzděláváním a konče středoškoláky. Pojmenování emocí, jejich odhalení u sebe samého a následně u ostatních má vliv na rozvoj prosociálního chování u dětí. Autoři však hovoří také o nutném předpokladu pro řešení problémů, logické uvažování a zvládnutí, regulaci emocí.

II VÝZKUMNÁ ČÁST

4 Design výzkumného šetření

Naše práce je zaměřena na strategie komunikace učitelky mateřské školy, které vedou k podpoře emoční oblasti dítěte předškolního věku. Samotné výzkumné šetření se skládalo ze dvou částí, kdy byla postupně získávána data pro kombinaci kvalitativního a kvantitativního přístupu. Tyto fáze jsou označeny jako fáze 1 a fáze 2.

Pro realizaci výzkumu byla použita data získaná od dvou učitelek kontrolních skupin a učitelky experimentální skupiny. Pro analýzu kvalitativních dat byla zjištění uspořádána do skupin na základě podobnosti řešeného problému a následně bylo provedeno srovnávání, nalezení rozdílů. Tři námi srovnávané učitelky působí na jednotřídních mateřských školách, které vykazují obdobné podmínky, shodný charakter pozorovaných skupin, a jedná se o mateřské školy, které jsou součástí základní školy.

4.1 Hlavní problémová otázka: Jak učitelky mateřských škol podporují rozvoj emočních dovedností předškolních dětí?

Výzkumné otázky

- 1. Jak ovlivňuje další vzdělání učitelky mateřské školy v oblasti emočních dovedností její vztah k problematice emočních dovedností předškolních dětí?*
- 2. Jak ovlivňuje znalost metod v oblasti emočního rozvoje plánovací činnost učitelky mateřské školy?*
- 3. Jak ovlivňuje cílené absolvování programu zaměřeného na oblast rozvoje emočních kompetencí předškolních dětí komunikační strategie učitelky mateřské školy?*
- 4. Souvisí vztah učitelky mateřské školy k tématu emočního rozvoje dítěte s výběrem komunikačních strategií?*

4.2 Metody výzkumného šetření

Fáze 1

Jednou z částí výzkumného šetření bylo plánované interview s jednotlivými učitelkami mateřských škol po ukončení doby pedagogického působení na děti a po realizaci posttestu. Zkoumanou oblastí bylo především specifické zaměření se učitelky mateřské školy na výchovně-vzdělávací metody, pojetí výchovně-vzdělávacího procesu a komunikační strategie. V této části výzkumu jsme tedy nepřistoupili k žádnému časovému replikování. U zkoumaného jevu však bereme v úvahu možnost proměnlivosti. Z pohledu zabezpečení validity užíváme konkrétní, přesný a výstižný popis situace s užitím autentických výroků jednotlivých učitelek kontrolních skupin č. 2, 3 a učitelky experimentální skupiny č. 1.

Způsob kladení otázek byl v našem případě realizován formou polostrukturovaného interview, otázky byly pečlivě seřazeny do obsahových celků tak, aby korespondovaly s výzkumným problémem. V případě nejasností se mohl výzkumník či respondent doptávat doplňujícím dotazem.

Otázky pro účely výzkumného šetření byly sestaveny také na základě východisek z teoretické části. Jednou ze zohledněných oblastí byla kritéria volby výchovně-vzdělávacích strategií učitelky mateřské školy s ohledem na vliv její osobnosti a na cíle výchovně-vzdělávacího procesu podle autorů Maňáka a Švece (2003). Dále jsme reflektovali Webster-Strattonovou (1999) a její otázku bezpečného prostředí vytvářeného učitelkou mateřské školy. V neposlední řadě jsme zohlednili také oblasti vztahující se k dítěti, projevům chování a způsoby reakcí učitelky mateřské školy.

Prostředí pro interview bylo voleno tak, aby rozhovor nebyl ve svém průběhu nikým rušen. Záznamy jednotlivých rozhovorů byly přepsány do písemné podoby. V případě subjektu učitelky mateřské školy se jednalo o výběr respondentů se společnými znaky kvalifikace, profesních předpokladů předškolního pedagoga a pohlaví. Prvotní sledované znaky učitelek byly identifikovány ve fázi předvýzkumu, a to při jejich oslovení.

Jednotlivá data byla zpracována na základě oblastí, které výzkumník využil pro strukturaci sestaveného rozhovoru. Tyto čtyři kategorie byly pro účely interpretace děleny dle jednotlivých témat otázek do podkategorií. Jejich formulace se přesně neshoduje se zněním kompletních otázek, jsou členěny dle významu stěžejního pro kvalitativní podobu výzkumu.

Fáze 2

Jako výzkumná metoda byl v tomto případě využit experiment. Dle Gavory (2000) je v rámci experimentu možné využití různorodých metod sběru dat a manipulace s proměnnými. Subjekty k našemu experimentu byly vybrány na základě jistých společných znaků.

Hlavní uplatňovanou metodou při aplikaci pretestu a následného posttestu bylo zúčastněné pozorování (observace). Pozorované hodnoty byly jednotlivými učitelkami mateřských škol zaznamenávány do připravených záznamových archů. Spektrum pozorovaných jevů se týkalo zejména pocitů, dovedností souvisejících s upevňováním hodnot, jednalo se tedy o jevy afektivního charakteru (Gavora 2000).

Při tvorbě hodnoticího archu jsme vycházeli z metodiky pro podporu individualizace v předškolním vzdělávání *Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV* (Smolíková a kol. 2007). Zaznamenávané kategorie byly děleny do jednotlivých dimenzí dle oblastí vycházejících ze struktury Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Pro míru dalšího posouzení dosažené úrovně byla použita jako hodnoticí nástroj čtyřstupňová posuzovací škála. Za účelem kvantitativního posouzení byly jednotlivé stupně kategoriální škály opatřeny číselnými hodnotami 1 až 4 (Chráška 2007). S těmito hodnotami jednostranné numerické škály jsme poté dále matematicky pracovali.

V případě kontrolních skupin mluvíme o nepřímém pozorování zprostředkovaném učitelkami č. 2 a č. 3, v případě experimentální skupiny se jednalo o přímé pozorování učitelky č. 1. Pro zjištění reliability pozorování vycházíme z výpočtu vnitřní konzistence kategoriálních dat.

Sledované oblasti v pohledu na existující proměnné vnímáme jako nezbytné prvky experimentu. Výzkumník jako nezávisle proměnnou označil strategie komunikace, kterými záměrně působil na experimentální skupinu. Sledované experimentální změny v důsledku závisle proměnné jsou zjišťovány v ukazatelích úrovně emočních dovedností v podobě očekávaných výstupů RVP PV. Důsledkem vlivu nezávisle proměnné je poté závisle proměnná, kterou je dosažená úroveň emočních dovedností dětí předškolního věku.

V rámci interpretace výsledků šetření jsou data pomocí třídění prvního stupně zaznamenána a prezentována graficky.

4.2.1 Popis sběru dat

Výzkumný vzorek tvoří tři učitelky jednotřídních mateřských škol, které mají vždy jednu třídu dětí ve věku 2–6 let. Počty dětí ve třídách jsou přibližně shodné. Pohybují se od 18 do 22 dětí. Ve výzkumném vzorku ani mezi oslovenými nebyl žádný muž, což v souvislosti s teoretickými poznatky upevňuje přesvědčení o převládajícím podílu žen v předškolním vzdělávání, o feminizaci ve školství, na kterou upozorňuje Průcha (2002). Učitelky mateřských škol byly pro účely této části práce označeny jako učitelka 1, učitelka 2, učitelka 3.

Popis souboru MŠ 1 – experimentální skupina

Učitelka 1 působí v jednotřídní mateřské škole se smíšeným kolektivem jako vedoucí pro mateřskou školu. Věk nejmladšího dítěte třídy jsou v době realizace výzkumu tři roky, v kolektivu není žádné dvouleté dítě, nicméně při nástupu byly dvě děti přijímány jako dvouleté. Jeden chlapec má odklad školní docházky.

Mateřskou školu v současné době navštěvuje 20 dětí. Děti absolvujících poslední rok předškolního vzdělávání je ve třídě pět, z toho jedna dívka. V integraci je ve třídě vzděláváno jedno dítě s personální podporou asistenta pedagoga bez potřeby individuálního vzdělávacího plánu. MŠ má k dispozici jednu velkou místnost jako třídu, jedná se o nově postavenou mateřskou školu s celodenním provozem. Vzdělávací program této školy je zaměřen na individuální přístup k dítěti, samostatnost a spolupráci s rodiči, její školní vzdělávací program tudíž vychází z prvků programu Začít spolu. V centrech aktivit je tak dětem umožněno spojit učení s realitou.

Popis souboru MŠ 2 – kontrolní skupina

Mateřská škola 2 má celkem 22 dětí, v jejím kolektivu jsou dvě dvouleté děti. Počet dětí s odkladem školní docházky je shodný, je to jeden chlapec. Kolektiv dětí mateřské školy 2 je shodně heterogenní a v integraci je vzděláváno jedno dítě s potřebou asistenta pedagoga. Personální posílení je zde také chůvou, která je zřízena z projektových prostředků šablon pro školy z Evropské unie. Počet dětí navštěvujících poslední rok předškolního vzdělávání je v tomto kolektivu pět, z toho jedna dívka. Jedná se o mateřskou školu s celodenním provozem, kde je kladen velký význam na spolupráci s místními partnery,

seniory a klubem maminek. Mateřská škola svým programem podporuje jednotlivé akce, na kterých děti reprezentují školu, opírá se o tradice a zvyky v obci. Program školy je zaměřen svými specifiky environmentálně, k aktivitám využívá svých kompletně vybavených venkovních prostor a blízkého okolí školy.

Popis souboru MŠ 3 – kontrolní skupina

Věkové složení třídy MŠ 3 je opět od dvou a tentokrát do sedmi let. Ve třídě mateřské školy bylo v době realizace výzkumu zapsáno 20 dětí, z toho poslední ročník předškolního vzdělávání navštěvovalo pět dětí, z toho jedna dívka, která je vzdělávána v integraci bez potřeby tvorby individuálního vzdělávacího plánu. Ve třídě je přítomna chůva pro dvě dvouleté děti financovaná z projektových prostředků. Ve třídě je jedno dítě s odkladem školní docházky a učitelka 3 je vedoucí pro mateřskou školu. Škola nabízí svým klientům celodenní provoz a svým umístěním uprostřed obce a v těsné blízkosti lesa také příjemné spojení s přírodou. Aktivity školy jsou zaměřeny cíleně na rozvoj logopedické péče, škola se specializuje na užívání technického vybavení. Velkého prostoru několika spojených místností využívá pro individuální práci.

Tabulka č. 1: Učitelky výše uvedených mateřských škol z pohledu délky praxe v oboru předškolní vzdělávání, věku a dosaženého vzdělání

Délka praxe	Věk	Dosažené vzdělání	Pohlaví
Učitelka 1: 12 let	43	Vysokoškolské	Žena
Učitelka 2: 3 roky	25	Vysokoškolské	Žena
Učitelka 3: 25 let	51	Vysokoškolské	Žena

Všechny respondentky pracující v jednotřídních mateřských školách, které se podařilo oslovit a pro výzkum nadchnout, jsou učitelky s vysokoškolským stupněm vzdělání. Tuto skutečnost považujeme za zajímavou také vzhledem k tomu, že oslovené respondentky s nižším stupněm vzdělání nebyly s výzkumem a návštěvou natolik ztotožněny, aby je dokázaly akceptovat, a do své práce nechtěly nechat výzkumníka, pro ně neznámou, cizí osobu, nahlížet. Tento aspekt tedy může souviset s kvalifikační úrovní profesionality učitelky mateřské školy. Věková kategorie sledovaných učitelek mateřských škol a jejich délka praxe se však výrazně liší.

Skupina subjektů, ve které se uskutečnilo experimentální působení učitelkou č. 1, je nazvaná experimentální skupinou MŠ 1. Ostatní dvě skupiny MŠ 2, MŠ 3 jsou skupinami kontrolními, ve kterých se experimentální působení neuskutečnilo. Experiment byl realizován tak, aby v jeho úvodní fázi byly skupiny experimentu co nejvíce rovnocenné (Gavora 2000). Pro výběr skupiny subjektů byly zvoleny co nejvíce podobné vlastnosti, které výrazně ovlivní závisle proměnnou u experimentální skupiny a skupin kontrolních. Tyto byly především věk respondentů, pohlaví, dosažené vzdělání a kvalifikační předpoklady, prostředí, ve kterém probíhá systematické předškolní vzdělávání, složení skupiny s ohledem na integraci a související personální posílení vzdělávacího procesu.

Tabulka č. 2: Shodné znaky skupin z pohledu podmínek

Skupina	Typ školy	Počet dětí	Integrace
MŠ 1	Jednotřídní mateřská škola s celodenním provozem, která je součástí malotřídní školy	Celkem dětí 20 Poslední rok v MŠ 5, z toho jedna dívka	1 dítě s podporou asistenta pedagoga 2 v době přijetí do MŠ (v září) dvouleté děti
MŠ 2	Jednotřídní mateřská škola s celodenním provozem, která je součástí malotřídní školy	Celkem dětí 22 Poslední rok v MŠ 5, z toho jedna dívka	1 dítě s podporou asistenta pedagoga 2 dvouleté děti s podporou chůvy
MŠ 3	Jednotřídní mateřská škola s celodenním provozem, která je součástí malotřídní školy	Celkem dětí 20 Poslední rok v MŠ 5, z toho jedna dívka	1 dítě bez asistenta pedagoga 2 dvouleté děti s podporou chůvy

V dalším schématu se objevuje způsob rozvržení experimentu, experimentální plán, kde je vyznačeno užití měření vlastností subjektů před započítáním experimentálního působení a po jeho ukončení (Gavora 2000). K tomuto měření byl využit pretest zjištění úrovně emočních dovedností dítěte předškolního věku. Sledování projevů a individuálních pokroků dítěte bylo realizováno učitelkou příslušné skupiny. Na konci experimentu byl aplikován shodný záznamový arch pro zjištění vlivu působení na subjekty, posttest.

Tabulka č. 3: Experimentální plán s použitím pretestu a posttestu u všech skupin

	Pretest	Působení	Posttest
Skupina MŠ 1	ano	P1	ano
Skupina MŠ 2	ano	P2	ano
Skupina MŠ 3	ano	P3	ano

Při identifikaci výchovně vzdělávacího stylu učitelky mateřské školy nebyl použit žádný standardizovaný test. Jejich identifikace probíhala formou pozorování a vlastního komentáře každé z učitelek mateřských škol. Mezi výzkumníkem a respondenty byl navázán přátelský interpersonální raport a v průběhu setkání byla vytvořena tolik potřebná otevřená a přívětivá atmosféra (Chráska 2007).

4.3 Analýza a interpretace získaných dat – fáze 1

4.3.1 Příprava učitelky mateřské školy na vzdělávací proces a volba výchovně-vzdělávací metody

Tabulka č. 4: Interpretace dat získaných při rozhovoru s učitelkami experimentální a kontrolních skupin pro oblast **přípravy učitelky mateřské školy na vzdělávací proces a volba výchovně-vzdělávací metody**

Podkategorie	Učitelka 1 – experimentální	Učitelka 2 – kontrolní	Učitelka 3 – kontrolní
Výchozí bod pro třídní plánování	Dokument ŠVP, jeho cílové kategorie, plán vychází z potřeby skupiny	Dokument ŠVP, témata předem připravena vedením školy	Dokument ŠVP, bloky předem zpracované
Soulad školních dokumentů z pohledu vlastností cílů	<i>„Jsou pro mě stěžejní zvolené cíle, kam chceme s dětmi dospět, co zrovna chceme rozvíjet.“</i> Z našeho pohledu vychází cíle z přiměřenosti.	<i>„My máme plán již vlastně hotový na začátku roku. Máme dané, co budeme který týden dělat.“</i> Z našeho pohledu chybí přiměřenost, zaměření na očekávané možnosti aktérů z pohledu individualizace.	<i>„Máme dopředu zpracované bloky a ty si vždycky hodnotím, jestli se mi vše podařilo, jak jsem chtěla.“</i> Z našeho pohledu prokazuje kontrolovatelnost.
Výchozí bod pro volbu tématu v souvislosti s plánováním	Aktuální situace v kolektivu, realita, zájmy skupiny, podpora slabých stránek <i>„Třeba je volba prezidenta nebo se někomu narodí miminko, má sourozenec...“</i>	Proměny přírody, dokument ŠVP <i>„No já už mám dané, co budu dělat, takže mě ovlivňuje vedení.“</i>	Zpracování dokumentu školy <i>„No témata jsou přece daná. Asi nic.“</i>

<p>Konkrétní zacílení tématu na oblast emočního vzdělávání</p>	<p>Realizuje.</p> <p>Učitelka 1 popisuje činnosti, kterými směřuje k rozvoji emočních dovedností, a jejich cílené vyjádření dětmi. Učitelka 1 uvádí aplikaci komplexních témat věnujících se zmíněné problematice i realizaci učení na základě potřeby, současně situační a projektové učení.</p>	<p>Nerealizuje.</p> <p>Učitelka 2 se soustředí na výše zmíněná témata vycházející ze ŠVP.</p> <p><i>„No tak já si myslím, že emoce vyjadřují. Ale nevím, zda je to přímo cílem mých témat. To asi ne. Ta se týkají něčeho jiného.“</i></p>	<p>Nerealizuje.</p> <p>Konkrétní téma týkající se emocí učitelka 3 nepřipravuje. Spojitost s učením emočních projevů připisuje především spontánním reakcím dětí na situace.</p> <p><i>„Ale v tématech? Jako to je různé, projevují emoce, to ano. Ale já se jim nevěnuji obsahem tématu. Ta máme jiná.“</i></p>
<p>Učitelka mateřské školy a výchovně-vzdělávací metoda</p>	<p>Aktivizující přístup, práce s chybou, metoda situační, řešení problémů, hra, komplexní výukové metody, projektová výuka</p> <p><i>„... proto také velmi obměňuji a volím téma na základě zjištěného zájmu.“</i></p>	<p>Zprostředkování vědomostí, dovedností, preference komunikační funkce, klasické výukové metody, slovní, vysvětlování, popis</p> <p><i>„... hezky jim vysvětlit třeba změny v přírodě, že už není tolik sluníčka na podzim, zbarvuje se listí, chybí barvivo chlorofyl...“</i></p>	<p>Metody názorně-demonstrační, předvádění, vysvětlování</p> <p><i>„Teď nevím, jestli to správně pojmenuji, ale asi sahám po předvedení, názorně ukážu a vysvětlím.“</i></p>
<p>Organizace vzdělávání</p>	<p>Prvky programu Začít spolu, individualizace, skupinová práce</p>	<p>Preferuje frontální výuku s převahou verbalizace, organizaci volí za účelem předcházení rušivým vlivům,</p>	<p>K organizaci se v otázkách nevyjadřuje.</p>

		kontrola, snaha o udržení kázně.	
Preferovaná oblast učitelky z pohledu osobnostních preferencí	Oblast emočně sociální	Environmentální a ekologické vzdělávání, moderní technologie, využití tradic	Oblast komunikačních dovedností
Užívané metody a formy práce v souvislosti s posílením emočních dovedností	Materiály určené pro účely podpory emočních dovedností, zkušenosti získané na zahraničních stážích, kombinace metod s prvky intuice, improvizace a aktivizující výchovně-vzdělávací metody, práce s volně dostupným obrazovým materiálem, texty na dané téma, prožitkové formy učení, dramatizace, modelové situace, předvádění, komunikace, hra	Práce s textem, vyprávění, rozhovor, rozbor aktuální situace, osobní kontakt, situační učení	Metoda slovní, monologická, vyprávění, vysvětlování, dialogická – rozhovor s prvkem otázky, práce s textem, kdy cílem je porozumění obsahu textu, dobrý příklad, ukázky řešení situací, inscenační metody, výuka dramatem, didaktická hra
Vzdělání učitelky mateřské školy v oblasti emočních dovedností	Absolvovala. <i>„Ano, již několik. Vybírám si vzdělávání také na základě preference této oblasti, neboť vztahy, emoce a pocity považuji za stěžejní pro život.“</i>	Neabsolvovala. <i>„Tak v této oblasti určitě ne. A možná, jak teď o tom uvažuji, toho až tak úplně moc nevím.“</i>	Neabsolvovala. <i>„V oblasti emočního rozvoje ne. Zaměřuji se na tu komunikaci u dětí, tak vesměs co jsem byla na nějakém dalším vzdělávání, tak to bylo na grafomotoriku nebo to mluvení.“</i>

Komentář: Cílenou realizaci tématu s obsahem emocí vnímá učitelka 1 jako běžnou, v souladu s cílovými kategoriemi vzdělávání volí obsah a činnosti. Učitelky 2, 3 v této souvislosti hovoří spíše o situačním učení na základě aktuální potřeby. Soulad vzdělávání s akceptací projevů emocí dětí a potřebu jejich podpory vnímají všechny učitelky shodně jako důležité. Při přípravě a plánování pedagogické práce shodně vycházejí všechny dotazované učitelky mateřských škol z dokumentu školního vzdělávacího programu školy. Učitelky 2, 3 se ve své přípravě nezaměřují na přiměřenost cílů. V pohledu na kurikulární dokument a jeho vlastnosti se shodně vyjádřily učitelky 2, 3, které hovoří o jeho fixní podobě, učitelka 1 vnímá dokument z pohledu cílových kategorií jako pružný. Při výběru aktuálního tématu se shodně učitelky 2, 3 odkazují na pevné zpracování školního vzdělávacího programu školy a z něj vyplývajících témat pro výchovně-vzdělávací proces v mateřské škole. Učitelka 1 zmiňuje v případě tvorby témat jako výchozí bod reálnou situaci v kolektivu, v okolním prostředí dítěte, zohledňuje individuální možnosti aktérů vzdělávání. Učitelka 3 prokazuje kontrolovatelnost cílů a učitelka 1 se zaměřuje na jejich přiměřenost.

Pohled na výběr výchovně-vzdělávací metody u jednotlivých učitelek se liší. Učitelka 1 uvádí souvislost volby projektové výuky se sledovanou úrovní jednotlivých indikátorů a zájmem účastníků vzdělávání. Učitelky 2, 3 využívají výchovně-vzdělávací metody ve spojitosti se svým vyučovacím stylem.

4.3.2 Strategie učitelky mateřské školy a potřeba bezpečného prostředí

Jako stěžejní v oblasti bezpečí dítěte, jeho tvorby a podpory, jsme při rozhovoru užili otázky týkající se pravidel a rituálů. Vycházeli jsme přitom z konkrétních položek vyskytujících se v záznamovém archu, které se vztahují k oblastem dítě a jeho psychika a dítě a společnost vycházejícím z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Jedná se například o podoblasti sebeovládání, sebepojetí, citů a jejich projevů, přizpůsobivosti, respektování pravidel, spolupráci na činnostech a jiné. Podpora existence a respektování pravidel tak souvisí s vyhodnocením působení učitelky mateřské školy v rámci výzkumného experimentu.

Tabulka č. 5: Interpretace dat získaných při rozhovoru s učitelkami experimentální a kontrolních skupin pro oblast **strategie učitelky mateřské školy a potřeby bezpečného prostředí**

Podkategorie	Učitelka 1 – experimentální	Učitelka 2 – kontrolní	Učitelka 3 – kontrolní
Pohled na třídní rituály	Režimové prvky dne související s organizací počtu dětí ve skupinách v souvislosti s prvky programu Začít spolu, ranní kruh	Osobní kontakt – podání ruky jako uvítací rituál, setkávání v kruhu , školní akce, tradice	Režim dne, zvukové signály pro přechodové činnosti, ranní kruh , opakované denní činnosti v rámci logopedické prevence
Existence pravidel	Ano <i>„... související podpora klimatu a společného soužití ve třídě se spíše odvíjí od momentální situace, na vše nepohlížíme jako na pravidlo.“</i>	Ano <i>„Myslím si, že jsou důležitá a máme je. Máme i pravidla, když chodíme ven, máme pravidla u jídla, pravidla pro setkávání, pro hluk, v koupelně. No, máme jich hodně...“</i>	Ano <i>„Pravidla určitě máme. Máme je na dveřích.“</i>
Přenos existence pravidel do praxe v reálné situaci – způsoby učení	Vizualizace v podobě zakreslené dětmi, dramatizace, předvádění, přehrávání situací, řešení problémů, hry, pexeso, společenské hry, mozaikové stavebnice, obdoba hry Double a jiné činnosti podněcující vzájemnou neformální komunikaci na téma pravidel	Situační učení, vzájemná komunikace, sdělování, učení jeden od druhého v heterogenním kolektivu <i>„... stále jedni a ti sami porušují, tak těm to říkám pořád dokola. Já jsem nedočkavá od přírody a chtěla bych mít všechno hned.“</i>	Počátek vzdělávacího období jako stěžejní pro vznik, opakování vztahující se ke konkrétní situaci – reaktivní řešení, text z paměti <i>„No řekneme si je hlavně na začátku roku, a jak jsou vyvěšená, tak je děti vidí každý den. Jinak jim pořád říkám a opakuju, co nedodržují, a snažím</i>

			<i>se v těchto situacích jim je připomínat. “</i>
Komunikační pravidla	<i>„Komunikačním pravidlem nebo možná žádoucím chováním je tedy již zmíněný klidný hlas. Ten, kdo jej respektuje a daří se mu, je chválen. “</i>	Signál zvednutí ruky, odpočítávání <i>„... počítám, třeba jedna, dva, tři, a jak napočítám, buďte potichu, ať víte, co chci říct. “</i>	<i>„No třeba právě to pusinkové, že děti nemluví u oběda a svačinky. “</i>
Časový horizont věnovaný pravidlům	<i>„Jinak určitě denně v okamžiku registrace, když se někomu daří například klidný hlas, poděkuji mu, že umožňuje svým chováním ostatním se také soustředit na činnost. “</i>	<i>„No říkám jim to snad pořád. A děti se ptám, jaké máme pravidlo? Zkus mi ho zopakovat. “</i>	<i>„Asi moc ne. V období na začátku roku si je řekneme. “</i>

Komentář: Z rozhovorů vyplývá, že všechny učitelky vnímají shodně jako třídní rituál setkávání v kruhu za účelem komunikace s dětmi. Dalšími prvky, kterými podporují jednotlivé učitelky mateřských škol bezpečí prostředí skupiny dětí, jsou rituály, opakující se činnosti, režimové prvky nebo způsob organizace dne.

Učitelka 2 hodnotí funkčnost pravidel komunikace v souvislosti s užívanými strategiemi jako neefektivní. Shodně uvádí učitelka 3 zvýšený výskyt hluku ve třídě. Učitelka 1 v této souvislosti uvádí pojem špatná akustika, nespojuje potřebu eliminace s chováním dětí.

4.3.3 Komunikace učitelky mateřské školy a výchovně-vzdělávací strategie

V oblasti komunikace související s výchovně-vzdělávacími strategiemi jsme se zaměřili v úvodu na obecné vymezení silných stránek užívaných forem komunikace a poté jsme konkretizovali některé z přístupů. Zajímala nás realizace zpětné vazby a její pojetí jednotlivými sledovanými učitelkami mateřských škol, znalost komunikačních strategií podporujících všestranný vývoj dítěte. Pozornost jsme zaměřili na oblasti blízké zvoleným sledovaným indikátorům, které jsou použité v záznamovém archu.

Tabulka č. 6: Interpretace dat získaných při rozhovoru s učitelkami experimentální a kontrolních skupin pro oblast **komunikace učitelky mateřské školy a výchovně-vzdělávací strategie**

Podkategorie	Učitelka 1 – experimentální	Učitelka 2 – kontrolní	Učitelka 3 – kontrolní
Forma komunikace	Všechny formy komunikace, především neverbální komunikace, komunikace činem, tělem. Verbální komunikaci přesto považuje za stěžejní.	Verbální i nonverbální forma, zmiňuje také komunikaci činem, tělem.	Jednosměrné sdělení, obousměrná komunikace, rozhovor, verbální i neverbální složka komunikace jako cesta k chápání významu slov a dokreslení vjemu situace pro účastníky komunikace
Silné stránky v komunikaci	Vzor, klidný hlasový projev, sociální učení nápodobou <i>„... i když je někdy snazší zakřičet, třeba kdo jde domů, soulad klidné chůze až k dítěti mi dovolí realizaci intenzity hlasu, kterou je</i>	Schopnost improvizace, částečně připravená komunikace nebo komunikace detailně připravená, dramaturgie, snaha o dosažení zvoleného cíle, znalostní úroveň u dětí	Užívání spisovného jazyka, jasná a srozumitelná forma a případné kladení otázek, vzor <i>„... ještě si myslím, že dokážu být srozumitelná a dávat jasné instrukce. Když tak se doptávám,</i>

	<i>klidný hlas. “</i>	<i>„Myslím si, že toho třeba o přírodě hodně vím a dokážu dětem popovídat.“</i>	<i>rozumíš všemu, co jsem řekla?“</i>
Zpětná vazba v komunikaci	<p>Formou popisu bez prvků hodnocení, interpretací a mentorování, subjektivních komentářů, realizovaná na základě toho, co vidí, co slyší.</p> <p><i>„Vidím, že jsi teď přišel až ke kamarádovi mu něco říct a použil jsi k tomu klidnou chůzi a klidný hlas, moc se ti to daří, děkuji ti, že jsi všem ostatním umožnil také se soustředit na svou hru.“</i></p>	<p>Pohled do budoucnosti, srovnávání, hodnocení pokroku, subjektivní tvrzení, názor, dojem, představa.</p> <p><i>„... zaznamenávám do diagnostických materiálů a dětem samotným? To určitě nejčastěji volím ústní formu. Pochválím, povzbudím. Říkám, že je šikovný, borec, super, máš to krásný, to se ti povedlo.“</i></p>	<p>Momenty spojení jasné vize s cílem, opora o diagnostické materiály a metodiky</p> <p><i>„Užívám výrazy jako, no vidíš, jak se ti to povedlo, výborně, jsi šikovný. Ještě to zkus, minule se ti to povedlo, tak uvidíš, že to půjde. Kontroluji také často úroveň pomocí diagnostických materiálů, pracovních listů a tam se držím přímo škál a беру zpětnou vazbu konkrétně k úkolu.“</i></p>
Partnerský přístup, autentičnost komunikace	<p>Tělesná stránka a její změny, výraz tváře, intenzita hlasu, bez vykazování zdvořilostního podkresu, soulad toho, co prožívá, s tím, co realizuje. Snaha o rovný přístup ke všem.</p> <p><i>„Mohou svým způsobem o mnoha věcech rozhodovat nebo spolurozhodovat, ale nesou v tomto</i></p>	<p>Spojení s osobním emočním naladěním, promítání pozitivních i negativních emocí do projevu, odlišnosti ve sluchovém vjemu</p> <p><i>„... když se zlobím, jsem fakt naštvaná, tak třeba i zvýším hlas, s prominutím dokážu i ječet.“</i></p> <p>Snaha o udržení autority dospělého v souladu s akceptací pozice učitele,</p>	<p>Komunikace obsahuje prvky hodnocení na základě předešlých situací a mentorování, pohled na zobrazení vlastních emocí do interakce s dětmi.</p> <p><i>„Jak je možné, že včera jste to zvládly, a dneska už zase nevíte? Tak teď jste mě zklamaly.“</i></p> <p><i>„Ve slovníku slovo trest nemám, ale vždy</i></p>

	<p><i>případě za svá rozhodnutí zodpovědnost. “</i></p>	<p>výběrový charakter</p> <p><i>„Mám některé takové, u kterých vím, že kdybych si je připustila k tělu, že bych ztratila autoritu nebo jak to říct. “</i></p>	<p><i>si je třeba uvědomit, že si nemůžou děti dělat, co chtějí. “</i></p> <p>Citlivé dávkování represivních zásahů dle potřeby, prvky sociocentrického zaměření výchovy, pevné hranice mezi učitelem a dítětem. Objevují se způsoby interpretace ve snaze porozumění tomu, co se děje.</p>
<p>Popisný jazyk v komunikaci</p>	<p>Cílená aplikace popisného jazyka, proaktivní podoba komunikace, „slovní navádění“, cílená podpora oblasti sebeobsluhy, samostatnosti, vnímání a zvnitřnění pravidel, dovednosti v oblasti komunikativní, oblasti pojmů, předmatematických představ, tvorba vlastního názoru, oblast vztahů a emočních dovedností</p> <p><i>„Vidím, že máš levou botu na pravé noze. “</i></p> <p><i>„Vidím, že máš slzy a slyším, jak vzlykáš, dokonce jsi zvyšoval hlas, máš červený obličej, zrychlený tep</i></p>	<p>Přibližuje obsah, vlastnosti, pro bližší seznámení se s osobami, prvky, objekty, jevy.</p> <p><i>„Nevím, jak jinak bych ho použila. “</i></p> <p><i>„ ... když se dětem snažím něco vysvětlit anebo popsat jev, situaci, konkrétně co se stalo, proměny v přírodě, souvislost vztahů v přírodě. “</i></p>	<p>Jako podoba popisu probíhající situace</p> <p><i>„... přiznám se, že se mi spíše daří hovořit jasně, věcně, cíleně a není mi tato podoba jazyka blízká. “</i></p>

	<i>a napjaté svaly.</i> “		
--	---------------------------	--	--

Komentář: Z našeho šetření vyplývá, že oslovené učitelky mateřských škol shodně aplikují ve své pedagogické komunikaci verbální a neverbální komunikaci i komunikaci činem. Za stěžejní považují verbalizaci sdělení směrem k příjemci. Z rozhovorů vyplývá vnímání jejich osobnosti a jejich přístupu v komunikaci jako vzoru pro děti a možnosti sociálního učení nápodobou.

V projevu a preferenci silné stránky v komunikaci vnímáme spojení s výchovně-vzdělávacím stylem učitelky mateřské školy. Podávání zpětné vazby učitelky 3 dle našeho názoru souvisí také s velkou mírou vnitřní zodpovědnosti a manažerským výchovně-vzdělávacím stylem. Učitelka 1 zmiňuje v této souvislosti trpělivost. Podávání zpětné vazby shodně spojují učitelky kontrolních skupin s diagnostickým materiálem a povzbuzením dítěte k dalšímu pokroku.

Na základě námi získaných dat je zřejmé, že znalost strategie popisného jazyka souvisí s informovaností a vzděláním učitelky mateřské školy v oblasti podpory emočních a sociálních dovedností. Učitelky kontrolních skupin nahlíží na popisný způsob jako na způsob komunikace v kontextu popisu jevů, obsahů a bližší konkretizace osob. Obě učitelky kontrolních skupin se shodně vyjadřují k inklinaci k věcnému, jasnému sdělení a očekávání okamžité reakce. Dle našeho názoru ovlivňuje užívání popisného jazyka jako strategie komunikace znalost tohoto přístupu. Učitelka experimentální skupiny 1 uvádí souvislost s podporou konstrukce vlastního poznání dítěte.

4.3.4 Komunikace učitelky mateřské školy a výchovně-vzdělávací strategie v souvislosti s projevy chování dítěte

V této oblasti jsme se zaměřili na strategie učitelky mateřské školy v souvislosti s konkrétními projevy dítěte. Determinanty pohledu učitelky, užitých způsobů komunikace jsou podle nás rušivé projevy, pozitivní projevy a slabé stránky dítěte. Jedním z přístupů, který jsme v této souvislosti uvedli a u nějž jsme zkoumali rozdíl v pojetí jednotlivými učitelkami mateřských škol, je pochvala.

Tabulka č. 7: Interpretace dat získaných při rozhovoru s učitelkami experimentální a kontrolních skupin pro oblast **komunikace učitelky mateřské školy a výchovně-vzdělávací strategie v souvislosti s projevy chování dítěte**

Podkategorie	Učitelka 1 – experimentální	Učitelka 2 – kontrolní	Učitelka 3 – kontrolní
Pozornost učitelky a její zaměření v souvislosti s projevy chování	Negativní i pozitivní vlivy	Negativní chování, hlučné projevy	Prostředek dítěte k získání pozornosti – rušivé vlivy
Rušivé projevy – reakce učitelky a účinnost	Ignorance, komentování, chválení pokroku ve zvládnání rušivého projevu. Vnímá účinnost.	Gradující opatření, trest, represe. Metody vnímá jako neúčinné.	Sankce, napomínání, komunikace s rodiči, eviduje recidivující projevy u stejných aktérů – zkouší nalézat řešení, nevnímá účinnost.
Pozitivní projevy dítěte a reakce učitelky	Pozitivní projev spojuje také s podporou zvládnání negativního.	Možnost vyzvednutí vzorového chování	Vnímá vývojové zvláštnosti, podporuje pokrok.
Slabé stránky dítěte a projev učitelky	Podávání zpětné vazby, vnímání pokroku, popis, zaměření se na cokoli pozitivního i v souvislosti s projevy chování	Povzbuzení, podpora, pozitivní odezva pro projevy chování vztahující se silným stránkám	Povzbuzuje pokrok v oblasti komunikačních kompetencí, v oblasti projevů chování se zaměřuje na silné stránky
Pochvala a její směr	Učitelka 1 vnímá pochvalu jako základní potřebu k pokroku, pochvalu vizualizuje vzkazy.	Učitelka 2 užívá pochvalu směrem k podpoře samostatnosti, spolupráce, vizualizuje pouze tresty.	Učitelka 3 užívá pochvalu směrem k pokroku dítěte, podpoře individuality, vizualizuje odměny.

Komentář: Z námi zjištěných údajů je zřejmé, že všechny učitelky shodně hovoří o zaměření pozornosti v návaznosti na rušivé či negativní vlivy. Tyto projevy vnímají jako prostředek dítěte k získání jejich pozornosti. Učitelka experimentální skupiny s odvoláním na poznatky získané z literatury a dalšího vzdělávání jmenuje konkrétní užívání záměrné ignorace rušivého chování jako účinné. Učitelky kontrolních skupin shodně hovoří o recidivujícím procesu a neúčinnosti užívaných metod.

Dle našeho zjištění učitelky všech skupin reagují s cílem podpory dalšího rozvoje dítěte v momentě vnímání pozitivního projevu. Učitelka 1 zmiňuje způsob reakce na pozitivní projev ve spojení s podporou zvládnutí negativního.

4.4 Shrnutí dat získaných z fáze 1

Tabulka č. 8: **Příprava učitelky mateřské školy na vzdělávací proces a volba výchovně-vzdělávací metody**

Experimentální skupina	Kontrolní skupiny
Učitelka 1	Učitelka 2 a 3
Učitelka experimentální skupiny absolvovala cílené vzdělávání v oblasti emočních dovedností dětí a získané poznatky aplikuje v praxi tvorbou témat zaměřených na emoce, vnímá dokument školy jako pružný a cílové kategorie činnostmi zaměřenými k rozvoji emoční oblasti transformuje dle skupinové diagnostiky.	Učitelky kontrolních skupin při volbě témat shodně vycházejí z pevné struktury nabídky školních dokumentů. Další vzdělání v konkrétní oblasti neabsolvovaly. Své preference v zaměření odvíjí od vlastního zájmu o oblast.
Příprava a plánování se u učitelek experimentální skupiny 1 a kontrolních skupin 2, 3 shodně opírá o školní vzdělávací programy jednotlivých mateřských škol.	
Dospěli jsme k názoru, že metody výchovně-vzdělávací práce užívané jednotlivými učitelkami promítající se do jejich pedagogické práce v emoční oblasti se shodují s jejich preferovanými výchovně-vzdělávacími metodami.	

Tabulka č. 9: **Strategie učitelky mateřské školy a potřeba bezpečného prostředí**

Experimentální skupina	Kontrolní skupiny
Učitelka 1	Učitelky 2, 3
Učitelka experimentální skupiny uvádí v souvislosti s existencí komunikačních pravidel inspirování se zahraniční literaturou a své znalosti v této oblasti opírá o zkušenosti získané dalším vzděláváním pedagogických pracovníků zaměřeným na cílenou podporu emočně-sociální oblasti dítěte předškolního věku. Ke zvnitřnění pravidel aplikuje metody, které preferuje ve své pedagogické práci, opírající se především o aktivizující přístupy k učení a hru. Učitelka experimentální skupiny reaguje proaktivně.	Učitelky kontrolních skupin užívají k procvičení a upevnění třídních pravidel především paměťové a situační učení. Učitelky 2, 3 aplikují v učení a opakování pravidel reaktivní přístup.
Učitelky shodně zmiňují potřebu zacílení komunikačních pravidel na snížení hluku ve třídě.	
Aplikace pravidel všemi učitelkami je stěžejní v počátku vzdělávacího období a následně je vázána na probíhající situace, momenty vyžadující řešení.	
Existence třídních rituálů v podobě ranního kruhu za účelem komunikace.	

Tabulka č. 10: **Komunikace učitelky mateřské školy a výchovně-vzdělávací strategie**

Experimentální skupina	Kontrolní skupiny
Učitelka 1	Učitelky 2, 3
Přes časovou náročnost a nutnost zvýšené dávky pozornosti učitelka experimentální skupiny vnímá velkou míru účinnosti podávání zpětné vazby a popisného jazyka. V komunikaci reaguje s cílem rozvoje sledovaných oblastí proaktivně a zmiňuje souvislost s konstruktivistickými přístupy, s podporou konstrukce vlastního poznání dítěte.	Učitelky kontrolních skupin inklinují k věcnému, jasnému, reaktivnímu sdělení.

V oblasti podávání zpětné vazby a užívání podoby komunikace formou popisného jazyka prokazuje učitelka experimentální skupiny 1 znalosti získané v této oblasti formou dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.	Ve zpětných vazbách učitelek kontrolních skupin 2, 3 se objevují prvky hodnocení, spojení vize s cílem, opora o diagnostické materiály související s profesní připraveností učitelky mateřské školy a diagnostickou kompetencí.
Silné stránky v komunikaci dle našeho šetření souvisí s výchovně-vzdělávacím stylem učitelky mateřské školy.	
Učitelky shodně aplikují v komunikaci všechny její formy. Jako stěžejní uvádějí verbální sdělení.	
Ke komunikaci všechny učitelky shodně přistupují z pohledu sociálního učení nápodobou a důležitý moment spatřují v existenci vzoru.	

Tabulka č. 11: **Komunikace učitelky mateřské školy a výchovně-vzdělávací strategie v souvislosti s projevy chování dítěte**

Experimentální skupina	Kontrolní skupiny
Učitelka č. 1	Učitelky č. 2, 3
Užívání proaktivních metod, přehlížení, ignorace, chválení pokroku.	Reakce na rušivé chování vnímány jako neúčinné.
	Učitelky kontrolních skupin shodně v oblasti projevů chování věnují při kladné odezvě pozornost silným stránkám dítěte.
Pochvalu a pozitivní hodnocení shodně užívají všechny oslovené učitelky mateřských škol za účelem podpory individualizace ve vzdělávání.	
Pozitivní projevy dítěte jsou oslovenými učitelkami mateřských škol shodně pojímány jako nástroj k dalšímu všestrannému rozvoji dítěte a učení.	

4. 5. Analýza a interpretace dat získaných z fáze 2

Z pozorování je zřejmý největší výkyv hodnot jednotlivých položek v období mezi aplikací pretestu a posttestu u experimentální skupiny 1. Učitelka experimentální skupiny 1 realizuje činnosti, kterými směřuje k rozvoji emočních dovedností a jejich zachycení, vyjádření dětmi, což vnímáme jako významné zejména pro posun v úrovni dovedností u položek 10 až 19.

Oblast přípravy učitelky mateřské školy a volba její výchovně-vzdělávací metody je jednou z významných dimenzí ovlivňujících výsledky výzkumného experimentu. Námi zjištěné rozdíly hodnot položek v orientaci učitelky 1 na oblast podpory emočních dovedností vychází především z cíleného zaměření v dalším vzdělávání. U všech učitelek mateřských škol se liší preferovaná oblast dalšího vzdělávání podle jejich vlastního zájmu. Tuto skutečnost prokazuje zejména zaměření na oblast položek 1, 3, 4 u učitelky kontrolní skupiny 3 a položek 17, 31 u učitelky kontrolní skupiny 2. Další vzdělávání pedagogických pracovníků s cílem podpory emoční oblasti absolvovala pouze učitelka experimentální skupiny 1.

V oblasti respektování pravidel zjištěné hodnoty ukázaly významné zvýšení úrovně dovedností u experimentální skupiny 1. Vnímáme v tomto případě vliv preferované výchovně-vzdělávací metody na způsob zavádění a aplikace třídních pravidel. Učitelka kontrolní skupiny 2 ve spojitosti s pravidly trvá na ověření si porozumění, učitelka 3 zmiňuje opakování, učení se krátkého textu z paměti. Učitelka experimentální skupiny 1 prokázala návaznost na zkušenosti získané v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, studiem příslušné literatury vztahující se k tématu a aplikací aktivizujících metod, což dle našeho názoru souvisí s výkyvem položek 23, 24, 27.

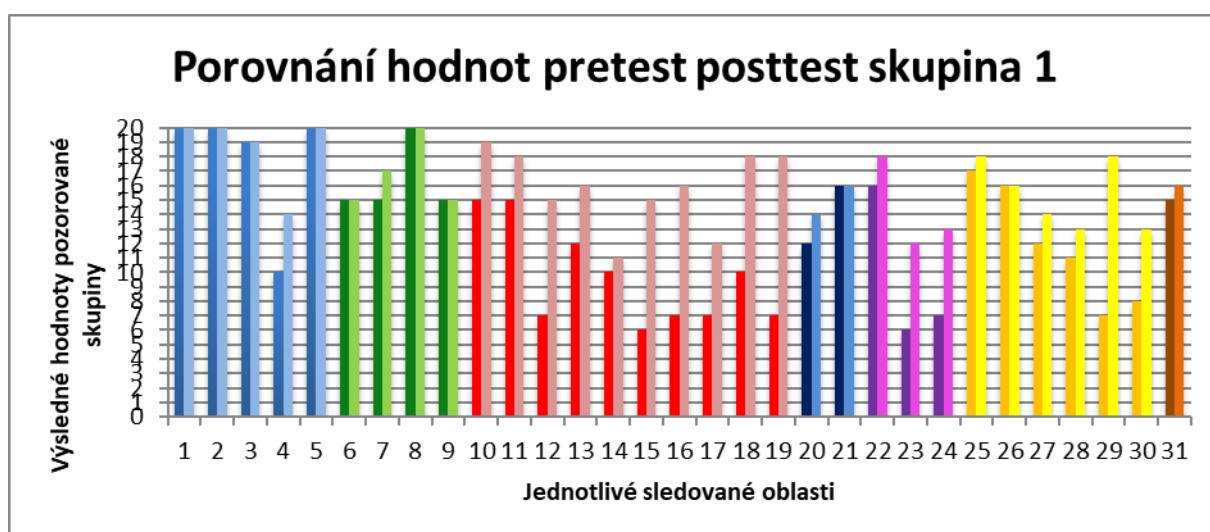
Z výsledků záznamových archů je evidentní významný posun hodnot v úrovni položek 10, 11, 12, 16, v podoblastech dovedností vztahujících se k sebepojetí, sebeovládání, citům a jejich projevům pouze u experimentální skupiny 1. Na základě námi zjištěných údajů vnímáme souvislost s popisem bez prvků hodnocení, interpretace mentorování a subjektivních komentářů v položkách 10, 15, 16, 17, 19 a rozvoj úrovně tvorby vlastního názoru dítěte jako významný právě v experimentální skupině 1. Ve srovnání se skupinami kontrolními byly naměřené hodnoty výrazně vyšší. V realizaci odlišných strategií učitelky experimentální skupiny 1 se promítá znalost a praktická aplikace popisného jazyka.

Tabulka č. 12: Průběh experimentálního působení P1, P2, P3

	Skupina 1 Pretest	Skupina 1 Posttest	Skupina 2 Pretest	Skupina 2 Posttest	Skupina 3 Pretest	Skupina 3 Posttest
Položka 1	● 20	● 20	◐ 15	◐ 17	○ 8	◐ 13
Položka 2	● 20	● 20	◐ 13	◐ 14	○ 9	○ 10
Položka 3	● 19	● 19	◐ 16	◐ 16	○ 11	◐ 15
Položka 4	◐ 10	◐ 14	● 17	● 17	○ 8	○ 8
Položka 5	● 20	● 20	◐ 16	◐ 16	○ 9	◐ 12
Položka 6	● 15	● 15	○ 12	○ 12	◐ 14	◐ 14
Položka 7	◐ 15	● 17	○ 13	○ 13	○ 13	○ 13
Položka 8	● 20	● 20	○ 18	○ 18	○ 18	○ 18
Položka 9	○ 15	○ 15	◐ 16	● 18	○ 15	○ 15
Položka 10	◐ 15	● 19	○ 10	◐ 12	◐ 13	◐ 13
Položka 11	◐ 15	● 18	○ 6	○ 8	○ 7	○ 7
Položka 12	○ 7	● 15	○ 6	○ 6	○ 7	○ 7
Položka 13	◐ 12	● 16	◐ 12	● 15	○ 11	○ 11
Položka 14	◐ 10	◐ 11	○ 7	◐ 14	◐ 13	◐ 13
Položka 15	○ 6	● 15	◐ 7	◐ 7	○ 5	○ 5
Položka 16	○ 7	● 16	○ 6	○ 7	○ 7	○ 7
Položka 17	○ 7	● 12	◐ 8	◐ 10	◐ 8	◐ 8
Položka 18	◐ 10	● 18	○ 7	◐ 10	◐ 12	◐ 12
Položka 19	○ 7	● 18	○ 6	○ 7	○ 6	○ 6
Položka 20	○ 12	◐ 14	● 18	● 18	◐ 15	◐ 15
Položka 21	● 16	● 16	◐ 14	● 16	○ 12	○ 12
Položka 22	◐ 16	● 18	○ 11	◐ 14	◐ 13	◐ 13
Položka 23	○ 6	● 12	○ 6	○ 6	○ 6	○ 6
Položka 24	○ 7	● 13	◐ 12	● 14	○ 8	○ 8
Položka 25	● 17	● 18	○ 11	○ 12	◐ 15	◐ 15
Položka 26	● 16	● 16	○ 13	○ 13	◐ 14	◐ 14
Položka 27	○ 12	● 14	● 14	● 14	● 14	● 14
Položka 28	○ 11	◐ 13	◐ 13	◐ 14	● 16	● 16
Položka 29	○ 7	● 18	○ 6	○ 6	○ 6	○ 6
Položka 30	○ 8	● 13	● 12	● 12	○ 7	○ 7
Položka 31	◐ 15	◐ 16	○ 14	● 19	○ 13	○ 13

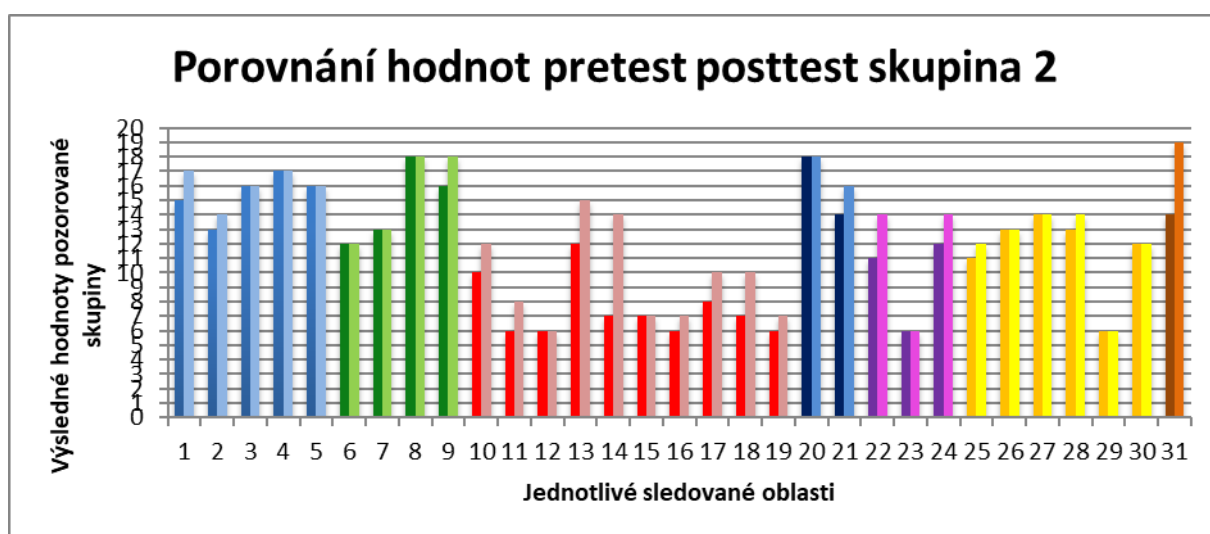
Komentář: Záznamy z pozorovacích archů jednotlivých skupin byly vyhodnoceny v souladu s experimentálním plánem. Hodnoty jednotlivých skupin jsou v následující tabulce sumarizovány do výsledných grafů. Závisle proměnná vychází z hodnot zjištěných v záznamovém archu učitelkou 1 experimentální skupiny a učitelkami 2, 3 skupin kontrolních. Jednotlivé barevné zobrazení položek odpovídá kategoriálnímu zařazení jednotlivých položek do podoblastí zjišťovaných dovedností vztahujících se k emoční oblasti a bylo použito na záznamovém archu z důvodu vizuálního rozlišení. Hodnoty pretestu získané ve skupinách byly zaznamenány v říjnu 2017 a následný posttest byl na subjektech experimentu aplikován v únoru 2018. Výsledné hodnoty jednotlivých položek uvádíme v grafickém přehledu v následujícím porovnání hodnot výsledků závisle proměnné u experimentální skupiny 1 a kontrolních skupin 2, 3. Podrobnější grafy jednotlivých sledovaných dimenzí v kontextu experimentálního plánu P1, P2, P3 realizovaného pretestu a posttestu zveřejňujeme pro zájemce v příloze naší práce.

Graf č. 1: Porovnání výsledků závisle proměnné u experimentální skupiny č. 1



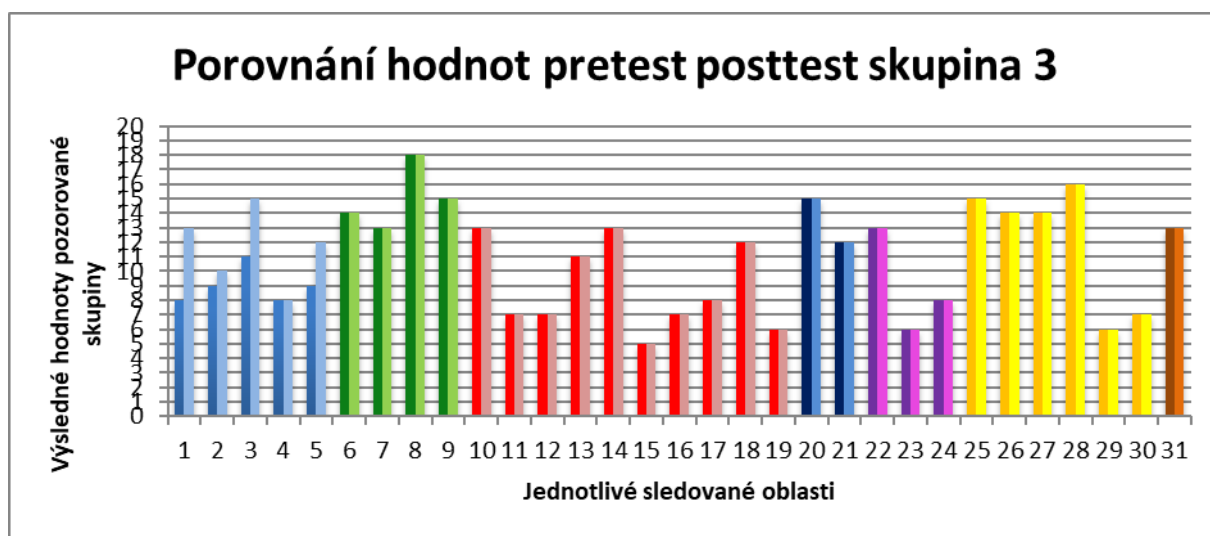
Komentář: Výkyv hodnot u položek 12, 15, 16, 18, 19 ukazuje souvislost s volbou výchovně-vzdělávací strategie učitelky experimentální skupiny 1. Cílené zaměření činností učitelky experimentální skupiny 1 na rozvoji emočních dovedností předškolních dětí se významně projevilo také ve výrazném nárůstu hodnot u položek 23, 24 v souvislosti se vzájemnou interakcí a vývojem dovedností v oblasti dítě a ten druhý. Aplikaci aktivizujících přístupů učitelky experimentální skupiny 1 a prvků proaktivní komunikace v souvislosti se záměrným zaměřením na komunikační pravidla, pravidla ve třídě jsme zaznamenali ve výkyvu hodnot u položky 29 související s podporou bezpečného prostředí.

Graf č. 2: Porovnání výsledků závisle proměnné u kontrolní skupiny č. 2



Komentář: V případě porovnání hodnot závisle proměnné kontrolní skupiny 2 se objevil významný rozdíl u položky 31 související s prvky komunikace a silnými stránkami učitelky kontrolní skupiny 2. U posunu hodnot v případě položky 14 vnímáme souvislost s výchovně-vzdělávací strategií učitelky kontrolní skupiny 2, snahou o dosažení zvoleného cíle.

Graf č. 3: Porovnání výsledků závisle proměnné u kontrolní skupiny č. 3



Komentář: Z hodnot závisle proměnné u kontrolní skupiny 3 jsme vyvodili souvislost se zaměřením učitelky mateřské školy na oblast rozvoje komunikačních dovedností dítěte předškolního věku. Výkyv hodnot v oblasti jazyk a řeč v položkách 1, 2, 3, 5 vyjímaje položku 4 může dle našeho názoru souviset se zařazováním sociocentrických prvků, s projevy interpretace v komunikaci, inklinací k věcné, cílené komunikaci. Naopak vliv sociálního učení nápodobou a zaměření dalšího vzdělávání učitelky kontrolní skupiny č. 3 významně ovlivnilo růst hodnot souvisejících dovedností.

4.6 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

1) Jak ovlivňuje další vzdělání učitelky mateřské školy v oblasti emočních dovedností její vztah k problematice emočních dovedností předškolních dětí?

Na základě našich zjištění jsme dospěli k názoru, že problematika rozvoje emočních dovedností dítěte a strategie zaměřené na tuto oblast jsou spíše obsahem dalšího vzdělávání učitelky mateřské školy cíleně zaměřeného na tuto problematiku. Námi zjištěné rozdíly v orientaci učitelek mateřských škol souvisí se zájmem o danou problematiku a studiem další literatury, získáváním zkušeností. U všech učitelek, které byly součástí našeho experimentu, se liší preferovaná oblast vzdělávání v závislosti na jejich zájmu.

2) Jak ovlivňuje znalost metod v oblasti emočního rozvoje plánovací činnost učitelky mateřské školy?

Z výzkumného šetření je zřejmé, že plánovací činnost se u učitelek experimentální skupiny a skupin kontrolních shodně opírá o školní vzdělávací programy. Působení P1 v experimentální skupině učitelkou 1 prokázalo účinnost záměrné aplikace témat směřujících k rozvoji emočních dovedností dětí v souvislosti s cílovými kategoriemi předškolního vzdělávání v porovnání hodnot pretestu a posttestu. Znalost metod rozvoje emočních dovedností a jejich transformaci do plánování učitelkou experimentální skupiny 1 spojujeme také s vnímáním pružnosti školního kurikulárního dokumentu.

3) Jak ovlivňuje cílené absolvování programu zaměřeného na oblast rozvoje emočních dovedností předškolních dětí komunikační strategie učitelky mateřské školy?

Dle našich zjištění je evidentní významný posun v oblasti rozvoje emočních dovedností u dětí předškolního věku pod vlivem experimentálního působení učitelky 1. Na rozdíl od učitelek kontrolních skupin 2, 3, které neabsolvovaly záměrné další vzdělávání v oblasti emočních dovedností, učitelka experimentální skupiny 1 na základě poznatků a zkušeností z cíleného programu vzdělávání volila účinné komunikační strategie. Aplikace těchto strategií analyzovaných v teoretických poznatech, jak vyplývá z odpovědí na otázky, probíhá učitelkou experimentální skupiny 1 směrem k dosažení cílových kategorií předškolního vzdělávání nejen za účelem rozvoje emoční oblasti, nýbrž

v průběhu komplexní práce s dětmi. Volba komunikačních strategií učitelek kontrolních skupin 2, 3 byla dle samotných učitelek neúčinná, což dokazují i výsledky výzkumného šetření.

4) Souvisí vztah učitelky mateřské školy k tématu emočního rozvoje dítěte s výběrem komunikačních strategií?

V průběhu experimentálního působení byl zaznamenán významný růst hodnot emočních dovedností předškolních dětí u experimentální skupiny 1. Analýzou kvalitativních i kvantitativních hodnot získaných v rámci výzkumného šetření jsme zjistili, že vztah k oblasti emočního rozvoje dítěte je významným determinantem pro výběr komunikačních strategií učitelky mateřské školy.

4.7 Limity výzkumu

V počáteční fázi výzkumu bylo obtížné nalézt spolupracující učitelky mateřských škol, které by byly ochotny poskytnout nám rozhovor a svůj čas potřebný ke spolupráci s výzkumníkem. Ochotnému vzorku byla posléze nabídnuta naprostá anonymita zpracovaných dat. Veškeré záznamy byly pořizovány písemně, formou poznámek, jakékoliv nahrávání nebylo respondenty výzkumníkovi umožněno. Učitelky výzkumných souborů byly ujištěny, že nedojde k pořizení jakýchkoliv jiných zvukových nebo obrazových záznamů.

Spolupracující mateřské školy, které byly součástí výzkumného vzorku, mají ve své interní dokumentaci založeny informované souhlasy rodičů s pořizováním veškerých záznamů pro účely školy a záznamů o výsledcích vzdělávání. Tyto záznamy nebyly využity pro účely práce v plné míře, jejich znění tudíž není součástí příloh. Z důvodu úplné anonymity zúčastněných učitelek mateřských škol nejsou veškeré souhlasy zmíněny. Učitelky souhlasily s přítomností výzkumníka při výchovně-vzdělávacím procesu pro lepší představu o výzkumném vzorku, podmínkách školy, třídním klimatu a způsobu práce, užívaném způsobu komunikace učitelky, výchovně-vzdělávacích metodách a organizačních formách.

ZÁVĚR

V naší práci jsme se zabývali strategiemi učitelky mateřské školy pro rozvoj emočních dovedností dítěte. Práce byla rozdělena do dvou hlavních částí – teoretické a výzkumné, kterou jsme realizovali ve dvou fázích, fázi 1 a fázi 2. Závěrem z našeho výzkumného šetření vyplývá, jak učitelky mateřských škol podporují rozvoj emočních dovedností předškolních dětí.

V teoretické části jsme se věnovali syntéze poznatků o profesi učitelky mateřské školy, pohledu na cílové kategorie předškolního vzdělávání v kontextu emočního rozvoje, v další části jsme se zaměřili na výchovně-vzdělávací strategie učitelky mateřské školy. Toto téma nás zajímalo z více úhlů pohledu a rozhodli jsme se věnovat pojetí výchovně-vzdělávacího procesu učitelkou mateřské školy, vymezit pohled na výchovně-vzdělávací metody učitelky mateřské školy a blíže se zabývat pedagogickou komunikací jako výchovně-vzdělávací strategií učitelky mateřské školy. Tyto oblasti nás zajímaly v souladu s individualizací předškolního vzdělávání.

Hlavním cílem naší práce ve výzkumné části bylo reflektovat, jak učitelky mateřských škol podporují rozvoj emočních dovedností předškolních dětí. Realizovali jsme výzkumný experiment, ve kterém jsme se ve fázi 1 zaměřili na to, jak ovlivňuje další vzdělání učitelky mateřské školy v oblasti emočních dovedností její vztah k problematice emočních dovedností předškolních dětí, jak ovlivňuje znalost metod v oblasti emočního rozvoje plánovací činnost učitelky mateřské školy, jak ovlivňuje cílené absolvování programu zaměřeného na oblast rozvoje emočních dovedností komunikační strategie učitelky mateřské školy a zda souvisí vztah učitelky mateřské školy k tématu emočního rozvoje dítěte s výběrem komunikačních strategií. Ve fázi 2 jsme vyhodnotili úroveň emočních dovedností dětí v experimentální skupině a skupinách kontrolních a zjistili, jaké se vyskytují rozdíly v úrovni emočních dovedností u dětí v experimentální skupině a skupinách kontrolních. Podařilo se nám zachytit, jak učitelky mateřských škol podporují rozvoj emočních dovedností předškolních dětí.

Dospěli jsme k závěru, že cílené další vzdělávání pedagogických pracovníků ovlivňuje jejich další působení na předškolní děti a jejich osobní rozvoj. Dle našeho názoru je také třeba věnovat se nejen otázce posílení silných stránek profesní přípravy učitelky mateřské školy, ale naopak zaměřit se i na stránky slabé. Toto zjištění vnímáme také jako přínos pro

pedagogickou praxi. Je v rukou každého manažera mít ponětí o preferencích členů jeho týmu a dobře je nasměrovat v jejich růstu tak, aby se to co nejefektivněji promítlo na klientech. V případě předškolního vzdělávání, které je součástí celoživotního procesu, vnímáme právě oblast emočních dovedností jako jednu z těch, které mají význam pro celý život. Na základě hodnot získaných pozorováním jsme dospěli k názoru, že silné stránky učitelky mateřské školy souvisí s jejím výchovně-vzdělávacím stylem. Oblast přípravy a dalšího vzdělávání učitelky experimentální skupiny 1 jsme vnímali jako jednu z dimenzí, která ovlivnila výsledky výzkumného experimentu.

Přínos naší práce vnímáme také v interpretaci funkčních strategií komunikace v praxi a v souhrnu výchovně-vzdělávacích strategií zaměřených na rozvoj emočních dovedností dětí předškolního věku aplikovaných učitelkami mateřských škol. Za velmi užitečný považujeme pohled na popsané strategie potvrzené v experimentálním působení jako účinné. Význam však přikládáme na druhé straně i přístupům učitelek mateřských škol, u kterých nebyl evidentní vliv na oblast rozvoje emočních dovedností dítěte předškolního věku v kontextu proměny současného školství.

Použitá literatura a zdroje:

BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. Studium (Portál). ISBN 80-7178-216-5.

BRUCE, Tina. *Předškolní výchova: deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi*. Praha: Portál, 1996. Výchova dětí od 3 do 8 let. ISBN 80-7178-068-5.

CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. 2. vyd. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-083-9.

DOBROVOLNÁ, Saša, Marek HAVRDA, Egle HAVRDOVÁ, Lucie ŠKARKOVÁ a Kateřina VYHNÁNKOVÁ. *Dobry začátek: ověřené postupy pro učitelky mateřských škol*. Praha: Schola Empirica, 2015. ISBN 978-80-905748-2-3.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.

FENSTERMACHER, Gary D. a Jonas F. SOLTIS. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-471-7.

GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.

GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Interakce učitele a žáků: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-41-5.

HAVLÍČEK, Aleš a Lubomír KRBEC, ed. *Hodnoty, stát a společnost*. Ústí n. Labem: Filozofická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, 2014. Acta Universitatis Purkynianae Facultatis philosophicae. ISBN 978-80-7414-735-7.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-888-0.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-628-5.

HERMAN, Marek. *Najděte si svého manžana: „Co jste vždycky chtěli vědět o psychologii, ale ve škole vám to neřekli“* 2., přeprac. vyd. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-023-3.

JANÍKOVÁ, Marcela. *Základy školní pedagogiky*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-183-6.

JŮVA, Vladimír. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-8593-195-8.

KALHOUS, Zdeněk. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-x.

KARGEROVÁ, J. MAŇOUROVÁ, Z. *Individualizace ve výuce* [online]. Praha: Step by Step ČR, o. s., 2013 [citováno 23. ledna 2015]. Dostupné na WWW: <http://napadyproskoly.blogspot.cz/2013/11/individualizace-ve-vyuce.html>

KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2857-5.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1541-4.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. *Předškolní a primární pedagogika: Předškolná a elementárna pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-828-9.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

LISÁ, Lidka a Marie KŇOURKOVÁ. *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. Praha: Avicenum, 1986. Život a zdraví (Avicenum).

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

- MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Pedagogické a psychologické studie. ISBN 80-04-21854-7.
- MAREŠ, Jiří. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1444-X.
- MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- MATĚJČEK, Zdeněk a Josef LANGMEIER. *Počátky našeho duševního života*. Praha: Panorama, 1986. Pyramida (Panorama).
- MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.
- MOSLEROVÁ, Nikola. *Interpersonální komunikace*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-704-2692-6.
- NELEŠOVSKÁ, Alena a Hana SPÁČILOVÁ. *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1236-5.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.
- PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-7254-474-8.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X.
- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7367-124-7.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.

SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4309-7.

SYSLOVÁ, Zora, Hana HORKÁ a Bohumíra LAZAROVÁ. *Od teorie předškolního vzdělávání k praxi v mateřské škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7542-9.

SYSLOVÁ, Zora, ed. *Rozvoj profesních a mentorských dovedností učitelů mateřských škol*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7881-9.

SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Čemu učit ve škole?: k transformaci obsahu primárního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, 1996. ISBN 80-86039-12-9.

STŘELEČEK, Stanislav, ed. *Studie z teorie a metodiky výchovy I*. 2. vyd. Brno: Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty MU, 2004. ISBN 80-86633-21-7.

SPIPKOVÁ, Vladimíra a Jaroslava VAŠUTOVÁ. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr: úvodní teoreticko-metodologické studie 2008*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-384-9.

ŠEĐOVÁ, Klára, Roman ŠVARŤÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0085-7.

ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3341-8.

ŠMELOVÁ, Eva a Alena NELEŠOVSKÁ. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2272-5.

ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola: teorie a praxe I*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0945-8.

ŠMELOVÁ, Eva a Alena NELEŠOVSKÁ. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN isbn978-80-2442272-5.

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

WEBSTER-STRATTON, Carolyn. *How to promote children's social and emotional competence*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, 1999. ISBN 978-0-761965-0-15.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.

Seznam tabulek:

Tabulka č. 1 Učitelky výše uvedených mateřských škol z pohledu na délku praxe v oboru předškolní vzdělávání, věk, dosažené vzdělání

Tabulka č. 2 Shodné znaky skupin z pohledu podmínek.

Tabulka č. 3 Experimentální plán s použitím pretestu a posttestu u všech skupin

Tabulka č. 4 Interpretace dat získaných při rozhovoru s učitelkami experimentální a kontrolních skupin pro oblast: Příprava učitelky mateřské školy na vzdělávací proces a volba výchovně vzdělávací metody

Tabulka č. 5 Interpretace dat získaných při rozhovoru s učitelkami experimentální a kontrolních skupin pro oblast: Strategie učitelky mateřské školy a potřeba bezpečného prostředí

Tabulka č. 6 Interpretace dat získaných při rozhovoru s učitelkami experimentální a kontrolních skupin pro oblast: Komunikace učitelky mateřské školy a výchovně vzdělávací strategie

Tabulka č. 7 Interpretace dat získaných při rozhovoru s učitelkami experimentální a kontrolních skupin pro oblast: Komunikace učitelky mateřské školy a výchovně vzdělávací strategie v souvislosti s projevy chování dítěte

Tabulka č. 8 Příprava učitelky mateřské školy na vzdělávací proces a volba výchovně vzdělávací metody

Tabulka č. 9 Strategie učitelky mateřské školy a potřeba bezpečného prostředí

Tabulka č. 10 Komunikace učitelky mateřské školy a výchovně vzdělávací strategie

Tabulka č. 11 Komunikace učitelky mateřské školy a výchovně vzdělávací strategie v souvislosti s projevy chování dítěte

Tabulka č. 12 Průběh experimentálního působení P1, P2, P3

Seznam grafů:

Graf č. 1 Porovnání výsledků závisle proměnné u experimentální skupiny č. 1

Graf č. 2 Porovnání výsledků závisle proměnné u kontrolní skupiny č. 2

Graf č. 3 Porovnání výsledků závisle proměnné u kontrolní skupiny č. 3

Graf č. 4 Porovnání skupiny experimentální a skupin kontrolních v oblasti Dítě a jeho psychika- Jazyk a řeč- Pretest (v příloze)

Graf č. 5 Porovnání skupiny experimentální a skupin kontrolních v oblasti Dítě a jeho psychika- Jazyk a řeč- Posttest (v příloze)

Graf č. 6 Porovnání skupiny experimentální a skupin kontrolních v oblasti Dítě a jeho psychika- Poznávací schopnosti a funkce, Pozornost a soustředěnost, Tvořivost, vynalézavost, fantazie, Řešení problémů – Pretest (v příloze)

Graf č. 7 Porovnání skupiny experimentální a skupin kontrolních v oblasti Dítě a jeho psychika- Poznávací schopnosti a funkce, Pozornost a soustředěnost, Tvořivost, vynalézavost, fantazie, Řešení problémů – Posttest (v příloze)

Graf č. 8 Porovnání skupiny experimentální a skupin kontrolních v oblasti Dítě a jeho psychika- Sebepojetí, city a vůle, Sebeuvědomění a sebeuplatnění, Sebeovládání, přizpůsobivost, Vůle a vytrvalost, Respektování pravidel, City a jejich projevy- Pretest (v příloze)

Graf č. 9 Porovnání skupiny experimentální a skupin kontrolních v oblasti Dítě a jeho psychika- Sebepojetí, city a vůle, Sebeuvědomění a sebeuplatnění, Sebeovládání, přizpůsobivost, Vůle a vytrvalost, Respektování pravidel, City a jejich projevy- Posttest (v příloze)

Graf č. 10 Porovnání skupiny experimentální a skupin kontrolních v oblasti Dítě a společnost- Spolupráce na činnostech- Pretest (v příloze)

Graf č. 11 Porovnání skupiny experimentální a skupin kontrolních v oblasti Dítě a společnost- Spolupráce na činnostech- Posttest (v příloze)

Graf č. 12 Porovnání skupiny experimentální a skupin kontrolních v oblasti Dítě a ten druhý-
Komunikace s dětmi- Pretest (v příloze)

Graf č. 13 Porovnání skupiny experimentální a skupin kontrolních v oblasti Dítě a ten druhý-
Komunikace s dětmi- Posttest (v příloze)

Graf č. 14 Porovnání skupiny experimentální a skupin kontrolních v oblasti Dítě a ten druhý-
Komunikace s dospělým- Pretest (v příloze)

Graf č. 15 Porovnání skupiny experimentální a skupin kontrolních v oblasti Dítě a ten druhý-
Komunikace s dospělým- Posttest (v příloze)

Graf č. 16 Porovnání skupiny experimentální a skupin kontrolních v oblasti Dítě a svět-
Pretest (v příloze)

Graf č. 17 Porovnání skupiny experimentální a skupin kontrolních v oblasti Dítě a svět-
Posttest (v příloze)

Seznam schémat:

Schéma 1: Cílem teoretické části bylo specifikovat tyto oblasti

Schéma 2: Cílem empirické části bylo v souvislosti s teoretickými poznatky

Seznam příloh

Příloha č. 1 Doplnující grafy ke shrnutí výsledků FÁZE 2

Příloha č. 2 Otázky pro rozhovor s učitelkami mateřských škol

Příloha č. 3 Záznamový arch úrovně emočních dovedností dítěte předškolního věku

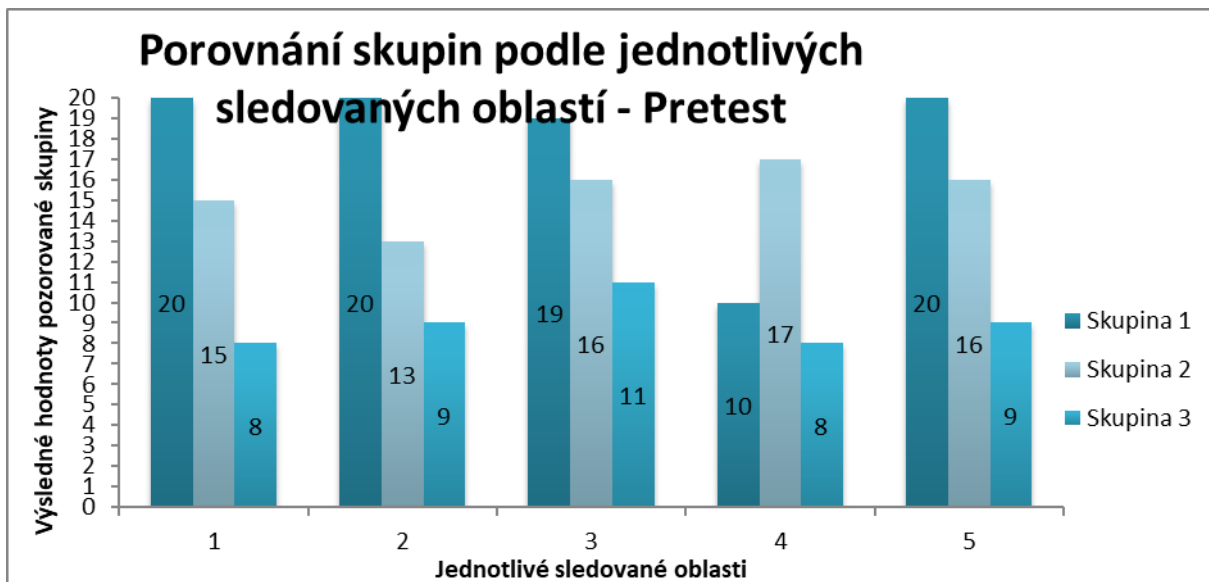
Příloha č. 4 Přepis odpovědí na otázky učitelka experimentální skupiny 1

Příloha č. 5 Přepis odpovědí na otázky učitelka kontrolní skupiny 2

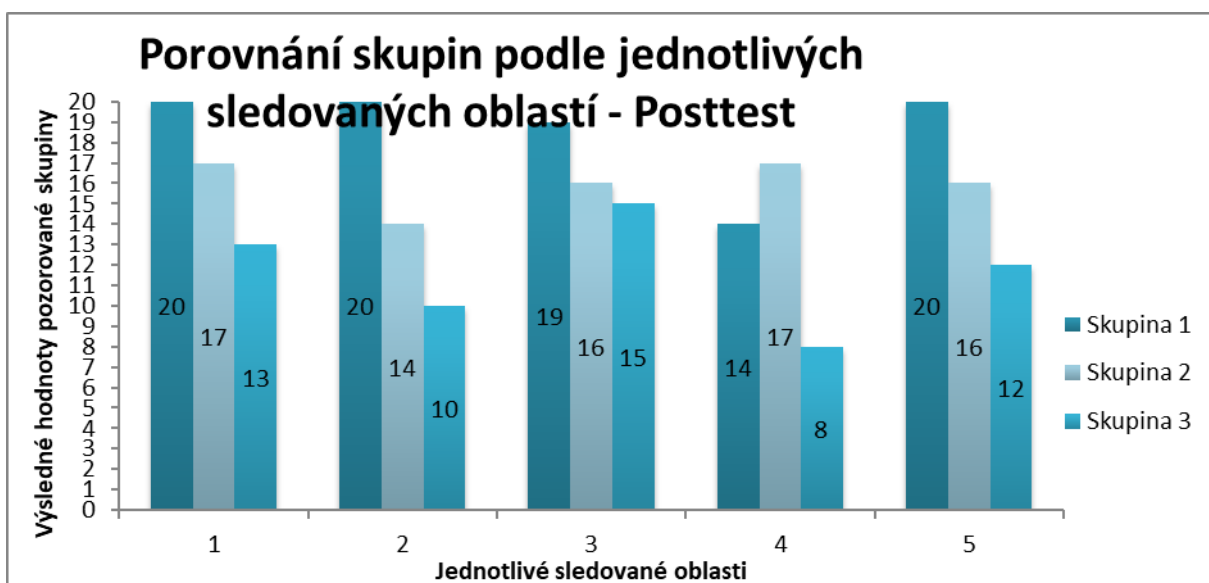
Příloha č. 6 Přepis odpovědí na otázky učitelka kontrolní skupiny 3

Příloha č. 1 Doplnující grafy ke shrnutí výsledků FÁZE 2

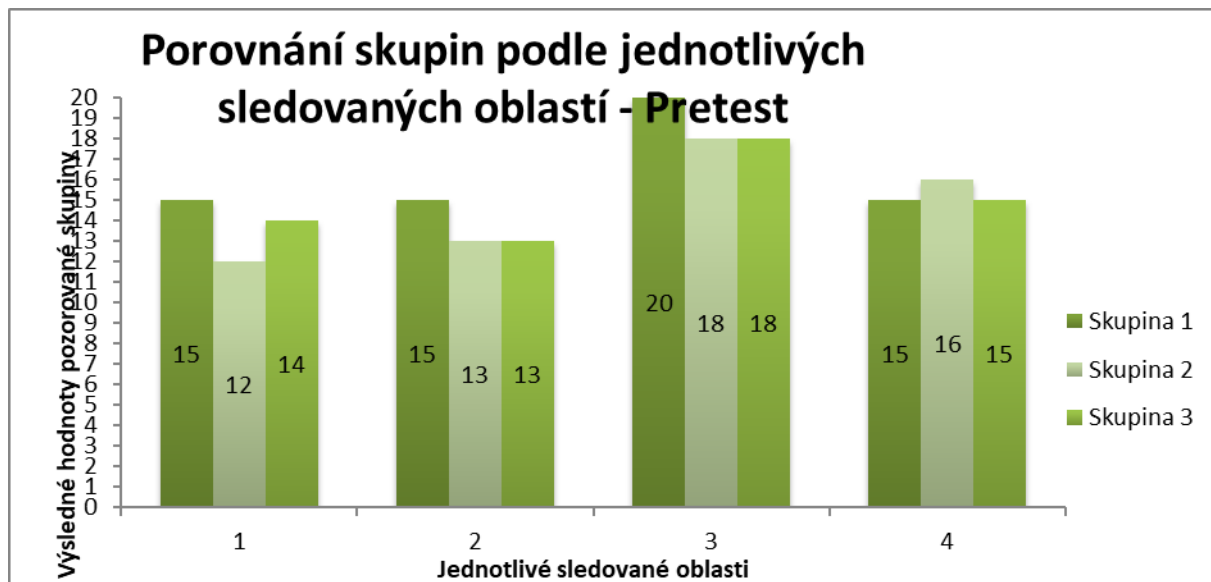
Graf č. 4 Porovnání skupiny experimentální a skupin kontrolních v oblasti Dítě a jeho psychika- Jazyk a řeč- Pretest



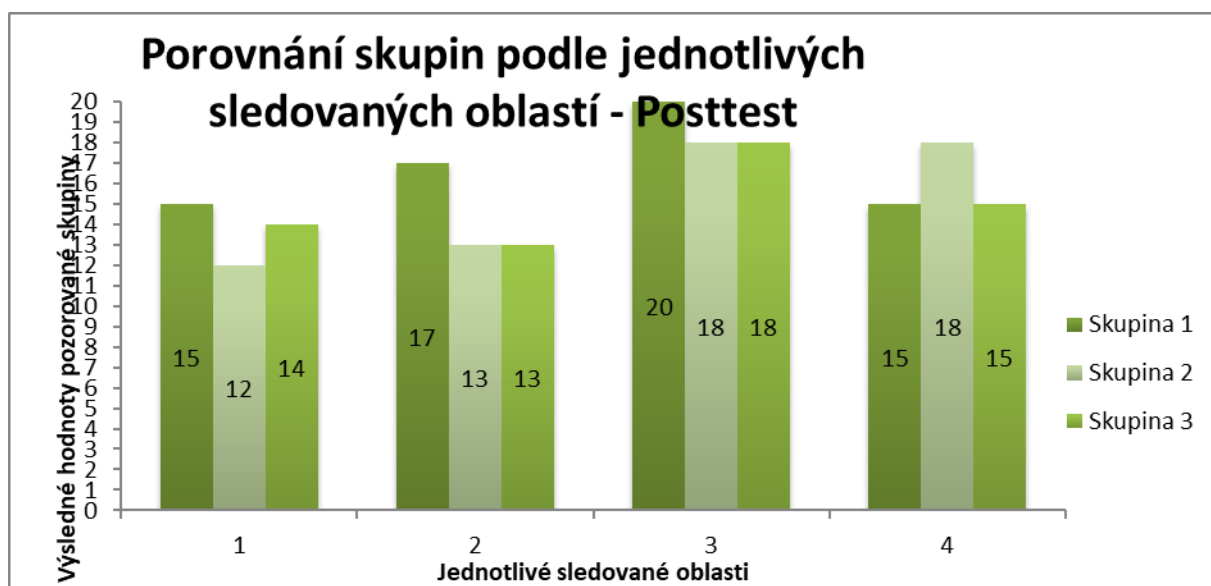
Graf č. 5 Porovnání skupiny experimentální a skupin kontrolních v oblasti Dítě a jeho psychika- Jazyk a řeč- Posttest



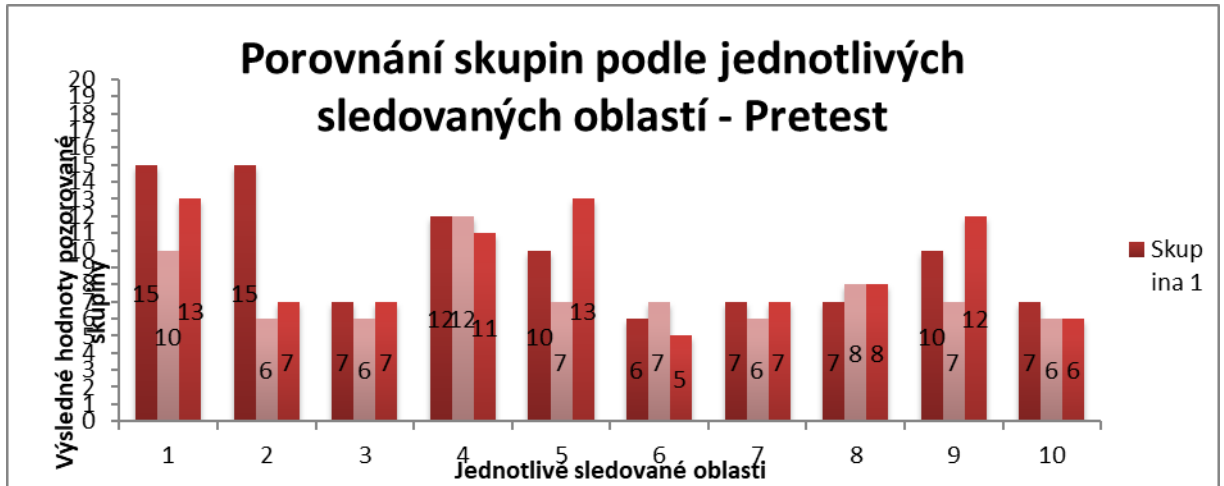
Graf č. 6 Porovnání skupiny experimentální a skupin kontrolních v oblasti Dítě a jeho psychika- Poznávací schopnosti a funkce, Pozornost a soustředěnost, Tvořivost, vynalézavost, fantazie, Řešení problémů – Pretest



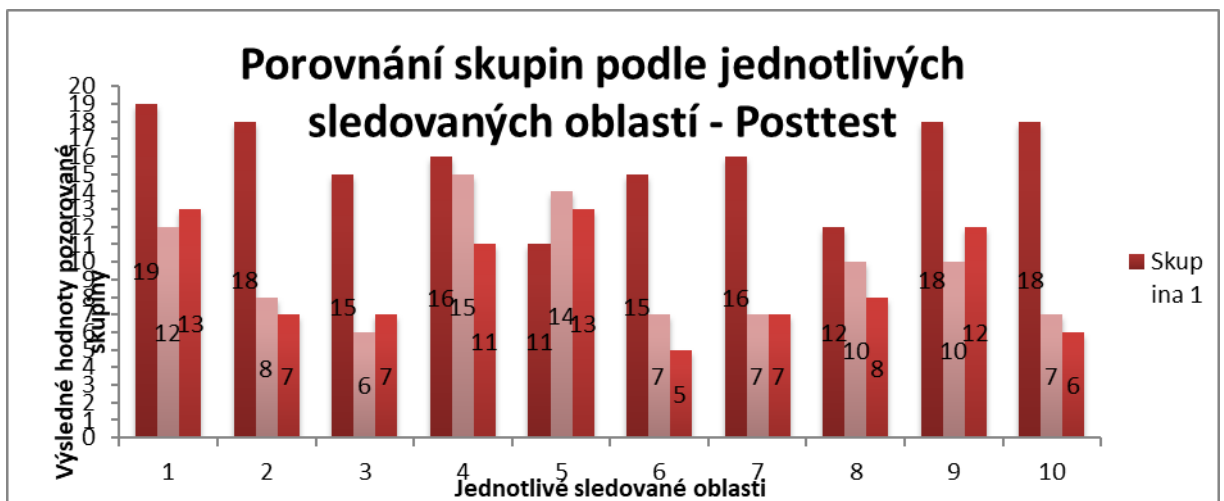
Graf č. 7 Porovnání skupiny experimentální a skupin kontrolních v oblasti Dítě a jeho psychika- Poznávací schopnosti a funkce, Pozornost a soustředěnost, Tvořivost, vynalézavost, fantazie, Řešení problémů – Posttest



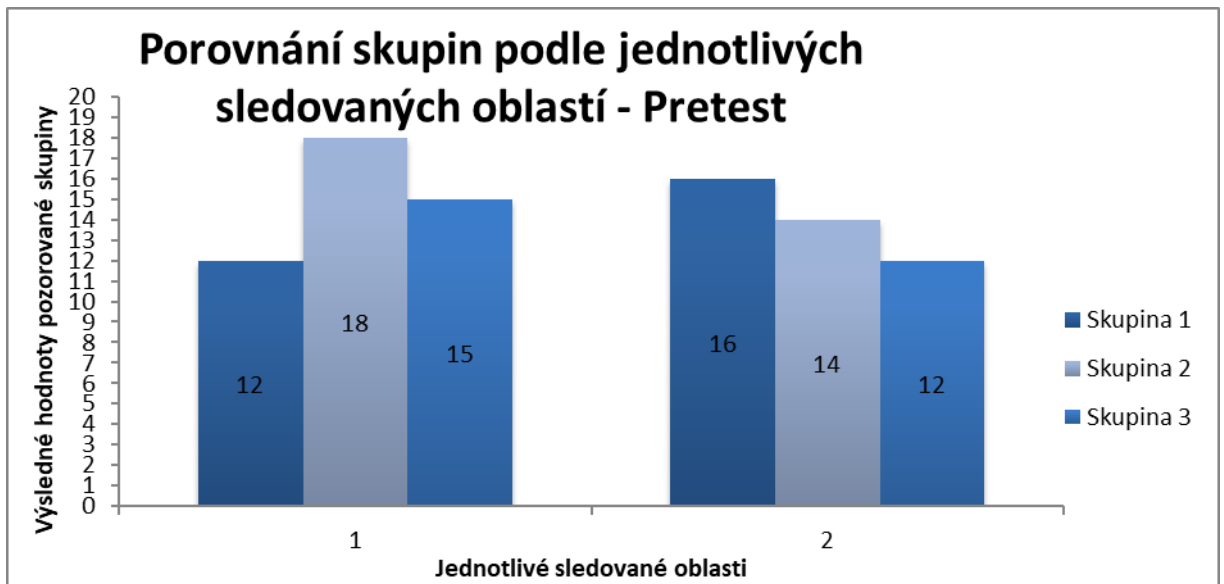
Graf č. 8 Porovnání skupiny experimentální a skupin kontrolních v oblasti Dítě a jeho psychika- Sebepojetí, city a vůle, Sebeuvědomění a sebeuplatnění, Sebeovládání, přizpůsobivost, Vůle a vytrvalost, Respektování pravidel, City a jejich projevy- Pretest



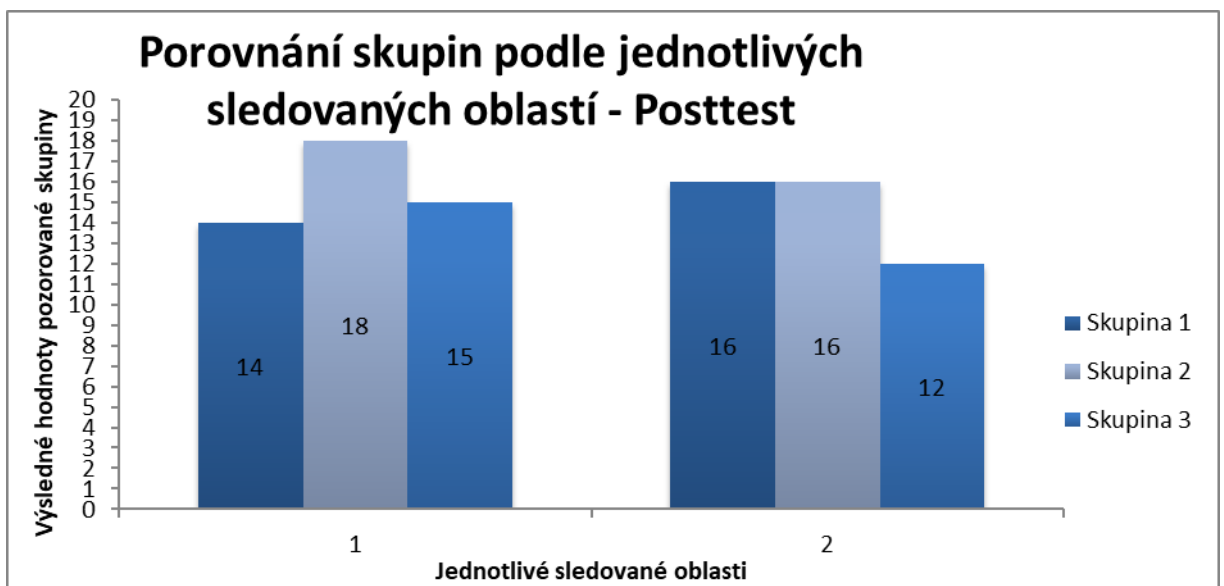
Graf č. 9 Porovnání skupiny experimentální a skupin kontrolních v oblasti Dítě a jeho psychika- Sebepojetí, city a vůle, Sebeuvědomění a sebeuplatnění, Sebeovládání, přizpůsobivost, Vůle a vytrvalost, Respektování pravidel, City a jejich projevy- Posttest



Graf č. 10 Porovnání skupiny experimentální a skupin kontrolních v oblasti Dítě a společnost- Spolupráce na činnostech- Pretest



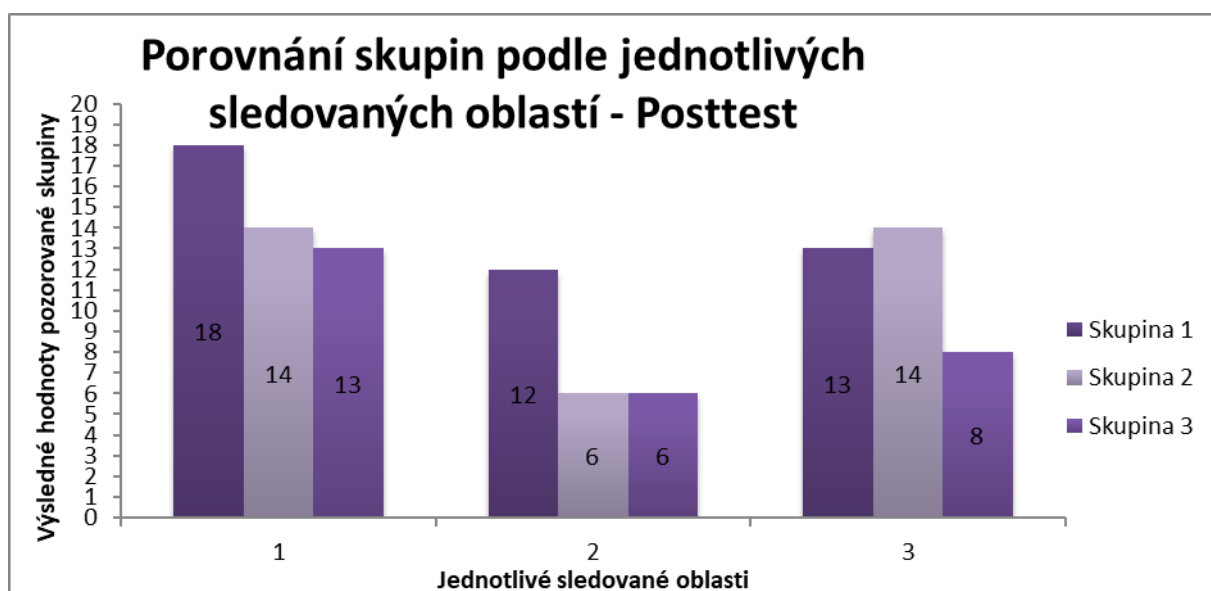
Graf č. 11 Porovnání skupiny experimentální a skupin kontrolních v oblasti Dítě a společnost- Spolupráce na činnostech- Posttest



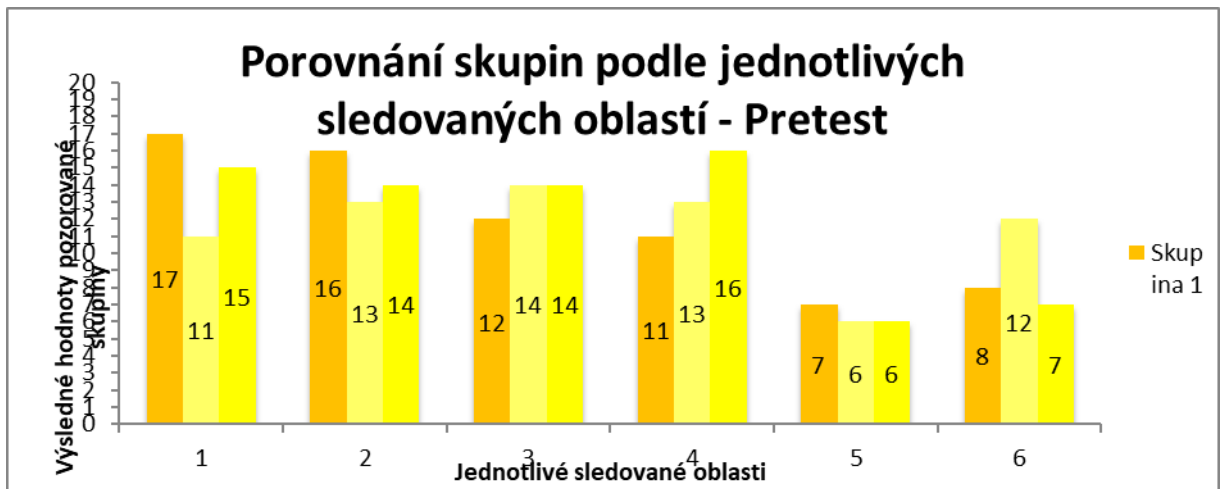
Graf č. 12 Porovnání skupiny experimentální a skupin kontrolních v oblasti Dítě a ten druhý- Komunikace s dětmi- Pretest



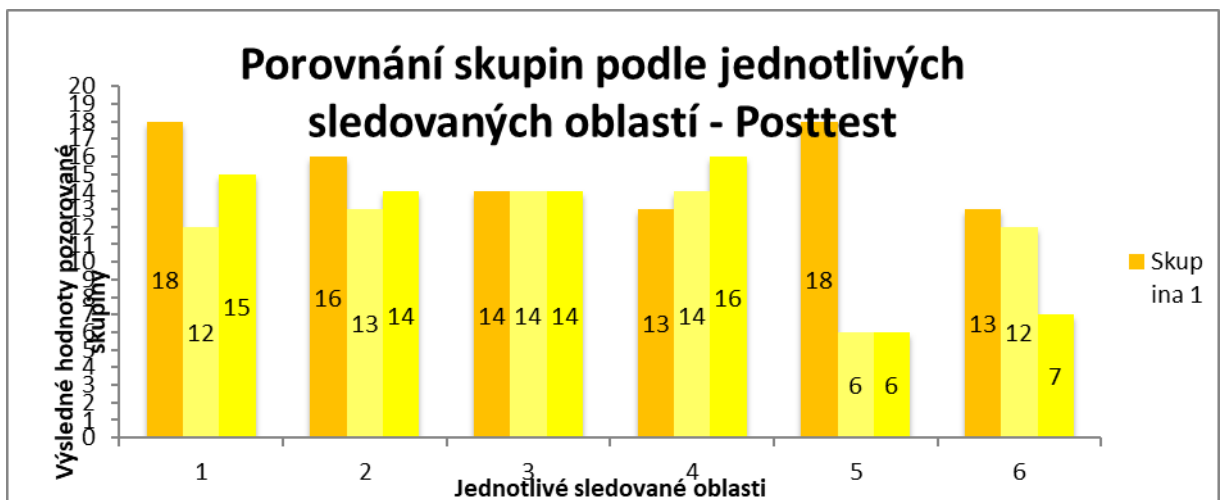
Graf č. 13 Porovnání skupiny experimentální a skupin kontrolních v oblasti Dítě a ten druhý- Komunikace s dětmi- Posttest



Graf č. 14 Porovnání skupiny experimentální a skupin kontrolních v oblasti Dítě a ten druhý- Komunikace s dospělým- Pretest



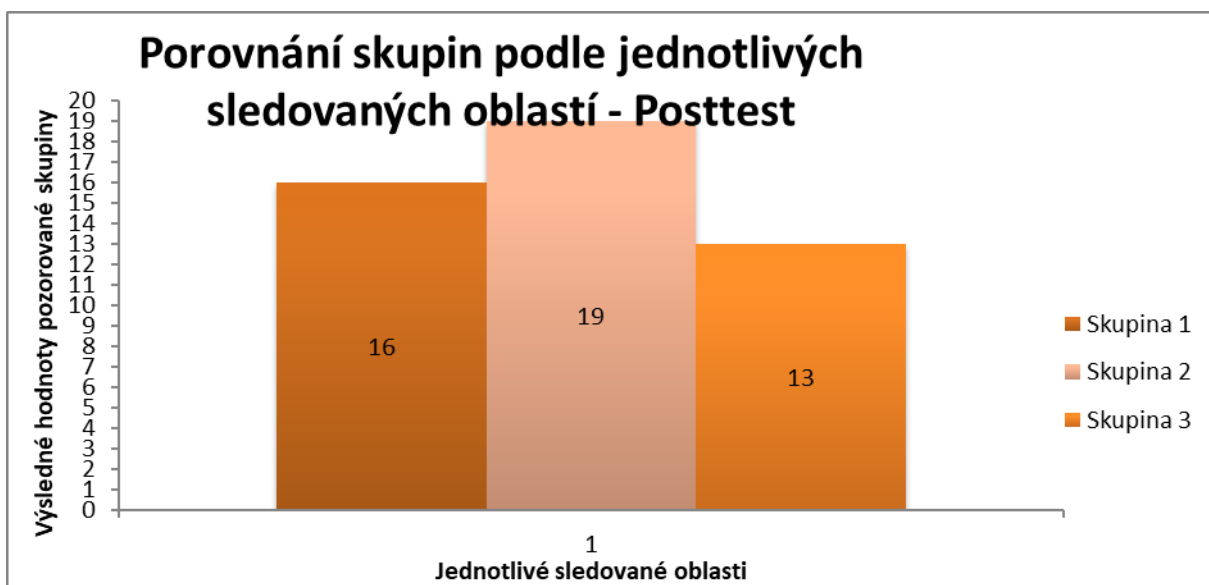
Graf č. 15 Porovnání skupiny experimentální a skupin kontrolních v oblasti Dítě a ten druhý- Komunikace s dospělým- Posttest



Graf č. 16 Porovnání skupiny experimentální a skupin kontrolních v oblasti Dítě a svět- Pretest



Graf č. 17 Porovnání skupiny experimentální a skupin kontrolních v oblasti Dítě a svět- Posttest



Příloha č. 2

OTÁZKY PRO ROZHOVOR S UČITELKAMI MATEŘSKÝCH ŠKOL

Příprava učitelky mateřské školy na vzdělávací proces a volba výchovně vzdělávací metody

1. Jak a jakou formou plánujete svou pedagogickou práci?
2. Co vás ovlivňuje při volbě témat?
3. Jak vnímáte pohled na cílové kategorie předškolního vzdělávání a obsah tématu?
4. Co je podle vás vaší silnou stránkou v souvislosti s výběrem výchovně vzdělávací metody?
5. Jak byste charakterizovala oblast, na kterou se ve své pedagogické práci nejvíce zaměřujete?
6. Při vaší přípravě na profesi učitelky v mateřské škole jste se seznámila s teorií výchovně vzdělávacích metod a současně i s podstatou emočního rozvoje dítěte. Absolvovala jste nějaké další vzdělávání v oblasti emočního rozvoje dítěte?
7. Co si vybavíte v souvislosti s učením emočních dovedností dítěte?
8. Myslíte si, že se ve vámi připravených tématech děti naučí vyjadřovat, ovládat, zachytit a vyjádřit své emoce? Jak to poznáte?
9. Jaké jsou vaše cíle při posilování emočních dovedností dětí?
10. Myslíte si, že užíváte nějaké metody nebo způsoby, kterými učíte děti porozumět svým emocím? Jak to poznáte?

Strategie učitelky mateřské školy a potřeba bezpečného prostředí

11. Jaké užíváte při své práci ve třídě rituály?
12. Co si myslíte o pravidlech ve třídě?
13. Jakým způsobem s pravidly děti seznamujete?
14. Kolik času věnujete systematickému procvičování, opakování pravidel?
15. Máte nějaká komunikační pravidla ve třídě? Pokud ano, uveďte jaká?

Komunikace učitelky mateřské školy a její strategie

16. Jakou užíváte v komunikaci s dětmi formu komunikace?
17. Co považujete za silné stránky své komunikace směrem k dětem?
18. Jaký druh komunikace směrem k dítěti používáte?

19. Jak děti poznají, že jste v komunikaci k nim autentická?
20. Jakou formou dáváte dětem v komunikaci zpětnou vazbu?
21. Myslíte, že se vám daří v práci s dětmi užívat partnerskou komunikaci?
22. Pokud ano, podle čeho poznají děti, zda je vaše komunikace partnerská?
23. Myslíte, že ve své komunikaci s dětmi využíváte popisný jazyk?
24. Pokud ano, jakým způsobem realizujete využívání popisného jazyka ve své práci s dětmi?

Komunikace učitelky mateřské školy a výchovně vzdělávací strategie v souvislosti s projevy chování dítěte

25. Jak se díváte na zaměření vaší pozornosti ve třídě s akcentem na projevy chování dětí?
26. Jakým způsobem řešíte situaci, kdy se projevuje v kolektivu rušivé chování?
27. Jaké máte zkušenosti o zaměření pozornosti směrem k jakémukoliv pozitivnímu projevu dítěte?
28. Jak postupujete při registraci pozitivního projevu dítěte ve spojení s jeho slabými stránkami?
29. Když se zamyslíte nad pochvalou nebo pozitivní odezvou, co nejčastěji u dětí chválíte? A jakým způsobem?

Příloha č. 3 Záznamový arch úrovně emočních dovedností dítěte předškolního věku

Sledování projevů a individuálních pokroků dítěte pomocí metody pozorování. Věk dítěte: Pohlaví:		zřídka	občas	často	téměř vždy
Pedagog: Datum záznamu: / Označte křížkem Vaši odpověď v příslušném sloupci. Pro další hodnocení užití barevné rozlišení.					
Jednotlivé sledované oblasti	OČEKÁVANÉ VÝSTUPY z RVP PV				
Dítě a jeho psychika Jazyk a řeč	Zajímá se o vyprávění, pohádky, příběhy, zachytí myšlenku příběhu				
	Dovede zdůvodnit chování aktérů příběhu, vysvětlit okolnosti				
	Dovede verbálně komunikovat, vést dialog				
	Dokáže samostatně vyjadřovat své myšlenky, pocity				
	Umí popsat situaci				
Dítě a jeho psychika Poznávací schopnosti a funkce	Vnímá vědomě, postřehuje změnu, užívá smysly				
Pozornost a soustředěnost	Dokáže se záměrně soustředit a udržet pozornost na činnost				
Tvořivost, vynalézavost, fantazie	Vyjadřuje svou představivost a fantazii v činnostech, myslí kreativně, předkládá nápady				
Řešení problémů a myšlení	Přemýšlí, vede úvahy, řeší jednoduché problémy, dokáže vyjádřit, o čem přemýšlí				
Dítě a jeho psychika Sebepojetí, city a vůle Sebeuvědomění a sebeuplatnění	Má svůj názor, zaujímá vlastní postoje, uvědomuje si svou samostatnost				
	Dokáže vyjádřit souhlas i nesouhlas				
Sebeovládání, přizpůsobivost	Ve známých a srozumitelných situacích dokáže přizpůsobit a ovládnout svoje city a přizpůsobit jim své chování				

	Prožívá radost ze zvládnutého a poznaného				
Vůle a vytrvalost	Dokáže vyvinout volní úsilí, soustředit se, dokončit činnost				
Respektování pravidel	Respektuje předem dohodnutá pravidla, přijímá předem zdůvodněné povinnosti				
City a jejich projevy	Zachycuje a vyjadřuje svoje pocity, prožitky				
	Je citlivé k živým bytostem, i k věcem				
	Projevuje dětským způsobem, co cítí, radost, soucit, náklonnost, ohleduplnost,				
	Snaží se ovládat své afektivní chování, zklidnit zlost, vztek				
Dítě a ten druhý Komunikace s dospělým	Umí přiměřeně komunikovat s dospělým				
Komunikace s dětmi	Umí komunikovat s druhým dítětem, navazuje dětská přátelství				
Sociabilita a spolupráce	Dokáže spolupracovat a být druhému dítěti partnerem při hře				
	Porozumí běžným neverbálním projevům vyjádření nálad a emocí				
	odmítne komunikaci, která je mu nepříjemná				
Dítě a společnost	Dokáže se zařadit do skupiny dětí, respektovat jejich rozdílné vlastnosti				
	Obhajuje své názory a přání před ostatními				
	Chová se a jedná na základě vlastních pohnutek a s ohledem na druhé				
	Požádá o pomoc, radu				
Spolupráce na činnostech	Respektuje dohodnutá pravidla,				
	Dokáže vyjednávat, dohodnout se, kooperovat				
Dítě a svět	Umí přijmout změnu a přizpůsobit se jí				

Použitá literatura:

SPLAVCOVÁ H., ŠMELOVÁ E., KROPÁČKOVÁ J., SYSLOVÁ Z. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, Praha 2016

SMOLÍKOVÁ K., *Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV*, Výzkumný ústav Praha 2007

Příloha č. 4

Přepis odpovědí na otázky učitelka experimentální skupiny 1

Příprava učitelky mateřské školy na výchovně vzdělávací proces a volba výchovně vzdělávací metody

1. OTÁZKA- Výzkumník: Jak a jakou formou plánujete svou pedagogickou práci?

Učitelka 1: Při plánování vycházím z dokumentu školy Školního vzdělávacího programu. Jsou pro mě stěžejní zvolené cíle, kam chceme s dětmi dospět, co zrovna chceme rozvíjet a poté vlastně nějakým způsobem tvoříme plán a jeho strukturu. Máme především vždy k dispozici myšlenkovou mapu, třeba i několik dní vylepenou na okně ve třídě a ta poskytne obraz toho, co se stane prostředkem příprav.

Komentář: Výchozím bodem pro plánování je pro paní učitelku konfrontace cílových kategorií vycházejících ze Školního vzdělávacího programu mateřské školy na základě potřeb dětí. Forma plánování ve svém počátku nechává prostor pro utřebení nápadů a vizuální podpora v podobě myšlenkové mapy umožňuje úpravy a postupný vývoj „trasy“ pro pedagogickou práci.

2. OTÁZKA- Výzkumník: Co vás ovlivňuje při volbě témat?

Učitelka 1: Při volbě témat mě ovlivňuje například reálná situace v kolektivu, ve společnosti, v rodinách dětí. Třeba je volba prezidenta, zkusíme se zaměřit na to, jaké to je mít osobu, které důvěřujeme, chceme, abychom se dokázali rozhodnout zvolit například pouze jednoho zástupce, který bude za nás hovořit. Nebo se někomu narodí miminko, má sourozence, lze pojmut proměny lidského těla, nebo třeba přijde během školního roku nové dítě. To vše lze obsahově zahrnout do tématu Tak jsem tu, mezi vámi, jen s trošku odlišnou podstatou. Zaměřuji se také na diagnostiku skupiny, třídy, která tvoří významný výchozí bod pro další práci a cestu. Pokud mají děti problém v oblasti komunikace, matematických představ, vztahů, to vše je východiskem pro volbu cílů a na základě toho vlastně poté tématu. Nebo naopak zvýšený zájem o nějakou oblast ve světě dětí se promítá do tématu a jeho zpracování. Třeba Minecraft, kostičkový svět, který neustále řeší v počítačích, ale z jiného úhlu pohledu.

Komentář: Při volbě témat paní učitelka vychází z aktuální situace v kolektivu třídy promítající realitu, ve které se momentálně děti nachází, zohledňuje zájmy dětí. Jako jednu z variant pohledu na tematický obsah uvádí cílenou podporu slabých stránek skupiny.

3. OTÁZKA- Výzkumník: Jak vnímáte pohled na cílové kategorie předškolního vzdělávání a obsah tématu?

Učitelka 1: Bereme v úvahu zejména cílové kategorie, to, kam chceme směřovat a dokument ŠVP je pro nás natolik flexibilní, že obsah je volen již na základě potřeby, průběhu projektu. Většinou plánujeme formou dlouhodobějších, třeba měsíčních projektů, kdy se třeba cíle během tématu změni, přičemž obsah tématu zůstává. Máme v mateřské škole prvky programu Začít spolu a s tím také plánování velmi souvisí. Pokud je předmětem cíl rozvíjet u dětí třeba vnímání smysly, spolupráce, pokoušíme se zařadit činnosti ve všech jednotlivých centrech aktivit tak, abychom se k těmto cílům dostávali pomocí jejich realizace, různými způsoby, cestami.

Komentář: Vnímá jako stěžejní problémové oblasti zjištěné na základě diagnostiky třídy, a využívá ve své práci flexibilitu školního kurikulárního dokumentu. Témata v časovém pojetí realizuje formou komplexních projektů a k cíli formou vzdělávací nabídky v centrech aktivit umožňuje dojít každému dítěti svou cestou.

4. OTÁZKA- Výzkumník: Co je podle vás vaší silnou stránkou v souvislosti s výběrem výchovně vzdělávací metody?

Učitelka 1: Určitě aplikaci metod aktivizujících, a jelikož je při jejich realizaci třeba zájem učícího se dítěte, proto také velmi obměňuji a volím téma na základě zjištěného zájmu. Užívám diskusi a většinou také právě řešení problému, jak v praxi, pokusem omylem, tak i slovně. S tím souvisí metoda situační, kdy dle situace si na řešení děti prostě přichází samy. Nechám je pracovat s chybou a netrvám na pokroku hned. Jak jsem již zmínila, užívám především projektovou výuku, jednu z forem komplexní metody, a sem patří hra.

Komentář: Jako svojí silnou stránku vidí paní učitelka aktivizující přístup s podporou zájmu učícího se subjektu. Konkrétně zmiňuje práci s chybou, řešení problémů a hru s východiskem ve stávající aktuální situaci a projevené oblasti zájmu ve skupině.

5. OTÁZKA- Výzkumník: Jak byste charakterizovala oblast, na kterou se ve své pedagogické práci nejvíce zaměřujete?

Učitelka 1: Bezpečí, pocit, sebeuvědomění a vlastně z pohledu pyramidy potřeb ten stavební kámen, emoce. Myslím si, že pokud je dítě spokojené a dokáže pochopit projevy sebe a svého okolí, cítí se bezpečně v prostředí, které zná, ví, jak může reagovat, lze nabalovat další. Zaměřuji se na oblast emočně sociálních dovedností.

Komentář: Jako oblast, na kterou se ve své pedagogické práci paní učitelka nejvíce zaměřuje, uvedla emočně sociální dovednosti s odkazem na pyramidu potřeb a hodnoty související s podporou bezpečí, sebepojetí jedince.

6. OTÁZKA- Výzkumník: Při vaší přípravě na profesi učitelky v mateřské škole jste se seznámila s teorií výchovně vzdělávacích metod a současně i s podstatou emočního rozvoje dítěte. Absolvovala jste nějaké další vzdělávání v oblasti emočního rozvoje dítěte?

Učitelka 1: Ano, již několik. Vybírám si vzdělávání také na základě preference této oblasti, neboť vztahy, emoce a pocity považuji za stěžejní pro život.

Komentář: Vzdělání v oblasti vztahů a emocí považuje paní učitelka za stěžejní pro další život a absolvovala další vzdělávání v této oblasti.

7. OTÁZKA- Výzkumník: Co si vybavíte v souvislosti s učením emočních dovedností dítěte?

Učitelka 1: V souladu s filosofií předškolního vzdělávání, které je pro dítě nejen přípravou na školu, ale právě na vstup do života z pohledu na celoživotní učení vnímám učení emočním dovednostem jak velmi důležitou oblast. Myslím si, že je velmi důležité nejen pro dítě, ale i pro každého jedince učit se je rozeznat, rozumět projevům emocí, pocitů a to nejen svých, ale i ostatních a poté se je učit akceptovat. Nepovažuji za samozřejmost, že to každý přirozeně dokáže.

Komentář: Učení emočních dovedností dítěte paní učitelka vnímá z pohledu pojetí předškolního vzdělávání jako součást celoživotního učení a spojitost institucionalizovaného školství s rozvojem této oblasti. Nepovažuje za zcela přirozené umět emoce blíže rozeznat a porozumět jejich projevům v souvislosti se sebepoznáním nebo akceptací druhých.

8. OTÁZKA- Výzkumník: Myslíte si, že se ve vámi připravených tématech děti naučí vyjadřovat, ovládat, zachytit a své emoce? Jak to poznáte?

Učitelka 1: Aplikuji jak témata přímo zaměřená na emoce, jejich popis, poznávání, rozlišování a návazně činnosti v jednotlivých centrech aktivit tuto oblast rozvíjející, tak různé hry, prokládání situačního učení na základě nějaké řešené situace ve třídě a momentální potřeby formou dramatizací s maňásky nebo modelových situací. Děti vyjadřují emoce na základě motivace v ranním kruhu, činnostmi v centrech aktivit, napodobováním, hrami, řešením problémů a navrhováním postupů apod. Třeba hrajeme pohybovou strategickou hru na „ město Pocitov“, mění se tam nálady, lidé na základě situací, které je potkávají, mění výrazy tváře a děti se ztotožňují s rolí. Nebo zaznamenáváme barevně rozlišené nálady, projevy pocitů dětmi otiskem palce a jejich proměny během dne související se změnou nálad. Na základě modelových situací maňásků, kteří mají, ztvárňují anonymně problém aktuálně řešený v kolektivu, se snaží o jeho rozbor, návrhy na řešení apod. Vyjádřit emoce ve hře je dětem příjemné a velmi dobře na připravené aktivity reagují, s jejich zachycením a ovládním je to obtížnější a je třeba z mého pohledu postupné opakování a zvnitřnění těchto dovedností.

Komentář: Paní učitelka popisuje konkrétní činnosti, kterými směřuje k rozvoji dovedností emočních a jejich zachycení, vyjádření dětmi. Vzhledem k propojení s třídním vzdělávacím programem uvádí aplikaci komplexních témat věnujících se zmíněné problematice i jednotlivé denní vstupy volené na základě potřeby, situačního učení. Dělí pohled na vyjádření emocí a jejich zvládnání, které považuje za obtížnější.

9. OTÁZKA- Výzkumník: Jaké jsou vaše cíle při posilování emočních kompetencí dětí?

Učitelka 1: Jako cíl spatřuji nejen schopnost propojení sebepojetí dítěte s akceptací a vzájemným respektem vrstevníků v kolektivu, ale také klima ve třídě a dopady na pozitivní atmosféru a vzájemné vztahy.

Komentář: Cílené posilování emočních kompetencí dětí a jejich gramotnost v této oblasti spojuje paní učitelka nejen s promítnutím do sebepojetí jedince, ale také do třídního klimatu a atmosféry v kolektivu.

10. OTÁZKA- Výzkumník: Myslíte si, že užíváte nějaké metody nebo způsoby, kterými učíte děti porozumět svým emocím? Jak to poznáte?

Učitelka 1: Užívám práci s obrazovým materiálem metodiky přeložené do slovenského jazyka Druhý krok (Profikreatis, Bratislava, 2017), kombinaci postřehů vzdělávání v oblasti emočních dovedností dětí, přístupů a metod ze zahraničních stáží (Jižní Wales, Anglie,

Finsko, Tampere, Helsinky), poznatky z empiricky ověřené metodiky na podporu socio emočních dovedností Stratton (1999). Považuji také za způsob porozumění práci s chybou, vzájemnou komunikaci a situační a prožitkové učení. Užívám ve své práci především také intuici, dramatizaci, improvizaci a modelové situace a jejich ztvárnění pomocí maňásků, třídního maskota psa Puntíka a jeho kamarádů nebo i soků, soupeřů, nepřátel. Materiály podporující vizuální vjem jako jsou běžné ústřižky z časopisů a novin, rodinné záběry a fotografie. Příběhy, vyprávění, četbu z knih k danému tématu a přehrávání situací dětmi. Patří sem právě předvádění, demonstrování, hra, ale i různé podoby komunikace, diskusí o tématu emočních dovedností, pocitů a jejich zvládnání.

Komentář: K otázce metod a způsobů, které paní učitelka aplikuje ve své praxi s cílem rozvoje emoční oblasti dětí, uvádí konkrétní materiály vyvinuté pro tyto účely, se kterými pracuje, osobní zkušenosti získané na zahraničních stážích, kombinace metod s prvky intuice, improvizace a aktivizujících výukových metod. Zmiňuje mimo jiné také práci s volně dostupným obrazovým materiálem, texty na dané téma, prožitkové formy učení, dramatizaci, modelové situace, předvádění, komunikaci a hru.

Strategie učitelky mateřské školy a potřeba bezpečného prostředí

11. OTÁZKA- Výzkumník: Jaké užíváte při své práci ve třídě rituály?

Učitelka 1: Máme, jak jsem již uvedla výše program s prvky Začít spolu, tak je pobyt dětí ve třídě vzhledem k organizaci řízen i těmito prvky. Třeba počet dětí v jednotlivých centrech je prostě stálý a vlastně nelze překročit, děti se musí zkusit dohodnout na výměně. Nebo svačinku máme průběžnou a tím vzniká možnost využít časový prostor dle potřeb každého individuálně, ale pokud se blíží doba, kdy je třeba již bezpodmínečně využít šanci se jít najíst s ohledem na provozní činnosti v mateřské škole, jsou děti vyzvány. Pobyt v centrech aktivit je umožněn v době činností dle zájmu, v době oběda má však každý své místo u stolu. To třeba považuji za rituál a prvku podporujícího bezpečného prostředí. Celkový pohled na rituály vnímám jako projev bezpečí pro dítě. Tím je dle mého názoru také organizace režimu dne. Existence shodných prvků, o které se dítě v rámci dne, bez možnosti uchopení časoprostoru také opírá. Takže možná právě i ta osobní značka, její umístění a manipulace v případě přesunu, přechodových činností, odchodu a příchodu do mateřské školy, to považuji také za rituál. Jedním z velmi důležitých je také kroužek, kdy společně komunikujeme, diskutujeme společně děti s učitelkou nebo i vzájemně mezi sebou a pomocí činností v něm,

komunikace a navržení problému k řešení motivuje téma. Ten však je součástí i ve dnech, kdy se program jakkoliv naruší, třeba jedem na výlet, máme návštěvu, jdeme s dětmi do školy a podobně.

Komentář: Pojímání rituálů paní učitelka spojuje především s pohledem na vytváření bezpečného prostředí pro dítě. Jako spojitost s organizací dle prvků programu Začít spolu zmiňuje existenci daného nejvyššího počtu dětí pro účast v jednotlivých centrech aktivit, režimové prvky dne ohraničující časové rozmezí jednotlivých změn a denně se opakujících rutinních postupů. Jako pravidelný opakující se postup uvádí také ranní kruh, kde dochází k informovanosti, motivaci a komunikaci mezi učiteli a dětmi i dětmi navzájem.

12. OTÁZKA- Výzkumník: Co si myslíte o pravidlech ve třídě?

Učitelka 1: Pravidla považuji určitě za součást své pedagogické práce, máme ve třídě nějaká. Třeba to, zkus nejprve sám, pokud si nevíš rady, zkus požádat nejdříve kamaráda, komu věříš a koho znáš a pokud se ani tak nedaří, požádej paní učitelku. Nebo v šatně, že je bezpečná zóna, kam smí samy a za ní pouze v doprovodu některého z členů rodiny nebo s paní učitelkou. A potom ještě používáme pomalou chůzi a klidný hlas. Pokud se ve třídě děti pohybují, je vnímána pomalá chůze jako prostředek k přiblížení i v momentě, abych použil klidný hlas a nemusel křičet. Poslední je klidná zóna pro odpočívání a její respektování těmi, kdo si třeba staví a odpočinek netráví po celou dobu neaktivně. Možná bych řekla, že další související podpora klimatu a společného soužití ve třídě se spíš odvíjí od momentální situace a na vše nepohlížíme jako na pravidlo.

Komentář: Pravidla a jejich existenci ve třídě považuje paní učitelka za nezbytnou součást své pedagogické práce. Opět zmiňuje potřebu bezpečného prostředí, upevnění hranic volného pohybu dítěte a vzájemného respektu. Třídní uvedená pravidla mimo jiné souvisí s podporou jiné osoby v případě nesnáží, vlivem další, zdatnější osoby na vývoj a růst dítěte v nezbytně existujícím sociálním prostředí dle Vygotského Zóny nejbližšího vývoje (Bertrand, 1998). Soulad jednotlivých pravidel je dle paní učitelky nutný také v jejich užívání. Uvádí na příkladu spojení užít klidný hlas s potřebou klidné chůze na místo bez potřeby aplikovat zvýšený tón hlasu. Nepohlíží na pravidla bezpodmínečně jako dominantní prostředek pro tvorbu klimatu a společného soužití v kolektivu, ale vnímá nestálost a aktuálnost reálných situací.

13. OTÁZKA- Výzkumník: Jakým způsobem s pravidly děti seznamujete?

Učitelka 1: Máme je zakreslené dětmi na stěnách ve třídě, kdykoliv vzniká situace během dne, tak si u nich společně demonstrujeme jejich význam a přehrávám já formou dramatizace, maňásků nebo i děti samotné znovu situaci správně a nepovedeně. Třeba těm zvířátkům radí, jak to jinak zvládnout. Máme s nimi vytvořené také různé manipulační hry, aby vznikaly podněty pro situace hovořit o jejich obsahu mezi dětmi spontánně. Pexeso, obdobnou společenskou hru jako člověče nezlob se, podložku pro mozaikovou stavebnici nebo i double.

Komentář: Pro seznámení s pravidly užívá paní učitelka vizualizace v podobě zakreslené dětmi na stěnách třídy, dramatizaci, předvádění, přehrávání situací, řešením problémů a hrami. Pravidla jsou v připravené obrazové formě pojímány jako podklady pro hry pexeso, společenské hry, mozaikové stavebnice, obdoba hry double, jako prostředek k neformální komunikaci dětí během činností a vzájemné interakce.

14. OTÁZKA- Výzkumník: Kolik času věnujete systematickému procvičování, opakování pravidel?

Učitelka 1: Na začátku roku je to asi mnohem víc a intenzivněji. Postupně se jejich opakování situuje spíše na okamžiky, kdy se vyskytuje problém a je třeba je opět hlouběji zopakovat, připomenout. Jinak určitě denně v okamžiku registrace, když se někomu daří například klidný hlas, poděkuji mu, že umožňuje svým chováním ostatním se také soustředit na činnost.

Komentář: Pro systematické procvičování a opakování pravidel paní učitelka volí optimálně období na počátku školního roku, poté se věnuje jejich znění a obsahu v případě aktuální potřeby, případně kladnou odezvou, poděkováním konkrétnímu aktérovi v případě jejich akceptace.

15. OTÁZKA- Výzkumník: Máte nějaká komunikační pravidla ve třídě? Pokud ano, uveďte jaká?

Učitelka 1: Komunikačním pravidlem, nebo možná žádoucím chováním je tedy již zmíněný klidný hlas. Akustika ve třídě, která je vlastně pouze jednou místností velmi vyžaduje respektování vzájemné intenzity hlasového projevu, tak ten, kdo jej respektuje a daří se mu, je chválen. Jinak užíváme pravidla komunikace v kroužku, která jsou inspirována metodikou Incredible years (W. Stratton, 1999) a zkušenostmi ze zahraniční stáže v Anglii, která máme přepracovaná pro své účely. Jedná se o pozice těla, ruce a nohy, zklidnění pro vnímání,

zvýraznění a upozornění na funkci receptorů sluchu a zraku, a v neposlední řadě ústa když mluví nebo ne.

Komentář: Komunikační pravidla, která paní učitelka uvádí, jsou spojená se žádoucím chováním v důsledku ne příliš vyhovujících akustických podmínek mateřské školy. Proto jako frekventované zmiňuje užívání klidného hlasu, respekt k ostatním. Dále uvádí pravidla inspirovaná zahraniční literaturou a zkušenostmi ze stáže v Anglii, která se vztahují ke komunikaci v kroužku. Tato pravidla zahrnují pozice těla a jejich vnímání, sluchové a zrakové receptory, zklidnění a proměny úst pro potřeby vnímání, naslouchání nebo vlastní produkce řeči.

Komunikace učitelky mateřské školy a její strategie

16. OTÁZKA- Výzkumník: Jakou užíváte v komunikaci s dětmi formu komunikace?

Učitelka 1: Užívám verbální, ale i řeč těla, nonverbální komunikaci třeba jen výrazy tváře, údiv, zmrazení, úsměv, smutek. Mnohdy mi v komunikaci s dětmi opravdu stačí a funguje jen samotný pohled, vykulené oči, pokrčené čelo, pohyb hlavou nebo i náznak jako je třeba hluboký nádech a podobně. Ale samozřejmě i mluvím. Považuji řeč za velmi stěžejní nástroj ve své práci, mnohdy ji užívám vlastně jako první, co mi spontánně a přirozeně funguje.

Komentář: Paní učitelka užívá všechny formy komunikace s dětmi, především zmiňuje konkrétní projevy a způsoby fungující a užívané v neverbální komunikaci, komunikaci tělem. Verbální komunikaci přesto považuje za pilotní a stěžejní nástroj své práce.

17. OTÁZKA- Výzkumník: Co považujete za silné stránky své komunikace směrem k dětem?

Učitelka 1: Myslím si, že v rámci požadavků na akustiku a atmosféru ve třídě určitě užívání klidného hlasu. Dokáží respektovat a aplikovat, co sama po dětech v tomto požadují. Takže i když je někdy snazší zakřičet, kdo jde třeba domů, soulad klidné chůze až k dítěti mi dovolí realizaci intenzity hlasu, kterou je klidný hlas.

Komentář: Jako silnou stránku své komunikace paní učitelka považuje osobní příklad, kterým umožňuje dětem zvládnout respektovat společné prostředí a poskytuje tak možnost vzoru, sociálního učení nápodobou.

18. OTÁZKA- Výzkumník: Jak děti poznají, že jste v komunikaci k nim autentická?

Učitelka 1: Podle výrazu tváře, hlasu, jeho obměn, vnímáním projevů souvisejících se změnami těla? Dokážu vykřiknout waw, teď jste mě překvapili, zaskočili, děkuji, nebo i zklamání je určitě znát. Jsem víceméně extrovertní povahy a vnímám, že autentičnost je vzhledem pedagogickému přístupu důležitá pro vytváření si vztahu k dětem. Určitě se nechovám k dětem jen ze zdvořilosti jinak, než jaká opravdu jsem. Někdy popíši i své rodinné zázemí, jako příklad, co se děje, stalo synovi, ukážu fotografii, třeba jak má zlomenou ruku, a děti tyhle lidské znaky velmi dobře vnímají a i si právě takové příběhy pamatují. Nedokážu být veselá, když prožívám něco smutného a naopak.

Komentář: Paní učitelka vnímá autentičnost projevu jako součást tvorby vztahu k dětem. Konkrétní znaky, kterými vyjadřuje autentičnost projevu zejména po tělesné stránce, změny výrazu tváře a intenzity hlasu, doplňuje také souvisejícími reálnými příklady situací ze svého života bez vykazování zdvořilostního podkresu. Paní učitelka vnímá význam souladu toho, co prožívá, s tím, co realizuje.

19. OTÁZKA- Výzkumník: Jakou formou dáváte dětem v komunikaci zpětnou vazbu?

Učitelka 1: Jako silnou stránku v komunikaci také vnímám trpělivost a spojení s možností pracovat s chybou. Tím, že ve své komunikaci směrem k dětem počkám, pouze jej povzbudím k tvořivému myšlení, sice možná mnohdy pomaleji, ale samy děti přichází na řešení a učí se. Zpětnou vazbu tedy podávám popisem toho, co vidím a slyším. Pokouším se vyvarovat soudům a subjektivním názorům. Mnohdy je ale i pro děti náročné tento způsob přijmout, neboť čekají na vyjádření, jak je to, co vytvořily krásné. Snažím se jim poskytnout objektivní obraz a názor si zkusí poté vytvořit i na základě mnou pokládaných otázek: A co ty, jsi spokojený?, Pověz něco o tom, co jsi vytvořil? Jak jsi na to šel a jak se ti dařilo? Má někdo jiný názor? A podobně. Většinou zpětná vazba povzbuzovaná těmito otázkami končí z mé strany poděkováním.

Komentář: Podávání zpětné vazby formou popisu bez prvků hodnocení, interpretací a mentorování, subjektivních komentářů, paní učitelka realizuje na základě toho, co vidí, co slyší. V trpělivém postoji v komunikaci umožňující práci s chybou, také vnímá v kontextu ke zpětné vazbě popisem, možnost kladení povzbuzujících otázek směrem k zamýšlení se subjektem samotným, pohled na svou činnost, konstrukci nového poznání.

20. OTÁZKA- Výzkumník: Myslíte, že se vám daří v práci s dětmi užívat partnerskou komunikaci?

Učitelka 1: Snažím se o to respektováním každého dítěte a jeho individuality. Mnohdy to není jednoduché, ale vnímám jako důležité třeba opravdu stejné podmínky pro všechny, neznevýhodňování těch, co třeba víc zlobí, ale dát jim šanci a přijít na příčinu projevů jejich reakcí.

Komentář: Paní učitelka vnímá ve své snaze o partnerskou komunikaci nutnost zachování rovného přístupu ke všem.

21. OTÁZKA- Výzkumník: Pokud ano, podle čeho poznají děti, zda je vaše komunikace partnerská?

Učitelka 1: Mají možnost vyslovit svůj názor, říct, zda se mnou nesouhlasí, dávat podněty pro diskusi a jsou brány vážně. Mohou svým způsobem o mnoha věcech rozhodovat, nebo spolurozhodovat, ale nesou v tomto případě za svá rozhodnutí zodpovědnost. Většinou je třeba dětem předem vše názorně přenést na nějakém konkrétním příkladu pro lepší pochopení a poté si ověřím také úroveň vzájemného pochopení.

Komentář: Prvky partnerské komunikace spatřuje paní učitelka v možnostech podílení se na spolurozhodování, sdílené odpovědnosti a vzájemném rovnocenném kontaktu. Ve svých přístupech monitoruje správné chápání podstaty shodně oběma stranami okamžitou zpětnou vazbou, vysvětlením, dotazováním.

22. OTÁZKA- Výzkumník: Myslíte, že ve své komunikaci s dětmi využíváte popisný jazyk?

Učitelka 1: Ano, jak jsem již výše uvedla, tuto formu jazyka v komunikaci používám během kontaktu s dětmi cíleně a často.

Komentář: Zná a užívá v komunikaci s dětmi popisný jazyk cíleně.

23. OTÁZKA. Výzkumník: Pokud ano, jakým způsobem realizujete využívání popisného jazyka ve své práci s dětmi?

Učitelka 1: Popisem toho, co se aktuálně děje, co vidí, slyším. Snažím se podávat tuto formu tak, aby dítě samo mohlo konstruovat své poznání. V mnoha momentech se třeba jen jedná o

podporu toho, co se dítě učí a třeba i užívání slovní zásoby, podporu receptivní složky řeči. „Vidím, že dáváš modrou kostku na červenou, máš již hotový dům, vpravo od něj máš dva stromy, nahoře na domě jsi použil zelenou barvu“. Mnoho situací takovým způsobem nevyruší dítě ze hry a ověřuji si také, že na základě tohoto popisu lze pracovat právě i s výše uvedenými pravidly, jejich upevňováním a projevy chování. „Vidím, že jsi teď přišel až ke kamarádovi mu něco říct a použil jsi k tomu klidnou chůzi a klidný hlas, moc se ti to daří, děkuji ti, že jsi všem ostatním umožnil také se soustředit na svou hru“. V podávání zpětné vazby, jak jsem to již výše zmínila, aby nebylo užito výrazů k hodnocení z mé strany, užívám také tento způsob popisné reakce. „Vidím, že máš celý červený výkres s modrými kruhy“. A třeba i ve spojení se sebe obslužnými dovednostmi a pokrokem dětí, podpora spolupráce. Příkazy typu běž se umýt, máš špinavou pusku, nahrazuji slovním komentářem „Vidím, že máš jogurt na tváři“, „Slyšela jsem, že tě požádal o pomoc“, „Vidím, že máš levou botu na pravé noze“, apod. Také popisuji projev emocí, k upřesnění představy, vnímání a sebepojetí. „Vidím, že máš slzy a slyším, jak vzlykáš, dokonce jsi zvyšoval hlas, máš červený obličej, zrychlený tep a napjaté svaly.“ V momentě, kdy jsem se s popisnou formou jazyka měla možnost seznámit a užít ji v praxi, nebyl okamžitě znát výsledek. To souvisí s trpělivostí sobě vlastní a musím říct na základě zkušeností, že je pro „slovní navádění“ vlastně nezbytně nutné vytrvat a nenechat se unést mnohdy vyčerpávající, dlouhotrvající situací. Nicméně vnímat pokrok v myšlení u dětí je velmi kladnou odměnou. A reakce z jejich strany přišly.

Komentář: Paní učitelka disponuje znalostí podstaty popisného jazyka a tou aplikuje proaktivní podobu komunikace směrem k dětem. Nenechá se ve svém „slovním navádění“ unést tlakem situace a ve svém způsobu vytrvá mnohdy i přes počáteční nezdary a nutný časový prostor. Uvádí konkrétní formulace vět, které ve své praxi užívá, které rozvíjí svojí podstatou konstruktivní myšlení a samostatné uvažování dítěte. Spojením popisného jazyka a jeho způsobů, jak na konkrétních příkladech uvádí, rozvíjí sebeobsahu, samostatnost, vnímání a zvnitřnění pravidel, dovednosti v oblasti komunikativní, oblast pojmů, předmatematických představ, tvorbu vlastního názoru i oblast vztahů a emočních dovedností. Spatřuje v určitém stupni náročnosti na pozornost učitele také vysokou míru účinnosti.

Komunikace učitelky mateřské školy a výchovně vzdělávací strategie v souvislosti s projevy chování dítěte

24. OTÁZKA- Výzkumník: Jak se díváte na zaměření vaší pozornosti ve třídě s akcentem na projevy chování dětí?

Učitelka 1: Projevy chování mou pozornost vyvolávají, to je bezesporu. Ať se jedná o ty kladné či záporné. Chování dětí a jejich projevy jsou třeba i jen výkřikem radosti a vnímám to. Samozřejmě křik, pláč, cokoli doprovázeného zvukovým projevem ale není jediné, co registruji. Je to také právě ono chování se k sobě ať se již jedná o dobrý příklad nebo něco negativního. Obojí je třeba neustále dětem předkládat, aby znaly situace v reálu, mohly se na ně dívat očima pozorovatele a pokoušet se podílet na jejich řešení. Hodně řešíme situace a snažím se najít podstatu a příčinu v rozhovoru s dětmi.

Komentář: Zaměření pozornosti s ohledem na projevy chování dětí vnímá paní učitelka ve spojení nejen reaktivním jednáním v souvislosti s vyvolaným zvukovým projevem dětí, ale také jako impuls k řešení interakcí mezi dětmi, příklady dobrého chování, vzájemné vztahy a moment pro řešení konfliktů.

25. OTÁZKA- Výzkumník: Jakým způsobem řešíte situaci, kdy se projevuje v kolektivu rušivé chování?

Učitelka 1: Naučila jsem se jej spíše nevnímat a zkusit zaměřit pozornost na to, co je dobré v souladu s poznatky získanými studiem literatury dalšího vzdělávání a zkušeností vypořádaných u zahraničních kolegů. V pozorování negativních projevů se spíše snažím situaci převést třeba i tam, že my to společně toho jedince naučíme, tím, že to budeme aplikovat správně, každý hned neumí vše, tak jak by chtěla a každý jsme dobrý v něčem jiném. Ne vždy se to daří hned, spíše se jedná o dlouhodobější záležitost s ohledem na schopnosti a individuální zvláštnosti jedince. Pokud se jedná o dítě s projevy poruch pozornosti a chování, je samozřejmě situace častější a tím i cílená. Nesnažím se svým přístupem o bagatelizování negativních a rušivých projevů, nýbrž o možnost vytvořit formou ignorování rušivého příležitost pro pozitivní pochvalu, odezvu čemukoli kladnému. Pokud se vyskytuje ve třídě jedinec, který výuku, činnost narušuje, dám mu k tomu, aby situaci zvládl svým povzbuzujícím přístupem možnost „Já ti věřím, že to dokážeš, vím, že je to pro tebe těžké“. Užívám také pro takové situace vizualizace pomocí přesýpacích hodin. Dítě tak zkouší alespoň po dobu, jak se přesype obsah zvládnout své chování a je pochváleno. Máme několik možných variant od 1 minuty až po 15. Vidiš, zvládl jsi už celou minutu být klidný a nevyrušovat, jsi úžasný, moc ti děkujeme.

Komentář: Paní učitelka se odkazuje v souvislosti s „uměním“ reagovat na rušivé chování na získané poznatky z odborné literatury, dalšího vzdělávání a zkušeností ze zahraničních stáží. Při registraci rušivých projevů chování v kolektivu se snaží o jejich cílené ignorování a zaměření pozornosti k možnosti nápravy, šance. „Já ti věřím, že to dokážeš, chvíličku vydržet, vím, že je to pro tebe těžké“. A na základě možností, které situace nevnímání negativního rušivého chování nabízí, přihlíží ke komentování, mnohdy velmi drobných, ale pozitivních projevů, připojuje pochvalu. „Vidíš, zvládl jsi už celou minutu být klidný a nevyrušovat, jsi úžasný, moc ti děkujeme“.

26. OTÁZKA-Výzkumník: Jaké máte zkušenosti o zaměření pozornosti směrem k jakémukoliv pozitivnímu projevu dítěte?

Učitelka 1: Jak jsem již uvedla. Jako velmi významné považuji právě zaměření k pozitivním projevům u těch, kterým se právě moc nedaří. Proto chvíle, byť velmi krátká si zaslouží pozornost. Samozřejmě se zaměřuji ve své práci také na projevy chování v souvislosti se vzájemným kontaktem, podporou spolupráce dětí, pomoc druhému, akceptování jeden druhého, vzájemný respekt. Také vznikají situace umožňující působení prostřednictvím jedince na celý kolektiv. „Vidím, že jsi pomohl tomu, kdo měl problém s oblékáním, i když ještě sám nejsi hotový, děkujeme ti“, Poskládal jsi stavebnici, i když jsem viděla, že sis s ní nehrál, všímáš si, jsi ohleduplný, děkuji“ Reakce dětí, které slyší popis toho, co někdo udělal, a byl za to vyzvednut, jsou potom velmi lavinovité ve směru učení se nápodobou, vzory. Máme také ocenění „borec dne“. To je většinou právě příležitost pro to, posílit v někom jeho slabší stránku. Zasloužit si takové pojmenování není titulem, kdy se něco obvyklého podaří, ale spíše cokoliv výjimečného, nečekaného a zvláště významného v jakékoliv oblasti. Dokázat třeba nezlobit a nerušit minutu je pro někoho těžké a zvládnutí poté úžasné, a pro jiného to, že již den neplakal, nebo že si poprvé sám oblékl tričko, nebo nachystal si sám hrníček ke svačině, byl mezi prvními a povedlo se mu nachystal lehátko. Nebo třeba si všimne, jak to sluší paní kuchařce a podá jí kompliment v okamžiku, kdy je smutná. Příležitostí je mnoho a jsou velmi rozličné.

Komentář: Paní učitelka považuje zaměření pozornosti k pozitivním projevům dětí za stavební kámen v učení se především toho, co konkrétně jedinci činí problém a nezvládá. Komunikace cíleně zaměřená poskytuje prostředek k dopomoci. Pro reakce vyhledává momenty, kdy dítě, byť na malý okamžik zvládá svou „neřest“, ovládá chování nebo se

zachová prosociálně, učiní pokrok ve vztahu samo k sobě. Napomáhá tak dětem uvědomění si úspěchů. Formou cílené komunikace směrem k pozitivnímu se obrací nejen k jedinci, ale eviduje působení na celý kolektiv prostřednictvím sociálního učení se nápodobou, násobením snahy, touhy po ocenění, a tvorbu vzorů. Vzniklé příležitosti a rozličné situace dávají prostor pro titul „Borec dne“, který je udělován na základě něčeho výjimečného, nezvyklého, zvláště významného v kontextu s okolnostmi.

Doplňující komentář na základě rozsáhlé odpovědi: Paní učitelka uvádí konkrétní příklady: „Vidím, že jsi pomohl tomu, kdo měl problém s oblékáním, i když ještě sám nejsi hotový, děkujeme ti“, Poskládal jsi stavebnici, i když jsem viděla, že sis s ní nehrál, všímáš si, jsi ohleduplný, děkuji“. Dokázat třeba nezlobit a nerušit minutu je pro někoho těžké a zvládnutí poté úžasné, a pro jiného to, že již den neplakal, nebo že si poprvé sám oblékl tričko, nebo nachystal si sám hrníček ke svačině, byl mezi prvními a povedlo se mu nachystal lehátko. Nebo třeba si všimne, jak to sluší paní kuchařce a podá jí kompliment v okamžiku, kdy je smutná. Příležitostí je mnoho a jsou velmi rozličné.

27. OTÁZKA- Výzkumník: Jak postupujete při registraci pozitivního projevu dítěte ve spojení s jeho slabými stránkami?

Učitelka 1: Otázka již byla téměř zodpovězena. Ještě bych ráda uvedla portfolia dětí, jejich deníčky a prostor pro své věci, které namalují, vyrobí. Vnímám i tuto, komunikaci činem, jako způsob podpory právě slabých stránek. Nejen okamžitá podpora v podobě popisu, ale také právě možnost třeba i zaznamenání pro vzkaz rodičům a zpětnou vazbu. Děti mají deníčky, do kterých lze lepit vzkazy od Puntíka, třídního maskota. Písemnou formou je v těchto případech přepsán slovní komentář. Ten je potom v deníčku jako záznam, který dítěti mohu kdykoliv přečíst, může se stát podkladem pro komunikaci s rodiči. Veškerý komentář, byť vztahující se i ke slabým stránkám je podáván pozitivním způsobem. „Dnes se O. podařilo celou minutu vydržet v kroužku a nerušit ostatní děti, moc mu za to děkujeme a věříme, že to i nadále zvládne“. „P. se dnes stal borecem dne, protože si dokázal sám namazat svačinku a umýt stůl po svém jídle“. „J. dnes soustředěně skládat puzzle z 16- ti dílků a svou hru dokončil, víme, že to pro něj bylo těžké, ale zvládl to, gratulujeme.“ „A. dnes dokázala samostatně komentovat před všemi dětmi, co se jí dařilo více a co méně, hovořila klidně a projevila ze svého pokroku radost. Je úžasná.“ „D. dnes pomohl zapnout zip na bundě svému kamarádovi, který jej o pomoc požádal a neodmítl jej. Moc si toho vážíme“ V konkrétním

komentáři je vždy zasažena oblast, která se méně daří. Pro dítě se tak při jejich čtení stává možnou rekapitulací a nabízí pohled do budoucnosti. To jsem nedokázal, ale teď už to zvládám, umím, dokážu.

Komentář: V souvislosti se slabými stránkami paní učitelka doplňuje informace o podávání zpětné vazby, vnímáním pokroku, popisu a zaměření se na cokoli pozitivního. Jedním ze způsobů užívaných ve své pedagogické praxi jsou vzkazové deníčky. Písemný popis, vzkaz od třídního maskota Puntíka, umožňuje se k událostem vracet a zpětně se s nimi konfrontovat, předávat informace rodině dítěte. Pro komentář vyhledává paní učitelka právě slabé stránky, se kterými touto cestou pracuje na jejich zlepšení. Formulace, které jsou vždy pozitivní, a je v nich vždy zasažena oblast, která se méně daří, uvádí na konkrétních příkladech z praxe.

Doplňující komentář: „Dnes se O. podařilo celou minutu vydržet v kroužku a nerušit ostatní děti, moc mu za to děkujeme a věříme, že to i nadále zvládne“. „P. se dnes stal borcem dne, protože si dokázal sám namazat svačinku a umýt stůl po svém jídle“. „J. dnes soustředěně skládat puzzle z 16- ti dílků a svou hru dokončil, víme, že to pro něj bylo těžké, ale zvládl to, gratulujeme.“ „A. dnes dokázala samostatně komentovat před všemi dětmi, co se jí dařilo více a co méně, hovořila klidně a projevila ze svého pokroku radost. Je úžasná.“ „D. dnes pomohl zapnout zip na bundě svému kamarádovi, který jej o pomoc požádal a neodmítl jej. Moc si toho vážíme“.

28. OTÁZKA- Výzkumník: Když se zamyslíte nad pochvalou nebo pozitivní odezvou, co nejčastěji u dětí chválíte? A jakým způsobem?

Učitelka 1: Každý chce být pochválen, jen je mnohdy důležité umět nalézt cíl pochvalného působení tak, aby měl co nejvyšší účinek správným směrem. Pokud by tomu tak nebylo, jsou děti, které by chválené vlastně ani nemohly být.

Komentář: V souvislosti s pochvalou paní učitelka uvedla souvislost potřebou uznání, vycházející z hierarchie základních potřeb. Zmiňuje volbu cíle pozitivního směru jako výchozí bod účinnosti pochvaly.

Příloha č. 5

Přepis odpovědí na otázky učitelka kontrolní skupiny 2

Příprava učitelky mateřské školy na výchovně vzdělávací proces a volba výchovně vzdělávací metody

1. OTÁZKA - Výzkumník: Jak a jakou formou plánujete svou pedagogickou práci?

Učitelka 2: My máme plán již vlastně hotový na začátku roku. Máme dané, co budeme který týden dělat a já si podle toho nachystám činnosti pro děti nebo to o čem se budeme učit. Ty plány na týden jsou vlastně z našeho Školního vzdělávacího programu.

Komentář: Paní učitelka se ve svých přípravách opírá především o stěžejní interní dokumenty, které jsou pojímány jako fixní a má podklady pro třídní plánování k dispozici již od počátku školního roku.

2. OTÁZKA- Výzkumník: Co vás ovlivňuje při volbě témat?

Učitelka 2: Co mě ovlivňuje. Pauza. No já už mám dané, co budu dělat, takže mě ovlivňuje vedení? Úsměv. Nebo obsah plánu. My hodně vše orientujeme na přírodu a tak asi taky právě roční období mě při plánování ovlivňují. Třeba když mám v plánu zimu a sníh a není, tak to je prostě špatné. Nemůžu dělat pokusy a činnosti, co jsem chtěla, to musím to nějak obměnit, ale pomáhám si obrázky a pomůckami a třeba básničky, písničky, to, co mám děti naučit, vše zvládnou s pomocí těch materiálů dostupných ve školce.

Komentář: Jako faktor ovlivňující výběr a volbu témat vnímá paní učitelka do jisté míry proměny přírody. Snaží se jim ve své přípravě co nejvíce přizpůsobit tak, aby se stále držela plánovaného obsahu. Zaměření výuky pokud nelze propojit s reálnou podobou dokáže nahradit metodickými materiály a didaktickými pomůckami.

3. OTÁZKA- Výzkumník: Jak vnímáte pohled na cílové kategorie předškolního vzdělávání a obsah tématu?

Učitelka 2: To, co mám dané, se snažím vždycky splnit a k cíli dojít. Ten třídní plán, který vlastně dostávám na začátku roku rozpracovaný, beru jako dogma. Vlastně se nějak ani nesnažím nic měnit, vyhovuje mi to a dětem se snažím vysvětlit vše tak, aby pochopily. Máme přece jen věkově nesourodou skupinu, tak to je někdy oříšek.

Komentář: Paní učitelka vnímá jako závazné znalosti dětí, které se jim snaží předat a jejich formulace a rozdělení vychází z interního dokumentu školy. Tento plán vnímá jako stěžejní pro svou pedagogickou práci, nevstupuje do něj svými zásahy a změnami a zodpovědně přistupuje k jeho plnění.

4. OTÁZKA- Výzkumník: Co je podle vás vaší silnou stránkou v souvislosti s výběrem výukové metody?

Učitelka 2: snažím se dětem vše nejdříve podrobně vysvětlit a potom když to jde, tak třeba udělat ten pokus nebo ukázat. Jsou u nás malé děti s velkými, tak to někdy nejde úplně tak, jak bych si představovala a taky zlobí. Ale já pokud mám vyzvednout silnou stránku, tak určitě právě to hezky jim vysvětlit třeba změny v přírodě, že už není tolik sluníčka třeba na podzim, zbarvuje se listí, chybí barvivo chlorofyl, není fotosyntéza, stromečky zpomalují svůj proces života a pak si prohlédneme ty zbarvené listy. A na to navážu s malováním nebo otiskováním těch listů tak, aby to děti viděly. Tak si lépe zapamatují to, o čem jsme si povídali. Taky hodně pouštím dětem ukázky z videí, záběry z přírody, právě třeba zrychlené záběry zbarvení toho listí, nebo jak se klube housenka v motýla, bouřku, no prostě cokoliv. Máme taky spoustu obrazového materiálu, tak jim třeba nejdřív vysvětlím, potom jim to pověsím ve třídě a můžou se doptávat a to téma nám tak více přiblížím.

Komentář: Paní učitelka jako silnou stránku užívaných výukových metod zmiňuje především zprostředkování vědomostí a dovedností dětem a preferuje funkci komunikační. Již méně se zaměřuje na aktivizační funkci, motivační a utváření osobnosti dítěte (Maňák, Švec, 2003). Klasické výukové metody, které nejčastěji užívá, jsou především slovní, vysvětlování a popis funkce s využitím obrazového materiálu nebo také metody názorně demonstrační s využitím audiovizuální techniky, instruktáže a předvádění (Zormanová, 2012). Převážně volí frontální výuku s převahou verbalizace s cílem rozvoje poznání, popisuje také snazší kontrolu nad svými svěřenci a nezbytné udržení kázně pro vzdělávání ve smíšeném kolektivu.

5. OTÁZKA- Výzkumník: Jak byste charakterizovala oblast, na kterou se ve své pedagogické práci nejvíce zaměřujete?

Učitelka 2: Hodně se snažím, aby děti co nejvíc věděly o přírodě, děláme pokusy, chodíme do okolí pozorovat. Máme také interaktivní pomůcky a nikdo s nimi jinak z kolegyně nepracuje, tak to mě i děti moc baví. Promítám jim záběry a pak si o tom povídáme. Děti se zajímají, i

když je to mnohdy hodně náročné, protože jsou tací, kteří se třeba, když něco vysvětluji všem, pořád ptají, pořád mluví a hodně zlobí. Tak se mi nedaří vše tak, jak bych si představovala. Ale mám většinou děti pohromadě, abych se vyhnula problémům. Myslím si, že děti s rodiči moc nejedí na výlety a tak jak mnohdy vnímám, toho o přírodě moc neví. A považuju to fakt za důležité. Třeba třídíme odpad, čistíme řeku a máme akce jako vynášení Morany, prostě na jaře čistíme okolí. Máme taky krásnou zahradu u školky a tam dotváříme spoustu věcí, domečky pro hmyz, zahrádku a tak.

Komentář: Oblastí, kterou paní učitelka ve své pedagogické práci preferuje a považuje za důležitou je environmentální a ekologické vzdělávání. Ke své práci využívá na jedné straně moderních technologií a na straně druhé pobyt v přírodě, blízkém okolí a směřuje tak k vývoji poznávacích struktur dětí. Paní učitelka má výuku systematicky a logicky uspořádanou pro dosažení cíle. K učení směřuje také spojením s využitím tradic.

6. OTÁZKA- Výzkumník: Při vaší přípravě na profesi učitelky v mateřské škole jste se seznámila s teorií výukových metod a současně i s podstatou emočního rozvoje dítěte. Absolvovala jste nějaké další vzdělávání v oblasti emočního rozvoje dítěte?

Učitelka 2: Tak v této oblasti určitě ne. A možná jak teď o tom uvažuji, toho až tak úplně moc nevím. Mám sama i v rodině vlastně nedostatek informací v této oblasti.

Komentář: V oblasti rozvoje emočních dovedností paní učitelka dosud neabsolvovala žádné konkrétní další vzdělávání.

7. OTÁZKA- Výzkumník: Co si vybavíte v souvislosti s učením emočních dovedností dítěte?

Učitelka 2: Nemám zatím své děti a vycházím asi ze svých zkušeností. Vnímám, že jsou děti asi jiné, než jsem si představovala na škole. Já jsem teď spíš ve stavu, že se bojím, aby mi třídu ti zlobiví nerozjeli a tak si je tak držím spolu. No, i když se hodně snažím je učit o přírodě, stejně jsou zlí a ničí na co přijdou. Je to podle mě hodně z domu. A taky by je zvládat emoce, vztek a agresi měli učit rodiče, je to přirozené. Myslím si, že na to my ve školce už nemáme tolik čas, potřebuju je naučit, co máme v plánu tématu. A jsme tím, co má rodinu doplnit ne nahradit. Nikdy jsem neměla nikoho, kdo by mě něco o emocích učil, ani máma. Všechno dělám tak nějak přirozeně, jak myslím, že by to bylo správné, ale nevím, že se tato oblast dá naučit a k čemu vlastně bude?

Komentář: Paní učitelka vnímá v souvislosti s učením emočních dovedností důležitost prostředí, především zmiňuje rodinné a jeho přirozenou možnost ovlivnit dovednosti dítěte v této oblasti. Zmiňuje tímto cíl předškolního vzdělávání dle Rámcového programu pro předškolní vzdělávání, které má za úkol doplnit a podporovat rodinnou výchovu. Do pohledu na emoční oblast se promítá úroveň profesionality paní učitelky a její zaměření se na kognitivní složku, znalostní úroveň cílových kategorií předškolního vzdělávání.

8. OTÁZKA- Výzkumník: Myslíte si, že se ve vámi připravených tématech děti naučí vyjadřovat, ovládat, zachytit a ztvárnit své emoce? Jak to poznáte?

Učitelka 2: No tak já si myslím, že emoce vyjadřují. To je k té první části. Dokáží se radovat, být smutní, dokáží možná i popsat, co je trápí a co se děje. Poznám to pohledem. Vidím na nich, že se jim třeba líbí, co děláme, nebo pláčou, když je něco bolí a mají konflikt, nebo se třeba zlobí, jsou na sebe zlí, agresivní. Ale nevím, zda je to přímo cílem mých témat. To asi ne. Ta se týkají něčeho jiného, Jak už jsem to popisovala.

Komentář: Paní učitelka prokazuje znalost konkrétních emocí dětí a spojuje jejich projevy s bezprostředním vizuálním vjemem. Jako obsah tematického bloku tuto oblast cíleně nerozvíjí, soustředí se na již výše zmíněná témata.

9. OTÁZKA- Výzkumník: Jaké jsou vaše cíle při posilování emočních kompetencí dětí?

Učitelka 2: Ony jsou nějaké emoční kompetence? Vím o komunikativních, k učení, řešení problémů, sociální a personální a činnostní a občanské. To znám ještě ze školy.

Komentář: Paní učitelka prokazuje profesionální úroveň získanou v souladu s kvalifikačními požadavky, znalost klíčových kompetencí dle kurikulárního dokumentu pro předškolní vzdělávání. Pojem emoční kompetence je tedy dále v rozhovoru s odvoláním na vybrané očekávané výstupy použité v záznamovém archu, se kterým paní učitelka pracovala. Zde byly z jednotlivých oblastí Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání vybrány cílové kategorie a společný název je užíván jako emoční dovednosti.

Výzkumník: Dobře, děkuji, tak se zkusíme tedy na tuto cílovou kategorii podívat z pohledu vybraných očekávaných výstupů, které byly použity v pozorovacím archu.

Učitelka 2: Tak tady se určitě najdu. Mým cílem je, aby prožívaly radost, když něco umí, popisovali situace, které se kolem nich a jim osobně dějí a hlavně, aby byly citliví k přírodě a ohleduplní k sobě navzájem.

V souvislosti s cílem rozvoje emocí paní učitelka považuje za důležité zejména dovednosti v oblasti Dítě a psychika, Dítě a svět, kdy konkrétně zmiňuje zacílení na ohleduplnost a citlivý přístup, vnímání situací a prožívání radosti ve spojení nejen sám se sebou, ale i v propojení s přírodou.

10. OTÁZKA- Výzkumník: Myslíte si, že užíváte nějaké metody nebo způsoby, kterými učíte děti porozumět svým emocím? Jak to poznáte?

Učitelka 2: Vyprávím jim hlavně pohádky, příběhy a na těch se učí třeba vnímat kdo je zlý, hodný, má problém a tak. Takže určitě čtení. Nemáme ve školce ale moc dobrých knížek, rok je dlouhý, tak hledám i jinde. Hledám si i články na internetu, povídky a různé situace, co se staly. To dětem zpravidla převyprávím, protože to není úplně jazykem, který by pochopily. Taky jim často pouštím nějaké naučné videozáznamy. Když někdo pláče, má problém, nebo se rvou, tak to prostě řeším konkrétně s tím, kdo potřebuje. Jak to poznám, jestli jsem je to naučila? Dělam si vždycky po ukončení tématu vyhodnocení a každé dítě má diagnostické materiály, tak nejlépe v nich. To dělám pravidelně. Ale teď jste mě otázkou zaskočila. Nepoznám na dětech, zda umí zvládat emoce, když si hodnotím téma.

Komentář: Paní učitelka jako způsob porozumění emocím volí především práci s textem, vyprávění, obsahově volí nejen knihy z mateřské školy, ale i jí osobně vyhovující materiály z různých dostupných zdrojů. Využívá také rozhovoru, rozboru situace, osobního kontaktu. Učení emocí využívá situační formou, spíše na základě aktuální potřeby. Jako zdroj pro zpětnou vazbu o dosažení úrovně schopností dítěte odkazuje na diagnostické materiály třídy a hodnocení tematického bloku. Přímou souvislost s metodami učení porozumění v oblasti zvládání emocí paní učitelka nevnímá.

Strategie učitelky mateřské školy a potřeba bezpečného prostředí

11. OTÁZKA- Výzkumník: Jaké užíváte při své práci ve třídě rituály?

Učitelka 2: Podáváme si při příchodu do školky a odchodu z ní ruku. Já tak mám alespoň kontrolu, kdo mi odešel a kdo je ve třídě. Takovým denním zvykem je setkávání v kroužku. My teda míváme spíš elipsu nebo i rohlík. Máme takový prostor u té interaktivní tabule, tak

ať všichni vidí. A dál určitě narozeniny, slavíme je, řekla bych stejně a opravdu s každým, chodíme za seniory a děláme jim pravidelně radost nějakými písničkami, básničkami a obrázky. Jo a ještě naše každoroční přípravy na různé pochody, to čištění řek, sejeme semínka na zahradě, máme velké přípravy na Velikonoce a Vánoce.

Komentář: Paní učitelka ve spojení s třídními rituály uvádí osobní kontakt podáváním ruky s každým jedincem a denní společná setkávání v kroužku, kdy realizují vzdělávání a komunikují. Mezi další rituály řadí společně prožívané oslavy narozenin, školní akce a jejich velkolepé přípravy. Jedním z tradičních rituálů je také kontakt dětí se seniory.

12. OTÁZKA- Výzkumník: Co si myslíte o pravidlech ve třídě?

Učitelka 2: Myslím si, že jsou důležitá a máme je. Máme i pravidla když chodíme ven, máme pravidla u jídla, pravidla pro setkávání, pro hluk, v koupelně. No máme jich hodně. Musíme neustále dávat nová pravidla, protože se je nedaří dodržet nebo prostě vznikají situace, které je vyžadují. Třeba se perou v šatně, strašně křičí, tak se řekne, že je pravidlo, kdo bude hotový, počká v klidu na ostatní. Nebo třeba pravidlo, že každý velký vezme jednoho malého za ruku. Taky máme třeba pravidlo, že malí jdou první k jídlu. U svačiny i u oběda. Pravidlo, že starší uklízí talířky a příbory. Na to si dělají i takové služby. Třeba se ráno dohodneme, kdo to bude, a když zlobí, tak ho vyměním, protože to děti baví.

Komentář: Paní učitelka považuje pravidla za důležitá a jejich současná existence přesahuje interní prostředí třídy. Tvoří tedy pravidla na základě vzniklých potřeb v různých částech dne. Pravidla pojímá paní učitelka jako možnost organizačních změn v kolektivu, nabídky spolupráce a vzájemného kontaktu, nebo jako formu represivního opatření.

13. OTÁZKA- Výzkumník: Jakým způsobem s pravidly děti seznamujete?

Učitelka 2: Já to dětem říkám. Někdy se mi už taky stalo, že třeba když jeden pravidlo poruší, tak na něj jiný zavolá, ty, pravidlo. Tam nemůžeme, nebo nemáš malého za ruku, pravidlo. Tak ony si to děti už mezi sebou říkají. Především i proto, že máme starší a mladší dohromady. Oni ti na začátku roku, co jsou noví, tak těm to hned se snaží ti matadoři skalní všechno říct. No samozřejmě taky je to ale tak, že je strašně rádi a často stále jedni a ti samí porušují, jak vidí někoho lítat, řvát, tak ti malí to hned opakují a rozhazuje mi to hned třídu. Tak těm to říkám pořád dokola. Já jsem nedočkavá od přírody a chtěla bych mít všechno hned. Ale neumí to teda, dětem tohle opravdu trvá.

Komentář: Seznámení s pravidly se dle paní učitelky váže na situace, ke kterým se znění a konkrétní obsah vztahuje. Spatřuje výhodu v heterogenním uspořádání kolektivu a vzájemné komunikaci mezi dětmi, sdělování a učení se jeden od druhého. Zároveň však označuje složení třídy jako problematický jev v udržení kázně. Seznámení s pravidly probíhá ústní formou, verbalizací a nejedná se o pevný neměnný soubor. Paní učitelka uvádí také souvislost s osobní charakteristikou a svými individuálními předpoklady pro zvládnání situací v kontextu s ovládnutím pravidel dětmi. Zmiňuje časový nesoulad s jejím osobním očekáváním a odezvou ze strany dětí.

14. OTÁZKA- Výzkumník: Kolik času věnujete systematickému procvičování, opakování pravidel?

Učitelka 2: No říkám jim to snad pořád. Mám pocit, že celý den to tak prokládám. Protože jsou opravdu součástí všech našich změn, činností a toho, co přes den děláme. A děti se ptám, jaké máme pravidlo? Zkus mi ho zopakovat. Nebo i třeba jestli ví, které porušil a které má třeba splnit a dodržet.

Komentář: Opakování pravidel probíhá průběžně, formou kladení otázek, získáváním zpětné vazby o jejich konkrétní znalosti podoby formulace.

15. OTÁZKA- Výzkumník: Máte nějaká komunikační pravidla ve třídě? Pokud ano, uveďte jaká?

Učitelka 2: Kdo chce něco říct, zvedne ruku. Já ho vyvolám. Jinak bych se nedostala k řeči ani já. Smích. Ale to určitě neplatí po celý den. Jen v tom společném setkávání, jako ten náš rohlík. Jinak počítám, třeba jedna, dva, tři a jak napočítám, buďte potichu, ať víte, co chci říct. Ale to mi nefunguje. Stejně musím některé, kteří stále ruší napomenout osobně. Nebo neregistrují, jsou třeba zabraní do hry. Asi bych potřebovala nějakou hlásnou troubu.

Komentář: Jako komunikační pravidlo v seskupení pro společné setkávání užívá paní učitelka signál zvednutí ruky. Ten, kdo chce hovořit tak dá najevo svůj zájem a paní učitelka koriguje svým rozhodnutím komunikační sdělení, jejich pořadí a možnost vzít si slovo. Jako neúčinné popisuje náznak počítání do tří. Vnímá potřebu zvukově významnějšího signálu pro oznámení příchozího sdělení v souvislosti se zvýšením intenzity hluku ve třídě.

Komunikace učitelky mateřské školy a její strategie

16. OTÁZKA- Výzkumník: Jakou užíváte v komunikaci s dětmi formu komunikace?

Učitelka 2: Verbální, ale i jim hraju. Takže se snažím o doplnění tou nonverbální složkou význam. Teď když to vlastně popisuju, tak já s každým tím podáním ruky také komunikuji tělem. Mám většinou připravené, o čem se budeme učit, nebo básničky na papíře u sebe. Ještě všechno neovládám a nepamatuju si. Tak se dívám do papíru a potom musím zpátky navázat oční kontakt.

Komentář: Paní učitelka ve své komunikaci užívá verbální i nonverbální formu, zmiňuje také komunikaci tělem.

17. OTÁZKA- Výzkumník: Co považujete za silné stránky své komunikace směrem k dětem?

Učitelka 2: Myslím si, že toho třeba o přírodě hodně vím a dokážu dětem popovídat. Považuji se spíš za extroverta, tak mi nevadí se před dětmi i stylizovat do různých rolí. Dramatizuji třeba příběhy a mám schopnost je jakoby upravit podle tématu, kam se chci dostat. Třeba co chci děti naučit o vodě a tom, jak se k ní mají chovat, převedu na pohádku o kohoutkovi a slepičce.

Komentář: Silnou stránkou komunikace paní učitelky, která se označila za extroverta, je schopnost improvizace v případě částečně připravené komunikace směrem k dětem. Využívá však i komunikaci detailně připravenou a s oblibou aplikuje dramatizaci, změny obsahu textu v dobré víře dosáhnout zvoleného cíle a znalostní úrovně u dětí.

18. OTÁZKA- Výzkumník: Jak děti poznají, že jste v komunikaci k nim autentická?

Učitelka 2: Tak autentická jsem podle pocitu, podle toho, co zrovna prožívám. Takže když se zlobím, jsem fakt naštvaná, tak třeba i zvýším hlas, s prominutím dokážu i ječet. Nebo se usmívám, když jsou hodní. No asi mám také jiný tón hlasu.

Komentář: Autentičnost v projevu komunikace směrem k dětem paní učitelka spojuje především s osobním emočním naladěním. Promítání pozitivních i negativních emocí do svého projevu vnímá především v odlišnostech ve sluchovém vjemu.

19. OTÁZKA- Výzkumník: Jakou formou dáváte dětem v komunikaci zpětnou vazbu?

Učitelka 2: Jak jsem již říkala, zpětnou vazbu o jejich pokroku si zaznamenávám do diagnostických materiálů a dětem samotným? To určitě nejčastěji volím ústní formou. Pochválím, povzbudím. Říkám, že je šikovný, borec, super, máš to krásný, to se ti povedlo a tak. Jo vlastně dáváme teda i odměny. Pokud vydrží třeba něco, co nemá rád, tak si můžou vzít oblíbenou stavebnici, hru a tak. Některé hry nemáme k dispozici pořád, takže když mají možnost si ji vzít, znamená to, že byli v pohodě a šikovní. Když s dětmi dělám nějaké ty grafomotorické cviky nebo pracovní listy, tak v případě, že se snaží a mají to správně, jim dávám razítko sluníčka. To platí ale jen pro předškoláky, co již půjdou do školy. Děti to mají rády a snaží se. Mají na to takové kartičky.

Komentář: S podáváním zpětné vazby u činnosti dítěte má paní učitelka zkušenosti v důsledku pohledu do budoucnosti, srovnáváním a hodnocením pokroku. Některé konkrétní uváděné formulace obsahují subjektivní tvrzení, názor, dojem, představu.

20. OTÁZKA- Výzkumník: Myslíte, že se vám daří v práci s dětmi užívat partnerskou komunikaci?

Učitelka 2: Snažím se být hodná. Ale někdy to nejde a musím zakročit.

21. OTÁZKA- Výzkumník: Pokud ano, podle čeho poznají děti, zda je vaše komunikace partnerská?

Učitelka 2: Myslím si, že když s dětma mluvím jako se sobě rovnými. Když si jen tak povídáme, anebo mi děti vypráví, co dělaly doma, co zažily a podobně. Určitě ale to nedělám pořád. Mám několik takových, které vím, že kdybych si je připustila k tělu, že bych ztratila autoritu nebo jak to říct. Stává se mi třeba, že chci na něčem trvat a jsou tací, kteří to prostě úplně ignorují a nevadí jim ani výhrůžka. Třeba v podobě trestu, že s námi nepůjdou ven nebo že si nebudou hrát. Rovnou mi řeknou, mně to nevadí, a nenadělám nic. Nemám páky. Zase jsme u toho domova. Jedná se většinou o problémové děti a s rodiči je špatná komunikace.

Komentář. Charakter partnerské komunikace paní učitelka spojuje s problematickými projevy chování ve třídě a na základě řešených situací má výběrový charakter. V pozadí stojí zejména snaha o udržení autority dospělého v souladu s akceptací pozice učitele.

22. OTÁZKA- Výzkumník: Myslíte, že ve své komunikaci s dětmi využíváte popisný jazyk?

Učitelka 2: Tak když se dětem snažím něco vysvětlit anebo popsat jev, situaci, konkrétně co se stalo, proměny v přírodě, souvislost vztahů v přírodě a tak. V těchto případech si myslím, že jej používám. Nevím, jak jinak bych ho použila. Ne.

Komentář: Způsob popisného jazyka paní učitelka chápe jako formulace přibližující obsah, vlastnosti, pro bližší seznámení se s osobami, prvky, objekty, jevy.

23. OTÁZKA- Výzkumník: Pokud ano, jakým způsobem realizujete využívání popisného jazyka ve své práci s dětmi?

Výzkumník doplňuje otázku: Jak vnímáte možnost podávání zpětné vazby formou popisného jazyka?

Učitelka 2: Jak jsem již uvedla předtím. Nemyslím si, že jde o něco speciálního. Jinou podobu, než kterou jsem uvedla fakt neznám. Popíšu asi nejlépe dětem, co sama vidím, ukážu, mám k dispozici, a ony to potom zvládnou také, takže praktické spojení?

Komentář: Paní učitelka konkrétně popisný jazyk a jeho propojení v pedagogické práci s dětmi vnímá z pohledu popisu předmětu, upřesnění jeho vlastností, podávání slovního komentáře, zpřesnění informací a propojení s vizuálním vjemem. Nevidí souvislost se zpětnou vazbou.

Komunikace učitelky mateřské školy a výchovně vzdělávací strategie v souvislosti s projevy chování dítěte

24. OTÁZKA- Výzkumník: Jak se díváte na zaměření vaší pozornosti ve třídě s akcentem na projevy chování dětí?

Učitelka 2: V souvislosti s chováním dětí zaměřuji pozornost tam, kde je aktuálně vlastně vyvolána. Jak jsem již předeslala v některé z otázek, asi jsou typy dětí, kteří si mě dokáží jakoby přivlastnit, přivolat a chodím k nim opakovaně, protože potřebují něco zopakovat, dovysvětlit, umírnit chování. Jinak samozřejmě když je problém, někdo začne křičet, to zpozorním hned.

Komentář: Jako projevy chování, které především vyvolávají pozornost, paní učitelka vnímá především negativní chování, hlučné projevy. Spojení s připoutáním pozornosti označuje jako jev vyskytující se opakovaně u shodných projevů a dětí.

25. OTÁZKA- Výzkumník: Jakým způsobem řešíte situaci, kdy se projevuje v kolektivu rušivé chování?

Učitelka 2: Když někdo ruší ostatní, napomenu ho. Pokud to nepomůže, dostane trest, třeba si sednout sám ke stolečku a pokud ani to nepomůže, zakážu mu oblíbenou hru do doby, než to napraví. U některých dětí, zejména se to týká kluků, je to ale velmi problematické. Neposlechnou a jsem v koncích s jakýmikoliv způsoby. Pokud se jedná o někoho, kdo má potíže s chováním, tak prostě zkusím to místo o samotě. Stává se ale, že i tam třeba schválně praská do stolu, bere židle, předměty a odhazuje vše kolem sebe, opět aby rušil, a samozřejmě se mu to daří. Nikdo ostatní ve třídě nemůže nic dělat.

Komentář: V momentě, kdy se ve třídě objevuje rušivé chování, paní učitelka se uchyluje k technikám nápravy formou graduujících opatření, které pojímá jako způsob trestu, represe. Užívané způsoby aplikuje dle komentáře v případech týkajících se převážně stejných jedinců a nehodnotí je jako příliš účinné.

26. OTÁZKA- Výzkumník: Jaké máte zkušenosti o zaměření pozornosti směrem k jakémukoliv pozitivnímu projevu dítěte?

Učitelka 2: Jako když je někdo zase naopak hodný, tak ho pochválím a třeba i řeknu ostatním, dívejte, jak je úžasná, zkuste to taky. Dávám je za příklad, aby se ostatní a hlavně ti co pořád ruší a zlobí, mohly učit a věděly, jak je to správně. Nebo když se něco někomu podaří vyrobit a chodí za mnou, tak je taky chválím, že to mají parádní a tak. No ale zase jsou to ti samí.

Komentář: V případě reakce na pozitivní projev chování tento spojuje paní učitelka jako možnost pojetí vzorového chování pro ty, kteří mají s projevy chování problém, ruší, zlobí a ostatní. Vnímá směr reakce na pozitivní projevy dítěte opět jako výběrový.

27. OTÁZKA- Výzkumník: Jak postupujete při registraci pozitivního projevu dítěte ve spojení s jeho slabými stránkami?

Učitelka 2: Když třeba něco moc nezvládá, nebo neumí, tak určitě se snažím povzbuzovat a po malých krůčcích se to třeba začne dařit. Když vnímám, že chce a je potom smutný, že to

nejde, tak to je úplně hrozný. Hlavně se snažím zamezit třeba posmívání se anebo vytahování se jeden nad druhým. O tom si společně hodně povídáme, že to každý nemusí umět hned.

Výzkumník doplňuje otázku: Děkuji. A co třeba to chování? Pokud se zaměříme na projevy jako na slabou stránku?

Učitelka 2: Pomlka. No tak to si teď musím celé ještě jednou promyslet. Pozitivní projev u zlobivce? Tak třeba když někomu pomůže, to oni většinou umí nebo uklidí po sobě, tak to se snažím tu odezvu taky dát pochvalnou. Víím, že chtějí, abych je chválila všechny.

Komentář: Paní učitelka vnímá potřebu uznání každého dítěte, snaží se nacházet situace a příležitosti pro pochvalu a její iniciativa podpory pozitivního projevu směřuje k potírání rozdílů a podpory rovného přístupu mezi dětmi navzájem. Impulzy pro pozitivní odezvu spojuje s pozitivními projevy a podporou silných stránek dítěte.

28. OTÁZKA- Výzkumník: Když se zamyslíte nad pochvalou nebo pozitivní odezvou, co nejčastěji u dětí chválíte? A jakým způsobem?

Učitelka 2: Třeba chválím i právě tu pomoc jeden druhému. To si myslím, že je super. Jak jsou menší a větší dohromady, to je někdy fakt moc potřeba a je to náročné. Oni se k sobě děti dokáží chovat děsně a jsou tak vychovávaní, jako egocentricky. Takže určitě tohle a taky asi když se jim něco podaří, nebo vlastně i nám společně, tak je všechny vyzvednu, jak to dokázali. Jak jsem říkala o těch kartičkách, tak ty máme fakt jenom na to, co dělají špatně, protože jsem nestíhala obojí. Jinak teda převážně ústně nebo i pohladím, mrknu a dávám třeba i palec nahoru.

Komentář: Nejčtenější pozitivní odezvu směřuje paní učitelka k projevům sociálních kompetencí, solidarity a spolupráce mezi dětmi, což považuje za stěžejní v případě soužití heterogenního kolektivu. Vizualní symboly na kartičkách děti v případě pozitivních projevů neumisťuje z důvodu nedostatku časového prostoru. Cíl pro pochvalu není dle paní učitelky pouze individuální, ale pojímá ji v případě potřeby i jako součást společné zpětné vazby pro celý kolektiv. Užívá slovní komentář, dotek nebo zprostředkuje vizualní, společensky zažitý projev, jakým je pohyb palcem nahoru.

Příloha č. 6

Přepis odpovědí na otázky učitelka kontrolní skupiny 3

Příprava učitelky mateřské školy na výchovně vzdělávací proces a volba výchovně vzdělávací metody

1. OTÁZKA- Výzkumník: Jak a jakou formou plánujete svou pedagogickou práci?

Učitelka 3: Při plánování vycházím ze Školního vzdělávacího programu. Máme dopředu zpracované bloky a ty si vždycky hodnotím. Jestli se mi vše podařilo, jak jsem chtěla.

Komentář: Pro paní učitelku je při plánování důležitá kontrola dosažené úrovně dovedností dětí i její pedagogické práce. Stěžejní je pro ni vytvořený dokument a jeho struktura. Vykazuje velmi profesionální přístup k dokumentaci třídy.

2. OTÁZKA- Výzkumník: Co vás ovlivňuje při volbě témat?

Učitelka 3: Co mě ovlivňuje? Pauza na přemýšlení..... No témata jsou přece daná. Asi nic.

Komentář: Při volbě témat a jejich obsahu se paní učitelka odvolává na pevné zpracování v dokumentu školy.

3. OTÁZKA- Výzkumník: Jak vnímáte pohled na cílové kategorie předškolního vzdělávání a obsah tématu?

Učitelka 3: Cíl mám vždy předem daný v plánu na téma. Třeba seznámit děti s tím, že teď zvířátka potřebují pomoci s potravou a děláme krmítka.

Komentář: Cílové kategorie vnímá paní učitelka v souvislosti s tématem třídního vzdělávacího plánu a zaměřuje se na praktické využití získaných znalostí.

4. OTÁZKA- Výzkumník: Co je podle vás vaší silnou stránkou v souvislosti s výběrem výukové metody?

Učitelka 3: Metodu? Teď nevím, jestli správně pojmenuji, ale asi sahám po předvedení, názorně ukážu a vysvětlím.

Komentář: Učitelka 3 spatřuje svou silnou stránku v užívání metod názorně demonstračních, konkrétně zmiňuje také předvádění a vysvětlování.

5. OTÁZKA- Výzkumník: Jak byste charakterizovala oblast, na kterou se sama ve své pedagogické práci nejvíce zaměřujete?

Učitelka 3: Tak určitě je to logopedická prevence, řeč dětí. Myslím si, že to dnešní děti a ty v mé třídě velmi potřebují. Někteří mají jít do školy a není jim rozumět.

Komentář: Preference ve vzdělávání dětí a důraz je kladen paní učitelkou zejména na oblast komunikačních dovedností u dětí.

6. OTÁZKA- Výzkumník: Při vaší přípravě na profesi učitelky v mateřské škole jste se seznámila s teorií výukových metod a současně i s podstatou emočního rozvoje dítěte. Absolvovala jste nějaké další vzdělávání v oblasti emočního rozvoje dítěte?

Učitelka 3: V oblasti emočního rozvoje ne. Zaměřuji se na tu komunikaci u dětí, tak vesměs co jsem byla na nějakém dalším vzdělávání, tak to bylo na grafomotoriku nebo to mluvení. Mám i kurz logopedické prevence.

Komentář: Paní učitelka je velmi erudovaná v oblasti komunikace dětí, poruch řeči a logopedické prevence v souvislosti také s tím, že ji tato oblast naplňuje a cítí se v ní silná. V oblasti emočních dovedností žádné cílené vzdělávání dosud neabsolvovala.

7. OTÁZKA- Výzkumník: Co si vybavíte v souvislosti s učením emočních dovedností dítěte?

Učitelka 3: Smích, pauza. No takhle vám to řeknu. Myslím si, že tohle mají dělat rodiče a především je to jejich zodpovědnost. Co já mám tady napravovat? Ty děti mají problémy s chováním, a co jsou to emoční dovednosti, skoro neví. Já nestačím řešit konflikty. Je to složité a ruší to veškerou další mou práci.

Komentář: V souvislosti s učením emočních dovedností poukazuje paní učitelka na podněty z domácího prostředí a jejich důležitost. Zmiňuje výskyt konfliktních situací v kolektivu a jejich složitost při řešení a následný dopad na vzdělávací proces. Na základě popisu konkrétních příkladů nachází paní učitelka spojnice mezi připravenými, náhodnými situacemi, které jsou považovány za způsob podpory emočního učení.

8. OTÁZKA- Výzkumník: Myslíte si, že se ve vámi připravených tématech děti naučí vyjadřovat, ovládat, zachytit a vyjádřit své emoce? Jak to poznáte?

Učitelka 3: Tak myslím si, že někdy své emoce vyjadřují, třeba, že mají radost z toho, co zvládnou. Nebo jim vadí, že jim to naopak nejde. Ale v tématech? Jako to je různé, projevují

emoce, to ano. Ale já se jim nevěnuji obsahem tématu. Ta máme jiná. Pokud je to něco, co je baví víc, tak to poznám, jinak asi když je činnosti nebaví, tak zlobí a poznám to taky.

Komentář: Paní učitelka hovoří ve spojitosti s učením emočních projevů především o spontánních reakcích dětí na situace. Ve spojitosti s volbou tématu souvislost opět popisuje zcela náhodnou a připisuje projevy emocí k zájmu o téma, činnost.

9. OTÁZKA- Výzkumník: Jaké jsou vaše cíle při posilování emočních kompetencí dětí?
Učitelka 3: No hlavně, aby se k sobě chovaly pěkně a respektovaly jeden druhého. Hrozně si ubližují během dne. Vůbec nic na ně neplatí. Nespolupracují a jsou to osobnosti jeden vedle druhého. To bylo vlastně v tom záznamovém archu ty cíle. Musím říct, že jsem se potom zamyslela nad tím, že ty děti vlastně hodně toho nezvládají.

Komentář: Cílem paní učitelky je zejména oblast vzájemného vztahu dětí a respektující chování s ohledem na druhé. Vidí problém v neustálém ubližování a nevnímání potřeb druhého. Vnímá změnu v pohledu na cílové kategorie v emoční oblasti v návaznosti na pozorování převedené do záznamových archů.

10. OTÁZKA. Výzkumník: Myslíte si, že užíváte nějaké metody nebo způsoby, kterými učíte děti porozumět svým emocím? Jak to poznáte?
Učitelka 3: Hlavně to dětem pořád vysvětluju. Když se stane nějaký problém, tak ho řešíme a jsou někteří, kteří to třeba příště zopakují. Pořád se ptám, kdo to udělal, jak se to stalo, proč se k sobě tak chovají? Vyprávím jim také příběhy, čtu pohádky a potom si o tom povídáme, třeba, že byl někdo zlý a jak dopadl, co se mu nevyplatilo. Hrajeme třeba i divadlo se zvířátky nebo se děti pomocí nějaké pohybové hry seznamují s problémy a ty řešíme opakovaní a předváděním jak je to dobře.

Komentář: K učení porozumění emocím paní učitelka užívá především metodu slovní, metodu monologickou, kdy uvádí vyprávění, vysvětlování. Také dialogickou, nejčastěji rozhovor, jehož prvkem je otázka. Paní učitelka uvádí i práci s textem, kdy cílem je porozumění obsahu textu, dobrý příklad, ukázky řešení situací. Hovoří také o metodách inscenačních, výuce dramatem a didaktické hře.

Strategie učitelky mateřské školy a potřeba bezpečného prostředí

11. OTÁZKA- Výzkumník: Jaké užíváte při své práci ve třídě rituály?

Učitelka 3: Je to určitě režim dne. Děti vědí, co je čeká, máme zvoneček, a když jej užívám, mají jít třeba na svačinku, končí hru, nebo odchází do kroužku nebo jedeme ven. Jako rituál bych řekla, že je asi ten kroužek a ještě předškoláci mají úkoly, pracovní listy a logo hrátky. To je pravidelně každý týden.

Komentář: K rituálům radí zejména ranní kruh, ale také zvukové signály seznamující děti s přechodovými činnostmi a režim dne. V souvislosti s preferovanou oblastí logopedické prevence paní učitelka radí k rituálům také opakované konkrétní činnosti zaměřené na její prohloubení a obohacení.

12. OTÁZKA- Výzkumník: Co si myslíte o pravidlech ve třídě?

Učitelka 3: Pravidla určitě máme. Máme je na dveřích.

13. OTÁZKA- Výzkumník: Jakým způsobem s pravidly děti seznamujete?

Učitelka 3: No řekneme si je hlavně na začátku roku, a jak jsou vyvěšená, tak je děti vidí každý den. Jinak jim pořád říkám a opakuju, co nedodržíjí a snažím se v těchto situacích jim je připomínat. Třeba, že nejsou u oběda nebo u stolečku potichu, řeknu, že máme pravidlo pusinkové.

14. OTÁZKA- Výzkumník: Kolik času věnujete systematickému procvičování, opakování pravidel?

Učitelka 3: Asi moc ne. V období na začátku roku si je řekneme v kroužku a třeba když jsou děti u stolečků, tak aby nepovídaly, potom aby si umývaly ruce, a máme na ně takovou básničku.

Komentář: Existenci pravidel ve třídě popisuje paní učitelka jako součást cílených aktivit zejména v úvodu vzdělávacího období, jejich opakování vztahuje spíše na vzniklé situace a jejich reaktivní řešení. Začátkem školního roku seznámení s pravidly ve třídě doprovází krátký text z paměti.

15. OTÁZKA- Výzkumník: Máte nějaká komunikační pravidla ve třídě? Pokud ano, uveďte jaká?

Učitelka3: No třeba právě to pusinkové, že děti nemluví u oběda a svačinky. V kroužku máme pravidlo, že když jeden mluví, ostatní ho nepřekřikují. Tohle nemáme nakreslené. Máme velký problém s hlukem ve třídě a mnohdy je ani já nepřekřičím. Třeba v šatně, nebo když se zaberou do hry, a to můžou být i u stolečku.

Komentář: Komunikační pravidla ve třídě se vztahují k jednotlivým aktivitám dětí a organizaci. Paní učitelka jmenuje stravu a ranní kruh, také hovoří o gradujícím hluku ve třídě při přechodových a herních činnostech. Pravidla mají některá ve formě obrázku vyjadřujícího orgán, část těla, které se týká obsah znázorněno na dveřích třídy, pravidlo týkající se hluku, který vnímá paní učitelka jako značný, či pořadí v komunikaci v ranním kruhu není vizuálně znázorněno.

Komunikace učitelky mateřské školy a její strategie

16. OTÁZKA- Jakou užíváte v komunikaci s dětmi formu komunikace?

Učitelka 3: Tak buď jsou všichni děti společně a snažím se jim něco říct, obvykle si je ztiším zvonečkem nebo podle potřeby s každým samotným. Užívám hodně verbální projev, ale když se zatvářím, mnohdy děti už vědí, že se něco děje. Samozřejmě je i odměním třeba úsměvem a mrknutím.

Komentář: Paní učitelka ve vztahu s komunikací ve třídě zmiňuje podobu jednosměrného sdělení směrem k celé třídě nebo i obousměrné ve vztahu k jedinci formou rozhovoru. Formy komunikace verbální doplňuje i neverbální složkou, která napomáhá k chápání významu slov a dokreslení vjemu situace pro účastníky komunikace.

17. OTÁZKA- Výzkumník: Co považujete za silné stránky své komunikace směrem k dětem?

Učitelka 3: Užívám spisovnou češtinu. To je třeba mnohdy i zarazí, neboť se opravdu snažím o výrazy českého jazyka tak, aby byly ve správném tvaru a někdy se děti i ptají. Vidím, spíš slyším ale někdy výsledky v podobě vjemů, které naposlouchaly a aplikují ve své řeči. No a ještě si myslím, že dokážu být srozumitelná a dávat jasné instrukce. Když tak se doptávám, rozumíš všemu, co jsem řekla? Zkus mi zopakovat, jak znělo zadání.

Komentář: Předností komunikace u paní učitelky je dle jejího komentáře především užívání spisovného jazyka, jasná a srozumitelná forma a případné kladení otázek. Ve své komunikaci je dětem příkladem a jak zmiňuje, eviduje stopy a výsledky v morfologické komunikační rovině řeči u dětí ve své třídě.

18. OTÁZKA- Výzkumník: Jak děti poznají, že jste v komunikaci k nim autentická?

Učitelka 3: Když se mi něco nelíbí, tak se mračím, zlobím, někdy i zvýším hlas. No a naopak, když je vše v pořádku, tak se snažím použít i jiný hlas, usmívám se. Tak třeba dnes jsem na ně

musela zvýšit hlas v šatně. Jak je možné, že včera jste to zvládly a dneska už zase nevíte? Tak teď jste mě zklamaly. Nebo když neuklidily po sobě správně hry, měly v tom potom zmatek a nemohly je použít. Tak jsem se zlobila a říkala jim, vidíte, takhle to vypadá, když nedáte věci na své místo. Kdybyste se snažili společně všichni to dodržovat, tak by to nebyl dnes pro vás takový problém. Nesnažím se o skrývání nálady. Myslím si, že to je přirozené a prostě i já mám někdy nárok nemít dobrou náladu a být člověkem.

Komentář: Ve spojení s projevy autenticity v komunikaci paní učitelka uvádí prvky hodnocení na základě předešlých situací a mentorování. Paní učitelka také zdůrazňuje pohled na zobrazení vlastních emocí do interakce s dětmi jako přirozený jev.

19. OTÁZKA- Výzkumník: Jakou formou dáváte dětem v komunikaci zpětnou vazbu?
Učitelka 3: Tak snažím se především komentovat jejich úspěch. Užívám výrazy jako, No vidíš, jak se ti to povedlo, výborně, jsi šikovný. Když to není dobře, zkouším je povzbuzovat. Ještě to zkus, minule se ti to povedlo, tak uvidíš, že to půjde. Kontroluji také často úroveň pomocí diagnostických materiálů, pracovních listů a tam se držím přímo škál a беру zpětnou vazbu konkrétně k úkolu. Rozebereme společně, vidíš, tohle není úplně dobře, pojď, zkusíme společně na to přijít.

Komentář: V užívání zpětné vazby se vyskytují momenty spojení jasné vize paní učitelky s cílem, ke kterému chtěla dítě vést. S užíváním a interpretací zpětné vazby v tomto případě nesouvisí užívání dohodnutých pravidel. Paní učitelka užívá k podávání zpětné vazby také oporu diagnostických materiálů a metodik, což zřejmě souvisí také s velkou mírou vnitřní zodpovědnosti a manažerským vyučovacím stylem.

20. OTÁZKA- Výzkumník: Myslíte, že se vám daří v práci s dětmi užívat partnerskou komunikaci?
Učitelka 3: Jo, tak to já třeba říkám. Takhle by to kamaráde nešlo. Nebo, s takovou kamarádi nebudeme. Vnímám poslední dobou výrazné problémy v chování dětí, zvyšující se agresí, ale i nedostatečnou komunikaci ze strany rodiny. Ty děti prostě potřebují vnímat autoritu, aby měly jasno. Myslím si, že spíš je komunikace směrem k dětem taková, abych je něco naučila. Ve slovníku slovo trest nemám, ale vždy si je třeba uvědomit, že si nemůžou děti dělat, co chtějí. Mnozí jsou z domova tak zvyklí a je pro ně těžké potom vycházet s ostatními. Určitě s nimi rodiče nemluví, co a jak se stalo v případě problému, ale hned je obhajují.

Komentář: Paní učitelka svůj přístup staví na podpoře kognitivních cílů a nutné represivní zásahy, bez kterých se neobejde výchovně vzdělávací proces, citlivě dávkuje dle aktuální potřeby. Verbální metody učení, komunikace, obsahují prvky sociocentrického zaměření výchovy a pevné hranice mezi učitelem a dítětem a jejich kompetencemi. Ve spojení s prvky komunikace se u paní učitelky objevují způsoby interpretace ve snaze porozumění tomu, co se děje.

21. OTÁZKA- Výzkumník: Pokud ano, podle čeho poznají děti, zda je vaše komunikace partnerská?

Učitelka 3: To bych řekla, že jsem vysvětlila.

Výzkumník: Přeskočíme tedy tuto otázku vzhledem k předchozí rozsáhlé odpovědi.

22. OTÁZKA- Výzkumník: Myslíte, že ve své komunikaci s dětmi využíváte popisný jazyk?

Učitelka 3: Asi jsem ho zaregistrovala, že existuje na nějakém školení ve spojení s chybou u dítěte. Ale přiznám se, že se mi spíše daří hovořit jasně, věcně, cíleně a není mi tato podoba jazyka blízká.

23. OTÁZKA- Výzkumník: Pokud ano, jakým způsobem realizujete využívání popisného jazyka ve své práci s dětmi?

Učitelka 3: Nevyužila jsem ho u dětí cíleně, ale možná mě teď napadá, že třeba když něco dělají, tak jim to popíšu při hodnocení nebo když hrají divadlo, tak doplním svým komentářem, co nestačí nebo nevědí pro lepší vnímání ostatními.

Komentář: Paní učitelka nabízí dětem konkrétní popis události či situace na základě vyhodnocení svými smysly. Popisný jazyk užívá spíše v reaktivním přístupu na základě konkrétní potřeby vyvolané situací. Za aplikované v praxi považuje jasné, věcné a stručné vyjádření.

Komunikace učitelky mateřské školy a výchovně vzdělávací strategie v souvislosti s projevy chování dítěte

24. OTÁZKA- Výzkumník: Jak se díváte na zaměření vaší pozornosti ve třídě s akcentem na projevy chování dětí?

Učitelka 3: No tak nedělám mnohdy nic jiného, než neustále něco řeším. Máme ve třídě strašně zlobivé děti a ty moji pozornost neustále vyvolávají. Já teď jak to říkám, tak si to uvědomuji, ale opravdu to tak je. Na ty hodné není čas. Prostě si mě vždycky přitáhnou.

Komentář: Paní učitelka vnímá projevy chování jako prostředek k získání její pozornosti především u dětí s problematickými projevy chování a rušivými vlivy.

25. OTÁZKA- Výzkumník: Jakým způsobem řešíte situaci, když se projevuje v kolektivu rušivé chování?

Učitelka 3: Jsou to pořád jedni a ti samí. Nejprve je napomenu, pokud to nezafunguje, nezklidní se, ruší ostatní, jdou ke stolečku. Jenomže to mnohdy taky nefunguje a třeba hlasitě mluví nebo něčím bouchají, aby nás nadále rušili. Tak dostávají práci navíc nebo něco u stolečku. Stává se mi, že třeba odchází a neustále je musím vracet. Máme také tabuli se jmény a tam dostávají černé puntíky. Mnohdy ale ani stížnost směrem k rodičům nefunguje, tak se mi mívá účinkem všechny způsoby.

Komentář: Paní učitelka neustále hledá, prověřuje a reaktivně zasahuje v situacích projevů rušivého chování ve skupině. Dosud neeviduje výrazné změny a rušivé chování chápe a pojímá jako způsob získání její pozornosti. Svými postupy se snaží o postupné zamezení nežádoucích projevů chování. Rušivé chování je dle jejich komentářů významným prostředníkem v kontaktu s dítětem, mnohdy opakovaným a z pohledu paní učitelky systémovým. Aktéři situací a jejich podmínky jsou paní učitelkou vnímány jako shodné, recidivující.

26. OTÁZKA- Výzkumník: Jaké máte zkušenosti o zaměření pozornosti směrem k jakémukoliv pozitivnímu projevu dítěte?

Učitelka 3: Pozitivní projevy? Jako když je někdo třeba hodný? No tak to ho určitě pochválím. I před ostatními. A určitě mě teď napadá, že když třeba někomu pomůže, to je to, za co je chválím. U oběda, jak se převlékají nebo i při uklízení, při hře a tak. Oni i ti, co ruší a zlobí, tak třeba sociální cítění mají a pomohou. To zase jo. Těm mladším. Ale nesmí se to zneužívat, protože oni si pak na to zvyknou. Tak to zase chválím ty malinké, že dokáží být samostatní a něco si udělají sami. Někdo už by to třeba měl podle diagnostiky dávno umět a zvládne to někdo menší lépe.

Komentář: Při zaměření pozornosti směrem k pozitivním projevům dítěte paní učitelka zohledňuje vývojové zvláštnosti dětí. Při svých zkušenostech opět prokazuje úroveň profesionality v souladu s užíváním diagnostických nástrojů. Při pozitivních projevech zohledňuje především oblast sociability a spolupráce.

27. OTÁZKA- Výzkumník: Jak postupujete při registraci pozitivního projevu dítěte ve spojení s jeho slabými stránkami?

Učitelka 3: Pozitivní jako že se mu něco daří? To považuji za důležité a vím, že mnohdy mají radost, když se něco podaří lépe, jinak. Slabé stránky vlastně třeba v té logopedii, když to někomu dlouhou dobu činí obtíže, ta je to po čase znát a pochválím. No jinak třeba v pohybu když je někdo méně zdatný a zvládne. Třeba ten co tak zlobí, tak je moc šikovný třeba ve hrách logických, paměťových a za to ho pochválím, ale jsou to spíš silné stránky. Jinak ne.

Komentář: Vnímání slabých stránek jako možnosti k podpoře dítěte a jeho motivaci paní učitelka užívá zejména pak v oblastech, které preferuje ve výuce a následně se na ně u dětí zaměřuje. Projev promítnutí osobních předpokladů se v oblasti profesionality odráží především v zaměření se na oblast komunikačních schopností dítěte. Po položení otázky paní učitelka eviduje spíše výskyt podpory silných stránek dítěte a neužívání kladného přístupu ke stránkám slabým.

28. OTÁZKA- Výzkumník: Když se zamyslíte nad pochvalou nebo pozitivní odezvou, co nejčastěji u dětí chválíte? A jakým způsobem?

Učitelka 3: Pokrok. Že něco zvládly oproti předešlému pokusu, že se něco povedlo třeba namalovat, postavit nebo i uklidit a sníst. No a dávám třeba i podnět k tomu, abychom společně zatleskali. Máme i červené tečky na seznamu, kam dáváme ty resty. Co přesně ale chválím nejčastěji? Asi právě pokroky v mluvě, když je někdo hodný a šikovný, říkám jim šikulky.

Komentář: Pro pochvalu paní učitelka užívá vizualizace v souladu s kontrastním oznámením represivních opatření. Nejčastější podněty pro získání odezvy v podobě chválení souvisí s osobním vývojem dítěte, jeho pokrokem v oblastech jazyka a řeči, tvořivosti, sebeobsluhy a sebeovládání. Uvedené formulace nejsou přímo konkrétní, ale obsahují citově zabarvené výrazy.

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Hana Plachá
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.
Rok obhajoby:	2018

Název práce:	Strategie učitelky mateřské školy pro emoční rozvoj dítěte předškolního věku
Název v angličtině:	The strategy of a pre-school teacher for the emotional development of a pre-school child
Anotace práce:	<p>Práce je zaměřena na reflektování strategií učitelky mateřské školy, které vedou k podpoře emočních dovedností dítěte předškolního věku. Syntéza teoretických poznatků nabízí pohled na profesi učitelky mateřské školy a dále se zabývá cílovými kategoriemi předškolního vzdělávání. Přehled výchovně vzdělávacích strategií, metod, pojetí výchovně vzdělávacího procesu učitelkou mateřské školy a pedagogická komunikace, představují možné způsoby, jak učitelka mateřské školy rozvíjí cílové kategorie zaměřené na emoční oblast. Výzkum realizovaný formou experimentu je zacílen na dvě fáze. V první fázi práce zpracovává získaná data z rozhovorů s učitelkami mateřských škol ve čtyřech kategoriích. Druhá fáze je zaměřena na porovnání hodnot získaných na základě experimentálního působení.</p>
Klíčová slova:	Učitelka mateřské školy, emoční dovednosti dítěte předškolního věku, výchovně vzdělávací metody, pojetí výchovně vzdělávacího procesu, pedagogická komunikace
Anotace v angličtině:	<p>The work is focused on reflecting the strategies of the kindergarten teacher that promote the emotional skills of a pre-school child. Synthesis of theoretical knowledge offers a look at the profession of nursery school teacher and also deals with the target categories of pre-school education. An overview of educational strategies, methods, the concept of the educational process of the kindergarten teacher and pedagogical communication represent possible ways for the nursery teacher to develop the target categories focusing on the emotional area. Research conducted in the form of an experiment is focused on two phases. In the first phase</p>

	of the thesis, the data obtained from the interviews with nursery teachers are processed in four categories. The second phase is aimed at comparing the values obtained on the experimental basis.
Klíčová slova v angličtině:	Kindergarten Teacher, Emotional Skills of Preschool Child, Educational Methods, Concept of Educational Process, Pedagogical Communication
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č. 1 Doplnující grafy ke shrnutí výsledků FÁZE 2</p> <p>Příloha č. 2 Otázky pro rozhovor s učitelkami mateřských škol</p> <p>Příloha č. 3 Záznamový arch úrovně emočních dovedností dítěte předškolního věku</p> <p>Příloha č. 4 Přepis odpovědí na otázky učitelka experimentální skupiny 1</p> <p>Příloha č. 5 Přepis odpovědí na otázky učitelka kontrolní skupiny 2</p> <p>Příloha č. 6 Přepis odpovědí na otázky učitelka kontrolní skupiny 3</p>
Rozsah práce:	79 číslovaných stran (148 673 znaků)
Jazyk práce:	Český jazyk