

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Diplomová práce

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Respektující komunikace mezi učitelkou a dětmi

Diplomová práce

Autor:	Bc. Adéla Petrovická
Studijní program:	N0112A300001 (nMgr.)
Studijní obor:	Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami
Vedoucí práce:	PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D.
Oponent:	doc. PaedDr. Martina Maněnová, Ph.D.

Zadání diplomové práce

Autor:	Bc. Adéla Petrovická
Studium:	P22K0305
Studijní program:	N0112A300001 Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami
Studijní obor:	Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami
Název diplomové práce:	RESPEKTUJÍCÍ KOMUNIKACE MEZI UČITELKOU A DĚTMI
Název diplomové práce AJ:	RESPECTFUL COMMUNICATION BETWEEN TEACHER AND CHILDREN

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se bude zabývat efektivní komunikací a vzájemným respektem mezi učitelkou a dětmi.

Teoretická část se zaměří na pedagogickou komunikaci s respektujícím přístupem, na vývoj řeči dítěte, jeho psychický vývoj a sebepojetí. Dále se bude věnovat komunikaci mezi školou a rodinou a jejímu vlivu na dítě.

V praktické části bude realizován průzkum prostřednictvím metody rozhovoru a dotazníku. Cílem je zjistit úroveň komunikačních dovedností učitelů ve vztahu k dětem s využíváním efektivních metod a respektujícího způsobu v komunikaci.

Gordon, T. (2003). *Škola bez poražených*. Praha: Malvern.

Gordon, T. (2012). *Výchova bez poražených*. Praha: Malvern.

Jedlička, R. (2017). *Psychický vývoj dítěte a výchova : jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada.

Mareš, J. K. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.

Matějček, Z. (2013). *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Potál.

Nováčková, J. N. (2021). *Respektovat a být respektován*. Praha: PeopleComm.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. (září 2021). Získáno 1. únor 2022, z msmt.cz: <https://www.msmt.cz/file/56051/>

Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada.

Šed'ová, K. Š. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.

Zadávací pracoviště: Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D.

Oponent: doc. PaedDr. Martina Maněnová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 3.1.2024

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci Respektující komunikace mezi učitelkou a dětmi vypracovala pod vedením vedoucí závěrečné práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 27. 4. 2024

Anotace

PETROVICKÁ, Adéla. *Respektující komunikace mezi učitelkou a dětmi*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2024. 82 s. Diplomová závěrečná práce.

Diplomová práce se zaměřuje na komunikaci mezi učitelkou a dětmi v předškolním věku, přičemž klade důraz na respektující komunikaci. Práce zkoumá psychologický vývoj dětí, především z pohledu jejich emočního vývoje, socializace a vývoje řeči. Výzkumná část se zaměřuje na analýzu komunikačních schopností učitelek v mateřských školách. Jejím cílem je pomocí dotazníku a polostrukturovaného rozhovoru zjistit úroveň komunikačních dovedností učitelek mateřských škol ve vztahu k dětem s využíváním efektivních metod a respektujícího způsobu v komunikaci.

Klíčová slova: komunikace, respektující přístup, sebepojetí, prosociální chování

Annotation

PETROVICKÁ, Adéla. *Respectful communication between the teacher and the children*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2024. 82 p. Diploma thesis.

The diploma thesis focuses on communication between the teacher and preschool children, emphasizing respectful communication. The thesis examines the psychological development of children, including their emotional development, socialization and speech development. The research part focuses on the analysis of communication skills of kindergarten teachers. The aim of the diploma thesis is to use a questionnaire and a semi-structured interview to determine the level of communication skills of kindergarten teachers in relation to children using effective methods and respectful communication.

Keywords: communication, respectful attitude, self-concept, prosocial behaviour

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala PaedDr. Vladimíře Hornáčkové, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady při tvorbě diplomové práce. Poděkování patří i mé rodině za podporu a ohleduplnost při celém studiu.

Obsah

Úvod.....	11
1 Vymezení pojmu komunikace	12
1.1 Komunikační dovednosti	12
1.1.1 Komunikace s respektem	12
1.2 Komunikační bloky.....	15
1.3 Pedagogická komunikace	16
2 Respektující přístup	18
2.1 Vztah mezi učitelkou a dětmi	19
2.1.1 Pozitivní vztah - respektující.....	20
2.1.2 Negativní vztah - mocenský	20
2.2 Vztah mezi učitelkou a rodiči	21
3 Psychologický vývoj dítěte – předškolní období	23
3.1 Emoční vývoj a socializace.....	23
3.1.1 Sebepojetí.....	26
3.2 Vývoj řeči a dorozumívání se	27
3.2.1 Vývoj řeči od kojeneckého věku po vstup do školy	27
3.2.2 Rizikové faktory vývoje řeči.....	29
3.2.3 Ideál vývoje dětské řeči na konci předškolního vzdělávání	30
4 Respekt a prosociální chování v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV).....	31
4.1.1 Dítě a jeho tělo (oblast biologická).....	31
4.1.2 Dítě a jeho psychika (oblast duševní)	32
4.1.3 Dítě a ten druhý (oblast interpersonální)	33
4.1.4 Dítě a společnost (oblast sociálně – kulturní)	33
4.1.5 Dítě a svět (environmentální oblasti).....	34

4.2	Rozvoj sociálních a personálních kompetencí v předškolním věku	35
5	Výzkum.....	37
5.1	Cíle výzkumu.....	37
5.2	Výzkumné otázky	37
5.3	Použité výzkumné metody	37
5.4	Výzkumný vzorek.....	38
5.5	Výsledky výzkumu	39
5.6	Závěrečné vyhodnocení výzkumu, diskuse a limity	52
5.6.1	Shrnutí výsledků dotazníkového šetření	52
5.6.2	Diskuse.....	56
5.6.3	Limity.....	57
	Závěr	59
	Použité zdroje	60
	Seznam příloh	63
	Seznam grafů	81
	Seznam tabulek	82

Úvod

V diplomové práci se zabývám efektivní komunikací a vzájemným respektem mezi učitelkou a dětmi. Komunikace po celém světě probíhá v různých formách a provází člověka celým jeho životem. Řeč a komunikace činí člověka oproti ostatním živým tvorům jedinečným a výjimečným. Komunikace s námi roste, to znamená, že začínáme komunikovat již v raném věku. První komunikační vztahy, přirozeně vznikají v rodinném prostředí mezi pečujícími osobami a dítětem, dále pak mezi blízkými osobami a dítětem a okolo tří let věku dítěte vstupují do komunikačního schématu učitelé a učitelky mateřských škol.

K vypracování této práce mě inspirovala moje vlastní rodina a povolání učitelky v mateřské škole. V osobním i profesním životě se několikrát denně dostávám do interakcí s dětmi a snažím se o to, aby tyto interakce podléhaly vzájemnému respektu a porozumění. Nicméně se stále často setkávám s názory, že dítě by mělo poslouchat, jinak z něj nevyroste dobrý dospělý, a tyto názory slýchám nejen mezi rodiči, ale i mezi učiteli a učitelkami mateřských a základních škol.

V empirické části se ohlédnu na komunikaci obecně, na její formy, komunikační dovednosti a znaky respektující komunikace. Zaměřím se na celkový přístup k dítěti i na vzájemné vztahy mezi učitelkou a dětmi a mezi učitelkou a rodiči. Dále se budu zabývat psychologickým vývojem dítěte jeho sebepojetím a vývojem řeči i v návaznosti na Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.

Ve výzkumné části je cílem pomocí dotazníku a polostrukturovaného rozhovoru zjistit úroveň komunikačních dovedností učitelek mateřských škol ve vztahu k dětem s využíváním efektivních metod a respektujícího způsobu v komunikaci.

V celé práci bude slovo učitel nahrazeno slovem učitelka, s ohledem na skutečnost, že v mateřských školách pracuje mnohem více žen než mužů.

1 Vymezení pojmu komunikace

Pojem komunikace zahrnuje verbální komunikaci (mluvené a psané slovo), neverbální komunikaci (řeč těla, gesta, mimika, tón hlasu) a vizuální komunikaci (obrázky, grafy, tabulky, symboly). Slovo komunikace pochází z lat. *communicare*, což znamená „společně něco sdílet, činit něco společným.“ Už z překladu je zřejmé, že v komunikaci jde o různé formy vzájemného působení na sebe. Společně něco sdílet může znamenat, že si vyprávíme o oblíbeném filmu či se na něj díváme spolu a beze slov. Thorová uvádí, že: „Komunikace (z lat. *communicatio* = společná účast, sdílení) znamená dovednost člověka užívat výrazové prostředky nejen k výměně informací, ale i k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů. Patří k nejdůležitějším nástrojům učení. Komunikace je propojena s vývojem sociálních dovedností.“ (Thorová, 2015, s. 224). Někteří odborníci uvádějí širší a hlubší pojetí komunikace vycházejícího z lat. „*communem reddere*“, tzn. učinit společným nebo „*communicare est multum dare*“, tedy, komunikovat znamená mnoho dát. (Mareš & Křivohlavý, 1995). „Na naši komunikaci s druhými lidmi je pozoruhodné, že ji vždy spoluvytváříme a ovlivňujeme, přispíváme k ní a zároveň jsme její součástí. Bývá proto obtížné porozumět komunikační výměně, když se na ní ve stejnou chvíli podílíme.“ Ve své knize uvádí Vybíral (2009, s. 26).

1.1 Komunikační dovednosti

Komunikační dovednosti jsou schopnosti umožňující efektivní sdílení informací, myšlenek a emocí s ostatními lidmi. V dnešním moderním světě patří mezi tzv. měkké dovednosti (soft skills). Základními komunikačními dovednostmi jsou rychlost řeči, způsob vyjadřování, srozumitelnost, logická návaznost našeho sdělení a přizpůsobení se úrovni posluchače. Dále je dobré znát a dodržovat specifické komunikační dovednosti tzv. zásady dobré komunikace. Jsou to otevřenost, přesnost, pozitivnost, respektování, tvořivost a účelnost. V odborných publikacích bývají tyto zásady často označovány jedním slovem jako pozitivní, účelná či respektující komunikace. Respektující komunikace není založená pouze na tom, co a jak říkáme, ale na celkovém přístupu k druhým lidem zejména pak k dětem. (Valenta, 2005)

1.1.1 Komunikace s respektem

Respektující komunikace patří do specifické kategorie komunikačních dovedností a je známkou dobrých vztahů a bezpečného prostředí založeném na rovnosti všech účastníků

komunikace. Někteří lidé jsou schopni tímto způsobem komunikovat naprosto přirozeně, protože se s tímto komunikačním stylem setkávali již v dětství. Pro některé je tento způsob méně známý a najdou se i tací, kteří o něm nikdy neslyšeli.

Znaky respektující komunikace jsou:

- **Pozorování:** někdy definováno jako „*nezaujaté pozorování*“ znamená, že se dítě žádným způsobem nesnažíme usměřňovat, bavit ho, stimulovat či učit. Ve své podstatě se pouze díváme, čímž zvyšujeme jeho zájem o činnost, kterou má ve své vlastní režii.
- **Popisování:** jinými slovy „*konstatování*“ je metoda, při níž dítěti říkáme přesně to co vidíme, slyšíme či cítíme, aniž bychom to hodnotili. Jako příklad uvedu rozdíl mezi popisem a hodnocením. Popis: „*V tvém pokoji je nepořádek*“. Hodnocení „*Ty jsi tak nepořádná, měla by ses stydět!*“.
- **Stručnost:** nezatěžovat děti dlouhými proslovy, které často nevystihují to, co chceme sdělit. Velmi často stačí dvě slova, která dítěti přátelsky připomenou, co je potřeba udělat. První slovo by mělo být oslovení a druhým slovem připomínáme zapomenuté např. „*Amálko, boty*“. Tímto přístupem dáváme najevo respekt k dítěti, nevyčítáme, nehodnotíme ani se nepovyšujeme. (Nováčková, 2023)

Gordon (2012) uvádí:

- **Jazyk přijetí:** přijetí dítěte takového, jaké je. Vytvoření vztahu, ve kterém může dítě růst a rozvíjet se. Otevírá se cesta zdravého psychického vývoje. Opakem je nepřijetí, které dítě uzavírá do sebe.
- **Klíč k otevření srdce:** či „*pozvání k hovoru*“ jedna z nejefektivnějších a nejkonstruktivnějších možností, jak dítě pobídnout k hovoru. Pobízet k hovoru můžeme výroky: „*Chápu, aha, no ne, to je zajímavé, atp.*“ nebo celými větami: „*To chci slyšet, povídej*“. Klíč dodává dětem odvahu vyjádřit své názory či pocity.
- **Aktivní naslouchání:** aktivním nasloucháním dáváme dětem najevo, že je pozorně vnímáme a zajímáme se o ně. Pozornost druhé osobě projevujeme několika možnými způsoby či jejich kombinací. Je zde důležitý přátelský oční kontakt, řeč těla jako je pokývání hlavou či úsměv, ale i fyzické projevy, jako jsou

sklonění se na úroveň dítěte či uchopení ruky. (Berckhan, 2012). Svoji pozornost dává učitelka najevo také svojí aktivitou v hovoru. Při snaze pochopit pocity dítěte či význam jeho sdělení zprávu opakuje vlastními slovy (parafrázuje), přeptává se na věci, kterým nepochopila, přesně opakuje to, co dítě říká, a hlavně nehodnotí či neposkytuje hotová řešení.

- **JÁ-sdělení:** popis toho, jak nás ovlivňuje chování dítěte, nikoliv hodnocení jeho samotného. Mělo by obsahovat: 1. popis chování dítěte, 2. popis pocitu učitelky, 3. popis toho, jak chování dítěte ovlivňuje paní učitelku, jaké má dopady.

Aldortová (2010) uvádí komunikační S.A.L.V.E., které je využíváno hlavně při řešení problémových situací a pomáhá přejít od popírání dítěte k jeho uznání a podpoře:

- **S (separate):** oddělení se od chování dítěte a jeho emocí tichým rozhovorem s vlastní osobou. Jednání v rozčilení situaci zhoršuje, proto je důležité se nejprve uklidnit a srovnat si myšlenky.
- **A (attention):** přechod mezi tichým hovorem s vlastní osobou k hovoru k dítěti. Pozornost přechází z vlastních myšlenek k dítěti.
- **L (listen):** naslouchání dítěti, jeho verbálním i neverbálním projevům. Důležité je udržování očního kontaktu a pokládání povzbuzujících frází k hovoru.
- **V (validate):** uznání dětských pocitů a potřeb. Do vzniklé situace bychom neměli přidávat vlastní stanovisko ani bychom situaci neměli drammatizovat. Aldortová říká, že: „*Naslouchání a uznání jsou projevy lásky. Pokud se vám to daří, vytváříte si vazbu s dítětem, jste plně přítomni a chováte se přirozeně.*“ (Aldortová, 2010, str. 23). Pokud tedy dítěti věnujeme dostatečnou pozornost a uznání, dáváme mu takovou lásku, jakou potřebuje.
- **E (empower):** povzbuzení dítěte. Projev důvěry v jeho schopnosti. Do problémů, které přísluší dětem nevměňujeme vlastní emoce a názory. Necháváme konečné řešení na dětech, aby mělo prostor prozkoumat své myšlenky a samo se rozhodlo, zda bude situaci dále řešit, nebo celou věc nechá být.

Odbornice na duševní zdraví Rachel W. Sperry (2016) jako řešení problémových situací vytvořila metodu FLIP IT. Tato metoda je založená na čtyřech krocích, které dítěti pomáhají poznat vlastní pocity. Učí je seberegulaci čímž se snižuje i výskyt nežádoucího chování. Při používání této metody se děti stávají odolnějšími a schopnějšími

vzpamatovávat se z těžkých životních situací. V neposlední řadě tato metoda podporuje pozitivní vazbu mezi učitelkou a dítětem.

- **Krok 1 - pocity**
- **Krok 2 - hranice**
- **Krok 3 - dotazování**
- **Krok 4 - nápověda**

Výše uvedené komunikační dovednosti popsané různými autory mají jednu věc společnou. Ve všech se objevují kroky a postupy, které dávají dítěti najevo jeho důležitost. Dítě, které vyrůstá v respektujícím prostředí, má pocit, že je okolím přijímáno a může se svobodně rozvíjet. Opakem efektivní komunikace je komunikace bez respektu a snadno je od sebe rozeznáme. Neefektivní komunikace se vyznačuje mocenským přístupem k dítěti a nerespektujícími vyjadřovacími způsoby, které se dají shrnout do dvanácti komunikačních bloků.

1.2 Komunikační bloky

Podle Gordona (2015) je hlavní známkou nepřijetí dítěte odmítavé sdělení. Odmítavá sdělení, která učitelka směrem k dítěti vysílá, mohou být rozdělena do dvanácti kategorií. Tyto výroky představují překážku v další komunikaci, což může zpomalit, narušit nebo úplně zastavit dvoustrannou interakci.

První skupinu tvoří odpovědi nabízející řešení:

1. Nařizování, příkazování, rozkazování

„Přestaň se houpat na židli a hned začni jíst!“

2. Varování, vyhrožování

„Jestli nedokončíš svoji práci, nemůžeš si hrát s vláčkodráhou.“

3. Moralizování, kázání, „měl bys“ a „máš“

„Když jsi ve školce nemůžeš mluvit vulgárně. To si nech na doma.“

4. Rady, nabízení řešení, předkládání návrhů

„Uděláme to takhle, ty se teď Marušce omluvíš.“

5. Kázání, poučování, logické argumenty, předkládání fakt

„Podívej se, už jsi velký kluk a ti prostě nebrečí, takže si utři slzy a pojď.“

Druhá skupina výroků vyjadřuje hodnocení, soud či shazování dítěte:

6. Odsuzování, kritizování, nesouhlas, vyčítání

„Jsi zlý a nikdo tě nemá rád.“

7. Nálepkování, vysmívání se, stereotypizace

„Chováš se jako mimino, ne jako někdo, kdo půjde za chvíli do školy.“

8. Analyzování, diagnostikování, interpretace

„Děláš všechno proto, aby si s tebou nikdo nechtěl hrát.“

Třetí skupinu tvoří výroky, které mají za úkol dítě povzbudit a nás zbavit problému:

9. Chvála, souhlas, pozitivní hodnocení.

„Ty jsi přece šikovná holčička. Jsem si jistá, že to zvládneš.“

10. Uklidňování, litování, utěšování

„Neboj, já jsem se taky bála jezdit na kole, když jsem byla malá, ale nic na tom není uvidíš.“

Nejčastěji používané výroky v neefektivní komunikaci jsou:

11. Otázky, zjišťování, výsledky

„Proč jsi nepřišel dřív?“

„Kolikrát sis doma opakoval tu básničku?“

„Kdo ti to poradil?“

Nakonec výrok k odvedení pozornosti, vyhnutí se problému:

12. Stáhnutí se, sarkasmus, humor, odvedení pozornosti

„No tak, už na to nemysli. Vzpomeň si na něco hezkého.“

„Někdo se tady špatně vyspal, co?“

„Teď to nebudeme řešit, není na to čas.“

Těchto dvanáct komunikačních bloků je známkou nerespektující komunikace a dítě na ni reaguje odmítavě či se staví do odporu, proto bychom je měli používat jen velmi zřídka či se jim snažit vyhnout úplně.

1.3 Pedagogická komunikace

Pedagogická komunikace je zvláštní forma komunikace odehrávající se převážně ve školním prostředí. Mezi pedagogickou komunikací řadíme vzájemné interakce učitel a dítě, dítě a učitel, učitel a učitel, dítě a dítě, ale může to být i komunikace mezi rodičem

a dítětem v domácím prostředí, pokud je předmětem hovoru škola. Pedagogickou komunikaci můžeme chápat jako veškerou komunikaci, která ve škole probíhá a dále ji můžeme rozdělit na komunikace formální – komunikace v průběhu vzdělávací činnosti a neformální komunikace – probíhající při běžných činnostech v mateřské škole (jídlo, volná hra dětí, vycházky, oblékání atp.). Na vyšších stupních vzdělávacího systému je patrné, že pedagogická komunikace má svá specifika např. časté hodnocení odpovědí nebo spisovnost vyjadřování. U dětí předškolního věku se tento návyk teprve fixuje, a proto se nepředpokládá, že jej budou děti aktivně využívat, ale paní učitelka by je k tomu formou nápodoby měla vést. Ve formální (výukové komunikaci) dominuje učitelka nad dětmi. Ona je v roli koordinátora komunikace a děti se snaží zaujmout tím, že je vtahuje do děje pomocí otázek či doplňujících vět. (Šed'ová, Švaříček, & Šalamounová, 2012)

2 Respektující přístup

Respekt z lat. *respectus* od *respicere* znamená ohlížet se na něco. Někoho respektovat znamená vážit si ho, brát ohled na jeho potřeby i odlišnosti, ale zároveň je to i ohled na vlastní potřeby. Respektovat v žádném případě neznamená ve všem ustupovat. Každý člověk, ať už dospělý, či dítě, má stejné základní potřeby, které odlišnými způsoby uspokojuje. Je potřeba naučit se efektivním způsobem vyjadřovat své požadavky, přání a očekávání nebo řešit problémové situace, které často bývají nepříjemné. Respektující vztah je postaven na rovnocenném partnerství a uvědomění si, že všichni máme stejnou hodnotu, přestože jsme jiní. Respektovat odlišnosti druhých znamená ponechat jim jejich autonomii, podporovat jejich individualitu a nesnažit se je předělat k obrazu svému. V dospělých vztazích často nebývá problém chovat se k sobě s respektem, ale ve vztazích dospělý dítě je často uplatňován přístup mocenský, kdy se dospělý chová k dítěti nadřazeně. A proč je vlastně užívání respektujícího přístupu vůči dětem složitější? Často je to dáno způsobem, jakým jsme byli sami vychováni. Nevědomky přebíráme vzorce z našeho dětství a v interakci s dětmi využíváme stejných komunikačních stylů, jaké používaly naše pečující osoby. Komunikační vzorce se nám nejčastěji vybavují ve chvílích, kdy jsme sami ve stresu či si se situací nevíme rady, je pro nás nová, nebezpečná atp., abychom zachovali respektující přístup k dětem, je dobré si nejprve položit otázky: „*Jak bych to řekla dospělému? Co bych v tuto chvíli chtěla/nechtěla slyšet já?*“. Za další bychom si měli uvědomit, že děti nejsou malí dospělí a mají své specifické potřeby, které jsou navázané na jednotlivá vývojová období a my bychom na ně měli brát ohled za všech okolností. I v dnešní době se setkáváme s názorem, že děti by měly poslouchat a rodiče či učitelé jsou ti, kteří rozhodují o tom, co je a není správné, ale měli bychom si uvědomit, že pokud budeme stále rozhodovat za děti a nenecháme je řešit různé životní situace, nebudou schopni přebírat zodpovědnost za své chování. Respektujícím přístupem dáváme dětem možnost růst a učit se z vlastních chyb a rozhodnutí. Dáváme jim možnost rozhodovat o sobě, což vede k jejich samostatnosti a zodpovědnosti. V neposlední řadě respektujícím přístupem učíme děti chovat se k druhým s respektem. Děti se učí nápodobou a stejně jako my jsme převzali vzorce chování od svých rodičů, učitelů a jiných vychovatelů, přebírají děti vzorce chování od nás. Nemůžeme čekat, že pokud se budeme k dětem chovat autoritářsky budou ony s námi jednat s respektem. (Nováčková, 2023)

2.1 Vztah mezi učitelkou a dětmi

Ve Spojených státech amerických (Rudasill, 2009) zkoumali kvalitu vztahu mezi učitelem a dítětem v závislosti na jeho temperamentu a vzájemných interakcí mezi nimi. V tomto výzkumu potvrdili vlastní hypotézy, že dítě, které je více stydlivé a méně průbojné, samo neinicuje interakci s učitelkou a nedostává se s ní do konfliktů a je tedy jejich vzájemná blízkost vyšší, oproti tomu dítě důrazné se dostává do časté interakce s učitelkou a jejich vzájemná blízkost je nižší a konflikty častější. Zároveň se, ale ukázalo, že dítě méně stydlivé je v mnohem častější pozornosti učitelky a tím pádem má na něj učitelka mnohem větší vliv. Dostávají se častěji do vzájemného působení, ať už v pozitivním slova smyslu, tak v negativním.

V jiné studii (Penttinen, Pakarinen, Suchodoletz, & Lerkkanen, 2020), která zkoumala třídní klima ve finských mateřských školách s šestiletými dětmi, došli k závěru, že na klima třídy má velký vliv míra stresu, kterou zažívají učitelé, a úroveň jejich angažovanosti. Čím více stresu prožívali, tím se snižovala psychická pohoda ve třídě. Oproti tomu čím vyšší byla učitelská angažovanost, tím bylo klima ve třídě lepší. Stres spojený s výukou negativně předpovídal kvalitu emocionální podpory a organizaci ve třídě. Angažovanost v práci byla pozitivně spojena s kvalitou instruktivní podpory. Výsledky studie tedy zdůrazňují důležitost pracovní pohody a podpory pracovního růstu učitelů pro kvalitu interakcí s dětmi ve třídě. Učitelům by měla být poskytována podpora při jejich práci s dětmi.

Pokud se dále zamyslíme nad faktem, že komunikace udržuje a pěstuje mezilidské vztahy a zároveň je obtížné jí porozumět, protože jsme jejími spoluvůrci, je více než žádoucí být jako učitelka v mateřské škole vzdělána v oblasti komunikačních dovedností a umět tyto dovednosti aplikovat v praxi ať už ve vztahu učitelka – dítě, učitelka – rodič, či učitelka – učitelka. Předškolní vzdělávání je specifické tím, že je prvním institucionálním vzděláváním v životě dítěte a měli bychom se řídit určitými zásadami, jak se píše v RVP PV *„Předškolní vzdělávání nabízí vhodné vzdělávací prostředí, pro dítě vstřícné, podnětné, zajímavé a obsahově bohaté, v němž se dítě může cítit jistě, bezpečně, radostně a spokojeně a které mu zajišťuje možnost projevit se, bavit a zaměstnávat přirozeným dětským způsobem.“* (RVP PV, 2021, s. 7)

2.1.1 Pozitivní vztah - respektující

Vztah mezi učitelkou a dítětem by měl být založen na vzájemném respektu, důvěře a porozumění. Dítěti by měl být poskytnut dostatečný prostor pro vlastní nápady i možnost se svobodně vyjadřovat. (Nováčková, 2023)

Dle Gordona (2015) je vztah mezi učitelkou a dítětem dobrý, pokud zahrnuje otevřenost, takže každý ve vztahu může být upřímný a nebojí se trestu; oboustranný zájem, kterým dáváme najevo, že si druhého vážíme. Vztah by měl být založen na vzájemné prospěšnosti, což znamená, že nemůžou být uspokojovány potřeby učitelky na úkor dítěte a naopak. Oba by měli mít ve vztahu prostor pro samostanost a možnost osobního růstu, který vede k větší spokojenosti a zodpovědnosti.

Pedagogická láska neznámá, že učitelka má všechny děti ráda stejně, což je nereálné. Spíše spočívá v tom, že učitelka věří všem dětem. Má důvěru v jejich schopnosti a cítí jejich touhu se zlepšovat. Chyby dětí nebere osobně, ale jako možnost učení a příležitost k jinému přístupu. Učitelka by neměla mít potřebu trestat dítě, ale měla by cítit potřebu pomoci mu naučit se žít ve společnosti a dodržovat její pravidla. Děti pocítují lásku své učitelky, když se o ně zajímá a dbá na jejich pokroky, když se věnuje každému z nich samostatně, jejich zážitkům, když jim projevuje lásku a důvěru. Pokud se však učitelka vzdá zájmu o dítě a považuje ho za nezajímavé, bez šance na zlepšení, dítě takový přístup vnímá jako trest a ublížení a cítí se od učitelky nepřijímané či dokonce nechtěné. (Svobodová, 2007)

Pro budování pozitivních vztahů mezi učitelkou a dětmi je důležité vyvarovat se mocenskému a autoritářskému přístupu.

2.1.2 Negativní vztah - mocenský

Ve školním prostředí je často mocenský přístup uplatňován učitelkami, které mají přirozenou autoritu, díky svým charakterickým vlastnostem chování. (Viktorová, 2011)

V mocenském přístupu se často objevují výhrůžky, tresty, obviňování, příkazy, ale i ponižování či poučování. Děti jsou vnímavé a mocenskému přístupu se velmi často brání. Aplikování mocenského přístupu je pro děti destruktivní, přirozeně se snaží mocenství bránit. Dominantnější děti začnou používat obranné prostředky, jako jsou kladení odporu, útoky, lhaní, obviňování druhého, žalování, spolčování se proti učitelce apod. Tyto

způsoby obrany na nás působí negativně, máme z nich pocit, že nám děti dělají naschvály, že jsou nevychované a nemají respekt k autoritám. Submisivnější děti se autoritě učitelky podřídí, stáhnou se do sebe nebo začnou vyhledávat vzájemnou blízkost a učitelce lichotí ve snaze zalíbit se. Tento způsob obrany je pro učitelku přijatelnější, ale pro dítě a jeho psychický vývoj velmi nebezpečný. Z hlediska vývojové psychologie se v předškolním věku utváří vlastní identita a sebevědomí. Dítě od raného věku nasává informace o sobě samém přes chování a slova lidí, kteří ho obklopují. Přílišná kritika a neustálé hodnocení narušuje osobnost dítěte i vztahy mezi učitelkou a dětmi. (Nováčková, 2023)

2.2 Vztah mezi učitelkou a rodiči

V průběhu posledních dvaceti let se vztahy mezi rodinou a školou vyvíjely a měnily. Začalo to nátlakem na školy, aby se více otevřely rodinám a veřejnosti. Dnes vidíme, že způsoby, jakými spolupracují školy s rodinou a širokou veřejností, se liší podle konkrétních potřeb regionů, škol a rodičů. Vedle sebe existují jak nové, tak tradiční formy spolupráce, které kombinují osvědčené postupy s novými přístupy přinášenými jednotlivými účastníky. Komunikace mezi rodinou a školou je tedy dynamická a neustále se vyvíjí. Tento proces samozřejmě není bez problémů. Školy, které jsou v tomto prostoru otevřené a dominantní, se snaží najít nové způsoby spolupráce s rodiči a mění svou organizaci. (Viktorová, 2011)

Janiš (2001, str. 5) uvádí: „*Rodina a škola představují dvě nejdůležitější společenské instituce, které participují na výchově.*“. Vztah mezi učitelkou a rodiči je tedy velice významným faktorem ovlivňující celkový průběh vzdělávání. Spolupráce mezi školou a rodiči pozitivně působí na sebevědomí dítěte a pomáhá mu při adaptaci na nové prostředí. I z pohledu rodiny je spolupráce významná.

Rodiče, jakožto primární vychovatelé svých dětí, mají možnost nahlédnout do každodenního života svého dítěte a současně si lépe uvědomují svoje vlastní kompetence, které vyvstávají z rodičovské odpovědnosti za vzdělávání dětí a práva spolurozhodovat o jeho naplňování. Učitelka spolupráci využívá pro lepší poznání dítěte, což jí dává větší možnosti individualizace vzdělávání. Při pravidelných neformálních rozhovorech se dozvídá důležité informace o vývoji dítěte, o jeho potřebách a zvycích, které pak využívá při naplňování cílů své práce. Spolupráce by měla být založená na rovnocenném,

respektujícím partnerství. Opravdový partnerský vztah s rodiči vyžaduje velké úsilí a je potřeba na něm aktivně pracovat. (Krejčová, 2005)

Vzájemná spolupráce rodičů a učitelů funguje na několika rovinách a začíná první návštěvou v mateřské škole. S rodiči se učitelka setkává osobně při ranním předávání dětí, při rodičovských schůzkách či na rodinných setkání pořádaných školou. Další formou komunikace mohou být telefonické rozhovory nebo písemná komunikace v různých podobách (informační nástěnka, letáčky, neformální zprávy, webové stránky či emaily). Vždy bychom měli mít na paměti, že i k rodičům musíme přistupovat individuálně a respektovat jejich potřeby. V opačném případě dochází k častým neshodám a bariérám v komunikaci. Naším společným zájmem by mělo být dítě a jeho všestranný rozvoj s přihlédnutím k jeho aktuálním vývojovým potřebám, a je proto žádoucí si již v samotném počátku vzdělávání vyjasnit očekávání rodičů s tím, co může mateřská škola nabídnout a jakým způsobem probíhá vzdělávání. V první řadě je dobré si nastavit závazky jak ze strany učitelů, tak ze strany rodičů. Tyto závazky zjednoduší komunikaci mezi oběma stranami a zároveň jasně vymezují zodpovědnost všech zúčastněných stran. (Janiš, 2001)

3 Psychologický vývoj dítěte – předškolní období

Předškolní období v užším slova smyslu je chápáno jako období „mateřské školy“. Zpravidla sem řadíme děti od 3 let do nástupu k povinnému školnímu vzdělávání tedy 6-8 let. V širším slova smyslu jej můžeme chápat jako období do narození až po vstup do školy. (Langmeier & Krejčířová, 1998)

Periodicky je předškolní věk definován od 3 zhruba do 6 let. Konec fáze předškolního období nelze přesně stanovit fyzickým věkem, ale je spíše ovlivněn sociálně a to nástupem do školy. Nástup do školy souvisí s ukončením předškolního období, ale u jednotlivců se může rozcházet v rozmezí jednoho i více let. Hlavními znaky předškolního období je uvolňování závislosti na rodině, hledání své vlastní role ve vrstevnické skupině, osvojování si norem chování a životních rolí. S předškolním věkem se také pojí rozvoj komunikace a přechod z prelogického a egocentrického myšlení na fázi konkrétních logických operací. Dosažením těchto milníků dítě postupně přechází do období školního věku a každé dítě tohoto milníku dosáhne v jiný čas. (Vágnerová, 2000)

Šulová (2004) předškolní období charakterizuje jako nejzajímavější období člověka typické zvýšenou hravostí, zvědavostí, tělesnou i duševní aktivitou a rychlým růstem. V tomto věku se zdokonaluje hrubá a jemná motorika, rozvíjí se kresba i kognitivní funkce. Představivost je na své nejvyšší úrovni a prudkým vývojem prochází i řeč, emoce a socializace, na které se více zaměříme.

3.1 Emoční vývoj a socializace

Emoční vývoj dětí je fascinující a zásadní aspekt lidského růstu, který formuje základy pro budoucí mezilidské vztahy a osobní vyrovnanost. Již od prvních okamžiků života jsou děti vtaženy do světa emocí, kde každý úsměv, dotek a slovo mají svůj nezaměnitelný význam. V průběhu dětství se děti učí rozpoznávat a pojmenovávat své vlastní emoce, stejně jako emoce ostatních. Tato schopnost je klíčová pro rozvoj sociální inteligence a pro zvládání konfliktů a frustrace. Rodiče a vychovatelé hrají nezastupitelnou roli v tomto procesu, neboť poskytují dítěti modely chování, bezpečné prostředí pro vyjádření emocí i nástroje pro jejich regulaci. Význam emočního vývoje nelze podceňovat, protože emoce nejsou jen reakcí na vnější podněty, ale také hnacím motorem pro rozhodování, učení a navazování mezilidských vztahů. Podrobněji se podíváme na klíčové milníky emočního

vývoje, vliv rodinného prostředí a výchovné metody, které tento vývoj podporují, či naopak mohou brzdit.

Emoční i sociální vývoj začíná ještě před narozením dítětem. Na jeho psychiku má velký vliv psychický stav matky, ale i průběh gravidity a porodu. V prenatálním období dochází k prvním interakcím mezi plodem a matkou a na vyšší úrovni se vzájemná komunikace rozvine ihned po narození, kdy je dítě položeno na tělo matky a ta jej zahrne láskyplnými doteky a pocitem bezpečí. (Langmeier & Krejčířová, 1998)

Krátce po porodu se rozvíjí synchronní interakce mezi matkou a dítětem. Dítě si vtiskuje „obraz“ matky do paměti, aby ji bezpečně poznalo mezi ostatními. Chování matky bývá často instinktivní a intuitivní vůči novorozenci a projevuje se zvýšenou empatií. Novorozenec má biologicky vrozenou schopnost přitahovat na sebe pozornost, neboť bez péče dospělého by nepřežilo. (Šulová, 2004)

Projevuje se u něj tzv. protosociální chování – dítě velmi aktivně reaguje na lidský hlas, se zájmem si prohlíží obličejové rysy, podle vůně pozná vlastní matku či napodobuje jednoduché mimické výrazy (mrkání, vystrčení jazyka, široké rozevření úst) a samo je schopné mimikou projevovat radost, strach, nechuť, odpor, překvapení či smutek. (Langmeier & Krejčířová, 1998)

V kojeneckém věku se dítě projevuje aktivnějším způsobem v přítomnosti lidí. Dítě začíná preferovat oční kontakt čímž si přitahuje stále více pozornosti. V tomto věku začíná lidi mezi sebou diferencovat, někteří mu jsou sympatičtější z jiných může mít dokonce strach. Mateřské pouto se stále prohlubuje a samotná existence matky se stává pro dítě potřebou. Mezi 6. a 9. měsícem si dítě uvědomí, že jeho maminka je samostatná bytost a dostavuje se u něj separační úzkost. Má strach z vlastní samostatnosti. Pokud je vztah mezi matkou a dítětem zdravý, separační úzkost netrvá příliš dlouho a dítě se s novou životní rolí brzy samo vyrovnává. (Vágnerová, 2000)

Během těchto prvních let života dítěte se také vytváří vazba mezi dítětem a matkou. Vazeb existuje několik druhů. My si zde představíme ty nejznámější. JISTÁ vazba, pečující osoba je dítěti k dispozici a pomáhá mu v náročných situacích. Dítě ví, že se na rodiče může spolehnout. NEJISTÁ vazba, úzkostná – vzdorující vyvolává v dítěti pocity nepřítomnosti, nedostupnosti či rodičovské neochoty. Dítě si není jisté, že se může na

rodiče spolehnout, když to bude potřebovat. Dítě je stále úzkostné a bojí se od svých rodičů vzdálit. Vazba NEJISTÁ, úzkostná – vyhýbavá. U této vazby nemá dítě žádnou jistotu v to, že mu pečovatelé pomohou, spíše očekává odstrčení či odmítnutí. Dítě je zvyklé žít bez lásky, dost často je i brzy vychovávané cizími osobami či institucionálně. (Šulová, 2004)

Teorie připoutání *angl. Attachment Theory* je založena na společné práci britského psychologa Johna Bowlbyho a americké psycholožky Mary Ainsworthové. Bowlby zformuloval základní principy teorie a styly připoutání, což vedlo k novému pochopení vztahu dítěte k matce. Zjistil, že rané pouto mezi pečující osobou a dítětem má vliv na jeho emoční citění a navazování vztahů v dalším životě. Bezpečné pouto umožňuje dítěti růst, oproti tomu připoutání nejisté či odmítavé dítě emočně brzdí. Ainsworthová rozšířila teorii svými empirickými studiemi, díky nimž vyvinula vyšetřovací metodu „zvláštní situace“, která pomáhá určit druh vazby mezi dítětem a pečující osobou. (Brethertonová, 1992)

V batolecím věku se dítě vyrovnává s novými sociálními rolami a čím dál častěji se prosazuje jeho vlastní vůle a tím i silnější odpor vůči ostatním osobám. Nastává první období vzdoru, proto potřebuje mít jasně nastavené a vymezené hranice. Ke konci batolecího období už dokáže dítě pravidla nejen respektovat, ale také si je vytvářet při kontaktu s vrstevníky. Mezilidské vztahy začínají být pro dítě čím dál složitější a někdy je samo špatně zvládá, hlavně ve stresových situacích. (Karp, 2004)

Aldortová říká, že: „*Děti dokážou uvolnit stres a zachovat si emocionální rovnováhu pouze tehdy, když cítí, že se mohou vyjadřovat naprosto bezpečně.*“ (2010, str. 147). Tato věta vystihuje celou podstatu vychovatelství. Dětem musíme poskytovat pocit bezpečí za každé situace., aby mohly být uvolněné a emocionálně vyrovnané. Úkolem předškolního vzdělávání je dítěti poskytnout takové prostředí, které pro něj bude stimulační a bezpečné.

Předškolní období je pro emocionální vývoj a socializaci velmi významné. Rodina nadále zůstává primárním socializačním prostředím pro dítě, ale důležitou funkci zde začíná plnit i mateřská škola, kde se dítě seznamuje s vrstevníky a dalšími dospělými osobami, které o něj budou v průběhu dalších let pečovat. Rozvíjí se prosociální chování – pozitivní a respektující sociální chování založené na pomoci druhé osobě či lidem. Prosociální

chování se nerozvíjí samostatně, ale jeho rozvoj je závislý na dosažení určité úrovně kognitivních kompetencí, sociálním učení, tedy vhodným vzorem chování z rodiny a uspokojením potřeb jistoty a bezpečí. (Vágnerová, 2000)

Dítě, kterého si ostatní váží, je přijímáno a milováno, obvykle nemá problém s tím samým chováním vůči ostatním. Pokud chceme učit dítě prosociálnímu chování, je důležité, abychom se k němu chovali prosociálně. Naše výchovné metody a chování by měly být v souladu s respektujícím přístupem, který podporuje prosociálnost. Jednou z klíčových podmínek prosociálního chování je naplnění potřeb dítěte, aby se cítilo akceptované, oceňované a úspěšné. (Svobodová, 2007)

Vyvíjí se i sociální kontroly. Čím je dítě mladší, tím více má dovoleno, ale s rostoucím věkem přibývá i zodpovědnost a společenský tlak na dodržování smluvených pravidel a přizpůsobení se společenským zvykům. Sociální kontroly můžeme nazvat i jiným slovem tzv. seberegulací. Je to tedy schopnost vědomě ovládat své chování a přizpůsobovat je situaci. Vnitřní sociální kontroly jinými slovy svědomí jsou především socializací probíhající uvnitř mysli dítěte a jsou tedy základem pro vlastní emoční vývoj – sebepojetí. (Langmeier & Krejčířová, 1998)

3.1.1 Sebepojetí

V předškolním věku se děti začínají zamýšlet nad svou osobností, uvědomují si, že jsou jedinečné a odlišné od ostatních. Tento základ sebeuvědomění se formuje již v batolecím věku. Děti v předškolním období rozvíjejí pochopení sebe samých jako nezávislých jedinců, což vede k formování jejich vlastní identity. Sebepojetí je ovlivněno různými informacemi, které děti o sobě získávají, včetně popisných a hodnotících charakteristik, jako je jejich sebeobraz a názory ostatních. (Vágnerová, 2000)

Většina dětí v předškolním věku má tendenci sebe sama hodnotit kladně, avšak jejich sebehodnocení ještě není pevně zakořeněné a může se měnit v závislosti na okolních sociálních interakcích. V tomto období je jejich sebeúcta často spojena s pocitem bezpečí a jistoty, který mají ve vztahu k rodičům. (Langmeier & Krejčířová, 1998)

Cokoliv, co dítě považuje za své, se stává součástí jeho identity a osobního prostoru. Osobní teritorium může zahrnovat různé věci, od osobních předmětů, po vztahy s lidmi až po prostředí, ve kterém žije. Vlastnictví je klíčovou součástí identity a je často

vyjádřeno slovy jako „moje maminka“, „můj dům“, „moje pití“. Dítě má hlubší vztah k předmětům, které vlastní, než k těm, které pouze používá. (Vágnerová, 2000)

3.2 Vývoj řeči a dorozumívání se

Jak udává mnoho odborných pramenů, vývoj řeči nastává již v prenatálním respektive perinatálním období. Tento vývoj lze považovat za elementární a dochází k němu v pokročilejších stádiích gravidity. Nenarozené dítě je schopné svými pohyby přimět matku ke změně polohy, která mu není příjemná. Dokáže reagovat na matčiny pocity – vycítí stres i radost, což dokazuje jeho srdeční, ale i motorická aktivita. Základy pro vývoj řeči jsou tedy položeny ještě před narozením. Po porodu dochází nejprve k rozvoji neverbální komunikace mezi dítětem a pečující osobou, obvykle matkou. Tato komunikace je založená na dotecích, očním kontaktu, úsměvech atp. Specificky lidská forma dorozumění tedy řeč nastává brzy poté. Dítě začíná vyjadřovat své pocity a potřeby artikulovanými zvuky. (Jedlička, 2017).

Komunikace jakou užívá dospělý k novorozenci má svá tři specifika, která popsal Stern (1997) cit. In: (Šulová, 2004)

- dospělý užívá vyšší hlas, mluví pomalu s výraznou mimikou, k dítěti je na vzdálenost 25-30 cm a zachycuje všechny jeho pohledy,
- souvětí jsou nahrazeny jednoduchými větami či pouhými výrazy,
- řečové projevy dospělého jsou stereotypně opakovány, dokud dítě drží svou aktivitu a podává zpětnou vazbu.

Čím je dítě starší využíváme pro komunikaci s ním širší slovní zásobu i stále složitější souvětí. Správné osvojení řeči je závislé hlavně na rodičích, neboť k nejprudšímu vývoji dochází u dítěte od narození do 4 let. V tomto období si musí dítě osvojit několik řečových dovedností. Musí se naučit řeč napodobit (intonace, výslovnost), dekodovat, porozumět jí a vhodně využívat naučenou slovní zásobu. Musí se umět prosadit a tedy upoutat na sebe pozornost. (Vágnerová, 2000).

3.2.1 Vývoj řeči od kojeneckého věku po vstup do školy

Kojenecký věk; předřečové období je charakteristické procvičováním hlasivek. Patří sem:

- křik/ kojence různých významů (hlad, bolest, pozornost, únava, atp.),
- broukání a žvatlání, echolalie (opakování vlastních vokalizací),

- zdvojování slabik (ma-ma, ba-ba, pa-pa)
- bezhlasý šepot (pomalá nápodoba slyšených zvuků)

Pro toto vývojové stádium je velmi důležité sluchové vnímání, které je jedním z předpokladů správného rozvoje řeči. Dítě v tomto věku dává přednost vysokým tonům (ženský hlas) a preferuje lidský hlas od ostatních zvukových podnětů. Učí se verbální komunikaci diferenciovat a daří se mu to, protože lidský hlas umí rozlišit od ostatních zvuků ve svém okolí. Správný rozvoj řeči je závislý i na stimulaci. Čím více na dítě mluvíme, poskytujeme pozitivní zpětnou vazbu či po dítěti opakujeme jeho řečové projevy, tím více jej motivujeme k dalšímu rozvoji řeči. (Šulová, 2004)

Batolecí věk, počátek řečové produkce, vlastní vývoj řeči zahrnuje období kolem jednoho roku do 3 let života dítěte. V tomto období začíná dítě napodobovat slova s fonetickou úpravou, zjednodušením a rychle se mu rozvíjí slovní zásoba aktivní i pasivní. Aktivní používání řeči je pro dítě novou dovedností a velmi rádo s ní experimentuje. V podnětném prostředí si dítě se slovy hraje, čímž se řeč rozvíjí po stránce syntaktické i sémantické. Mezi typické znaky batolecí řeči patří:

- jednoslovná sdělení (dítě jedním slovem vyjadřuje více věcí např. brm-brm jsou všechny dopravní prostředky),
- dvouslovná sdělení, jednoslovné věty (mimi hají, hají)
- agramatičnost (až na konci batolecího období začíná dítě užívat plurál, skloňování či časování),
- používání podstatných jmen a sloves, později i adjektiv. (Šulová, 2004).

Předškolní věk, zdokonalování komunikace. V období mezi 3–6 rokem resp. nástupem do školy se dítě zdokonaluje v doposud osvojené řeči. I komunikace předškolních dětí má své specifické rysy:

- egocentrismus (dítě předpokládá, že posluchač ví totéž co on, zapomíná sdělovat podstatné informace)
- potíže s koordinací dílčích komunikačních dovedností (neporozumění sděleným informacím, nevěnování pozornosti sdělení druhé osoby atp.)
- formální nedostatky (dětská dyslálie, patlavost)

V komunikaci předškolních dětí s začíná objevovat podřizování pravidlům jazyka, tedy gramatika. Dětský slovník je na takové úrovni, že dítě dokáže přijatelným způsobem vyjádřit své pocity i názory, a dokonce zvládne svoji komunikaci diferencovat podle komunikačního partnera. V rozhovorech s dospělými užívá zdvořilejší formu řeči. S vrstevníky mluví jasně, stručně a používá specifická slova. V komunikaci s malými dětmi mluví pomaleji a tvoří jednoduché věty. S mírou zdokonalení řeči roste i zájem o mluvenou řeč. Učí se říkanky, písničky, rozšiřuje si znalosti o sobě, o světě věcí i lidí. (Vágnerová, 2000)

Důležitým pokrokem je také schopnost užívání řeči k autoregulaci svého chování. Dítě si nejprve slovní instrukci říká samo nahlas, mezi 4. a 5. rokem se rozvíjí „vnitřní řeč“. Další významnou změnou je schopnost vnímat čtený obsah z knih a porozumět mu. (Langmeier & Krejčířová, 1998)

3.2.2 Rizikové faktory vývoje řeči

Fyziologický vývoj řeči může být ovlivněn i negativně. Mezi nejčastějšími faktory jsou zdravotní problémy dítěte a případná úroveň intelektu. Prevencí jsou pravidelné prohlídky u pediatra, který od narození sleduje psychomotorický vývoj dítěte a součástí prevence jsou i sluchová a zraková vyšetření. Obě tyto percepce mohou mít velký dopad na celkový vývoji řeči. Jak už jsem zmiňovala velký vliv na vývoj řeči má rodina. Tento vliv může být pozitivní ve formě správné stimulace a podnětného prostředí pro vývoj, ale může mít i negativní dopady v případě, že se dítěti nedostává dostatečná pozornost (narození druhého sourozence, rozvod, odloučení od rodičů), chybí správný mluvní vzor (rodič trpí vadou řeči) či postavení dítěte v rodině, jeho role. Během řečového vývoje se dítě setkává s několika kritickými obdobími. První nastává již mezi šestým a osmým měsícem života. U dítěte se rozvíjí napodobivé žvatlání na základě vědomé sluchové i zrakové kontroly. V případě, že je dítě neslyšící, toto žvatlání se nerozvíjí a my bychom měli zpozornět. Druhé rizikové období nastává okolo třetího roku života. V tomto období jsou na řeč dítěte kladeny vysoké nároky a kvůli nim se může rozvinout vývojová dysfluence neboli neplýnulost řeči, opakování slabik a slov. Třetí kritický mezník některé děti zažívají zároveň s druhým, neboť se jedná o období nástupu do mateřské školy. Každé dítě je jiné a odloučení od matky prožívá individuálně. U některých tato skutečnost může být natolik stresující, že se začne projevovat určitými neplýnulostmi řeči, narušenou

komunikační schopností (kóktavostí) či selektivním mutismem. Obdobné potíže mohou nastat i ve čtvrtém mezníku a tím je nástup do školy. (Bytešníková, 2015)

3.2.3 Ideál vývoje dětské řeči na konci předškolního vzdělávání

Na konci předškolního vzdělávání by dítě mělo bezpečně ovládat svou řeč. Hovořit ve větách, vyjadřovat své myšlenky, odpovídat na otázky a vést smysluplný dialog. Dále by se mělo umět vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady. S ostatními by se mělo dokázat domluvit jak verbálně, tak neverbálně. Mělo by rozumět některým symbolům a jejich funkci. Ovládat předčtenářské dovednosti. Rozvíjet si pasivní i aktivní slovník k lepší komunikaci s okolím. Umět pracovat s knihami, encyklopediemi, počítačem, audiovizuální technikou, telefonem a dalšími běžnými prostředky. Konverzace s dospělými i dětmi by měla být bez zábran a dítě by mělo chápat, že komunikativnost, vstřícnost, iniciativa a aktivita jsou výhodou. Také by si mělo uvědomovat, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že se je může naučit. Úroveň kompetencí je stanovena jako jakýsi ideál, kterého většina dětí nedosáhne. Úkolem pedagoga by mělo být rozvíjení dítěte takovým způsobem, aby dosáhlo své maximální možné individuální úrovně. (RVP PV, 2021)

4 Respekt a prosociální chování v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV)

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2021) stanovuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro vzdělávání dětí předškolního věku v institucionálním prostředí. Tato pravidla se týkají pedagogických aktivit prováděných ve vzdělávacích institucích, které jsou součástí sítě škol a školských zařízení. To zahrnuje mateřské školy, mateřské školy zřízené podle §16 odst. 9 školského zákona, lesní mateřské školy a přípravné třídy základních škol. Zjednodušeně řečeno, Rámcový vzdělávací program stanovuje směrnice pro vzdělávání předškolních dětí a určuje, jakým způsobem se vzdělávací proces v těchto institucích realizuje.

Předškolní vzdělávání má za úkol doplňovat a podporovat rodinnou výchovu. Jeho cílem je zajistit dětem prostředí s mnohostrannými podněty pro aktivní rozvoj a učení. Důležitým úkolem je také vytvářet pevné základy pro jejich další životní a vzdělávací cestu. V mateřské škole se děti učí žít ve společnosti, rozvíjet osobnost a jsou podporovány v individuálním rozvoji. (RVP PV, 2021)

V následujících podkapitolách se blíže podíváme na to, jak se respektující přístup a s ním spojený rozvoj prosociálního chování u dětí odráží v jednotlivých oblastech RVP PV.

4.1.1 Dítě a jeho tělo (oblast biologická)

V této oblasti u dětí podporujeme uvědomění si vlastního těla. Cíleně je vedeme k tomu, aby své tělo dobře znaly a uměly jej ovládat – užívat všechny smysly, být fyzicky i psychicky zdatné a hlavně si vytvářet zdravé životní návyky a postoje. Všechny tyto dovednosti u dítěte rozvíjíme s respektem k jeho individualitě a vždy naplňujeme fyziologické potřeby každého z dětí – potřeba pohybu, spánku, odpočinku, látkové výměny, ale i potřeby soukromí či vlastního tempa. (RVP PV, 2021)

Svobodová (2007) uvádí, že o kolo 70 % vzpomínek, které mají dospělí na mateřskou školu, se dotýká oblasti jídla, spánku, vyměšování či pohybu. 20 % vzpomínek se týká toho, že mu bylo někdy ublíženo, či naopak někomu pomohl, a pouze 10 % vzpomínek je spojeno s tím, co se v mateřské škole naučili. Pamatujme, že pokud je u dítěte některá z potřeb neuspokojená, nemůže se dále rozvíjet, je uzavřené, prožívá stres, strach či úzkost.

Přirozeným způsobem rozvíjíme sebeobslužné dovednosti – vedení dětí k samostatnosti. Poskytujeme dítěti vhodné vzory chování dospělých – stravovací, pohybové i hygienické.

Úspěch vzdělávacích záměrů pedagoga v psychologické oblasti je závislý na řadě faktorů a nejvýznamnějšími riziky, která v rozvoji brání jsou: nedostatečná komunikace, málo komunikačních příležitostí, nevhodné využívání technologií, zanedbání předčtenářských dovedností, omezené možnosti pro aktivní poznávání a tvořivost a zahlcování informacemi bez rozvoje kritického myšlení, opomíjení potřeb a zájmů dětí, nedostatečné oceňování snahy a pokroku či nerespektování individuality. (RVP PV, 2021)

4.1.2 Dítě a jeho psychika (oblast duševní)

Učitelka v oblasti duševní má za cíl podporovat psychickou pohodu, zdatnost a odolnost dítěte. Dále se zaměřuje na rozvoj jeho intelektu, řeči, jazyka a poznávacích procesů. Stimuluje rozvoj citové chápání a vůle a pomáhá dítěti formovat jeho sebepojetí, kreativitu a schopnost sebevyjádření. (RVP PV, 2021)

Podle Matějčka a Langmajera (2011) je pro zdravý duševní vývoj dítěte, mimo naplnění základních fyziologických potřeb, klíčové splnění základních psychických potřeb:

- určitá míra stimulace (poskytnutí bohatého a podnětného prostředí pro zdravý rozvoj),
- potřeba vnější struktury (chuť učit se, objevovat svět a být jeho aktivní součástí, diferencovat poznané a vytváření určitých stereotypů),
- potřeba specifického sociálního objektu (najít si stabilního objektu, ve kterém má dítě své jistoty (matka, učitelka)),
- potřeba osobně sociálního významu (zdravé sebepojetí, sociální hodnoty i potřeba společenského uplatnění),
- potřeba otevřené budoucnosti (jinými slovy potřeba vědění, že je stále kam pokračovat, že budu existovat dál).

Ve chvíli, kdy je některá z potřeb zanedbána, nedochází k jejímu naplňování, stává se dítě špatně vychovatelné, nespolupracující, či přímo výchovně nezvladatelné, odporující, „zlobivé“.

Problém kázně je přítomný na všech stupních vzdělávání nevyjímaje mateřské školy. Gordon (2015) říká, že by učitelé měli více využívat metod efektivní komunikace pro

umravňování dětí, protože tyto metody problém kázně opravdu řeší a dáváme dětem najevo uznání a jejich akceptaci. Měli bychom se vyvarovat sdělení, která dítě poučují, kontrolují, napomínají, donucují atp. a namísto nich používat výrazy pro hledání řešení problémů, dohody, spolupráce či vzájemného porozumění.

V mateřské škole by se učitelka měla snažit o to, aby si dítě utvářelo pozitivní vztah samo k sobě a v průběhu předškolních let dosáhlo relativní citové samostatnosti a aby dokázalo své pocity, dojmy a prožitky vyjádřit. (RVP PV, 2021)

4.1.3 Dítě a ten druhý (oblast interpersonální)

V této oblasti je záměrem učitelky utváření vztahů a vazeb mezi dětmi a také mezi dětmi a dospělými. Vhodným postupem pro rozvoj interpersonálních vztahů je jejich posilování, obohacování vzájemné interakce a zajišťování harmoničnosti a bezkonfliktnosti těchto vztahů. (RVP PV, 2021)

Pro rozvoj prosociálního chování je potřeba, aby učitelka jednala s dětmi prosociálně. Pokud na ně bude křičet budou i ony ukřičené. Učitelka by měla komunikovat s dětmi autenticky a pravdivě. Je důležité, aby se její chování shodovalo s tím, co říká. Nikdy by neměla zesměšňovat nebo se chovat autoritativně. Důležitá je také schopnost naslouchat dětem, respektovat je a využívat respektující přístup. Aby bylo dítě v psychické pohodě, je potřeba mu poskytovat dostatek lásky a fyzického kontaktu i v prostředí mateřské školy. Děti mají potřebu být uznávané a respektované. (Svobodová, 2007)

Syslová (2013) uvádí, že je důležité zaměřit se na rozvoj sociálních dovedností u dětí a zvládnout je zhodnotit. Znat jejich hodnotové postoje a umět je porovnat s celkovou kvalitou vzdělávání, konkrétně s kvalitou učitelky.

V RVP PV (2021) je uvedeno, že mezi hlavní rizika, která ohrožují úspěšnost dosažení vzdělávacích záměrů, patří právě mocenské vedení dětí, nedostatek pozitivních vzorů, projevy nerespektujícího chování (zesměšňování, odsuzování, odměny a tresty) nebo přílišná ochrana spojená s nedůvěrou v dětskou schopnost.

4.1.4 Dítě a společnost (oblast sociálně – kulturní)

Vzdělávání v oblasti sociálně kulturní hraje klíčovou roli v přípravě dětí na zodpovědný a aktivní život v demokratické společnosti. To znamená, že vzdělávání by mělo dětem umožnit: poznávat a respektovat kulturní rozmanitost, seznámit se s různými kulturami

a tradicemi, ať už ve svém okolí nebo v jiných částech světa. Děti by se měly naučit respektovat odlišnosti a vnímat je jako obohacení. Komunikovat a spolupracovat s druhými a respektovat jejich práci, řešit konflikty nenásilnou cestou, konstruktivně a s respektem k oběma stranám. Podílet se na životě ve společnosti, aktivně se zapojovat do společenského života, zajímat se o dění ve svém okolí, o kulturu a umění a vyjadřovat své názory a postoje vůči němu. (RVP PV, 2021)

Vzdělávání v mateřské škole je založeno na principu kontinuální interakce mezi pedagogickým pracovníkem a dítětem v průběhu celého dne. Veškeré aktivity a činnosti, které se v mateřské škole realizují, ať už jde o spontánní hru, řízené činnosti, hygienické úkony, stravování, apod., jsou vnímány jako edukační nástroje a slouží k dosažení cílů Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. (Syslová, 2013)

Na cestě k mravnímu rozvoji dětí číhá mnoho nástrah, které je nutné překonat, abychom jim pomohli stát se zodpovědnými a empatickými osobnostmi. Mezi ty nejzávažnější patří: nevhodný mravní vzor v okolí. Děti, které pozorují nespravedlnost, nezdvořilost, hrubost, ironii, agresivitu, intoleranci, necitlivost a nevšímavost, mají tendenci tyto negativní vzorce chování přejímat a opakovat. Nefunkční pravidla, na jejichž tvorbě se děti nepodílí a které nejsou dodržovány důsledně např. zvýhodňování/znevýhodňování některých dětí, jiná pravidla pro dospělé, nepochopení morálních principů, potlačování autonomního chování, ignorování nevhodné komunikace a jednání mezi dětmi a povrchní řešení konfliktů bez snahy o pochopení jejich příčiny, brání zdravému morálnímu vývoji. (RVP PV, 2021)

4.1.5 Dítě a svět (environmentální oblasti)

V oblasti dítě a svět rozvíjíme environmentálního citění. Dbáme na to, aby si dítě vybuvalo pozitivní vztah k přírodě, primárně v okolí svého bydliště a postupně se naučilo chápat celý svět jako domov lidstva, o který se musíme starat. Cílem je vytvořit harmonický a zodpovědný přístup k životu ve všech jeho formách. Podpořit vnímání světa jako vzájemně propojené soustavy, kde každý element hraje důležitou roli. Inspirovat k aktivnímu budování udržitelné a spravedlivé budoucnosti pro všechny. Získat základní znalosti o ochraně přírody a udržitelnosti. Osvojit si základní pravidla bezpečného chování v přírodě, rozvinout si trvalý a udržitelný způsob života. (RVP PV, 2021)

Stejně jako v předchozích čtyřech oblastech i zde je největším rizikem špatný dospělý vzor. V tomto období se dítě učí převážně nápodobou a vlastním prožitkem. Zde může být rizikem nedostatek příležitostí, kdy by se dítě projevvalo altruistickým chováním tzn. nesobeckým jednáním zaměřeným na pomoc druhým lidem, skupině či celé společnosti bez ohledu na vlastní prospěch. Altruisticky se můžeme chovat i k planetě tím, že budeme ve svých každodenních činnostech ekologičtější.

4.2 Rozvoj sociálních a personálních kompetencí v předškolním věku

Velmi vhodným způsobem pro rozvoj sociální a personálních kompetencí jsou interaktivní hry. V těchto hrách se zaměřujeme na rozvoj dílčích sociálních kompetencí formou individuálních i sdílených prožitků dětí. Jedná se o hry nesoutěživé s důrazem na jejich průběh. Představme si, že děti tvoří společný výkres, místo hodnocení výsledku se zaměříme na to, jak spolupracovaly, zda se dokázaly domluvit, řešit případné neshody a dotáhnout práci do konce. Po hře si s dětmi povídáme o jejich prožitcích, emocích a vzájemné interakci. To vše posiluje jejich sociální vnímání a učí je navazovat smysluplné vztahy. Při budování vzájemných vztahů mezi dětmi se snažíme čerpat ze svých vlastních zkušeností a prožitků. Vybíráme hry vhodné pro danou věkovou skupinu. Vytváříme přátelskou atmosféru. K dětem přistupujeme individuálně, vnímáme specifika každého z nich i postavení ve skupině. Uvědomujeme si svůj vliv, zamýšlíme se nad tím, jak naše role koordinátora hry ovlivňuje chování dětí. Inspiraci čerpáme v osvědčených aktivitách a využíváme jejich možné změny, obměny hry. (Hublová, 2020)

Výzkum kvality domácího výchovného prostředí (Zhu, a další, 2021) zjistil, že tento faktor významně ovlivňuje růst sociálních dovedností u dětí v předškolním věku. Studie identifikovala tři růstové trajektorie sociálních dovedností u dětí v mateřské škole: vysoký nárůst, mírný nárůst a pokles. Tyto trajektorie ukazují, že vývoj sociálních dovedností není lineární a že různé děti mohou mít různé cesty. Jedním z klíčových zjištění studie bylo, že zejména vyhýbání se trestu a podpora rodičovství, významně pomáhá růstu sociálních dovedností. To naznačuje, že rodiče hrají důležitou úlohu v rozvoji sociálních dovedností svých dětí a že jejich výchovné strategie mohou mít dlouhodobý dopad.

Dalším důležitým zjištěním bylo, že pohlaví dětí mělo velký vliv na to, jak se vyvíjejí jejich sociální dovednosti. Dívky měly tendenci patřit do skupiny s vysokým nárůstem.

Na základě těchto zjištění studie doporučuje věnovat větší pozornost domácímu výchovnému prostředí a chlapcům, aby se podpořil rozvoj sociálních dovedností u dětí v mateřské škole. Je to důležitý aspekt k našemu porozumění tomu, jak podporovat sociální dovednosti u dětí a jak přispět k jejich celkovému blahu a úspěchu.

5 Výzkum

Ve svém výzkumu se budu zabývat otázkou respektující komunikace v mateřských školách ve Středočeském kraji, která je stále diskutovanějším tématem. I v současné době je velké množství pedagogických pracovníků, kteří upřednostňují používání mocenských a neefektivních přístupů ve výchově a vzdělávání, proto se v této diplomové práci zaměřím na tento problém v předškolních institucích.

5.1 Cíle výzkumu

Cílem výzkumu v mé diplomové práci je zjistit úroveň komunikačních dovedností učitelek ve vztahu k dětem s využíváním efektivních metod a respektujícího způsobu v komunikaci. Pro účely kvantitativně kvalitativního výzkumu byl, podle knihy Thomase Gordona *Výchova bez poražených* (2012), zhotoven sebehodnotící nástroj ověřující komunikační dovednosti zúčastněných pedagogů a pro úzký výběr respondentů i krátký polostrukturovaný rozhovor. Rozhovor je zaměřen především na zjištění schopnosti efektivně reagovat v problémových situacích s dětmi a ověřuje používání respektující komunikace v praxi.

5.2 Výzkumné otázky

VO č. 1 - Jakou míru tolerance vůči dětem mají učitelky mateřských škol, jinými slovy, jsou schopné přijímat vývojově specifické chování předškolních dětí?

VO č. 2 - Mají učitelky mateřských škol potřebné schopnosti a dovednosti pro vedení respektující komunikace (odlišují problém dítěte od svého, dokáží rozpoznat neefektivnost sdělení)?

VO č. 3 - Jaké jsou nejčastější chyby v komunikaci tzv. nerespektující způsoby či komunikační bloky?

VO č. 4 - Převažuje u učitelek mateřských škol respektující (efektivní) komunikace nad nerespektující (neefektivní) komunikací?

5.3 Použité výzkumné metody

Ve výzkumu byly použity dvě výzkumné metody: dotazníkové šetření a pro doplnění metoda polostrukturovaného rozhovoru. Postupně si obě metody představíme. (Gavora, 2000)

A – Dotazníkové šetření

Ke zjištění prvních dvou výzkumných otázek jsem použila dotazníkové šetření (*příloha A*), který obsahoval 20 otázek rozdělených do 3 sekcí. V úvodu byly dále položeny 3 otázky na věk, délku praxe a vzdělání. V první sekci bylo obsaženo 9 otázek týkajících se přijatelnosti či nepřijatelnosti chování dětí. V druhé sekci respondenti označovali, či je to problém, zda jejich, či dítěte, celkem 8 otázek a v třetí sekci pomocí 3 otázek rozpoznávali o jaký druh neefektivního sdělení se jedná.

Před rozesláním dotazníku do mateřských škol jsem poprosila o vyplnění dvě kolegyně, které mi jej odsouhlasily jako srozumitelný. Při testování, jak budu dotazník vyhodnocovat, jsem odmazala dvě kategorie a to konkrétně rozpoznávání vlastních pocitů a pocitů dítěte, protože tato sekce byla špatně měřitelná, pro jejich vyhodnocení by bylo potřeba znát více okolností, za jakých podmínek modelová situace vznikla.

Dotazník byl vytvořen pomocí online nástroje Google Forms a respondentům jsem přeposlala odkaz přes hromadný email. Odpovědi jsem vyhodnocovala přímo v online formuláři a přes Microsoft Excel.

B – Metoda polostrukturovaného rozhovoru

Další dvě výzkumné otázky jsem vyhodnocovala na základě polostrukturovaného rozhovoru (*příloha B*). Hlavním cílem rozhovoru bylo zjistit, jaké komunikační obraty využívají učitelky v mateřských školách, zda se v nich objevují tzv. neefektivní sdělení a zda je jejich komunikace respektující, či nikoliv.

5.4 Výzkumný vzorek

A – Dotazníkové šetření

Vzorek dotazníkového šetření tvořili učitelé a učitelky mateřských škol ve Středočeském kraji s celkovým počtem 182. Mateřské školy v tomto kraji jsem oslovila skrze hromadný email. Emailové adresy na mateřské školy v tomto kraji jsem dohledala na webových stránkách kraje, kde jsou volně ke stažení v přehledné excelové tabulce. Celý dokument obsahoval přibližně 750 emailových adres, z toho asi 20 nebylo funkčních.

Na vyplnění formulářů měli respondenti dva měsíce a 12. 4. 2024 jsem zastavila přijímání odpovědí, abych mohla dotazník vyhodnotit.

B – Metoda polostrukturovaného rozhovoru

S touto metodou jsem oslovila 5 učitelek mateřských škol s vysokoškolským vzděláním a s délkou praxe do 10 let. Všechny rozhovory jsem přepsala do Word dokumentu a označila kódy, co sdělení vypovídá a říká dítěti. Červeně jsem označila odpovědi nerespektující (neefektivní) a zeleně odpovědi respektující (efektivní). Pokud se jednalo o nerespektující odpověď, zařadila jsem sdělení do jednoho z 12 komunikačních bloků. V případě efektivního sdělení jsem popsala důvod jeho efektivnosti.

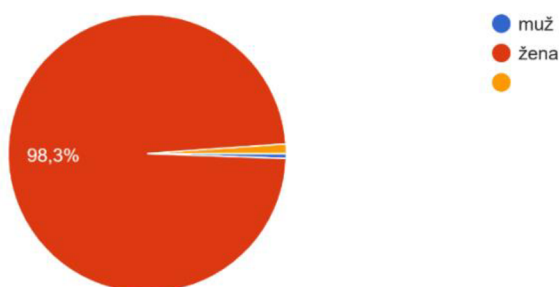
Přepsané a vyhodnocené rozhovory jsou v *příloze C*.

5.5 Výsledky výzkumu

A – Výsledky dotazníkového šetření

V úvodu odpovídali respondenti na 3 základní otázky:

1. Jaké je Vaše pohlaví?
180 odpovědí

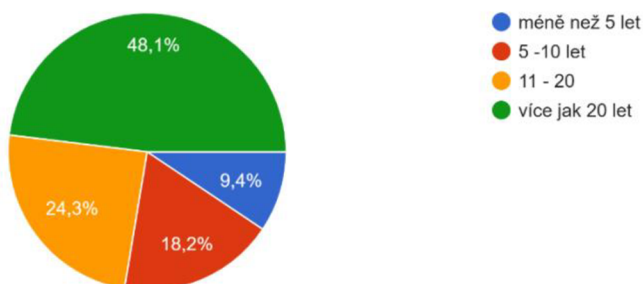


Graf 1 - Pohlaví respondentů

Komentář: Dotazník vyplnilo 177 žen, 1 muž a 2 označili odpověď jiné, další 2 respondenti svoji odpověď nevyplnili. Tato otázka potvrzuje velkou převahu žen v českých mateřských školách.

2. Jaká je délka Vaší praxe v MŠ?

181 odpovědí

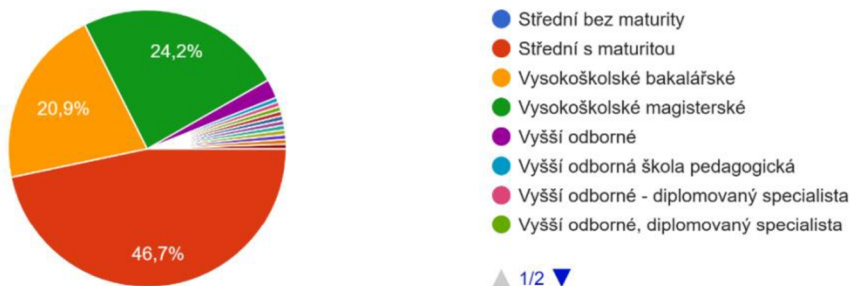


Graf 2 - Délka praxe

Komentář: Z grafu vyplývá, že téměř polovina dotazovaných, konkrétně 77, pracuje v mateřské škole déle než 20 let. Druhou nejčastější odpovědí bylo 11–20 let, což odpovídělo 44 respondentů, 33 s délkou praxe 5-10 let a pouhých 17 s praxí kratší 5 let.

3. Jaké je Vaše vzdělání?

182 odpovědí



Graf 3 - Dosažené vzdělání respondentů

Komentář: Dle předpokladů má největší počet dotazovaných (85) středoškolské vzdělání s maturitou a dále vysokoškolské magisterské (44) či bakalářské (38). Ostatní druhy vzdělání jsou v řádu jednotek odpovědí.

1. Sekce otázek – Jaké chování dětí ve třídě je pro Vás přijatelné/nepřijatelné?

Otázky v této sekci jsem rozdělila do 3 kategorií:

1. Specificky vývojové chování:

Otázky: 1A., 4A., 5A., 9A.

2. Chování ovlivňující denní režim

Otázky: 3A., 7A., 8A.

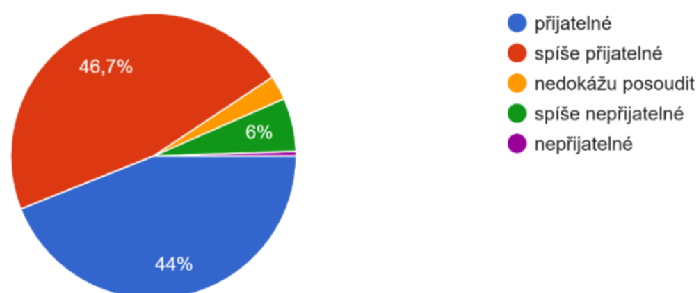
3. Nebezpečné chování

Otázka: 2A.,6A

Specificky vývojové chování

1A. V rámci ranních her si dvě dívky hlasitě povídají v koutku s panenkami.

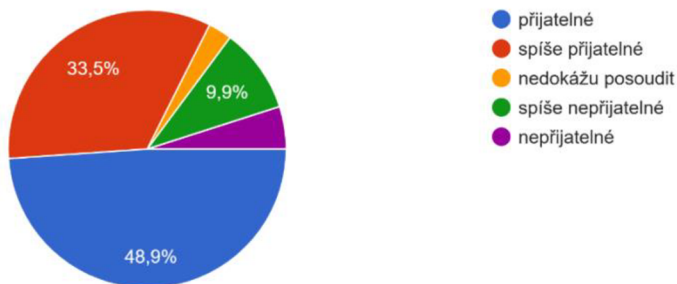
182 odpovědí



Graf 4– Hlasité mluvení při hře

4A. Při výtvarné činnosti dětem neúmyslně kapou temperové barvy na zem.

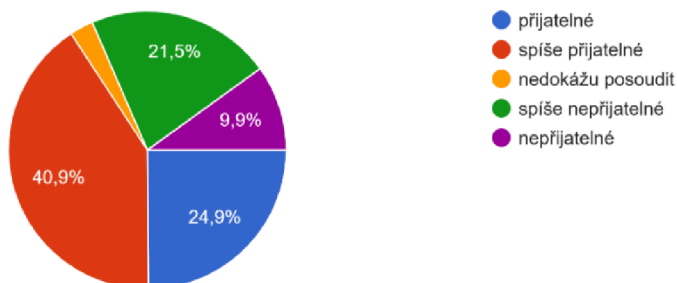
182 odpovědí



Graf 5– Pracovní nepořádek

5A. Při pobytu venku se děti vzájemně zahrabávají na pískovišti a vy víte, že budou mít písek úplně všude.

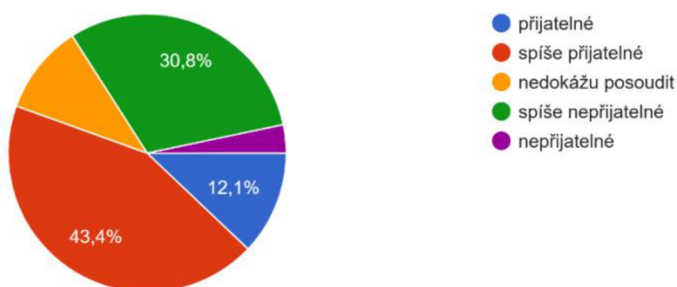
181 odpovědí



Graf 5 - Venkovní hra

9A. Dívka si v ranním kruhu neustále přeseďá, vrtí se atp.

182 odpovědí



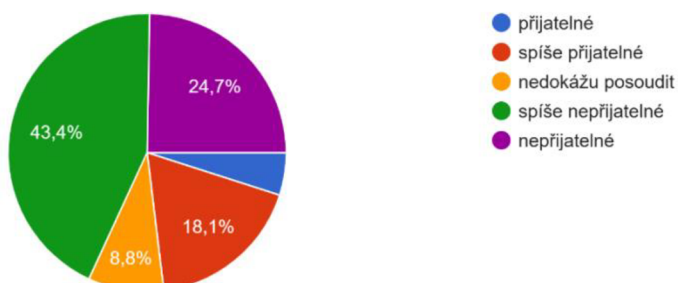
Graf 4 - Neklid z nedostatku pohybu

Komentář: Z grafů vyplývá, že u specificky vývojového chování dětí označují učitelky mateřských škol s nadpoloviční většinou 73,4 % (134) dětské chování za přijatelné či spíše přijatelné. Téměř 23 % (41) z nich však toto chování označuje za nepřijatelné či spíše nepřijatelné. Ostatní učitelky 3,6 % (7) odpovědi označily jako nedokážu posoudit.

Chování ovlivňující denní režim

3A. Holčička chodí každé ráno pozdě. Ve chvíli jejího příchodu už probíhá ranní kruh.

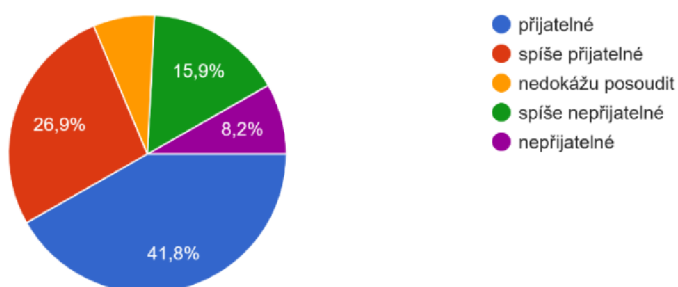
182 odpovědí



Graf 8 – Pozdní příchody do MŠ

7A. Rodiče si pravidelně vyzvedávají své děti ještě před odpolední svačinou.

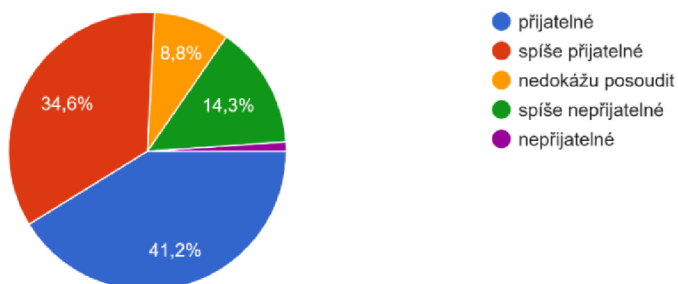
182 odpovědí



Graf 9 – Brzké vyzvedání dětí

8A. Jedno z dětí se dnes odmítá zúčastnit řízené činnosti místo toho si chce prohlížet novou knihu, kterou dostalo k narozeninám.

182 odpovědí



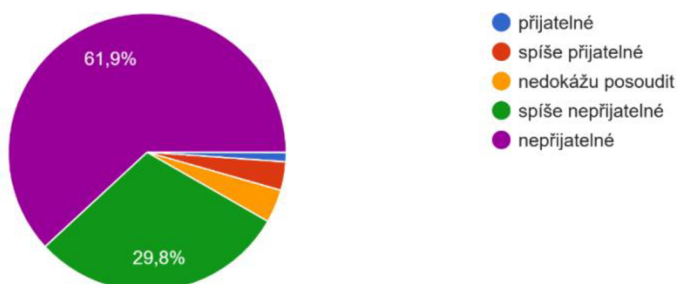
Graf 10 – Odmítání účasti na řízené činnosti

Komentář: V oblasti chování ovlivňující denní režim je prokazatelné, že učitelky mateřských škol považují za nepřijatelné pozdní příchody do mateřských škol, 68,1 % (124) dotazovaných označuje toto chování za spíše nepřijatelné či nepřijatelné, 8,8 % (16) nedokáže posoudit a 23 % (42) pozdní příchody považuje za spíše přijatelné či přijatelné. Oproti tomu brzké odpolední vyzvedávání dětí už jako problém nevidí, 68,7 % (125) je považuje za spíše přijatelné či přijatelné, 7,1 % (13) nedokáže posoudit a 24,1% (44) brzké odchody bere za spíše nepřijatelné či nepřijatelné. Z posledního grafu je patrné, že 75,8 % (138) učitelek MŠ dokáže k aktuálním potřebám dítěte přistupovat individuálně, 8,8 % (16) nedokáže posoudit a 15,4% (28) bere toto chování za spíše nepřijatelné či nepřijatelné.

Nebezpečné chování

2A. Dvě děti se tahají o auto. Křičí a nadávají si.

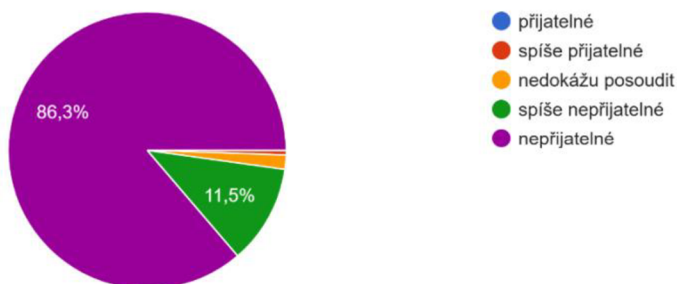
181 odpovědí



Graf 11- Hádka mezi vrstevníky

6A. Na procházce se vám jedno z dětí vytrhne z ruky a skoro vběhne do silnice.

182 odpovědí



Graf 62 - Neposlušnost na vycházce

Komentář: Pokud jde o nebezpečné chování, mají učitelky mateřských škol jasno a u nebezpečného chování se shodují téměř v 98 % (178) tím, že toto chování považují za nepřijatelné či spíše nepřijatelné, 1,6 % (3) nedokáží situaci posoudit a 0,5 % (1) považuje situaci za spíše přijatelnou. Osobní spory dětí považuje 91,7 % (166) za nepřijatelné či spíše nepřijatelné, 3,9 % (7) nedokáže posoudit a 4,4 % (8) označují toto chování za spíše přijatelné či přijatelné.

2. Sekce otázek – Čí je to problém?

V této sekci bylo položeno celkem 8 otázek, u kterých měli respondenti rozhodnout zda se jedná o problém jejich, či dítěte. Výsledky dotazníku jsem rozdělila do dvou kategorií, podle toho, komu problém náleží:

1. Problém je můj:

Otázky: 2B., 3B., 5B., 6B.

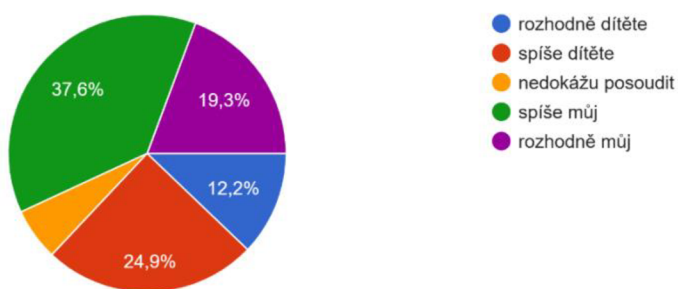
2. Problém náleží dítěti:

Otázky: 1B., 4B., 7B., 8B.

Problém je můj

2B. Dítě si bez dovození půjčilo věci z vašeho stolu.

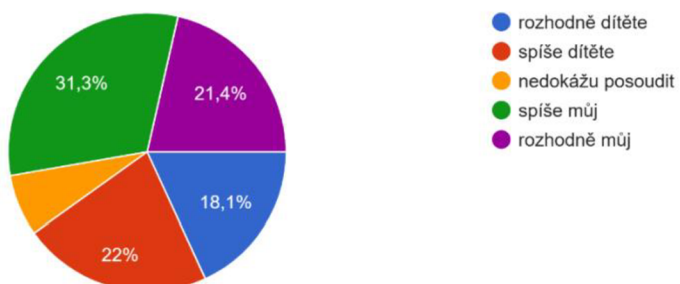
181 odpovědí



Graf 73 - Nedovolené půjčování věci

3B. Dítě ryje do stolečku.

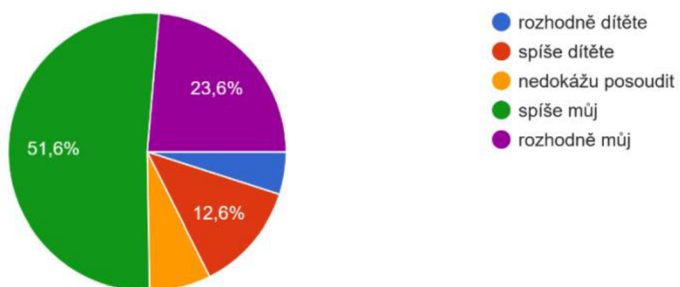
182 odpovědí



Graf 14 – Ničení školního vybavení

5B. Dítě plýtvá čtvrtkami na kreslení.

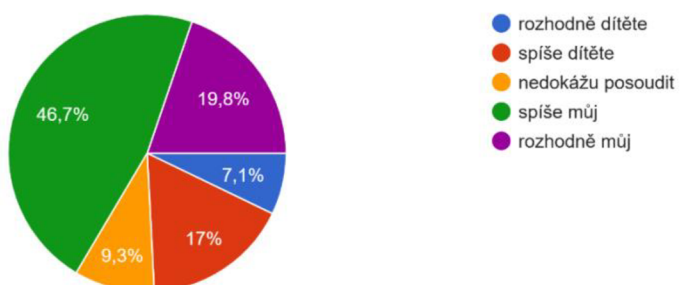
182 odpovědí



Graf 15 – Plýtvání školními potřebami

6B. Paní učitelka chce vysvětlit postup práce, ale jedno z dětí jí neustále skáče do řeči.

182 odpovědí



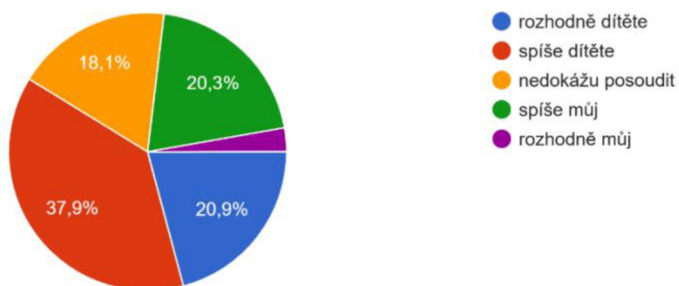
Graf 86 - Vstupování do řeči

Komentář: V určování vlastního problému v průměru 62,8 % (114) odpovědělo správně, že problém je můj (spíše můj či rozhodně můj), 7,4 % (14) zaškrtnlo nedokážu posoudit a 29,8 % (54) označilo jako odpověď – problém je spíše dítěte, rozhodně dítěte.

Problém je dítěte

1B. Dítě je zklamané z vlastního výkresu.

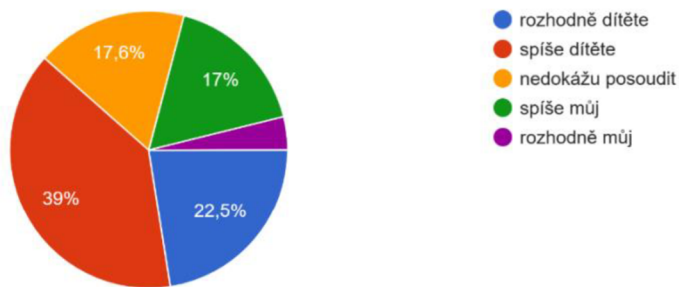
182 odpovědí



Graf 17– Zklamání z vlastní práce

4B. Při vánoční besídce odmítne dítě hrát svou roli a nechce vůbec vystupovat.

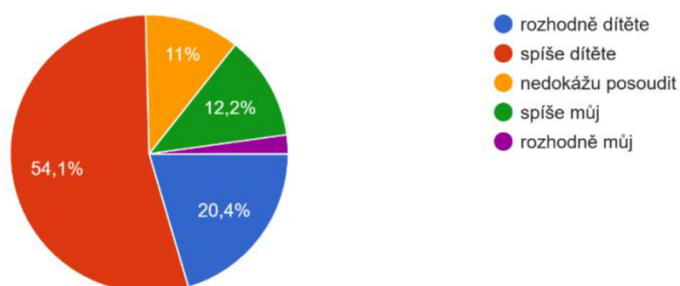
182 odpovědí



Graf 18– Nervozita před vystoupením

7B. Dítě si stěžuje, že oblékání je příliš těžké.

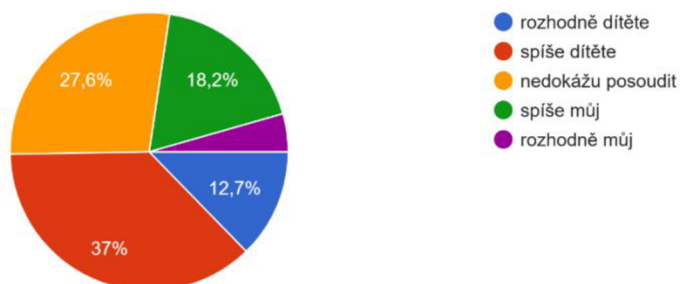
181 odpovědí



Graf 19 – Potíže se sebeobsluhou

8B. Dítě každé ráno pláče.

181 odpovědí

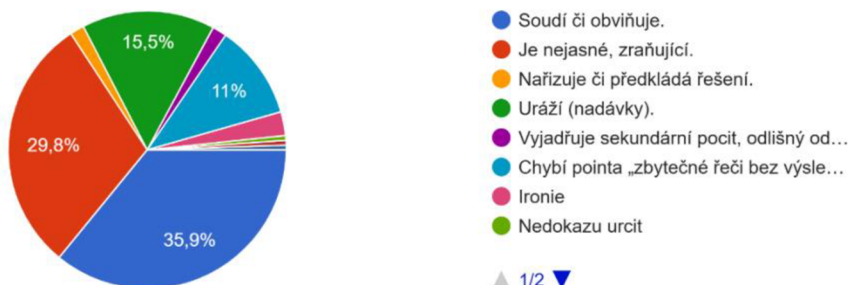


Graf 20 – Adaptace

Komentář: Při určování problémů patřícímu dítěti se pro správnou odpověď – problém je rozhodně dítěte, spíše dítěte v průměru rozhodlo 61,2 % (111) respondentů, 18,5 % (34) nedokázalo odpověď posoudit a 20,3 % (37) označilo problém chybně za svůj.

3. Sekce otázek – rozpoznávání neefektivních sdělení

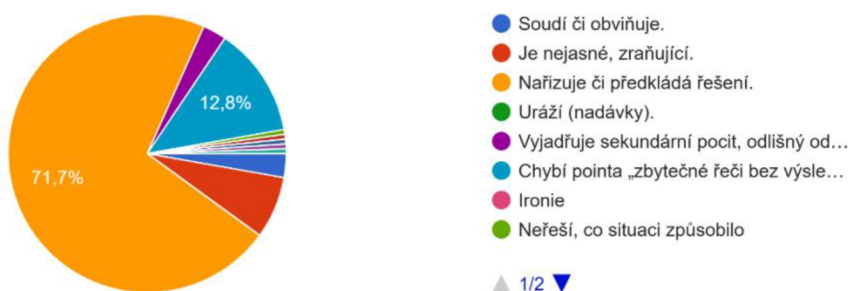
1C. Dítě se celé umazalo při konzumaci špaget: „Podívej se jak vypadáš. To neumíš normálně jíst?“
181 odpovědí



Graf 21 - Nejasné a zraňující sdělení

Komentář: Toto sdělení je pro dítě nejasné a zraňující, což dokázalo odhalit 29,8 % (54) respondentů. Dalo by se říct, že zde chybí i pointa, což odhalilo 11 % (20) či sdělení uráží 15,5 % (28) Nejvíce dotazovaných 35,9 % (65) označilo, že sdělení soudí a obviňuje, což není prokazatelné.

2C. Chlapci se začali hádat o hasičské auto: „Přestaňte se hádat a dejte mi to auto.“
180 odpovědí



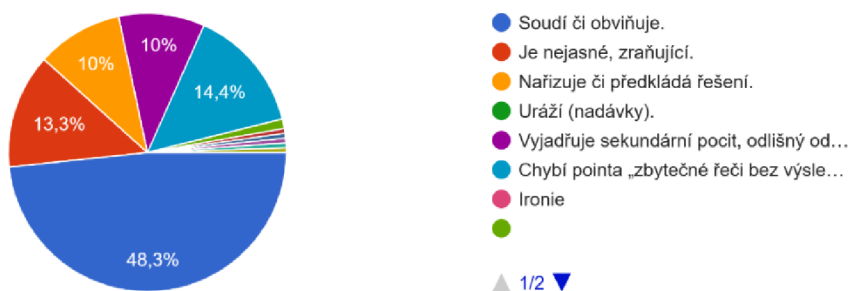
Graf 22 - Sdělení, které předkládá a nařizuje

Komentář: V této modelové situaci učitelka jednoznačně nařizuje a předkládá řešení, což dokázalo rozpoznat 71,7 % (129) dotazovaných, 12,8 % (23) respondentů označilo

odpověď chybí pointa, což ale není prokazatelné, pointu sdělení nese a v celku jasnou. Ani 3. nejčastější odpověď je nejasné, zraňující se 7,2 % (13) neodhaduje situaci správně.

3C. 6 letý chlapec přinesl do MŠ žvýkačky a potají je rozdával dětem: „Co to děláš? Chceš, aby se někdo udusil? Co tě to vůbec napadlo?“

180 odpovědí



Graf 23 - Obviňující a soudící sdělení

Komentář: U otázky 3C. jsem předpokládala jasnou odpověď – soudí či obviňuje, ke které se přiklonilo 48,3 % (87). I odpověď – je nejasné, zraňující 13,3 % (24) či chybí pointa 14,4 % (26) vystihuje dané sdělení. Dalších 10% (18) odpovědělo – vyjadřuje sekundární pocit, což není správné a 10 % (18) - nařizuje či předkládá řešení, ale ani to nevystihuje sdělení. Sdělení obviňuje dítě z toho, že chtěl někoho udusit. Dítě přitom chtělo udělat svým kamarádům radost, takže je to pro něj nejasné a zraňující sdělení.

B – Výsledky doplňující metody polostrukturovaný rozhovor

Vyhodnocení polostrukturovaných rozhovorů jsem provedla pomocí otevřeného kódování, kterými jsem označila odpovědi mých respondentů. Kódování a kategorizace jsou klíčové kroky v analýze kvalitativních dat. Umožňují badateli uspořádat rozsáhlý soubor a porozumět mu, dále identifikovat klíčová témata a jevy. Volba vhodného způsobu kódování a kategorizace závisí na typu dat a výzkumné otázce (Strauss, 1999). Polostrukturovaný rozhovor se skládal z několika modelových situací viz (příloha B).

Kódy jsem rozdělila na efektivní a neefektivní sdělení. Četnost výskytu sdělení ve všech rozhovorech jsem zaznamenala do tabulky.

Tabulka 1 - Vyhodnocení rozhovorů

kódy efektivní sdělení	počet	kódy neefektivní sdělení	počet
1. Dekódování pocitů dítěte	9	1. Předkládání návrhů a řešení, udělování rad	12
2. Naslouchání vlastním pocitům	1	2. Předpokládá za dítě	3
3. Popisné sdělení	9	3. Konejšení, litování, utěšování, podporování	4
4. JÁ – sdělení	5	4. Zjišťování, dotazování, vyslychání	3
5. Připomenutí dohodnutých pravidel	6	5. Odsouvání tématu, rozptylování, zlehčování, rozveselování	2
6. Změna prostředí	2	6. Příkazování, nařizování, poroučení	9
7. Vyzvání k hovoru, motivace k činnosti	3	7. Nabádání, moralizování, poroučení	1
		8. Chválení, souhlas	2
		9. Posuzování, kritizování, nesouhlas, obviňování	1
		10. Nabádání, moralizování, domlouvání	2
Celkem	25		36

Komentář: Z tabulky je čitelné, že v rozhovorech se pro konfrontaci dítěte v problémových situacích více využíval neefektivní způsob komunikace. V čteném množství případů předcházel neefektivnímu sdělení respektující komunikační přístup. **Např. Modelová situace č. 1 Tadeáš je zklamaný z vlastního výkresu. Smutně se na něj dívá.** „Přijdu za Tadeášem a zeptám se ho, co se stalo. Jseš s tím nespokojený? Bojiš se, že se ti to nepovedlo?“ – efektivní dekodování pocitů dítěte, ale učitelka pokračuje a nedá Tadeášovi prostor. „Chtěl bys to předělat, nebo ti můžu pomoci nějak to upravit?“ – neefektivní předkládání řešení. Pozitivním zjištěním je fakt, že ani v jednom z rozhovorů se nevyskytlo varování, vyhrožování, napomínání, kázání, poučování či

nadávky, výsměch nebo ponižování. Přepis rozhovorů s jejich vyhodnocením vizte v příloze C.

5.6 Závěrečné vyhodnocení výzkumu, diskuse a limity

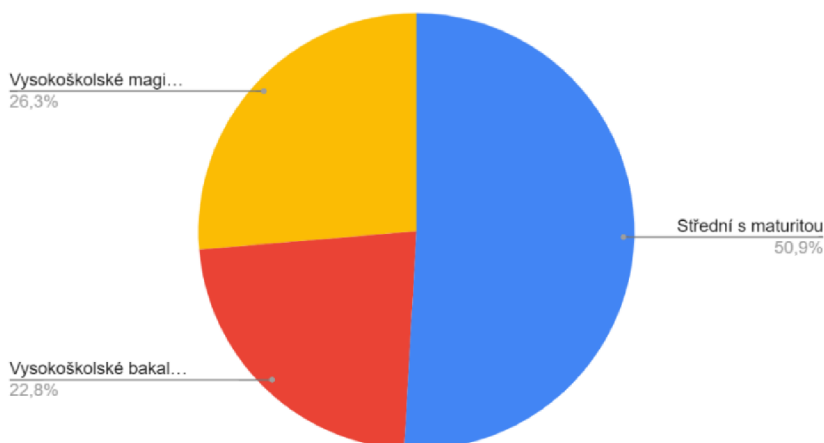
V celé diplomové práci jsem použila dvě výzkumné metody dotazníkové šetření a polostrukturovaný rozhovor.

V této kapitole bude následovat závěrečné shrnutí

5.6.1 Shrnutí výsledků dotazníkového šetření

Pro moji diplomovou práci jsem vytvořila dotazník, který měl za cíl zjistit úroveň komunikačních dovedností učitelů a učitelek v mateřských školách. Ze statistik mi bylo známo, že v mateřských školách v drtivé většině pracují ženy nebylo pro mě tedy překvapením, že dotazník vyplnilo 177 žen a pouze 1 muž. Zajímavým zjištěním je fakt, že na dotazník odpovědělo téměř stejné množství vysokoškolsky vzdělaných respondentů jako středoškolsky vzdělaných viz. graf.

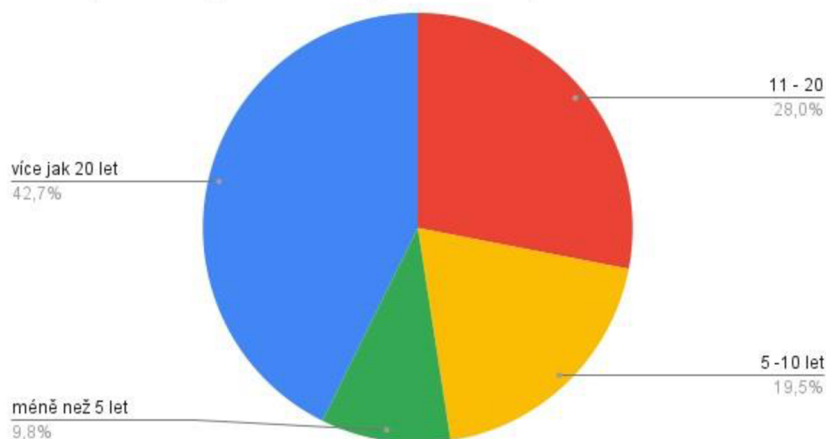
Jaké je Vaše vzdělání?



Graf 24- Dosažené vzdělání

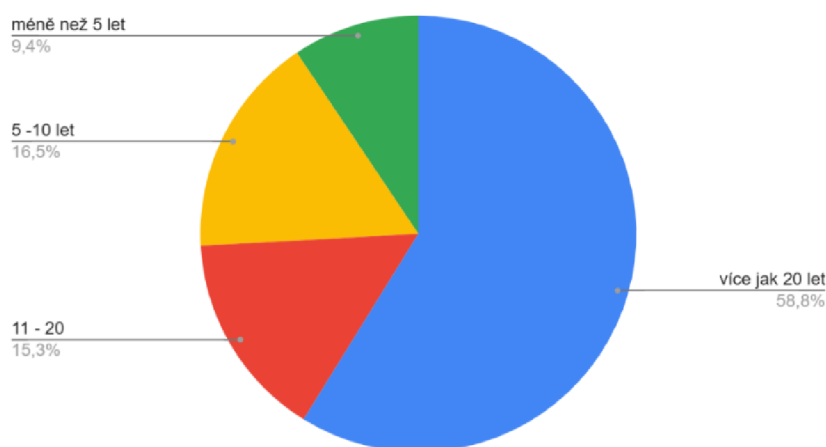
Porovnání délky praxe u dvou nejčastějších forem vzdělání

Délka praxe respondentů s vysokoškolským vzděláním



Graf 25 - Délka praxe s vysokoškolským vzděláním

Délka praxe respondentů se středoškolským vzděláním



Graf 26 - Délka praxe se středoškolským vzděláním

Komentář: Domnívala jsem se, že délku praxe u respondentů bude do značné míry ovlivňovat jejich vzdělání, ale, jak je z grafů evidentní, u obou stupňů vzdělání vychází hodnoty téměř shodně.

V další části bude následovat vyhodnocení výzkumných otázek.

VO č. 1 - Jakou míru tolerance vůči dětem mají učitelky mateřských škol, jinými slovy, jsou schopné přijímat vývojově specifické chování předškolních dětí?

Ano, učitelky v mateřských školách jsou v nadpoloviční většině schopné přijímat vývojově specifické chování předškolních dětí.

Pro vyhodnocení výzkumných otázek jsem dotazník rozdělila do sekcí a zde jsem sledovala **2. sekci – Jaké chování dětí ve třídě je pro vás přijatelné/nepřijatelné?**

Otázky 1. sekce jsem dále rozdělila do 3 kategorií pro přesnější vyhodnocení:

- 1. Specificky vývojové chování**
- 2. Chování ovlivňující denní režim**
- 3. Nebezpečné chování**

Z odpovědí respondentů vyplynulo, že učitelky mateřských škol dobře přijímají vývojově specifické chování dětí, ale za nepřijatelné označují chování nebezpečné.

Pro lepší přehlednost je zde tabulka:

Tabulka 2 - Data k první výzkumné otázce

Sledované chování	Přijatelné	Nepřijatelné
1. Specificky vývojové chování	73 %	23 %
2. Chování ovlivňující denní režim	55,8 %	35,8 %
3. Nebezpečné chování	3 %	94,85 %

Chování ovlivňující denní režim v největší míře ovlivnila otázka č. 3A, kde učitelky považovaly za nepřijatelné pozdní příchody do mateřských škol, 68,1 % a 23 % považovalo pozdní příchody za spíše přijatelné či přijatelné.

Pozitivně hodnotím fakt, že nadpoloviční většina všech dotazovaných dokáže respektovat vývojově specifické chování dětí i v případě, že to ovlivní jejich denní režim, a že před nebezpečným chování, které ohrožuje zdraví či v sobě nese známky agrese, nezavírají oči a řeší je.

VO č. 2 - Mají učitelky mateřských škol potřebné schopnosti a dovednosti pro vedení respektující komunikace (odlišují problém dítěte od svého, dokáží rozpoznat neefektivnost sdělení)?

Ano, nadpoloviční většina učitelek mateřských škol odlišuje správně své problémy od problémů dětí a dokáže pojmenovat neefektivnost sdělení.

Tuto výzkumnou otázku řešila **3. a 4. sekce – Čí je to problém a rozpoznávání neefektivních sdělení.**

Učitelky mateřských škol si vedly srovnatelně s určováním čí je to problém a v rozpoznávání neefektivních sdělení. Pro lepší přehlednost přikládám tabulku.

Tabulka 3 - Komunikační schopnosti a dovednosti

Komunikační schopnosti a dovednosti	Správně	Nesprávně
Rozpoznávání neefektivních sdělení	67,8 %	25,3 %
Čí je problém?		
Můj	62,8 %	29,8 %
Dítěte	61,2 %	20,3 %

VO č. 3 - Jaké jsou nejčastější chyby v komunikaci tzv. nerespektující způsoby či komunikační bloky?

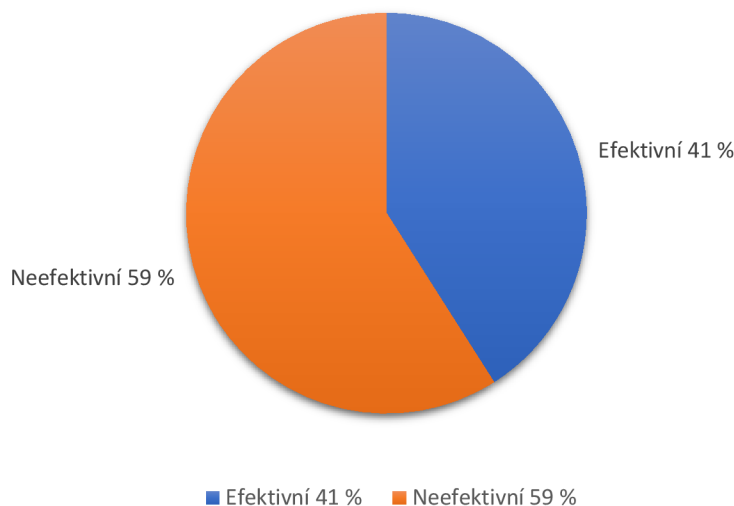
Mezi 3 nejčastější chyby v komunikaci učitelek s předškolními dětmi jsou:

1. Předkládání návrhů a řešení, udělování rad
2. Příkazování, nařizování, poroučení
3. Konejšení, litování, utěšování a podporování

VO č. 4 - Převažuje u učitelek mateřských škol respektující (efektivní) komunikace nad nerespektující (neefektivní) komunikací?

U učitelek mateřských škol převažuje neefektivní způsob komunikace s dětmi. Pro lepší přehlednost jsem výsledky rozhovorů zpracovala do přehledného grafu.

Komunikační způsob



Graf 27 - Komunikační způsob

5.6.2 Diskuse

V této diplomové práci se dotazníkového šetření zúčastnilo 182 respondentů, převážně žen s téměř shodným zastoupením vysokoškolsky a středoškolsky vzdělaných. Polostrukturovaných rozhovorů se zúčastnilo 5 vysokoškolsky vzdělaných respondentek. Přestože výzkumnou otázkou nebyl vliv vzdělání na způsob komunikace s dětmi respektive, zda má vysokoškolské vzdělání vliv na častější používání efektivní komunikace s dětmi, zajímalo mě, zda někdy takový výzkum proběhl. Objevila jsem bakalářskou práci na téma Respektující komunikace v mateřské škole (Baudišová, 2015), kde se autorka tímto výzkumným problémem zabývala a došla ke zjištění, že studium na vysoké škole nemůže zaručit používání efektivní komunikace, ale může zvýšit pravděpodobnost, že se učitelky s efektivními technikami setkají a že klíčovým faktorem pro používání efektivní komunikace je osobnost učitelky, její zájem o obor a pocit zodpovědnosti.

Hlavním důvodem, proč jsem si téma svojí práce vybrala, je fakt, že stále ve svém okolí slyším, jak jsou děti zlobivé a neposlouchají. Já osobně jsem přesvědčená, že do určité míry stojí za jejich chováním způsob komunikace, jaký používáme, a mé přesvědčení potvrzuje i bakalářská práce Respektující komunikace učitele a dítěte v Montessori školce (Pospíšilová, 2013). Výzkum v této bakalářské práci využívá kvalitativní metody, včetně pozorování a videozáznamů, pro analýzu dat z Montessori studia Žabka a zjištění ukazují, že respektující komunikace má pozitivní vliv na děti, pomáhá jim vyjadřovat vlastní pocity a konstruktivně řešit konflikty.

Hledala jsem i novější výzkumy, které by se zabývaly efektivní komunikací mezi učiteli a dětmi v mateřských školách, a narazila jsem na bakalářskou práci Efektivní komunikace učitelů mateřských škol (Tondlová, 2022). Jednou z výzkumných otázek v této práci byla: Jaké znalosti a dovednosti v oblasti efektivní komunikace mají učitelky mateřských škol? Výsledkem je, že učitelky mateřských škol mají pouze částečné znalosti o efektivní komunikaci. Dále mě zaujalo zjištění, že učitelky se o komunikaci zajímají méně, než by mohly, a rozvíjejí ji především praxí a sebereflexí, což ne vždy musí být efektivní a rozvíjející.

5.6.3 Limity

Hlavním limitem mého výzkumu je subjektivní názor hodnotitele, který se neodmyslitelně promítá do výsledků šetření. V celém výzkumu jsem se inspirovala knihou Škola bez poražených a Výchova bez poražených od Thomase Gordona, ale do hodnocení odpovědí od respondentů se přenášel i můj osobní názor.

Dalším limitem je velikost výzkumného souboru. Dotazník vyplnilo 182 respondentů a rozhovor jsem vedla s 5 učitelkami s délkou praxe do 10 let a vysokoškolským vzděláním. Pokud by byl výzkumný vzorek větší, mohlo by to ovlivnit celý výsledek šetření.

Geografické omezení. Výzkum byl proveden v konkrétním geografickém prostředí, Středočeský kraj, což může také ovlivnit jeho výsledky.

Metodologické omezení. Použité metody, dotazníkové šetření a polostrukturovaný rozhovor, mají své vlastní limity a mohou ovlivnit interpretaci výsledků. Limity dotazníkového šetření jsou například: interpretace otázek, sociální žádoucnost, omezená

hloubka odpovědí či seskokový efekt. Mezi limity polostrukturovaného rozhovoru uvedu tyto: omezená reprezentativnost, vliv výzkumníka, časová náročnost, interpretace dat či důvěrnost informací. (Gavora, 2000)

Závěr

Diplomová práce se zabývala efektivní a respektující komunikací mezi učitelkou a dětmi. Cílem bylo zjistit úroveň komunikačních dovedností a využívání respektující komunikace v praxi. Práce zdůrazňuje, že efektivní komunikace a vzájemný respekt jsou základem pro rozvoj pozitivních vztahů a podporují psychologický vývoj dítěte.

Hlavní zjištění výzkumu identifikuje a analyzuje různé formy a dovednosti komunikace, včetně specifických přístupů, které učitelky mohou využívat pro podporu respektujícího prostředí. Zvláštní pozornost je věnována vývoji řeči a sebepojetí dětí, stejně jako vlivu Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.

V metodologické a výzkumné části představuji vlastní empirický výzkum, který zkoumá úroveň komunikačních dovedností učitelek a jejich schopnost využívat respektující komunikaci v praxi. Kvantitativně kvalitativní výzkum kombinuje dotazníkové šetření a polostrukturované rozhovory, což umožňuje hlubší porozumění tématu. Ve výzkumu byly zodpovězeny čtyři výzkumné otázky. Zjištění, která z výzkumu vyplynula, vychází z předpokladů a potvrzují, že komunikace mezi učitelkou a dětmi by se neměla brát nelehkou váhu a této oblasti vzdělávání budoucích pedagogů by se mělo věnovat více času, protože je stále co zlepšovat. Učitelky mateřských škol dokáží v nadpoloviční většina tolerovat specificky vývojové chování a dokáží rozlišovat své problémy od problémů dětí. V každodenních situacích s dětmi je stále více využíván nerespektující způsob v komunikaci a mezi nejčastější chyby, tzv. komunikační bloky, patří předkládání návrhů a řešení, udělování rad, příkazování, nařizování, poroučení a konejšení, litování, utěšování či podporování.

Na základě zjištěných dat nabízí práce konkrétní doporučení pro učitelky, jak efektivně komunikovat s dětmi a podporovat jejich sociální a emoční vývoj. Zdůrazňuje důležitost kontinuálního vzdělávání, sebereflexi pedagogů pro zlepšení komunikačních dovedností a vytváření respektujícího vzdělávacího prostředí.

Použité zdroje

- Aldortová, N. (2010). *Vychováváme děti a rosteme s nimi*. Jihlava: Práh.
- Baudišová, L. (2015). *Respektující komunikace v mateřské škole*. Katedra pedagogiky a psychologi. České Budějovice: Jihočeská univerzita.
- Berckhan, B. (2012). *Komunikace bez zábran*. Praha: Portál.
- Brethertonová, I. (13. 04 1992). The Origins of Attachment Theory:. *Developmental Psychology*(28 (5)), stránky 759-775. doi:Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary 10.1037/0012-1649.28.5.759
- Bytešnicková, I. (2015). *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada.
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Gordon, T. (2012). *Výchova bez poražených. Řešení konfliktů mezi rodiči a dětmi*. Praha: Malvern.
- Gordon, T. (2015). *Škola bez poražených*. Praha: Malvern.
- Hublová, P. (10. 02 2020). *Metodický portál*:. Získáno 08. 04 2024, z Aktivity pro rozvoj sociálních dovedností: <https://clanky.rvp.cz/clanek/22413/AKTIVITY-PRO-ROZVOJ-SOCIALNICH-DOVEDNOSTI.html>
- Janiš, K. (2001). *Rodina a škola*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Jedlička, R. (2017). *Psychický vývoj dítěte a výchova. Jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada.
- Karp, H. (2004). *The Happiest Toddler on the Block*. New York: Random House.
- Krejčová, V. (2005). *Aktuální témata výchovy a vzdělávání ve škole*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (1998). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: MU.
- Matějček, Z., & Langmeier, J. (2011). *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum.

- Nováčková, J. N. (2023). *Respektovat a být respektován cesta k sebeúctě a zodpovědnosti*. Praha: Peoplecomm.
- Penttinen, V., Pakarinen, E., Suchodoletz, A. v., & Lerkkanen, M.-K. (21. July 2020). Relations between Kindergarten Teachers' Occupational Well-being and the Quality of Teacher-child Interactions. *Early Education and Development*. doi:10.1080/10409289.2020.1785265
- Pospíšilová, Z. (2013). *Respektující komunikace učitele a dítěte v Montessori*. Katedra občanské výchovy. Brno: Masarykova univerzita.
- Rudasill, K. M.-K. (2009). Teacher - child relationship quality: The roles of child temperament and teacher-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, stránky 107-120. Získáno 24. únor 2024, z <https://www.sciencedirect.com>: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.12.003>.
- RVP PV. (září 2021). Získáno 22. březen 2024, z [msmt.cz](https://www.msmt.cz): <https://www.msmt.cz/file/56051/>
- Sperry, W. R. (2016). *Komunikace v problémových situacích*. Praha: Portál.
- Strauss, A. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert.
- Svobodová, E. (2007). *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe.
- Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada.
- Šed'ová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Šulová, L. (2004). *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
- Tondlová, E. (2022). *Efektivní komunikace učitelů mateřských škol*. Brno: Masarykova univerzita.
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál.

Valenta, J. (2005). *Učíme (se) komunikovat*. Kladno : AISIS.

Viktorová, I. (2011). Mimořádné události v komunikaci rodiny a školy. *Studia paedagogica*(2), stránky 28-47. doi:10.5817/SP2011-2-2

Vybíral, Z. (2009). *Psychologie komunikace*. Praha: Portál.

Zhu, Y.-T., Li, X., Jiao, D.-D., Tanaka, E., Tomisaki, E., Watanabe, T., . . . al, e. (29. 08 2021). Development of Social Skills in. *Children 2021*, 8, 870, stránky 2-11. doi:<https://doi.org/10.3390/children8100870>

Seznam příloh

Příloha A - Sebehodnotící formulář.....	64
Příloha B - Polostrukturovaný rozhovor.....	72
Příloha C – Vyhodnocené rozhovory.....	73

Sebehodnotící formulář pro zjištění kvality komunikačních dovedností učitelů a učitelek mateřských škol

B *I* U ↻ ✕

Dobrý den, dostává se vám do rukou anonymní formulář pro zjištění kvality komunikačních dovedností učitelů a učitelek mateřských škol. Dotazník je součástí kvantitativně kvalitativního výzkumu pro moji diplomovou práci *Respektující komunikace mezi učitelkou a dětmi*.

Otázky v průzkumu jsou rozděleny do několika sekcí. Pro otevření další sekce klikněte na tlačítko *další*. Ke každé kategorii otázek najdete instrukci uvnitř formuláře.

Odpovídejte prosím, podle skutečnosti a vlastních pocitů.

Za všechny Vaše odpovědi jsem velice ráda a děkuji za vyplnění.

1. Jaké je Vaše pohlaví?

- muž
- žena
- Jiná...

2. Jaká je délka Vaší praxe v MŠ?

- méně než 5 let
- 5-10 let
- 11 - 20
- více jak 20 let

3. Jaké je Vaše vzdělání?

- Střední bez maturity
- Střední s maturitou
- Vysokoškolské bakalářské
- Vysokoškolské magisterské

A. Jaké chování dětí ve třídě je pro Vás přijatelné/nepřijatelné?



Niže najdete popis různých situací, které mohou ve třídě během dne nastat. Rozhodněte zda je pro Vás chování v modelové situaci přijatelné či nikoliv. Zaškrtněte pouze jednu odpověď.

1A. V rámci ranních her si dvě dívky hlasitě povídají v koutku s panenkami.

- přijatelné
- spíše přijatelné
- nedokážu posoudit
- spíše nepřijatelné
- nepřijatelné

2A. Dvě děti se tahají o auto. Křičí a nadávají si.

- přijatelné
- spíše přijatelné
- nedokážu posoudit
- spíše nepřijatelné
- nepřijatelné

3A. Holčička chodí každé ráno pozdě. Ve chvíli jejího příchodu už probíhá ranní kruh.

- přijatelné
- spíše přijatelné
- nedokážu posoudit
- spíše nepřijatelné
- nepřijatelné

4A. Při výtvarné činnosti dětem neúmyslně kapou temperové barvy na zem.

- přijatelné
- spíše přijatelné
- nedokážu posoudit
- spíše nepřijatelné
- nepřijatelné

5A. Při pobytu venku se děti vzájemně zahrabávají na pískovišti a vy víte, že budou mít písek úplně všude.

- přijatelné
- spíše přijatelné
- nedokážu posoudit
- spíše nepřijatelné
- nepřijatelné

6A. Na procházce se vám jedno z dětí vytrhne z ruky a skoro vběhne do silnice.

- přijatelné
- spíše přijatelné
- nedokážu posoudit
- spíše nepřijatelné
- nepřijatelné

7A. Rodiče si pravidelně vyzvedávají své děti ještě před odpolední svačinou.

- přijatelné
- spíše přijatelné
- nedokážu posoudit
- spíše nepřijatelné
- nepřijatelné

8A. Jedno z dětí se dnes odmítá zúčastnit řízené činnosti místo toho si chce prohlížet novou knihu, kterou dostalo k narozeninám.

- přijatelné
- spíše přijatelné
- nedokážu posoudit
- spíše nepřijatelné
- nepřijatelné

9A. Dívka si v ranním kruhu neustále přeseďá, vrtí se atp.

- přijatelné
- spíše přijatelné
- nedokážu posoudit
- spíše nepřijatelné
- nepřijatelné

Po sekci 2 Pokračovat na další sekci

Sekce 3 z 5

B. Čí je problém?



Dokážete rozpoznat vlastní problém od problému druhých? Jinými slovy: Řeším vždy jen ty věci, které mi přísluší nebo řeším problémy, které se mě netýkají? V následující úlohách rozhodněte, zda tento problém náleží vám či dítěti. Zaškrtněte pouze jednu odpověď.

Pozn. Pokud problém náleží vám budete dítě konfrontovat, v opačném případě mu můžete pomoci aktivním nasloucháním.

1B. Dítě je zklamané z vlastního výkresu.

- rozhodně dítěte
- spíše dítěte
- nedokážu posoudit
- spíše můj
- rozhodně můj

2B. Dítě si bez dovození půjčilo věci z vašeho stolu.

- rozhodně dítěte
- spíše dítěte
- nedokážu posoudit
- spíše můj
- rozhodně můj

3B. Dítě ryje do stolečku.

- rozhodně dítěte
- spíše dítěte
- nedokážu posoudit
- spíše můj
- rozhodně můj

4B. Při vánoční besídce odmítne dítě hrát svou roli a nechce vůbec vystupovat.

- rozhodně dítěte
- spíše dítěte
- nedokážu posoudit
- spíše můj
- rozhodně můj

5B. Dítě plýtvá čtvrtkami na kreslení.

- rozhodně dítěte
- spíše dítěte
- nedokážu posoudit
- spíše můj
- rozhodně můj

6B. Paní učitelka chce vysvětlit postup práce, ale jedno z dětí jí neustále skáče do řeči.

- rozhodně dítěte
- spíše dítěte
- nedokážu posoudit
- spíše můj
- rozhodně můj

☰

7B. Dítě si stěžuje, že oblékání je příliš těžké.

- rozhodně dítěte
- spíše dítěte
- nedokážu posoudit
- spíše můj
- rozhodně můj

8B. Dítě každé ráno pláče.

- rozhodně dítěte
- spíše dítěte
- nedokážu posoudit
- spíše můj
- rozhodně můj

C. Rozpoznávání neefektivních sdělení

Během dne vysíláme k dětem spoustu slovních reakcí na jejich chování. Ne všechna sdělení, ale bývají smysluplná a respektující. Podívejte se teď na několik chybných reakcí a zkuste určit důvod komunikační chyby. Zaškrtněte pouze jednu odpověď.

1C. Dítě se celé umazalo při konzumaci špaget: „Podívej se jak vypadáš. To neumíš normálně jíst?“

- Soudí či obviňuje.
- Je nejasné, zraňující.
- Nařizuje či předkládá řešení.
- Uráží (nadávky).
- Vyjadřuje sekundární pocit, odlišný od primárního.
- Chybí pointa „zbytečné řeči bez výsledku“.
- Ironie
- Jiná...



2C. Chlapci se začali hádat o hasičské auto: „Přestaňte se hádat a dejte mi to auto.“

- Soudí či obviňuje.
- Je nejasné, zraňující.
- Nařizuje či předkládá řešení.
- Uráží (nadávky).
- Vyjadřuje sekundární pocit, odlišný od primárního.
- Chybí pointa „zbytečné řeči bez výsledku“.
- Ironie
- Jiná...

3C. 6 letý chlapec přinesl do MŠ žvýkačky a potají je rozdával dětem: „Co to děláš? Chceš, aby se někdo udusil? Co tě to vůbec napadlo?“

- Soudí či obviňuje.
- Je nejasné, zraňující.
- Nařizuje či předkládá řešení.
- Uráží (nadávky).
- Vyjadřuje sekundární pocit, odlišný od primárního.
- Chybí pointa „zbytečné řeči bez výsledku“.
- Ironie
- Jiná...

Krátký rozhovor

Instrukce: Nyní s Vámi povedu krátký rozhovor, který je zaměřen na efektivní komunikaci. Postupně Vám přečtu modelové situace a chtěla bych, abyste na situaci reagoval/a, tak jak jste zvyklý/á komunikovat s dětmi. Stačí mi první věta/věty, které byste použila na počátku rozhovoru.

1. Tadeáš je zklamaný z vlastního výkresu. Smutně se na něj dívá.
2. Lukáš ryje do stolečku.
3. Při vánoční besídce odmítne Anička hrát svou roli a nechce vůbec vystupovat. Vypadá to, že se brzy rozberečí.
4. Lucinka přichází ráno do mateřské školy a pláče stejně jako každý den. Matka Vám ji předává u dveří.
5. Jirka si stěžuje, že oblékání je příliš těžké. Vypadá naštvane.
6. Chcete vysvětlit postup práce, ale Ondra vám neustále skáče do řeči.
7. Martínek si po použití toalety neumyl ruce. Odchází z umývárny.
8. Románek si nechce sednout ke stolu a obědovat. Pobíhá po třídě a ruší ostatní děti u jídla.
9. Beátka má celý den špatnou náladu. Mračí se a nechce si hrát s ostatními dětmi. Učitelka neví proč.
10. Mareček žadoní, aby mohl dnes být služba. Službu má podle rozpisu někdo jiný.

Rozhovor č. 1

1. Tadeáš je zklamaný z vlastního výkresu. Smutně se na něj dívá. *+ oblédování "pocitu" 1*
 „Přijdu za Tadeášem a zeptám se copak se stalo? Seš s tím nespokojený? Bojiš se že d'řete se ti něco nepovedlo? Chtěl bys to předělat nebo ti můžu pomoci nějak to upravit?“ *- Kávi h řezení 11.*
2. Lukáš ryje do stolečku. *+ nabloučení / vlastní pocit, sebaregulace 2.*
 „V 1 vteřině se naštvu, pak si uvědomím že se naštvat nemám, že to třeba nedělá naschvál tak za ním přijdu poprosím ho, aby přestal a vysvětlím mu že tím ničí nábytek a aby to už nedělal, protože když by pokračoval v rytí tak by nám mohl zničit všechny stolečky a potom bysme to tam měli ošklivý.“ *+ Metika nic ocliteci, Popisu je jeho jednání a důsledky 3.*
3. Při vánoční besídce odmítne Anička hrát svou roli a nechce vůbec vystupovat. Vypadá to, že se brzy rozbřečí.
 „Jee to se mi teď stalo s naší Aničkou. No šla jsem za ní a zeptala jsem se jí z čeho má strach jestli se bojí, že jí s tím můžu pomoci, že můžeme zkusit dýchání, nádech, výdech, že mi to taky pomáhá. Začala vřít hlavou, říkala že prostě ne. Já říkám dobře jestli ti je dobře u tatky na klíně tak tam buď a my to zvládnem bez tebe.“ *- chybi "aktimi" nabloučení "Předpokládá" z clite. Navrhuje řešení. 11.*
4. Lucinka přichází ráno do mateřské školy a pláče stejně jako každý den. Matka Vám ji předává u dveří. *- odsouzení tématu, zklázení, rozptýlení 5.*
 „Tak to taky řeším téměř každé ráno, s tou samou Aničkou. Vždycky se jí ptám jestli se třeba špatně vyspala nebo jestli má špatnej den a říkám Ani tak pojd' zvládn' jsme to včera zvládnem to dneska. Mamka si pro tebe přišla včera přijde si i dneska. Zvládnem to zase neboj se pojd' za náma.“
5. Jírka si stěžuje, že oblékání je příliš těžké. Vypadá našvaně.
 „Jo ty jo tak to je drsný Jirkovi bych řekla asi něco ve stylu jako zatni zuby to zvládněš oblíknuš ses včera oblíkneš se i dneska a kdybys s něčím těžkým potřeboval pomoci tak stačí poprosit jsem tady.“ *+ Učerpání podpora 13.*
6. Chcete vysvětlit postup práce, ale Ondra vám neustále skáče do řeči.
 „Teď něco potřebuju důležitýho říct, prosím, opravdu mi neskákej do řeči já to vysvětlím a pak dám prostor tobě abys mohl říct co chceš.“ *+ Já - sdílení 4.*

7. Martíněk si po použití toalety neumyl ruce. Odchází z umývárny.
 „Řekni mu, že jsem neslyšela zapnout vodu, takže si rozhodně neumyl ruce ať použije mýdlo teplou vodu a ať si je jde umýt ať nám tady ty bacily neroznáší dál, že bychom neradi byli nemocní jenom kvůli tomu že si zapomněl umýt ruce.“ *pozorování, kritizování, obviňování* 9.
8. Románek si nechce sednout ke stolu a obědvat. Pobíhá po třídě a ruší ostatní děti u jídla.
 „Hele Romčo, máme tady všichni stejná pravidla. Všichni sedíme před sebou máme talíř a čekáme na polívku. Pojď si sednout s náma. Běhat si můžeš potom až se ti vyzvedne maminka nebo až půjdeme odpoledne s dětma ven.“ *+ popisování situace 3. Prikazování* 6.
9. Beátka má celý den špatnou náladu. Mračí se a nechce si hrát s ostatními dětmi. Vy vůbec nevíte proč.
 „Beátko jestli tě něco trápí klidně mi to můžeš říct a bude to u mě v bezpečí. Jestli to řešit nechceš pak to chápu a zkus si o tom popovídat doma s maminkou, ale kdyby tě něco trápilo tak klidně můžeš přijít a svěřit se mi s tím.“ *zjišťování, dotazování, překládání řeči* 8.
10. Mareček žadoní, aby mohl dnes být služba. Službu má podle rozpisu někdo jiný.
 „Hele Mary, vím že se na to strašně těšíš, ale máme pravidla takový, že se střídáme a na tabulce můžeš vidět kdy na tebe dojde řada, tak počkej, kdybys tady třeba nebyl tak si to s někým můžeš prohodit, věřím že to nějak vyřešíme ale musíš chápat to, že ostatní si to chtějí taky užít.“ *+ připomenutí ohlednutých pravidel 5. bytelné, kdyžbys* 10.

Rozhovor č. 2

1. Tadeáš je zklamaný z vlastního výkresu. Smutně se na něj dívá.
 „Tadeášku, copak se děje? Vidím, že jsi nějaký smutný? Copak si to nakreslil?“ *+ odhalování přetvářky, popisné sdělení 3.*
2. Lukáš ryje do stolečku.
 „Luky, copak to děláš? To asi není dobrý nápad vid?“ *inotazování* 10.
3. Při vánoční besídce odmítne Anička hrát svou roli a nechce vůbec vystupovat.
 Vypadá to, že se brzy rozbřečí.

- + Dekódování pocitu dítěte 1.
- „Aničko, copak se děje? Máš trému? To je ale úplně normální...pojd' zkusíme to spolu, jako ráno při zkoušce, všechno krásně umíš, to zvládneme.“ → *lečování; názvů řízení, chvácení* 5.
4. Lucinka přichází ráno do mateřské školy a pláče stejně jako každý den. Matka Vám ji předává u dveří.
„Tak pojd' Lucinko, zamáváme mamince a půjdeme si hrát.“ :D - *přikazování; hečkování* 6.
5. Jirka si stěžuje, že oblékání je příliš těžké. Vypadá naštvaneš.
„Jiříku, koukej se jak se ostatní děti hezky oblékají, tak ty to zvládneš taky. Když ti nepůjde zapnout mikina tak za mnou přijď“ :D - *konjektivní, utěšování* 3.
6. Chcete vysvětlit postup práce, ale Ondra vám neustále skáče do řeči.
„Ondrášku opravdu se mi nelíbí, že mi pořád skáčeš do řeči, nemůžu Vám potom vysvětlit, co budeme dělat, protože mě nikdo neslyší.“ + *já sdělení* 4.
7. Martínek si po použití toalety neumyl ruce. Odchází z umývárny.
„Martínku, nezapomněl si na něco?“ + *bednechů a otázky dítě vede k zamýšlení a vlastnímu hečení* 7.
8. Románek si nechce sednout ke stolu a obědvat. Pobíhá po třídě a ruší ostatní děti u jídla.
+ *motivace; pobídka* 7.
„Románku teď máme oběd, pojd' mi ukázat, jak to hezky umíš“ ...sedla bych si ke stolu kde má sedět on...“Půjdeš si sednou ke mně, abych nemusela obědvat sama u stolečku?“ + *změna 6; protředí*
9. Beátka má celý den špatnou náladu. Mračí se a nechce si hrát s ostatními dětmi. Učitelka neví proč.
„Beatko copak se děje? Něco tě trápi? Ses dneska špatně vyspala? Můžu pro tebe něco udělat?“ - *zjišťování, dotazování, vyhlášení* 4.
10. Mareček žadoní, aby mohl dnes být služba. Službu má podle rozpisu někdo jiný.
„Marečku máme ve třídě nějaká pravidla vid', v pondělí jsme losovali službu a tento týden ji má Lukášek s Honzíkem, tak třeba zas příští týden budeš vylosován.“ + *připomenutí dohodnutých pravidel* 5.

Rozhovor č. 3

1. Tadeáš je zklamaný z vlastního výkresu. Smutně se na něj dívá.

„Tadeášku, z čeho jsi smutný? Měl jsi jinou představu o tom, jak by měl „obrazek“ vypadat? I přes tvé zklamání je moc hezký právě tím, že je tvůj, originální.“

na něm ještě něco dodělat?“

- chytření, utěšování
2. 3.

„obrazek“
dekódování
pocitů
dítěte
4.

2. Lukáš ryje do stolečku.

„Luky, polož a uklid' prosím tě to, co máš v ruce, zastrč si po sobě židličku a pojď mi pomoci s ...“
+ změna prostředí 6.

3. Při vánoční besídce odmítne Anička hrát svou roli a nechce vůbec vystupovat.

Vypadá to, že se brzy rozbřečí.

„Aničko, určitě si přeješ, aby se ti vystoupení povedlo, a přitom za oponou sedí tolik lidí, vid'. Jsou tam i vaši? Ano? Určitě se nemůžou dočkat, až uvidí právě tebe.“
+ dekódování parůžek dítěte 1.
+ aktivní naslouchání

4. Lucinka přichází ráno do mateřské školy a pláče stejně jako každý den. Matka Vám ji předává u dveří.

„Tady je těžké odpovědět, když nevím nic bližšího.“

a) Ahoj Lucinko, dneska to uděláme tak, že budeme spolu vítat další děti. Pamatuješ si už všechny jmény? Maminko, je teprve polovina září, určitě se ta rána ještě zlepší. Však po obědě si ji vezmete.
- předkládání řešení 1.

b) Ahoj Lucinko, přemýšlela jsem nad tím, co by ti udělalo ve školce radost, aby ses tu cítila lépe. Máš doma nějakého plyšáčka, který by tu byl rád s tebou? Ano? Zítra ho s maminkou přineseš. Maminko, nezapomeňte na to, prosím. Anička takto pláče většinu dopoledne. Zkuste s ní o tom promluvit.
- předkládání řešení 1.

5. Jirka si stěžuje, že oblékání je příliš těžké. Vypadá naštvaně.

„Jirko, chápu, že jsi naštvaný, když ti to jde tak těžko, ale když budeš statečný a trpělivý, uvidíš, že se to zlepší a oblékání ti půjde mnohem lépe. Podívej, už sis dokázal vzít alespoň tepláky a zbývají jen boty a mikina.“
+ pocit dítěte 1.

+ pochopení a porozumění citlivě popíše situaci a popíše řešení 3.

6. Chcete vysvětlit postup práce, ale Ondra vám neustále skáče do řeči.
 „Ondro, nemám prostor, abych ostatním vysvětlila, co budeme dělat. Ty už ses s tím, co vysvětluji, někdy setkal? Budu teď potřebovat, abys počkal, až to dopovím a potom si ráda poslechnu tvoji zkušenost.“ + ještě sdělení 4.
7. Martínek si po použití toalety neumyl ruce. Odchází z umývárny.
 „Martínku, vrať se prosím a umyj si ruce.“ - příkazování 6.
8. Románek si nechce sednout ke stolu a obědovat. Pobíhá po třídě a ruší ostatní děti u jídla.
 „Románku, jestli jsi už po obědě, odnes si po sobě talíř a potom se posad' na místo a počkej. Však dobře víš, jak je to správně. Pokud ti jídlo chutná, běž pokračovat v jídle.“ - příkazování, nabádání 4.
9. Beátka má celý den špatnou náladu. Mračí se a nechce si hrát s ostatními dětmi. Učitelka neví proč.
 „Beátko, všimla jsem si, že dnes asi nemáš dobrý den. Poviš mi, prosím, co se ti stalo?“ - vyzkoušení 4.
10. Mareček žadoní, aby mohl dnes být služba. Službu má podle rozpisu někdo jiný.
 „Marečku, dnes má službu někdo jiný. Brzy se však dočkáš a budeš mít službu ty.“ + popisné sdělení 3.
 (Můžeš se pokusit zeptat služby, jestli jim můžeš s něčím pomoci. Je ale možné, že nebudou potřebovat tvoji pomoc. V tom případě přijď za mnou a já ti vymyslím speciální úkol, co bys dnes mohl dostat na starost.“ - předkládání řešení 1)

Rozhovor č. 4

1. Tadeáš je zklamaný z vlastního výkresu. Smutně se na něj dívá.
 „Copak se stalo Tadeáši? Něco se Ti nezdá?“ + deklarování pocitu dítěte 1.
2. Lukáš ryje do stolečku. + přípovědi od drobných předmětů 5.
 „Lukáši, stoleček používáme u kreslení, nebo při stolování. Pokud chceš do něčeho rýt, tak běž prosím do koutku dílna a zkus si tam vzít třeba kousek dřeva.“ - předkládání řešení 1

3. Při vánoční besídce odmítne Anička hrát svou roli a nechce vůbec vystupovat. Vypadá to, že se brzy rozbřečí.
 „Aničko, děje se něco? Je úplně normální být před takovým vystoupením nervózní.“ – předpokládá řešení ②.
4. Lucinka přichází ráno do mateřské školy a pláče stejně jako každý den. Matka Vám ji předává u dveří.
 „Dobré ráno Luci, chtěla bys, aby se maminka podívala, s jakou hračkou si budeš hrát? A pak ji můžeme společně zamávat z okna.“ – předkládá řešení ①
5. Jirka si stěžuje, že oblékání je příliš těžké. Vypadá našťvaně.
 „Jirko zkus doma poprosit maminku, jestli by to s tebou nenatrénovala, aby ti to šlo lépe.“ – předkládá řešení ①
6. Chcete vysvětlit postup práce, ale Ondra vám neustále skáče do řeči.
 „Ondro, co mi teď potřebuješ sdělit? Dobře, já tady teď potřebuju ostatním dětem říct, co mají dělat, můžeš prosím chvilku vydržet?“
 – pokračování vlastních potřeb jiné
7. Martínek si po použití toalety neumyl ruce. Odchází z umývárny.
 „Martínku nezapomněl si na něco? / Martine po toaletě si myjeme ruce.“ – Matka volá: + připomenutí obecných pravidel ⑥.
8. Románek si nechce sednout ke stolu a obědovat. Pobíhá po třídě a ruší ostatní děti u jídla.
 „Romane, pokud nechceš jíst nemusíš, ale máme zde společná pravidla a jedním z nich je, že se v jídelně neběhá. Sedni si.“ – pokračování ⑥.
9. Beátka má celý den špatnou náladu. Mračí se a nechce si hrát s ostatními dětmi. Učitelka neví proč.
 „Beátko, vidím, že nemáš dobrou náladu.“ + popis i dekodování, počítání dítěte ③.
10. Mareček žadoní, aby mohl dnes být služba. Službu má podle rozpisu někdo jiný.
 „Máro, vidím, že chceš být služba, dnes jí je Tonda. Můžeš se s ním zkusit domluvit, zda by mu nevadilo, že bys byl dnes ty anebo jí můžeš být zítra.“ – předkládání řešení ①

Rozhovor č. 5

1. Tadeáš je zklamaný z vlastního výkresu. Smutně se na něj dívá.

„Pročpak se tváříš smutně, Tadeáši?“ – *vytýčení* 4.

2. Lukáš ryje do stolečku.

„Lukáši, přestaň rýt do stolečku. Takhle by byl zničený. Až půjdeme ven, můžeš rýt do hlíny. (smích)“ – *hbitování, předkládání řešení* 1.

3. Při vánoční besídce odmítne Anička hrát svou roli a nechce vůbec vystupovat. Vypadá to, že se brzy rozbrečí.

„Ty nechceš vystupovat? A přitom tě to hrani tak baví... Tak co kdyby ses chvílku jen koukala a pak se zkusila zapojit? Když to nepůjde, budeš tu se mnou.“ – *Předkládání zadání, předkládání řešení* 1.

4. Lucinka přichází ráno do mateřské školy a pláče stejně jako každý den. Matka Vám ji předává u dveří.

„Koukám, že pláčeš. Co můžu udělat pro to, aby ti bylo lépe. Chceš pohladit nebo nakreslit obrázek?“ – *popis vztahu 3, (mizně počal na vyjádření dítěte)* 3.

5. Jirka si stěžuje, že oblékání je příliš těžké. Vypadá naštvane.

„Také nemám ráda oblékání, ale když nejsem oblečená, je mi zima, tak se raději obleču. Můžu ti nějak pomoci?“ – *Ještěk* 4.

6. Chcete vysvětlit postup práce, ale Ondra vám neustále skáče do řeči.

„Ondro, teď prosím poslouchej. Až přestanu mluvit já, tak nám budeš moc říct, co potřebuješ.“ – *Přikazování, hbitování* 6.

7. Martineček si po použití toalety neumyl ruce. Odchází z umývárny.

Martinku, běž si umýt ruce. Zapomněl jsi. – *príkazování* 6.

8. Románek si nechce sednout ke stolu a obědovat. Pobíhá po třídě a ruší ostatní děti u jídla.

- Kalkulace (6.)

+ popisné sdělení 3.

„Románku, pojd' si sednout ke stolu. Obědvat nemusíš. Když budeš pobíhat ve třídě, ostatní děti nebudou mít klid na oběd. Tamhle máme naše pravidla chování, kde jsme si slíbili, že v čase oběda sedíme na židli.“ + připomenutí dohodnutých pravidel 5.

9. Beátka má celý den špatnou náladu. Mračí se a nechce si hrát s ostatními dětmi. Učitelka neví proč.

„Beátko, můžu ti nějak pomoci, aby ti bylo lépe?“ + vplnění k hodotě 7.

10. Mareček žádání, aby mohl dnes být služba. Službu má podle rozpisu někdo jiný.

„Podívej se na nástěnku, kde máme napsaná pravidla. Pravidlo zní, že se služby střídají. Ty budeš mít dle rozpisu službu příští týden.“ + připomenutí dohodnutých pravidel 5.

Seznam grafů

Graf 1 - Pohlaví respondentů	39
Graf 2 - Délka praxe	40
Graf 3 - Dosažené vzdělání respondentů	40
Graf 4 - Hlasité mluvení při hře	41
Graf 5 - Pracovní nepořádek	41
Graf 6 - Venkovní hra	42
Graf 7 - Neklid z nedostatku pohybu	42
Graf 8 - Pozdní příchody do MŠ	43
Graf 9 - Brzké vyzvedání dětí	43
Graf 10 - Odmítání účasti na řízené činnosti	43
Graf 11 - Hádka mezi vrstevníky	44
Graf 12 - Neposlušnost na vycházce	44
Graf 13 - Nedovolené půjčování věcí	45
Graf 14 - Ničení školního vybavení	46
Graf 15 - Plýtvání školními potřebami	46
Graf 16 - Vstupování do řeči	46
Graf 17 - Zklamání z vlastní práce	47
Graf 18 - Nervozita před vystoupením	47
Graf 19 - Potíže se sebeobsluhou	48
Graf 20 - Adaptace	48
Graf 21 - Nejasné a zraňující sdělení	49
Graf 22 - Sdělení, které předkládá a nařizuje	49
Graf 23 - Obviňující a soudící sdělení	50
Graf 24 - Dosažené vzdělání	52
Graf 25 - Délka praxe s vysokoškolským vzděláním	53
Graf 26 - Délka praxe se středoškolským vzděláním	53
Graf 27 - Komunikační způsob	56

Seznam tabulek

Tabulka 1 - Vyhodnocení rozhovorů	51
Tabulka 2 - Data k první výzkumné otázce	54
Tabulka 3 - Komunikační schopnosti a dovednosti	55