

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

**Komunikace učitele mateřské školy s dítětem předškolního věku
zohledňující jeho percepční preference**

Diplomová práce

Autor: Bc. Kateřina Jílková

Studijní program: N0112A300001

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku se zaměřením
na děti se speciálními potřebami

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D.

Oponent práce: PhDr. Yveta Pohnětalová, Ph.D.

Zadání diplomové práce

Autor: Bc. Kateřina Jílková

Studium: P20P0172

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: **Komunikace učitele mateřské školy s dítětem předškolního věku zohledňující jeho percepční preference.**

Název diplomové práce AJ: The communication of a kindergarten teacher with a preschool child taking into account his perceptual preferences.

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem práce je popsat a analyzovat komunikaci učitele s dítětem v MŠ se zaměřením na problematiku percepčních preferencí. Práce má charakter empirické studie. V první části diplomové práce bude popsán současný stav poznání řešené problematiky, především teorie a výsledky výzkumů z oblasti komunikace a vnímání, komunikační a učební techniky a strategie, specifika jednotlivých komunikačních typů atd. Prezentované poznatky budou vždy řádně citovány a komentovány ve vztahu k cíli studie obecně i k postupně precizovanému výzkumnému cíli. Výzkumný design je plánován jako experimentální studie. Jádrem experimentu je intervence ve formě úpravy verbálního obsahu komunikace v závislosti na identifikované percepční preferenci dítěte a ověření efektu této změny na míře pochopení instrukce, míře důvěry mezi učitelem a dítětem, poměrem projevovaných pozitivních emocí při komunikaci s učitelem. Evidence dat bude zajišťována metodami pro zjišťování percepční preference dětí (adaptace existujících metod na předškolní věk, rozhovorové schéma vlastní konstrukce pro určení míry pochopení instrukce a míru vybudované důvěry s učitelem, pozorovací arch vlastní konstrukce s definovanými molárními i molekulárními pozorovacími jednotkami určujícími projevy pozitivních emocí při komunikaci s učitelem a dále prostřednictvím analýzy výpovědí získaných metodou ohniskové skupiny se zaangażovanými učiteli (rozhovor zaměřený na pozorované změny ve sledovaných proměnných a vlastní reflexi změn ve formě komunikace směrem k percepčně specifické). Práci uzavírá diskuse získaných výsledků a pokusy o jejich interpretaci ve vztahu k současnému stavu poznání a praxi.

Given B., Reid, G., Learning Styles. Red Rose Publications, 1999.
Kolba, D., Learning styles and disciplinary differences. California, California Street 1981.
Kops, P., Kopsová, K., Jak se domluvit s tygrem aneb učíme se tygrijsky. Brno, Edika 2016.
Mareš, J., Styly učení žáků a studentů. Praha, Portál 1998.
Průcha, J., Modernní pedagogika. Praha, Portál 1997.
Sitná, D., Metody aktivního vyučování. Praha, Portál 2009.

Memletics Learning Style Inventory. [online], Dostupné na <http://memletics.com>

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

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D.

Oponent: PhDr. Yveta Pohnětalová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 29.12.2020

Prohlášení

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

V Hradci Králové dne 17.5.2023

.....

Bc. Kateřina Jílková

Poděkování

Děkuji mé vedoucí diplomové práce doc. PhDr. Janě Marii Havigerové, Ph.D. za vřelou pomoc při konzultacích, cenné rady a vedení práce.

Anotace

JÍLKOVÁ, Kateřina. *Komunikace učitele mateřské školy s dítětem předškolního věku zohledňující jeho percepční preference*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2023. 73 s. Diplomová práce.

Cílem práce je popsat a analyzovat komunikaci učitele s dítětem v MŠ se zaměřením na problematiku percepčních preferencí. První část diplomové práce se věnuje současnému stavu poznání řešené problematiky, především teorii z oblasti komunikace a vnímání. Výzkumný design je plánován jako experimentální studie. Jádrem experimentu je intervence ve formě úpravy verbálního obsahu komunikace v závislosti na identifikované percepční preferenci dítěte a ověření efektu této změny na míře pochopení instrukce, míře důvěry mezi učitelem a dítětem, poměrem projevovaných pozitivních emocí při komunikaci s učitelem. Evidence dat bude zajišťována metodami pro zjišťování percepční preference dětí. Zjištění percepční preference dítěte na základě jeho interpretace vymyšlené pohádky zohledňující percepční preference a prostřednictvím analýzy výpovědí získaných metodou ohniskové skupiny se zaangażovanými učiteli (rozhovor zaměřený na pozorované změny ve sledovaných proměnných – míru pochopení instrukce, míru vybudované důvěry s učitelem a vlastní reflexi změn ve formě percepčně specifické komunikace). Práci uzavírá diskuse získaných výsledků a pokusy o jejich interpretaci ve vztahu k současnému stavu poznání a praxi.

Klíčová slova:

Komunikace, percepční preference, dítě předškolního věku, učitelka MŠ

Annotation

JÍLKOVÁ, Kateřina. *Communication of the kindergarten teacher with a preschool child taking into account their perceptual preferences*. Hradec Králové. Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2023. 73pp. Diploma Thesis.

The aim of this thesis is to describe and analyze the communication process between a teacher and a child in the kindergarten setting with the focus on the issue of perceptual preferences. The first part of the thesis explores the current level of understanding of the issue, especially the theory in the field of communication and perception. The research design is planned as an experimental study. The core of the experiment is an intervention in the form of modifying the verbal content of communication depending on the identified perceptual preference of the child and verifying the effect of this change on the level of understanding of instructions (of the instruction), the level of trust between the teacher and the child, and the ratio of positive emotions shown when communicating with the teacher. Data recording will be provided by methods for detecting children's perceptual preference. Determination of the child's perceptual preference is based on the child's interpretation of a fictional story and through analysis of statements obtained by the focus group method with the teachers involved (interview focused on the observed changes in the selected variables - the degree of understanding of the instruction, the degree of trust built up with the teacher and self-evaluation of changes in the form of perception-specific communication). The paper concludes with a discussion of the results obtained and attempts to interpret them in relation to the current state of knowledge and practice.

Key words:

communication, perceptual preferences, preschool child, kindergarten teacher

Obsah

1. ÚVOD	9
1.1. Percepční preference	10
1.2. Komunikace	11
1.2.1. Druhy komunikace	11
1.2.2. Funkce komunikace	13
1.3. Naslouchání	13
1.4. Pedagogická komunikace	15
1.5. Komunikace dítěte předškolního věku	16
1.6. Obecná komunikace s dítětem	17
1.7. Komunikace v předškolním vzdělávání	20
2. SOUČASNÝ NÁHLED NA PROBLEMATIKU	22
3. PŘÍSTUPY VEDOUcí K INDIVIDUALIZOVANÉ KOMUNIKACI S DÍTĚTEM	24
3.1. Rozdělení podle temperamentu, typologie MBTI	24
3.2. Učební styly	25
3.3. Komunikační typy	28
4. METODY EMPIRICKÉ ČÁSTI	31
4.1. Cíl práce	31
4.2. Výzkumné otázky	31
4.3. Výzkumné metody	32
4.3.1. Výzkumný soubor a popis strategie	32
4.3.2. Popis analýzy dat	33
4.3.3. Limity	33
4.4. Etické hledisko	33
5. PŘEDVÝZKUM U UČITELEK MATEŘSKÝCH ŠKOL	34
5.1. Výsledky interview	35
5.2. Představa učitelek o dětské percepci u konkrétních dětí	39
5.3. Vstup do terénu	41
5.3.1. Reakce dětí na pohádku	43
5.3.2. Specifické reakce vybraných dětí na čtený příběh	43
6. VÝSLEDKY	46
6.1. Pozorování učitelka A1	47
6.2. Pozorování učitelka A2	51

6.3. Pozorování učitelky A3 a A4	54
7. SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ.....	58
8. DISKUSE.....	60
8.1. Limity výzkumu	62
9. ZÁVĚR	64
ZDROJE	65
Seznam příloh.....	68

1. ÚVOD

Jako jediný živočišný druh na zemi se můžeme pyšnit řečí. Komunikace je jednou z podstat lidskosti, a je velice náročné v každodenním životě myslet na následky špatně zvolených slov. Komunikací verbální i neverbální, výběrem správných slov a následným dopadem na psychiku členů interakce se v dnešní uspěchané době můžeme zaobírat nedostatečně. Předávání nutných informací se v každodenním životě dá napsat do krátké a úderné SMS zprávy. Místo debatování v reálném životě a čase nad hrnkem dobrého čaje získává značnou pozornost komunikace umožněná mobilními telefony, počítačem. To nám život ulehčuje, na druhou stranu se připravujeme o důležité doprovázející prvky komunikace. Slova obohacována mimikou, gestikulací, přímou reakcí adresáta, tak i vysílatele, jejich aktuálním psychickým rozpoložením a náladou. Ochuzujeme se o možnosti učit se komunikovat a vidět odezvu na náš konkrétní způsob jednání. Výrazné pozastavení by mělo nastat právě u komunikace s dětmi. Ony jsou v období, kdy se maximálně učí od svého okolí, získávají si návyky, jak komunikovat s ostatními, jakou reakci dostanou v případě, že zvolí danou podobu komunikace. Určitou spojitost při výběru tématu mé diplomové práce vidím s tématem mé bakalářské práce týkající se podpory samostatnosti dítěte předškolního věku. I díky správné komunikaci dáváme dítěti potřebný prostor pro rozvoj samostatnosti a zodpovědnosti. Každý z nás reaguje na přicházející informace různě, proto je zapotřebí předávaná sdělení individualizovat.

Jasně z podstaty věci je, že takto komunikaci vedeme dost často podvědomě. Nejjednodušší přirovnání nám tento fakt potvrdí při pohledu na styl hovoru s dítětem předškolního věku, s adolescentem, vedoucím v práci, cizím člověkem na ulici, nejlepším přítelem či známou osobností. Je zapotřebí komunikaci přizpůsobovat a upravovat dané situaci.

Detailní a obohacující způsob komunikování, který mě zaujal, je ovlivněn zjištěním percepční preference jedince. Proto záměrem psaní této kvalitativní studie bude zmapovat povědomí o komunikaci učitelky MŠ ovlivněnou percepční preferencí dítěte. Zda učitelky ohledně tohoto fenoménu jednají vědomě, či podvědomě, zda lze zaznamenat, že během komunikace zohledňující dětskou percepční preferenci a zda dochází k vytvoření příznivějšího prostředí pro vytvoření dětské důvěry vůči učiteli. Zda si lze povšimnout změn v dětském pochopení instrukce od učitelky, jež zná jeho percepční preferenci a na základě této znalosti upravuje komunikaci.

Empirická část bude vypracována jako dvoufázový výzkum. V první části dojde k zjišťování percepční preference u dětí předškolního věku pomocí experimentu v podobě

čteného smyšleného pohádkového příběhu a následné reakce dětí. Ve druhé fázi proběhne měsíční pozorování učitelek vybraných dětí a následné interview o jejich zprostředkovaném pozorování, poznacích, řešených situacích a zkušenostech s identifikovanou percepční preferencí dítěte a jejich upravenou komunikací.

1.1. Percepční preference

Dva zásadní pojmy prolínající se celou touto prací jsou percepční preference a komunikace.

Pokud vnímání a následné reagování jedince hodnotíme na základně percepční preference, mluvíme o dominantním smyslovém orgánu, díky němuž získáváme, vyhodnocujeme informace a zapojujeme paměť. Ovlivňuje též asociaci a paměťové vybavování. Takto o percepční preferenci píše autorky Lojová a Vlčková (2011).

„Vnímání je poznávací proces, který zachycuje to, co v přítomném okamžiku působí na naše smyslové orgány.“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 76).

Vidíme ji jako tendenci člověka upřednostňovat způsob myšlení k získávání informací jemu nejpřirozeněji. Takový způsob se promítne do chování, myšlení, řešení problému, učení, rozhodování i komunikace člověka. Ze smyslových kanálů, jako jsou zrak, sluch, hmat, chuť a z různých stylů myšlení – kreativita, analytické myšlení, logické myšlení, si člověk v daném poměru vybírá k získávání potřebných znalostí.

Percepční preference je termín, který se používá k popisu způsobu, jakým jednotlivci přijímají a zpracovávají informace ze svého okolí. Toto chování může být ovlivněno mnoha faktory, a to biologickými faktory, výchovou, osobními zkušenostmi a kulturními zvyky. Někomu vyhovuje zpracovávat informace skrze vizuální stránku věci, jiného přes sluchovou, emocionální, logickou či hmatovou.

„Při řízeném vyučování ve škole, kde množství a charakter podnětů zabezpečuje učitel a vyučovací prostředí, je nutné poznat tyto zákonitosti a respektovat je tak, aby studenti měli dostatek smyslových podnětů vyhovujících jejich přirozené preferenci, a tedy odlišným učebním stylům.“ (Lojová, Vlčková, 2011, s. 47).

Pojem percepční preference se spojuje s vymezením učebních stylů, se standardizovanou diagnostickou metodou pro určení stylu učení metodou VARK, metodou Gardnerova teorie mnohočetných inteligencí, což jsou metody, jak zjišťovat preference spíše u starších dětí. Metoda komunikačních typů je určena i pro děti mladšího školního věku. I u dětí mladších si mohou rodiče všimnout určitých specifik, jež souvisí s komunikačními typy. Metodu komunikačních typů vycházejících z metody Životních map od autorů Kamily a Petra

Kopsových, lze nalézt v jedné z jejich trilogie knih Jak se domluvit s tygrem aneb učíme se tygrijsky.

1.2. Komunikace

Slovem nadřazeným pro tuto kvalifikační práci je komunikace. Jde o životní princip, díky němuž přijímáme, zpracováváme a vyměňujeme si informace. (Zelinková, 2001). Setkáváme se s ní takřka dennodenně, jak během udržování našich mezilidských vztahů, tak v navazování spojení s vnitřním prostředím našeho těla. Už od narození se formulují základy naší komunikace, které se vyvíjejí celý náš život (Bytešnicková, 2012). Leč v případě teoretického úsudku, že neustálou komunikací dosáhneme maxima jejího efektivního ovládnutí je zavádějící. Tím, že jde o tak komplexní konání, které je ovlivňováno několika elementy. (Strnadová, 2011).

Bůh neodlišil člověka od smrtelných bytostí ničím jiným více než schopností mluvit.

Quintilianus

Jelikož se můžeme jako jediný z živočišné říše pyšnit darem verbální komunikace a schopností dorozumívat se slovem, měli bychom vnímat, že je zapotřebí této schopnosti rozumět a brát jí s respektem. Každý z nás moc dobře ví, jak je jednoduché slovem ublížit a na druhou stranu, jak nám jedna jediná věta z úst člověka vedle nás dokáže zlepšit den.

Podle Zelinkové (2001) ji můžeme rozdělit do tří kategorií, a to na komunikaci verbální (slovní), komunikaci činem a neverbální (mimoslovní). Z tohoto rozdělení je zjevné, že jde o mnohem komplexnější činnost, než je pouhý výkon řeči. Jazykověda, logopedie, pedagogika, psychologie, sociologie, foniatry a další z vědních oborů tuto komplexnost vnímají a stává se náplní jejich práce.

1.2.1. Druhy komunikace

Tři základní rozdělení komunikace se viditelně profilují během pozorování učitelek dětí v mateřské škole a nemůžeme říci, že by jedna ze složek byla méně podstatná než tak druhá. Jedinec určité percepční preference vyhledává verbální komunikaci a straní se například očnímu kontaktu, jiný neverbální, činem či nejrůznějšími kombinacím. I na tyto faktory musely učitelky během pozorování a zapojování ovlivněné komunikace s dítětem brát zřetel.

- a) Komunikace verbální

Tato výjimečná lidská činnost v sobě zahrnuje zvukovou i písemnou formu řeči. Jedná se o systém předávání informací pomocí jazykových prostředků. Kromě jazykových symbolů doprovázejí řeč systémy, které vytvářejí přechodný most mezi verbálními a neverbálními prostředky, jímž jsou rychlost, modulace a hlasitost řeči. Tak jako se vyvíjelo lidstvo, vyvíjela se i řeč, která je úzce vázaná na naši společnost, a právě specifikace řeči jsou jedním ze znaků různých společností a kultur. Celkové řečové schopnosti můžeme pozorovat v rovině fylogenetické a ontogenetické. V prvním případě jde o vývoj vyjadřovacích schopností u lidí jako živočišného druhu. V rámci ontogenetické roviny se jedná o vývoj řeči jedince v průběhu života. (Bytešníková, 2012).

b) Komunikace neverbální

Leč se to na první pohled nemusí zdát, nonverbální komunikace má mnohdy vyšší sdělovací hodnotu než verbální. Obsah transformovaných myšlenek, který k nám přichází během dialogu, může být nesprávně pochopen. Tělesné projevy nejistoty, strachu či radosti hovoří nejasněji. (Zelinková, 2001). Napovídají nám mimika, gesta, chování, pohledy. Díky nim zdůrazníme prostředky verbální komunikace. Neill (1991) v publikaci rozebírající komunikaci ve třídě popisuje, jakým způsobem lze zaktivovat zájem žáků díky hlídaným neverbálním projevům učitele a na druhou stranu si povšimnout pospolitosti a funkčnosti kolektivu ve třídě na základě neverbálních projevů žáků. Klenková (2006) mluví o základních způsobech neverbální komunikace, jež lze rozdělit na vokální a nevokální. Do vokální skupiny patří hlasové a řečové prostředky – trvání řeči, síla hlasu, kvalita řeči (přeřeknutí). Nevokální skupina je na hlasu nezávislá. Jde o motorické kanály-mimiku, gesta, oční kontakt, pohyb a držení těla. O fyziologické kanály – chuťové, taktilní, teplotní, čichové. O ekologické kanály – územní chování, kontaktní vzdálenost, úprava interiéru, úprava zevnějšku. Křivohlavý (1988) kromě vzhledu, fyzického postoje, pohybů těla, mimiky horní a dolní části obličeje, gestikulace vyčleňuje i mrkací pohyby, pohledy a aktivitu v oční oblasti, pohyby rukou, nohou i hlavy.

c) Komunikace činem

Podle Mareše a Křivohlavého (1995) nemá toto sdělování o nic menší význam nežli dva zmíněné druhy výše. Týká se našeho chování, jednání, vystupování a činů, které probíhají ve chvíli hovoru, ale také před a poté. Je zapotřebí uvědomit si kontext situace a například vztah zúčastněných osob. V běžném životě často jednáme činem takřka nevědomě. Jde o to, jak se chováme, řešíme krizové situace, reagujeme na nepředvídatelné události, to vše vypovídá o tom, jací jsme.

1.2.2. Funkce komunikace

Bytešníková (2012) zmiňuje, že ke komunikaci nedochází nutně pouze mezi lidmi, ale i lidmi a technickými stroji. Mezi lidmi dochází během komunikace k předávání informací pomocí jazykových a nejazykových prostředků, mezi data zpracujícími stroji pomocí symbolů a znaků, v každém případě je nutné poukázat na jednoduchý fakt. Každá komunikace má svou funkci.

Mluví o:

- informování – předávání zprávy, oznámení
- instruování – navádění, učení
- přesvědčování – adresáta přivést ke změně názoru, ovlivňování
- vyjednávání – dospění k vzájemné dohodě
- pobavení – rozveselit sebe/druhého
- kontaktování – prožívání sebe potvrzování, užít si blízkost
- prezentování sebe – vyvolávání dojmu

Strnadová (2011), kromě výše zmíněných funkcí, nezapomíná na funkci výchovnou a vzdělávací, svěřovací, během níž dochází ke snižování vnitřního napětí, podělení se o těžkosti, sdělování důvěrných informací se záminkou očekávané podpory, či pomoci. Další je funkce úniková, ke které dochází v případě, že je člověk unavený, otrávený a má chuť si nezávazně popovídat o neutrálních tématech. Poslední je poznávací funkce související s informativní. Zaobírá se hlavně komunikantem. Díky zkušenostem jiných lidí, si uchová ve zkrácené podobě informace, které sám není v takové míře schopen prožít.

1.3. Naslouchání

Aby docházelo ke komunikaci, je zapotřebí sdělení nejen předávat, ale i přijímat, tedy naslouchat, pokud možno aktivně. Jestliže chce učitelka i rodič odhalit komunikační styl dítěte, jednoznačně musí ovládat právě naslouchání. Naslouchání dětem a pozorování jejich chování nám přináší informace o tom, co je pro děti podstatné, co cítí a čemu se snaží porozumět.

Schopnost naslouchat by měla být jedna ze základních, kterými jsou učitelky mateřských škol obdarovány. V prostředí předškolní pedagogiky mají učitelky výhodu, že jsou s dětmi denně a mají tak možnost vyhodnocovat, sledovat a následně upravovat přístup k dítěti na základě jeho vypořizovaných potřeb.

Strnadová (2011) uvádí, že naslouchání patří mezi čtyři základní komunikační dovednosti. Mluvení, psaní, čtení, naslouchání. Sluchová centra v mozku a uši nám umožňují slyšet, ale k naslouchání je zapotřebí reagovat rozumově a emocionálně. V tomto procesu nevnímáme pouze slova, vytváříme si komplexní obrázek z informací načítaných z obličeje, autentičnosti výrazu, postavení mluvčího. Díky selektivnímu filtru, který nás přes celý den chrání od nejrůznějších zvuků, může být pro někoho těžké, zaktivizovat svou koncentraci na dlouhé mluvené slovo. Proces naslouchání úzce souvisí s pozorností, která je samozřejmě individuální a ovlivňuje jí hned několik faktorů. Mezi tyto faktory patří významnost sdělení, zajímavost, hlasitost informace, osobnost sdělujícího, způsob prezentace zprávy, očekávání, vnímavost a ochota poslouchat, psychická svěžest a aktivita všech zúčastněných.

Dále Strnadová (2011) rozděluje naslouchání do čtyřech způsobů:

- Aktivní naslouchání
- Empatické naslouchání
- Naslouchání pro pobavení
- Naslouchání pro informace

Za větší pozornost stojí první dva způsoby. Ten, kdo aktivně naslouchá, zažívá produktivnější interakci. Posluchač chce dobře porozumět tématu, zapojuje se s empatickým pohledem na věc, jelikož často nenaslouchá pouhým strohým slovním informacím, ale vnímá i emoční rozpoložení řečníka. Během hovoru poskytuje partnerovi odezvu a ujišťuje ho, že problematice rozumí. Připravuje si kritické zhodnocení, dotazy, vlastní názor, zpětnou vazbu a podporu. Je zapotřebí, aby posluchač neskákal do řeči, neodváděl pozornost k jiným věcem, či vystupoval nadřazeně. To zdůrazňuje empatické naslouchání. Naslouchající se oprostí od svých pocitů a vcítí se do pocitů svěřovatele. *Pokud partner řekne, „každý mi dnes jen nadává“, nemůžeme říci „nejsi nějaký paranoidní?“, to by komunikace skončila. Vhodnější by bylo spíše říci „ty jsi nějaký naštvaný, co se stalo?“ (Strnadová, 2011, s.108).* Partner dosáhne dojmu, že se může svěřit se svými pocity. Posluchač je v roli podporovatele, naslouchače a chápatel. Aby docházelo k empatickému naslouchání, musí si celou situaci pojmenovat a interpretovat, to ale neznamená, že je budeme mluvčímu představovat. Posluchač vědomě zpracovává informace, které k němu přicházejí, identifikuje emoce, snaží se porozumět souvislostem a dává mluvčímu prostor, pro nalezení řešení problému. Mezi nevhodné způsoby reagování posluchače patří popírání pocitů mluvčího (ten by z tohoto dění měl pocit, že mu posluchač nerozumí), hodnotící reagování (vedoucí k vyhnutí se problému, ne jeho vyřešení), zobecňující reagování, kladení

otázek (vhodné až v době odeznělé silné emoce), vyjádření soucitu, rady, jak problém řešit, nevhodné neverbální projevy, předsudky, obrana oponenta mluvčího.

Není překvapením, že jde o náročnou činnost, posluchač musí být nezaujatý a kromě slov vnímat i oční kontakt, neverbální signály, soustředění a pozorovat obličej mluvčího, to vše vede ke kvalitnímu empatickému naslouchání.

1.4. Pedagogická komunikace

„Pedagogická komunikace je výměna informací mezi účastníky výchovně vzdělávacích cílů. Pedagogická komunikace se řídí osobitými pravidly, které určují pravomoce jejich účastníků.“ (Gavora, 1988, s.22). Pro optimální komunikaci je příznačné, když děti udržují komunikaci mezi sebou a učitel ji realizuje dvousměrně s každým členem skupiny. Na nikoho nezapomíná. Během tohoto procesu jsou děti vychovávány a vzdělávány. Nejde o přímý proces, pouze zprostředkovaný. Vztahy mezi účastníky se v průběhu mění. Účastníci se během komunikace poznávají, upravují obsah a způsob komunikace a tím se vztahy upevňují.

Pedagogickou komunikaci lze vidět jako speciální část sociální komunikace, díky níž vzděláváme a vychováváme. Nelešovská (2005) ve své knize uvádí, že jednosměrný proces je kontraproduktivní, učitel/rodič se nedozví, jak dítě informace zpracovává a co se naučilo. Dostávat zpětnou vazbu je důležité pro obě strany procesu, aby nedocházelo k nedorozumění. V knize je uvedena jednoduchá názorná ukázka potvrzující tento fakt. Učitel/rodič držící v ruce jednoduchý obrazec si sedne k dítěti zády. Dítě mlčí, nesmí se doptávat či reagovat. Učitel/rodič popisuje obrazec a dítě ho má nakreslit. Zde se může ukázat, že i takto jednoduchý úkol může být náročný. Každý z členů pokusu má jiné životní zkušenosti, jsou pro něj důležité odlišné záležitosti, prvotní pozornost je upoutávána na odlišné prvky. Pokud tedy dítě pochopí instrukce po svém, a jsou mu předávána pro něj s nedostačujícími podrobnostmi, selže. Díky pedagogické komunikaci můžeme realizovat výchovu, vzdělávání a zprostředkování vztahů. Na tomto procesu se účastní děti, učitelé, rodiče, lektori. Pedagogická komunikace se také řídí pravidly, a to zpravidla vycházejících ze školního řádu, pravidel dané společnosti, či výsledku procesu střetu zájmů. Když jsme ve společnosti nových lidí nebo učitel v nové třídě dětí, zde se pravidla dlouho vyvíjejí a jsou ovlivněny vzájemným postupným poznáváním a vytyčováním si hranic.

V případě jednoduché zkoušky, ohledně malování obrazce za pomoci slovního popisu, se mi vybavuje souvislost se znalostí a zjišťováním komunikačních typů. Pokud bude obraz popisovat například pocitový komunikační typ posluchači, který je rozumový komunikační typ, zde nastane problém, jelikož pro každého jsou podstatné jiné informace.

Pedagogickou komunikací se zabírala Michalková (2018) ve své bakalářské práci Pedagogická komunikace v předškolním vzdělávání s cílem zjistit charakter dětské komunikace během volné hry. Vnímá, že k získávání nových sociálních zkušeností dětí dochází i během komunikace mezi dětmi samými, bez zásahu dospělých. Zajímala se o správnost vedení dětského dialogu podle základních pravidel, zda dítě užívá zažitých frází a přizpůsobuje svou komunikaci situacím a vztahům, jak dítě reaguje na neverbální komunikaci a zda dítě aktivně navazuje řečový kontakt s dalšími aktéry. Výsledky pozorování ukázaly, že s věkem roste počet komunikačních partnerů, děti jsou si jistější se skladbou věty, neverbálním signálům rozumění, ale používají je spíše starší děti, zařazující do komunikace prvky značící slušné chování a vnímají rozlišování vykání a tykání. Zaujalo mě zmínka o různorodém udržování očního kontaktu, což je záležitost, která může souviset s daným komunikačním typem a je to aspekt, kterého si všímaly učitelky účastněné mého výzkumu.

1.5. Komunikace dítěte předškolního věku

Zastoupení komunikace v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání zmiňuje Bytešnicková (2012) a poukazuje na možnosti rozvoje komunikačních kompetencí. Prolíná se oblastí biologickou, psychologickou, interpersonální, sociálně-kulturní, enviromentální. Oblast Dítě a jeho tělo vnímá hlavně foneticko-fonologickou rovinu řeči. Dítě a ten druhý si všímá posilování prosociálního chování, rozvoje interaktivních a komunikativních dovedností. Dítě a společnost lexikálně-sémantickou složku, foneticko-fonologickou a morfologicko-syntaktickou. Dítě a svět rozšiřování aktivní i pasivní slovní zásoby, výslovnosti, gramatické stavbě řeči. V té, pro komunikaci nejzásadnější, Dítě a jeho psychika se dají nalézt všechny složky. Jde o řečové schopnosti, receptivní jazykové dovednosti – naslouchání, vnímání, porozumění i produktivní dovednosti. O pozornost se hlásí verbální a nonverbální komunikace, zájem o psanou formu a celkový projev.

Ettlerová (2018) ve své diplomové práci zkoumá komunikační schopnosti dítěte raného věku z rodinného prostředí a dítěte docházející do mateřské školy. Sledovala lexikálně sémantickou a foneticko-fonologickou jazykovou rovinu, které se odvíjí od stupně dozrání CNS. Dále pragmatickou jazykovou rovinu, což je rovina, která se odráží i v mém výzkumu. V práci šlo o sledování porozumění aktivně a pasivně používaných dětských slov různých skupinách, sluchové paměti u dětí od 2 do 3 let. Byly sledovány technické stránky komunikace dítěte s okolím, sluchová percepce, jaká slova dítě preferuje, co tvoří jeho slovní zásobu. Jedna z výzkumných otázek ukázala, že během tohoto výzkumu se nedaly jednoznačně vyhodnotit odlišnosti v rozvoji komunikace u dětí zůstávajících doma a dětí navštěvujících MŠ. Komunikační

schopnosti ovlivňuje řada faktorů (pořadí sourozenců, způsob výchovy, věk, dozrání dítěte, socializace, vrozené dispozice a psychomotorický vývoj), takže se nedá jednoznačně říci, které prostředí je přínosnější. V závěru práce je zmiňováno, že dochází k přehlížení důležitých mezníků ontogeneze řeči dítěte ve věku od 2 do 3 let a nepracuje se na jejich zlepšení tak, jako u dětí předškolních. Což bývá na škodu, protože včasná intervence je pro budoucnost klíčová.

Tato práce mě zaujala tím, že se věnuje komunikačním schopnostem u dětí tak nízkého věku. Studií na toto téma u dětí předškolního věku není mnoho.

1.6. Obecná komunikace s dítětem

Jak udává Teusen a Hanel (2003) už prenatální komunikace s dítětem na něj má vliv. První pohyby dítěte, tedy ohlasy o své existenci, může cítit matka kolem 20. týdne těhotenství. Komunikaci mezi dítětem a matkou můžeme rozdělit do tělesné a duševní skupiny. K té duševní u některých matek může docházet prakticky hned po početí. Tělesný kontakt matka cítí kvůli potřebě dítěte pohybovat se. V pozdějších fázích těhotenství dítě vědomě reaguje na oslovení nebo doteky na břicho matky. Je tedy otázkou, kdy k vědomému navázání kontaktu ze strany dítěte dochází. Ze začátku se jedná o komunikaci založenou na citech. Dítě reaguje na emocionální rozložení matky. Maminky si intuitivně hladí břicho, reagují s nadšením na pohybové odezvy miminka, mluví na něj, zpívají mu. Vědecky nejsou přínosy komunikace s dítětem v prenatálním období podloženy, můžeme vycházet z předpokladu, že je kladná. Přínos podnětů zvenčí napomáhá rozvoji nervových buněk a napomáhá lepšímu vytváření jednotlivých oblastí mozku. Díky kontaktu s matkou i okolním prostředím, dochází k vytváření důvěry a pocitu vítanosti na světě.

Ráda bych v této části zmínila zkušenost kamarádky, která si během svého těhotenství pořídila náhrdelník s rolničkou, který je zhotoven jako módní doplněk a svůj líbivý jemný hlas má uzpůsobený pro každodenní nošení. Děťátko si má na zvuk rolničky zvykat a ten se má v budoucnu stát symbolem bezpečného prostředí. V době, kdy od porodu uplynul už skoro celý rok, má miminko rolničku ve svém blízkém okolí a reaguje na ni velice pozitivně. Zajímá se o ni, rolnička slouží jako utěšující prvek pláče či neklidu. Samozřejmě je otázkou, zda si dítě dokáže vybavit znalost zvuku rolničky z doby bezpečného prostředí v mateřském břiše a propojit tuto zkušenost do dnešní reality, či mu pouze lichoťí zvuk, nevšednost předmětu, materiál rolničky a kladný vztah si k ní vytvořilo až po narození. Matka děťátka (povoláním učitelka v mateřské škole) na základě svého subjektivního názoru tvrdí, že propojenost vnímání dítěte mezi prenatálním a postnatálním obdobím je.

Špaňhelová (2009) se též přiklání k mluvení s dítětem během prenatálního období. Pro matku je to náročné období plné nezodpovězených otázek, obav, radosti i strachu. Přicházejí tělesné změny matky, partnerské a finanční situace, které mohou vést k stresujícím stavům, což je v tomto období pro matku nepotřebné. Navazování kontaktu s dítětem v bříšku a sdělování mu, co se právě v životě rodičů děje, je i pro matku uklidňující.

Matějček (1996) zmiňuje, že na časnou komunikaci s dítětem má vliv jeho vyrovnání se s novým prostředím. Během druhého měsíce už dítě ví, kdo mu zprostředkovává jeho blízké bezpečné prostředí a kde najde potravu v případě, že se o ni přihlásí. Dítě sice slyší a vidí už v prenatálním období, ale jasnější pohled má právě až v druhém měsíci. Což je znatelným mezníkem v mezilidské komunikaci. Mezi první komunikační oboustrannou činnost patří pohled z očí do očí matky a dítěte, kdy dítě po šestém týdnu matku jasně vidí. Hornáková a kol. (2009) radí, vyzkoušet si, z jaké polohy nás dítě vnímá a zkusit si představit, jaký přehled dítě ze své ležící polohy může mít. Rodič by se měl sklonit na úroveň dítěte, být na kratší vzdálenost. Dítě tak může sledovat jeho pohyby obličeje a načítat je. Rodič podrobně sledovat dítě a jeho odezvy. Též zmiňuje, že je vhodné trpělivě čekat. Ať už jde o jakoukoliv komunikaci, dítě si na ni teprve zvyká a potřebuje delší čas na zpracování informací. Je potřeba, aby rodič nedělal vše za dítě, nechal mu prostor pro doplazení se k vzdálené hračce, či mu nechal prostor pro dopovězení vyřčené otázky.

Mezi důležité techniky v komunikaci s novorozencem vyčleňuje Špaňhelová (2009) výraz v obličeji rodičů, komunikace mimikou na blízkou vzdálenost cca 25 cm od obličeje novorozence, mluvené slovo a intonaci. Kromě slova je vhodné využívat i zpěvu přinášejícího uklidňující zážitky dítěti.

Mně osobně přijde technika komunikace s dítětem na blízkou vzdálenost lidsky vrozená. Naklonit se do cizího kočárku, smát se na dítě a doufat, že náš úsměv zopakuje, děláme intuitivně, aniž bychom znali odborná vymezení, kdy přesně dítě začíná jasně vidět na určitou vzdálenost. Odborně na tuto problematiku nahlíží Červenková (2019).

Podle Matějčka (1996) se k pohledu přidává ve třetím měsíci jisto jistě úsměv. Pokud k němu nedochází, mohlo by to znamenat vývojové opoždění. O další dva měsíce později se přidá smích, což není pouze symbol vyjádření veselosti, ale i vyjádření pocitu bezpečí a jistoty v prostředí blízké osoby. Komunikaci ovlivňuje i pozornost dítěte, která se neustále vyvíjí a protahuje se. Rodiče předkládají dítěti překvapivé a nové podněty upoutávající dětskou pozornost. Je též dobré, když se v období, kdy začíná rozlišovat cizí osoby jeho nejbližší okolí osob nemění.

Podle Špaňhelové (2009) je v kojeneckém pokrokovém období od 1 do 12 měsíců důležité povzbuzovat dítě, popisovat, co právě dělá a v čem se zlepšuje, z jakých činností mají rodiče radost. Po sedmém měsíci dítě poznává strach, hlavně strach z cizích lidí, se kterým je také potřeba pracovat. Je zapotřebí dítěti nejen pomocí komunikace vytvořit bezpečné prostředí. V období devátého měsíce přichází doba, kdy dítě začíná během svého objevování, lezení, zkoumání “poslouchat“. Během výchovy by se měli rodiče i blízcí shodnout, jaký je vlastně jejich výchovný přístup a jím ovlivňovat komunikaci s dítětem. Jistotu rodiče dítěti dopřejí tím, že bude dostávat na situace stejnou reakci od obou rodičů. To, jak na negativní chování, tak i pozitivní. Dítě se od rodičů učí získávat si pozitivní vztah k životu a umět se radovat.

Mezi další mezníky ovlivňující komunikaci rodiče a dítěte jsou první slova a krůčky, k čemuž dochází v označovaném batolecím období od 1 do 3 let. Matějček (1996) podotýká, že je těžké toto období jasně časově vymezit pomocí těchto dvou faktorů, jelikož každé dítě se vyvíjí individuálně, a zatímco jedno chodí už v 11 měsících, druhé klidně až v 16 měsících. Další prostor pro specifickou komunikaci umožňuje přechod na nočník. Matějček (1996) v knize zmiňuje období od 12. měsíce. Močový měchýř dítěte a schopnosti nervového systému jsou plně připraveni až kolem 15. měsíce dítěte. Tehdy je dítě schopno vyhodnotit plnost močového měchýře a dát tak znamení svým rodičům.

Špaňhelová (2009) zmiňuje důležitost důsledné a ustálené neverbální komunikace s dítětem již v tomto období. Dítě si v období vzdoru prožívá svoji individualitu, začínají mít znatelné rysy osobnosti a chce si upevňovat svůj názor. Dítě potřebuje vědět, které věci jsou zakázané a které smí dělat. Je zapotřebí, ukázat mu náležitou emocionální zpětnou vazbu, ze které uvidí, z jakých činností se má radovat. Například pomáhat druhým. Dítěti stále napomáhá, když rodič komentuje i svá jednání, co se mu povedlo, nepovedlo a z čeho se těší. Dalším mezníkem a náročným obdobím je „A proč?“ Dítě vývojově postoupilo a nutně potřebuje vědět, jak se věci mají. Rodič by měl trpělivě odpovídat, ale pokud je stejná dětská otázka vyřčena několikrát za sebou, konverzaci by měl ukončit a klidně odvětit, že už otázka byla zodpovězena.

Poslední částí tohoto vymezení je předškolní věk. V tomto období je podle Špaňhelové (2009) důležité vysvětlovat, zdůvodňovat dítěti, protože tohoto času je komunikace už oboustranná a může docházet k zajímavým interakcím. Dítě se začíná setkávat se svými vrstevníky i bez přítomnosti rodičů a potřebuje čerpat z nabytých zkušeností a nápodoby od rodičů. Dostatečné místo musí získat i podpora dítěte v sebevědomí. Popisovat, jaká činnost rodiči dělá radost, s čím může dítě pomoci. Zpětná vazba rodiče by měla být jak pozitivní, tak i negativní. V knize je i zmínka o důležitosti zodpovídání dítěti nepříjemných otázek a uvádění dítěte v obraz aktuálního dění doma. Pokud rodiče prožívají nelehké rodinné situace, hádají se,

mají se stěhovat, mělo by o tom dítě vědět. Rodiče se tak vyhnou tomu, že by si dítě vztahovalo negativní chování a smutek rodičů na sebe, či si je dávalo za vinu.

1.7. Komunikace v předškolním vzdělávání

Abychom mohli kvalitně edukovat děti v MŠ, je zapotřebí vytvořit příjemné prostředí, jak pro děti, tak pro nás učitele i rodiče, v tom se se Svobodovou shodnu. V případě, že se rozhodnu zahrnout do denních činností otázku jednotlivých komunikačních typů dětí ve třídě, či jiné nadstandartní otázky, nemohu opomenout důležitost naplňování základních potřeb dítěte sestavených ve známé Maslowově pyramidě. Jde o fyziologické potřeby, potřeby bezpečí a jistoty, potřebu lásky, potřebu uznání a úcty a potřebu sebeuskutečnění. Mimo rodinu bývá učitelka MŠ první autoritou pro dítě a její chování i názory se stávají pro dítě vzorem. Vzor učitelky je další faktor ovlivňující dětskou komunikaci. Nejen, že si dítě aktivně všímá, jak učitelka řeší problémy a nestandardní situace ve třídě, důležitá je pro něj i zkušenost s komunikací mezi učitelkou a rodičem, ze které si odnáší komunikační vzory. (Svobodová, 2010).

Chramostová (2015) ve své bakalářské práci sleduje strategie učitelek MŠ používaných při práci s dětmi cizinců. Všímá si technik a cest k efektivní komunikaci s dětmi s odlišným mateřským jazykem, které využívají učitelky mateřských škol. Jde o individualizovanou cestu, kterou si musí každá učitelka najít ke všem dětem. Tato cesta souvisí s cestou k vnímání specifikace komunikačního stylu dítěte. Zúčastněné učitelky mluví o potřebě získání si důvěry a kladného vztahu s dětmi cestou vhodné komunikace, což znesnadňuje odlišný mateřský jazyk. Tyto děti pocházejí často z odlišného sociokulturního prostředí, o to víc je získání si důvěry klíčové. Důvěra a vybudování kladného vztahu jsou podstatné aspekty a startovní čára pro komunikaci ovlivněnou percepční preferencí. Odlišný mateřský jazyk je aspekt, který z mého pohledu může ztěžovat zjišťování percepční preference. V případě těchto dětí, učitelky často spoléhají na neverbální komunikaci a komunikaci činy. Za těchto podmínek je zjišťování komunikačních typů dítěte a následné upravování komunikace komplikovanější. Nejen, že učitelka musí alespoň v začátku vypustit verbální složku k dorozumívání s dítětem, ale do vyhodnocování a zjišťování dětské preference zasahuje určitě sociokulturní zázemí dítěte.

Významnou částí třídní komunikace je efektivní komunikace mezi všemi aktéry. Především mezi dítětem a učitelkou. Jak je již zmíněno, děti si i komunikaci osvojují pomocí nápodoby ze svého okolí, především učitelka je jim vzorem, proto uvádím i komunikaci učitelky s rodiči a dalším personálem mateřské školy. Tu si lze osvojit technikami uvedenými v knize Respektovat být respektován.

Přehled efektivních komunikačních dovedností:

1. „*Vidím (slyším), že... (popis, konstatování)*
 2. *Je...; Je potřeba...; Tohle děláme (tak a tak)...; Pomůže, když...; Když..., tak... (informace, sdělení)*
 3. *Očekávám, že... Pomohlo by mi, kdyby... (vyjádření vlastních očekávání a potřeb)*
 4. *Uděláš to tak... nebo tak...? Můžeš si vybrat (možnost volby)*
 5. *Jirko,...! (dvě slova)*
 6. *Co s tím uděláme? A co si o tom myslíš ty? (prostor pro spoluúčast a aktivitu děti)*“
- (Kopřiva, s.50, 2008)

2. SOUČASNÝ NÁHLED NA PROBLEMATIKU

Náplň této diplomové práce a problematika percepční preference předškolního dítěte profilující se do komunikace, se nese snadně srovnává s již zjišťovanými výsledky, jelikož záznamů o dětské komunikaci této věkové skupiny není mnoho. Chybí poznatky o empirických záznamech konkrétní dětské řeči. Pokud se chceme zabývat otázkou schopnosti učitelů mateřských škol přizpůsobit jejich komunikaci s dítětem na základě ovlivnění dětské percepční preference, je zapotřebí znát nejen dětskou řeč jako funkční prostředek k dorozumívání, ale i zabarvenost a volbu slov. K tomuto tématu nejsou u nás prakticky žádné bakalářské ani diplomové práce.

I v dnešní době musím souhlasit s Průchou „*Jaké je současné české poznání o stavu dětské řeči a komunikace? Bohužel je nutno konstatovat, že toto poznání je vcelku chabé, nedostatečné vzhledem k závažnosti daného fenoménu. Na jedné straně existují obecné teoretické popisy vývoje řeči českých dětí od batolecího věku až po zahajování základní školy, ale na druhé straně chybějí výzkumné nálezy, jež by tento vývoj dokládaly konkrétními poznatky.*“ (Průcha, s.26, 2009). V článku periodika se Průcha soustředí na dětskou komunikaci jako takovou, bez ovlivňování percepční preference. Zmiňuje několik autorů, kteří se oblastí teorie obecné dětské komunikace věnují. Jsou to Vágnerová, Vybíral, Šebesta, Mertin a Gillernová. (Průcha, 2009).

Příčemž na poli zahraničního pozorování Friend a spol. (2018) ve svém článku zmiňují studie Duff a kol. (2015) poukazující na ovlivnění a souvislosti mezi slovní zásobou kojenců a pozdějším stupněm čtenářské a jazykové dovednosti. Z výsledků studie lze naznačit, že slovní zásoba u dětí ve věku 16.-24. měsícem může predikovat úspěšnost v prvních školních letech.

Rozsáhlé šetření uskutečnila Bytešnicková v roce 2005-2006 ve své disertační práci, kde analyzovala úroveň komunikačních kompetencí dětí předškolního věku navštěvujících mateřské školy v Jihomoravském kraji. Soustředila se na výslovnost hlásek, úroveň komunikačních kompetencí pro zvládnutí očekávaných výstupů týkajících se komunikace v Rámcovém programu pro předškolní vzdělávání, na poukázání nevhodnosti zařazování cizího jazyka v případě, že dítě nezvládá mateřský jazyk, soustředila se i na připravenost pedagogických pracovníků vzdělávat děti se speciálními potřebami. Šetření se účastnilo 2895 dětí, s nimiž realizovala plošné screeningové vyšetření a dále dotazníkové šetření pedagogických pracovníků. (Bytešnicková, 2006).

Zdroje mluvící o komunikaci mezi učitelkou a dítětem v MŠ, přičemž učitelka vědomě upravuje komunikaci je též málo. Většinou jde o upravení komunikace s dětmi se speciálními potřebami. Častým tématem prací interakce mezi učitelkou a dítětem v MŠ bývá otázka, zda je využívána efektivní komunikace. Několik prací mapujících komunikaci učitelky s dětmi existuje. Zmíním bakalářskou práci Havlové (2013), prozkoumávající specifika komunikace mezi učitelkou a dětmi ve třídě fungující na základě principů Začít spolu. Havlová k výzkumu využila video nahrávku, z které mapuje interakce mezi učitelkou a dětmi při různých aktivitách. Bakalářskou práci Holé (2015), která se zaměřila na komunikaci sedm učitelek s dětmi při běžných činnostech a sledovala frekvenci využívaných replik.

Existující poznatky o dětské komunikaci, které u nás můžeme nalézt v širším rozpětí, týkající se dětí mladšího školního a školního věku, nikoliv dětí předškolních.

Zahraniční poznatky o dětské komunikaci v předškolním věku nebo jednání ovlivnění percepcí, se často vztahuje též k dětem se speciálními potřebami, či starším dětem. Zajímavá práce, která se zabývala percepční preferencí se týkala studentů středních škol a hledala vztah mezi mnohonásobnou inteligencí a stylem učení. (Keskin a spol., 2021).

3. PŘÍSTUPY VEDOUCÍ K INDIVIDUALIZOVANÉ KOMUNIKACI S DÍTĚTEM

Je zapotřebí vymezit pojem individualizace. Nejde o pouhou přímou komunikaci mezi učitelem a dítětem. Individualizaci vidím jako přizpůsobení dané činnosti jednotlivcům na základně jejich individuálních potřeb za účelem maximálně rozvinout jejich potenciál. Kargerová a Maňourová (2013) mezi jedinečnosti řadí věk, pohlaví, potřeby, temperament, zájmy, potřeby, rodinné prostředí a styl učení, které je nutné zohlednit. V této příručce se autorky věnují rozdělení dětí podle temperamentu, schopností dítěte a učebních typů. Přidala bych ještě typologii MBTI, Gardnerovy inteligence a přímo komunikační typy od manželů Kopsových na základě percepční preference. Odhalením specifík se zabírá má výzkumná část práce. Na základě odhalení specifík dítěte lze upravit komunikaci a proměnit ji v efektivnější, pochopitelnější a příjemnější. Mnozí z nás takto jednájí podvědomě, jiní se touto problematikou zabírají do odborných podrobností a důsledků.

3.1. Rozdělení podle temperamentu, typologie MBTI

Kargerová a Maňourová (2013) zmiňují jako zakladatele tohoto vymezení C. G. Junga, který přichází s tím, že i když lidé v základě fungují pudově, odlišují se preferencemi, sklony a tím, jak člověk řeší dennodenní situace. Na tomto základně vypracoval psychologické typy, které poté americká psycholožka Myersová se svou matkou Briggsovou zdokonalily a vytvořily indikátor osobnostních typů Myersové a Briggsové (MBTI). Sledovaly, kam je zaměřeno reagování jedince (dovnitř x ven), jak jedinec přijímá informace (smyslové vnímání x intuice), na základě, čeho se rozhoduje (fakta, myšlení x hodnoty, pocity) a zda má tendenci záležitosti uzavírat, či je nechat otevřené. Variací čtyř skupin vznikají čtyři základní typy temperamentu. Prometheovské děti – malí racionálové, Dionýsovské děti – malí hráči, Epimetheovské děti – malí strážci a Apollonské děti – malí idealisté.

- a) Prometheovský typ – jde o zvědavé a zkoumavé děti, mají potřebu se neustále vyptávat “Proč ?“, na své otázky vyžadují logickou a podrobnou odpověď
- jsou to jak introverti, tak extroverti
 - polemizují s názorem ostatních, přicházejí s vlastním řešením, vyhýbají se opakování a rutinním úkolům
 - mezi ostatními dětmi mohou být neoblíbení, kvůli vyžadování respektování jejich názoru a časté neschopnosti sdělit své myšlenky jednoduše

- tendence zlepšovat se a neustále se učit novým věcem
- b) Dionýsovský typ
 - jde o impulzivní, akční děti, řešící problémy „ted' a tady“
 - působí jako chaotičtí a nepořádní jedinci
 - teorie je pro tyto děti zlý sen, nejdříve si potřebují vše „osahat“, nedělají si nic z kritiky
 - mají rády v ruce reálný symbol získávaných informací (kresbu, model)
- c) Epimetheovský typ
 - vyhovuje jim stálost, jasnost, předvídatelnost
 - snadno se přizpůsobují, nekladou odpor, rozhodí je náhlá situace, na kterou se musí aklimatizovat
 - potřebují ujištění od okolí a správnosti jejich jednání, to jim dodá pocit bezpečí
 - improvizace není nic pro ně
- d) Apollonský typ
 - je jim blízká řeč a slova, už od útlého věku
 - jsou to empatičtí a starostliví jedinci, citliví na konflikt
 - doprovází je sebepochybování, potřebují povzbuzení
 - nejsou soutěživí, ale snaží se zavděčit všem
 - dívají se na věci komplexně, ze všech úhlů pohledů

Využitých kombinací základní skupiny rysů introverze-extroverze, smyslového vnímání – intuice, myšlení – cítění, posuzování – uvědomování, vznikly tyto čtyři základní temperamentové typy, které poté další autoři podrobněji rozšířili (Mareš, 1998).

„Jestliže vyjdeme od učení, pak způsob i výsledky učení jsou výrazně modifikovány už pouhou příslušností jedince ke konkrétnímu temperamentovému typu.“ (Mareš, 1998, s.28).

3.2. Učební styly

Rozluštění vlastního stylu učení je logicky nejpřínosnější v dobách školní docházky, jak je ale známo, učíme se celý život, proto si tuto znalost můžeme převést do jednotlivých denních činností. Samozřejmě, že už v mateřské škole můžeme na dětech pozorovat jednotlivé variability vnímání a potřeb, které vycházejí z vymezení učebních stylů, jenže u takto malých dětí je jejich přesné diagnostikování složité. K jejímu zjištění vede metoda VARK, u které je ale zapotřebí, aby respondent uměl číst a psát. Tato část by se dala obejít, ale dále je zapotřebí, aby dítě bylo schopno rekapitulovat své jednání, učení a vnímání, což je u dětí předškolního věku těžké.

Zmínila bych zahraniční studii, která se zabývá vlivem učebního stylu na zapojení dětí do školních projektů a zvýšit tak efektivitu a zájem dětí na participaci na projektech. Pracovali s modelem učení VAK a 151 žáky. Z výsledků vychází faktor porozumění dětské percepcie jako zásadní pro aktivování kladného dětského zapojení se do projektů. (Mahdjoubi, 2011).

„Styly učení jsou subtilní transsituační projevy individuality člověka. Představují metakognitivní potenciál člověka. Jsou to postupy při učení, které jedinec v daném období preferuje, postupy svébytné svou orientovaností, motivovaností, strukturou, posloupností, hloubkou, elaborovaností a flexibilitou.“ (Mareš, 1998, s.75). Autor dále udává, že jsou styly učení vrozené, postupně se vyvíjející za působení okolního prostředí a mohou se tak proměňovat, jak záměrně, tak i podvědomě.

Škoda a Doulík (2011) uvádějí, že nezákladnější vymezení stylů se odvíjí od dominance mozkových hemisfér s tím, že levá hemisféra je vědecká, zabývá se racionálním pojetím, zatímco pravá hemisféra je umělecká a zabývá se nonverbálním myšlením a cítěním. Další rozdělení podle A. de la Garanderie určuje preferovaný smyslový podnět a rozděluje společnost na vizuální a auditivní typ.

K základnímu vymezení učebních stylů patří rozdělení do čtyř skupin. Vizuální, auditivní, slovní a taktile-kinestetický. K diagnostice, či ukázaní, který styl je nám blízký napomáhá dotazník VARK. Obsahuje šestnáct otázek, z nichž má každá vždy čtyři možnosti. Účastník dotazníku zaškrtně jemu nejbližší odpověď a následně se dotazník vyhodnotí. (VARK: learning styles, 2023).

1. Máš problém se srdcem. Jaký přístup lékaře bys upřednostnil?

Aby mi lékař dal přečíst materiál, který popisuje můj problém.

Aby mi lékař popsal, v čem je problém.

Aby mi lékař problém vysvětlil grafickou formou.

Aby mi lékař na modelu vysvětlil, v čem je problém.

2. Dokončil/a jsi test a rád/rada bys dostal/a zpětnou vazbu. Jaká forma zpětné vazby by byla pro tebe nejsrozumitelnější?

Vidět na příkladech, čeho jsem dosáhl/dosáhla.

Grafické zobrazení toho, čeho jsem dosáhl/dosáhla.

Rozhovor s osobou, která by se mnou probrala dosažené výsledky.

Písemný popis mých výsledků.

3. *Chceš zjistit více o výletu, na který se chystáš. Jak bys postupoval?*

Vyhledal/a bych si podrobnosti o nejkrásnějších místech a aktivitách na výletě.

Promluvil/a bych si s osobou, která výlet naplánovala nebo s účastníky výletu.

Přečetl/a bych si o výletě v brožuře.

Použil/a bych mapu a podíval/a bych se, kde se místa nacházejí.

(ukázka otázek z dotazníku VARK, 2023)

Testem VARK jsem se chtěla nechat inspirovat pro vypracování empirické části práce. Připravit testovací sérii pro děti v předškolním věku. Inspirovat se otázkami, přetvořit je pro malé děti, vycházet z jejich každodenních situací a realizovat test do nějaké grafické kartové podoby. Nakonec jsem se rozhodla využít mnou vymyšlenou pohádku dotýkající se percepčních preferencí dětí.

V této kapitole bych dále zmínila teorii mnohočetných inteligencí Gardnera. Lund (2010) je ve své publikaci vyjmenovává, jedná se o sedm inteligencí, ke kterým postupem času připojil Gardner další přírodovědnou inteligenci. Zvažoval dále, zda samostatně vyčlenit spirituální a existenciální inteligenci, ale k tomuto rozšíření nedošlo.

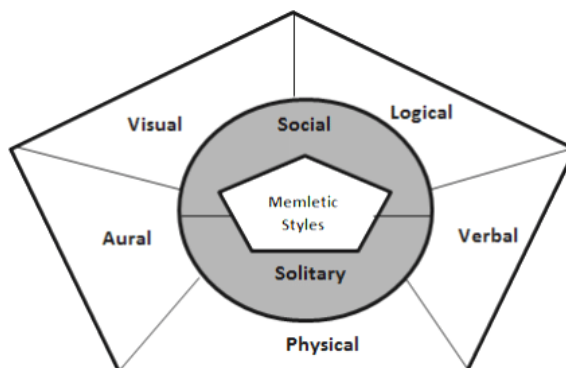
Mnohočetné inteligence:

- verbální – ovládá všechny stránky jazyka
- logicko-matematická – uvažuje logicky, systematicky, vědecky
- prostorová – schopnost přesně postřehnout, uložit do paměti tvary, uspořádání, ovládá orientaci v prostoru
- hudební – rozumí rytmickým, intonačním modelům hudby, kvalitám zvuku a hudby, pamatuje si informace ve zvukové podobě
- tělesně-kinestetická – obratně používá své tělo, jak pro dosažení svého cíle, tak pro sebevyjádření
- interpersonální – je empatický k ostatním lidem, všímá si jejich chování, citlivě rozpoznává jejich temperament a aktuální rozpoložení
- intrapersonální – vyzná se ve vlastním já, ovládá své pocity a prožitky

Jak u definování stylů učení, tak u Gardnerových mnohočetných inteligencí je jasné, že u jedince dochází vždy ke kombinacím specifík a jde o to, který styl, či inteligence se projevuje dominantně. Být citlivý a odhalovat tato specifika jedinců je přínosné nejen pro učitelky

mateřských škol pro jejich komunikaci s dítětem, ale pro celkové individualizované a diferenciované vzdělávání.

O tomto rozdělení mluví i Whiteley (2004) ve své příručce *Mamletics Accelerated Learning Manual* a zmiňuje toto vymezení sedm stylů, které zobrazuje do diagramu.



Obrázek 1 – Memletic Styles diagram

(*Mamletics Accelerated Learning Manual*, 2004)

První typ není nad druhým nadřazený, žádný není špatný nebo dobrý. Nejeftivnější je, když si každý uvědomí své převládající typy a podle toho jedná od ranného věku až do stáří. Děti, které chtějí být úspěšné si uvědomí, jaký styl je dovede k efektivnímu učení, v pracovním procesu si dospělý na základě těchto osobních znalostí může vytyčovat svou kariéru, hledat zaměstnání, učit se novým věcem nebo zvažovat opuštění stávajícího místa. Ve stáří se díky relaxačním aktivitám korespondujícím s učebním stylem mohou lidé vyhnout obávaným mozgovým problémům.

Podle Mareše (1998) lze styly diagnostikovat přímými nebo nepřímými metodami a to rozhovory, pozorování, sebepoznávání, dotazníky. Škoda a Doulík (2011) poukazují na souvislost mezi RVP, ve kterém se hovoří o kompetencích k řešení problému a určitou tvorbou strategie učení. Zmiňuje se schopnost rozpoznat problém, vyhledání informací k efektivnímu řešení, samotné řešení problému a zvolené způsoby k této činnosti, ověřování praktických správností řešení problému, kritické myšlení a konečné zhodnocení procesu.

3.3. Komunikační typy

Manželé Kopsovi (2016) dětskou komunikaci rozdělili na čtyři části. Dítě pocitového, sluchového, rozumového a obrazového komunikačního typu. Své poznatky získávali i z práce s dospělými klienty a ohlasy rodičů dětí, kterým porozuměli. Píší o tom, že jsou komunikační typy vrozené, ale naše komunikace se během života vyvíjí, a to hlavně v kooperaci s obklopujícím okolím. Práci s komunikačními typy doporučuje v knize i pediatřka MUDr.

Karla Filípková, které se tato znalost osvědčila v její praxi dětské lékařky. Právě vyčlenění komunikačních typů je základem pro empirickou část této práce.

1. Dítě pocitového komunikačního typu

Alfou a omegou jsou pro tohoto jedince pocity. Je pro ně těžké své pocity popsat a využívat konkrétní slova. Jeho nacítění se do situace nepotřebuje faktický podklad, ani není důležitý obraz skutečnosti, nedokáže se soustředit na konkrétní jednotlivosti. Jednoduše jen existuje a prociťuje. Potřebuje si novou činnost vyzkoušet, projít si sám proces, u kterého mu může být pomocník rádcem, který mu činnost rozdělí na několik menších úseků a tím bude dlouhé učení snesitelnější. Potřebuje sdílenou podporu projevenou pouhou přítomností pomocníka. Důvěra se prohloubí díky podpoření pocitu samostatnosti zvládnutí úkolu a vědomí, že má dostatek času. K rozhodnutí v dané situaci potřebují svou vlastní zkušenost nebo pocit. Vyžaduje pocit bezpečí, přijetí, sounáležitosti, že zvládá, vyhledává tělesný kontakt – pohlazení, podání ruky, poklepání po rameni.

2. Dítě rozumového komunikačního typu

Pro tento typ jsou podstatné procesy, data, detail, informace, přemýšlení a logické hodnocení. Těžce vnímá pocity, podstatná je pro něj konkrétnost. Když se učí, vyžaduje strategický nechaotický postup a znalost logických souvislostí. Rád pracuje podle návodu. Dobře se soustředí a v práci je spíš individualista. Vyžaduje znalost souvislostí, příčin, důsledků a jednotlivých kroků postupu. Uklidní ho harmonogram s časovým plánem. Zajímavé je, že na začátku procesu nedokáže tento jedinec odhadnout konec, tomu porozumí až v případě, že projde celou činností. Dítě má sklony ke strachu z budoucnosti. V kontaktu s další osobou, od které vyžaduje pozornost, potřebuje znát přesný obraz dění, nemusí se mu osoba neustále věnovat, ale dítě musí vědět, co se aktuálně děje a co bude následovat, než vznikne prostor pro aktivitu, kterou samo vyžaduje.

3. Dítě obrazového komunikačního typu

Tyto děti využívají ke zpracování informací převážně oči, k pochopení situací potřebují jejich obrazy. Pokud věc vidí, dobře a rychle se učí, mívají problém s dokončením činnosti. Vnímají věci celistvě, nejeví zájem o detaily. Nejdříve si udělají obraz o celé situaci, až poté vyhodnotí kroky vedoucí k cíli činnosti. Nemají trpělivost a během zdlouhavé činnosti se brzo unaví. Během komunikace vyžadují pouze nutné základní informace vedoucí k jasnému cíli bez přebytečných emocí, detailů či květnatých slovních spojení. Oplývají fantazií, pokud nemají dostatek prostředků k dokončení činnosti, vymyslí si je. Přicházející informace se nejlépe učí z obrázků. Vše, co si mají zapamatovat si musí umět představit. Pomáhá jim postupovat od popsaného celku k detailu. V myšlenkách postupují tak, že si nejprve vytvoří obraz o celé

situaci a až posléze ověřují detaily, což může být výhodou v kooperaci s dalšími komunikačními typy a postavit tak jedince obrazového komunikačního typu do vedoucího postavení činnosti. Díky tomu, že nevnímají detaily, mohou působit nedůsledně.

4. Dítě sluchového komunikačního typu

Poslední komunikační typ je sluchový. Omezuje oční kontakt dávajíc přednost nastavení ucha a poslouchání, což může mylně vypadat, jako že nevnímá. Oční kontakt ho odvádí od pozornosti a mimoverbální projevy často nevnímá. Skrze sluch si zapamatovává, během poslouchání mu nevádí dělat jiné činnosti, to ho z pozornosti nevytrhne. Bývá citlivý na určité výrazné zvuky, sám si při práci brouká, bzučí. Potřebuje mít své tiché místo, kam se ukryje od všech nelibých zvuků. Je upovídaný, dobrý posluchač, ale vyžaduje, aby byl i on kvalitně vyslyšen. Výrazně mu vadí křik a hádky. Opakováním jedné věci neustále dokola se ujišťují, že jsme ho kvalitně vyslechli. Toto specifikum je otravné hlavně pro obrazový komunikační typ. Projevem důvěry u tohoto komunikačního typu je jeho naslouchání nám. Nemá rád, když mu posluchač skáče do řeči a přerušuje jeho výklad. To si vykládá jako jeho nezáměr o něj. Často trvá na svém, dokáže se zdlouhavě slovně obhajovat a ve své upřímnosti může být až netaktní, na druhou stranu se snaží ve skupině dalších lidí vytvořit harmonické prostředí. (Kopsová, Kops, 2016).

4. METODY EMPIRICKÉ ČÁSTI

Tato část diplomové práce se bude věnovat rozhovorům s učitelkami mateřských škol a provedení experimentálního šetření s dětmi k zjištění jejich percepční preference. Již od začátku je vymezen hlavní cíl práce, výzkumné otázky a metody, kterých se celá práce týká. Během celé práce je hleděno na zachování etického hlediska pro zachování anonymity, jak radí Skutil (2011).

4.1. Cíl práce

Cílem empirické části diplomové práce je analyzovat komunikaci učitelky s dítětem v MŠ zaměřenou na problematiku percepční preference dítěte. Dalším cílem bylo zjistit, zda odhalení dětské percepční preference a promítnutí této specifikace do komunikace napomůže k prohloubení důvěry mezi dítětem a učitelkou. Švaříček a kol. (2007) vymezují výzkumný cíl do třech kategorií. Může se jednat o cíl praktický, intelektuální či personální. Praktický cíl ukazuje, zda budou výsledky využity v praktickém životě, výsledky intelektuálních cílů přispívají k rozšíření odborného poznání a personální cíl se soustředí na to, jakým způsobem bude výzkumník obohacen. Cíl této práce by se dal označit za praktický, jelikož si ji mohou přečíst učitelé i rodiče a může čtenáře přivést k zajímavým myšlenkám.

4.2. Výzkumné otázky

Vytyčení si výzkumných otázek je klíčové pro vypracování empirické části práce. „Pomáhají zaostřit výzkum tak, aby poskytl výsledek v souladu se stanovenými cíli, a ukazují také cestu, jak výzkum vést.“ (Švaříček, Šedřová, 2007, s.69).

Ze stanovených cílů empirické části diplomové práce vyplývají následující výzkumné otázky:

1. Znají učitelky MŠ komunikaci ovlivněnou znalostí dětské percepční preference?
2. Jsou schopny učitelky MŠ upravovat komunikaci s dítětem na základě zjištění dětské percepční preference?
3. Jakým způsobem upravují učitelky MŠ verbální i neverbální obsah komunikace v závislosti na identifikované percepční preferenci dítěte?

4.3. Výzkumné metody

- kvalitativní výzkum
- experimentální studie – zjišťování dětského komunikačního stylu
- strukturovaný rozhovor s učitelkami MŠ

Pro výzkumné šetření byl zvolen kvalitativní výzkum. „*Zdůrazňuje iterativní postup pomocí několikanásobného dodatečného vybírání vhodných míst a jedinců, získávání dat, přičemž mezi těmito kroky jsou dosavadní data analyzována.*“ (Hendl, Remr, 2017, s. 60).

Práce začala předvýzkumem. Strukturovaným rozhovorem zúčastněných učitelek k zmapování jejich povědomí o komunikaci s dítětem ovlivněné dětskou percepční preferencí. V jednom případě došlo k vyplnění dotazníku písemně. Následovalo představení komunikačních typů učitelkám, které vymezili manželé Kopsovi (2016). Učitelky předložily svůj odhad percepční preference u výrazných dětí, jež mají ve svých třídách. Každá zmínila čtyři až pět dětí, z nichž vybraly dvě děti k uskutečnění experimentu v podobě čtené pohádky a zjišťování percepční preference dítěte. Po ukázání dětské percepce přichází na řadu pozorování dětí učitelkami, upravení jejich komunikace a situací podle rad souvisejících s daným komunikačním typem dítěte. Výzkumné šetření zakončuje rozhovor s učitelkami týkající se jejich měsíčního pozorování vybraných dětí a analýza toho, jak byly schopné zapojit ovlivňování komunikace do běžných denních situací.

4.3.1. Výzkumný soubor a popis strategie

- Vyhledání a oslovení učitelek MŠ.
- Vypracování otázek k strukturovanému rozhovoru, vymyšlení pohádky.
- Navštívení MŠ, uskutečnění čtení pohádky dětem.
- Vyhodnocení dat z čtení pohádky – dětská percepční preference.
- Uskutečnění rozhovoru s učitelkami a získání dat.
- Analýza získaných dat.
- Vyhodnocení dat.

4.3.2. Popis analýzy dat

- Získání dat pomocí rozhovoru s učitelkami MŠ.
- Zaznamenání dat – práce s pohádkou a dětmi.
- Získané výsledky porovnat se současným stavem poznání t ématu a praxí.
- Strukturovaný rozhovor s učitelkami po jejich sledování dětí.

4.3.3. Limity

- Neochota učitelek účastnit se výzkumu.
- Neautentické odpovědi.
- Nemocnost dětí/absence dětí v MŠ.
- Strach / stydlivost dětí z nové osoby.
- Neklidné prostředí.
- Nedostatek subjektů.
- Nesprávné vypracování otázek k rozhovoru.
- Nesprávné/nepochopené uchopení tématu ze strany učitelem.
- Dětské nepochopení.

4.4. Etické hledisko

Během získávání dat pro vypracování této diplomové práce bylo dodržováno etického principu pedagogického výzkumu pro zachování anonymity, na který je upozorňováno v základech pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství. V práci nejsou využívána jména a není udáváno konkrétních míst mateřských škol. (Skutil a kol., 2011).

Než jsem vstoupila na školní půdu, zajistila jsem si povolení od paní ředitelek a rodičů. V mateřské skupině vedené podle prvků waldorfské pedagogiky jsem se s rodiči setkala osobně.

5. PŘEDVÝZKUM U UČITELEK MATEŘSKÝCH ŠKOL

V první části výzkumu jsem se sešla s učitelkami a poprosila je o zodpovězení otázek pro předvýzkum. Uskutečnily jsme strukturované interview. Jak radí Skutil a kol. (2011), vybrala jsem příjemné a klidné prostředí pro uskutečnění interview, seznámila jsem učitelky se svým záměrem a ptala se, zda mohu uskutečnit nahrávku našeho rozhovoru na diktafon. Držela jsem se čtyř potřebných částí, a to přípravné části, vzestupu a upevnění kontaktu, jádra interview a závěru s ukončením.

Podle Hendla (2017) se této metody využívá za cílem získání informací o postojích, zkušenostech a hodnotách dotazovaných vztahujících se k výzkumnému problému. Mého výzkumu se účastnily čtyři učitelky ze třech škol. Zvolila jsem učitelku klasické mateřské školy, učitelku přípravné třídy zřízené u základní školy a dvě učitelky vedoucí dětskou skupinu fungující na myšlenkách waldorfské pedagogiky. Tento předvýzkum jsem realizovala s cílem zmapovat aktuální povědomí o komunikaci ovlivněné percepční preferencí přímo u zvolených učitelek. S třemi učitelkami jsem předvýzkum realizovala v podobě rozhovoru, který jsem nahrávala na diktafon, čtvrtá paní učitelka chtěla odpovědět na dotazníkové otázky v psané podobě. Tento předvýzkum probíhal na podzim 2022.

K získání potřebných dat jsem zvolila individuální rozhovor s učitelkami. Jak popisuje Hendl (2017), jde o akt probíhající za přítomnosti obou aktérů přímo nebo nepřímo. Dochází ke standardizovanému otevřenému rozhovoru, u něhož „*respondenti odpovídají na stejné otázky a redukuje se vliv tazatele.*“ (Hendl, 2017, s.84). Já jsem se s učitelkami sešla a ke všem rozhovorům došlo přímo.

Otázky k interview:

1. Kolik vám je let?
2. Jakého vzdělání jste dosáhla?
3. Jak dlouho učíte?
4. Jakým způsobem si myslíte, že komunikujete s dětmi?
5. Upravujete způsob komunikace s dítětem?
6. Myslíte si, že využíváte odlišných způsobů komunikace s dítětem individuálně? Pokud ano, konkretizujte.
7. Podle jakých kritérií postupujete, co je pro vás důležité a rozhodující?
8. Slyšela jste někdy o přizpůsobení komunikace na základě percepční preference?
9. Co si pod pojmem komunikace ovlivněná percepční preferencí jedince představíte?
10. Myslíte si, že je přínosné zohledňovat toto kritérium během komunikace?

11. Jaká percepční preference převažuje u vás?

5.1. Výsledky interview

Učitelka A1

Učitelka v klasické mateřské škole.

1. „Je mi 27 let.“
2. „Střední školu – obor cestovní ruch a poté jsem nastoupila na soukromou střední odbornou školu a dálkově si dodělala odbornou část maturity pro pedagogiku.“
3. „V prostředí školy se pohybuji sedm let. Během mé praxe jsem pracovala dva roky jako asistent pedagoga ve speciální škole a následně pět let ve dvou mateřských školách jako učitelka.“
4. „Jo určitě používám jednoduché věty, jednoduchá slova. Cizí slova nepoužívám, nebo musím hned vysvětlit. U menších často má slova doprovází obrázky, v případě, že se učíme něco nového. Dám příklad, teď máme třeba svatého Václava, tak jim ho ukážu na obrázku, což mi komunikaci hlavně s malými dost zjednodušuje. Někdy je zapotřebí využít různých jednoslovných povelů, když je zapotřebí něco hned udělat. To lehce děti pochopí. Jednoduše potřebují vědět, co mají dělat.“
5. „Upravuji.“
6. „Určitě. Třeba jak jsme spolu mluvily o těch dětech, co nemluví, tak k nim musím přistupovat individuálně, nebo k dětem cizinců. Používáš obrázky, fotky, symboly, zkoušíš angličtinu. Měli jsme vietnamského chlapečka rozumějícího anglickému jazyku, takže jsme jí kombinovali s českým jazykem.“
7. „Určitě podle věku upravuji komunikaci. Například s předškoláky komunikuješ jinak než s těmi mladšími. Rozhoduje i pohlaví, možná i zázemí dítěte hraje roli.“
8. „To se přiznám, to jsem neslyšela, dokonce ani ve škole.“
9. „Tak preference je to, čemu dáváme přednost, co si možná tedy i podvědomě volíme a upřednostňujeme. A ta percepce, to je to, čím vnímáme, jak získáváme informace?“
10. „Já si myslím, že určitě. Teď mě napadá například z té speciální školy, když tam máš třeba nevidomý, nebo jsme tam měli chlapečka, který třeba reagoval na hudbu, tak se toto vnímání preferencí hodí.“
11. „Pocitově logická percepční preference.“

Učitelka A2

Učitelka přípravné třídy zřízené při základní škole.

- Odpovědi zaslané v psané podobě.

1. „Je mi 49 let.“
2. „Střední pedagogickou školu – vychovatelství.“
3. „Přibližně 25 let.“
4. „Verbálním.“
5. „Ano, upravuji.“
6. „Ano. Např. dítěti, které se snadněji učí a pamatuje si nové věci, pokládám otázky jinak (učí se pozorováním-demonstrační obrázky, dostává složitější úkoly). To dítě, které přijímá hůře nové poznatky (potřebuje více opakování, učí se pomocí písniček a říkanek).“
7. „Podle projevu dítěte, jeho komunikace s okolím, schopnosti vnímat a přijímat nové informace a jeho empatii.“
8. „Ne, je to pro mě nové.“
9. „Představuji si pod tím zjištění u dítěte stránku vnímání, kterou nejlépe přijímá nové poznatky a informace. Na tomto základě se snažit rozvíjet i další stránky vnímání.“
10. „Ano.“
11. „Sluchová percepce.“

Učitelka A3

Učitelka dětské skupiny vedené prvky waldorfské pedagogiky.

1. „Je mi 46 let.“
2. „Střední pedagogickou školu v Praze, jazykovou školu, předškolní pedagogiku na vysoké škole, waldorfský seminář – 3leté neakreditované studium, kurz Respektovat být respektován.“
3. „Od roku 2001 s pauzou pro mateřskou – děti, ale u toho stále pracovala v mateřských centrech.“
4. „Snažím se komunikovat na dětské úrovni, ne jako dětinsky, ale podle jejich potřeb. Také hraje roli věk dítěte, jednoduše podle toho, jak cítím, že děti potřebují. Dělán to podvědomě. Nemyslím si, že nějak výrazně vědomě upravuji slova... například jako nás učili v tom kurzu Respektovat být respektován. Tam nám říkali, která slova používat, že nemáme používat zákazy, se slovem NE je to také těžké. Ale myslím si, že když potřebuji rychle a výrazně zakročit, že děti to NE slyšet potřebují.“
5. „Snažím se moc neupravovat, snažím se, aby to bylo, jak to cítím. Když mluvím s dětmi, snažím se, aby šlo o předání informace stručně. Jasně, že upravuješ slovník, nepoužíváš cizí a složitá slova.“
6. „Svým způsobem ano. Pokud jde o malou drobnou holčičku, mluvím na ni jinak, než na většího “zlobivého“ kluka. Ale více méně na děti mluvím stejně. Jde pořád o ten věk, jestli je dítě divoké, jaký má temperament. Je vidět, že jednotlivé dítě nereaguje na určitou větu stejně.“
7. Trvá ti, než zjistíš, co a jak na dítě platí. Vlastně v tomhle nám pomáhají i rodiče. Ptáme se maminek, jak dítě a na co reaguje. Jak mu pomoci, jak vyřešit krizovou situaci. Teď, když mluvíme o komunikaci, tak si uvědomuji, že některé děti nemají vůbec rády, když se na ně mluví, a ony musejí odpovídat. Často se taky podíváme na rodiče, jak se chovají, jestli jsou introvertní či extrovertní.“
8. „Já jsem o tom neslyšela, vím, že naše kolegyně něco takového studovala v rámci svých terapeutických kurzů, ale já ne.“
9. „Dorozumívání se s okolím na základě ovlivňujících nějakých výraznějších podnětů.“
10. „Myslím si, že obecně pro každou učitelku i člověka je přínosné, když se tímto zabývá. Jen to nemusí být přímo takto detailně vytyčeno. Je důležité zaobírat se jednotlivými dětmi a sledovat, jak každé komunikuje, co potřebuje, jak se chová.“
11. „Pocitově-obrazová percepce.“

Učitelka A4

Učitelka dětské skupiny vedené prvky waldorfské pedagogiky.

1. „Je mi 52 let.“
2. „Učitelství pro druhý stupeň a střední školu – dějepis výtvarná výchova“
3. „10 let“
4. „Snažím se vycházet z aktuálního dětského rozpoložení a na základě toho upravit to, jak s ním mluvím. Chci, aby mi dítě rozumělo, takže mluvím jasně, a ne tolik květnatě.“
5. „Samozřejmě upravuji, s každým mluvím jinak, záleží na věku dítěte, tam vidím zásadní rozdíly. Dále podle toho, jestli dítě je samo hodně komunikativní, vypráví, vyžaduje mou pozornost, či zda je spíš klidné a pracuje si rádo někde samostatně. Když chce, mluvím s ním, když nemluví, já mluvím jen základně a spíš ukazuji a navrhuji činnosti, ukazuji hračky, dítě dovedu k aktivitám.“
6. „Určitě ano, děti, co tu máme jsou tak malé. Obecně ve školce jsou malé a bezprostředně reagují. Na někoho, když něco potřebuji, tak musím říct důrazněji, protože jinak neposlechne, neslyší mě, jako vážně mechanicky, ale pak tu jsou holčičky, nebo i chlapci, klidní a dosti jemní a k nim vůbec nemůžu vystupovat důrazněji, to vůbec nejde, to by se zhroutili... Na některé se stačí jen podívat, když dělají něco šatně a hned vědí, ale někteří, ty tě vůbec nevnímají, musíš přijít až k nim. Takže vážně, s každým dítětem mluvím jinak.“
7. „Tak podle toho věku, a hlavně také temperamentu dítěte, aktuální nálady, podle komunikativní aktivity dítěte. Taky podle toho, jak se děti ten den vyspí už poznáme, jestli bude dítěte nemocné nebo bude mít špatnou náladu. Poznáme, že se chová jinak, mluví o jiných věcech, je více citlivé, poznáme, že se něco děje. Hlavně kluci se těžce smířují, holčičky se povětšinou těší a jsou klidnější. Taky je ovlivňuje, co se děje ve společnosti, v rodině. U těch malých dětí je to dost proměnlivé, ty děti se vyvíjí, když k nám přijdou, jsou třeba klidné a tiché a vlastně pak, když odcházejí, tak jsou to sebevědomé a třeba i extrovertní děti.“
8. „Já jsem o tom slyšela v semináři O řeči těla, ale nebylo to takhle přesně popsáno, jako je to tu. Bylo to tak, jen o tom mluvili jinak. A bylo to celkově o řeči těla, takže i pro dospělé.“
9. „Já si představím to, k čemu u mě dochází, když chci komunikovat s dítětem, takže nejdříve ho pozoruji, to je hlavní, pak zjišťuji informace, co má rádo, jak na dané situace

reaguje, co ho uklidňuje a rozčiluje. Nejdříve komunikuji stroze a pak přichází bližší komunikace, poté, co dítě pozoruji, komunikuji to s kolegyněmi a poté se i mezi sebou domlouváme, co je podle nás i pro dítě potřebné. Musíme se sladit, protože jsem tu na naši třídu tři.“

10. *Viz, kolegyně A3. „Přesně tak, souhlasím s kolegyní a chtěla bych doplnit, že to podle mě prostě nemůže fungovat v klasických školách, když máš skoro třicet dětí. Jak máš s těmito dětmi navázat vztah, poznat tyto děti? To nejde. Na základní škole vidíš ty děti minimálně, když se děti učí převážně frontálně, tak se nemohou ani projevit. Myslím si, že malé kolektivy jsou základ a mělo by se tak učit všude. Vím, že je to utopie, kvůli financím, ale je to správné.“*

11. *„Pocitově-rozumová a přidává se i v něčem ta obrazová.“*

5.2. Představa učitelek o dětské percepci u konkrétních dětí

Po první části předvýzkumu následovala část ověřování, kdy proběhla “zkouška” učitelek, zda jsou schopné k dítěti z jejich třídy přiřadit percepční preferenci dle chování a projevení dítěte během docházky. Učitelky si měly zvolit alespoň čtyři děti, u kterých si myslí, že dokážou odhadnout jejich percepční preferenci poté, co jsem jim předložila tabulku s popsány čtyřmi percepčními preferencemi.

V následujících tabulkách jsou zaznamenány odpovědi učitelek a přiřazení dětí k dané percepční preferenci podle odhadu učitelek. Tučně jsou zvýrazněny odhady dětí, jež si učitelky zvolily pro následné měsíční pozorování.

Učitelka A1

Pocitová preference	Dívka A 4 roky	Velice mazlivá, potřebuje se cítit bezpečně, vypráví často o tom, co cítí. Popisuje své pocity, čeho se bojí, z čeho má radost.
	Dívka B 3,5 roku	Vyžaduje kontakt, obejmutí, podporu v tom, co dělá a že činnost zvládne. Chce hladit, vyjadřuje se zatím převážně neverbálně.
Sluchová preference	Dívka C 4,5 roku	Během kreslení dokáže odpovídat, reagovat bez problému. Má problém s udržováním očního kontaktu, často něco vypráví.
Obrazová preference	Dívka D 4,3 roky	Potřebuje být v obraze, neustále se ptá, proč a jak. Má svůj svět, ve výtvarných činnostech se chová kreativně, dodržuje oční kontakt.
Rozumová preference	Chlapec E 3 roky a 11 měsíců	Zvědavý chlapec, v nových situacích je ztracený, extrémní puntičkář, vyžaduje řád a postupování po jednotlivých krocích.

Učitelka A2

Pocitová preference	Dívka F téměř 5let	Výrazně popisuje své pocity, empaticky pečuje o mladší děti.
Sluchová preference	Chlapec G 5let	Často si pobrukuje. Rád zpívá, jde mu to. Je nerad v davu. Vyhledává prostor sám pro sebe. Je pravda, že když je v hlučném prostředí, drží si uši. Možná to souvisí s jeho zkušeností s dominantními rodiči.
Obrazová preference	Dívka H téměř 6 let	Působí rozlítaně a neukotveně. Když ví o nějakém společném plánu ve školce, vymýšlí si, jak to bude probíhat. Je kreativní a podléhá své fantazii.
Rozumová preference	Chlapec Ch téměř 6 let	Tichý, pečlivý, málo komunikativní se spolužáky. Vyhledává pozornost dospělých, vyžaduje podrobné a rozšiřující otázky.

Učitelky A3 a A4

Pocitová preference	Dívka I 5let	Velice chytrá, citlivá a empatická, dokáže být ale dosti dominantní. Má možnost si vybírat sama oblečení – volí vždy dosti barevné květinové či obrázkové oblečení. Při změně situace ve školce, třepe očima a změna jí zaskočí. Není si v takovém prostředí jistá.
Sluchová preference	Chlapec J 5let	Baví ho hrát na flétnu, jde mu zpívání. Přizpůsobuje se chováním malým dětem, vadí mu, když vriskají. Sám je na činnost soustředěný.
Obrazová preference	Dívka K 5let	Je extravagantní a je rád středem pozornosti. Barvitě vypráví své zážitky z rodinných výletů. Je to snilek, ráda maluje, prohlíží si ráda knihy.
Rozumová preference	Chlapec L 4roky	Čistě technický typ. Perfekcionista s jasnou představou o chodu věcí. Někdy působí až autisticky. Všechno musí být, tak jak je to správně.

5.3. Vstup do terénu

Na konci podzimu, po prvotním setkání se všemi učitelkami, jsem navštívila jednotlivé mateřské školky. Domluvila jsem si svou návštěvu s paní ředitelkou a termín s paní učitelkou. Začala jsem klasickou mateřskou školou, poté dětskou skupinou a v poslední řadě jsem navštívila přípravnou třídu, zřízenou při základní škole. Učitelky si samy zvolily, v jakou dobu mám přijít. V klasické škole jsem byla v době ranních her, v dětské skupině po obědě, jelikož děti po obědě odcházely, nezůstávaly na spaní a v přípravné třídě též v klidové poobědové části dne.

Napsala jsem pohádku, ve které se promítaly všechny čtyři percepční preference. Vycházela jsem z faktu o lidské paměti a jejím soustředění se na první a poslední prvek. Snažila jsem se vyhnout systematickému rozprostření preferencí. Jednu na začátek, dvě doprostřed a poslední na konec příběhu. Pomyslně jsem příběh rozdělila do tří částí, přičemž jsem se do každé snažila promítnout všechny percepční preference. Příběh vypráví o dvou malých veverkách, což bylo aktuální podzimní téma a děti si tak rády pohádku vyslechly. Čtení příběhu jsem ozvlášťovala prvky a symboly související s danou percepční preferencí. Symbolem sluchové percepce bylo dráždivé ječení jedné z veverek, prozpěvování písni, doprovody

hudebními nástroji. Symbolem obrazové percepce barvitě obrázky zvířátek a jejich domečku, pocitové percepce zvýrazňování emocí zvířátek-strachu, spokojenosti, radosti, hebká žlutá deka, do které se děti mohly na chvíli zachumlat, možnost výběru tvrdé židle nebo křesílka, do kterého se děti usadí během čtení pohádky. Rozumovou percepci znázorňovalo demonstrování stavění cesty z lesa z kartonových destiček a mostu z kostek a provázků během čtení pohádky. Pohádka je pětiminutová a dosti barvitá. Mým cílem bylo předat dětem velké množství prvků, z nich si zapamatují a sdělí mi v následném převyprávění příběhu jen ty části, které jsou nejbližší jejich dominantní percepční preferenci.

Pohádku jsem dětem, o kterých mluvily učitelky v odhadu percepční preference, četla vždy odděleně a jednotlivě. Snažila jsem se o co nejpodobnější projev čtení. Reakce dětí jsem si nahrávala na diktafon pro jistější pozdní zpracování dat. Ostatní děti chtěly pohádku znát též, takže po individuálním čtení jsem pohádku přečetla všem dětem ve třídě.

Vybrané děti pohádku poslouchaly, sledovala jsem jejich chování i během mého čtení. Po dočtení pohádky jsem dětem položila dvě otázky. „Co tě v pohádce zaujalo/líbilo se ti? Dokážeš mi jí převyprávět? Jako bych byla cizí člověk, co pohádku nikdy neslyšel. Vyměníme si teď role, já budu poslouchat tebe a ty budeš vypravěč.“ V případě potřeby jsem měla připravené otázky, které odkazovaly přímo na dětskou paměť a týkaly se percepční preference, ty jsem použila jen zřídka.

Pohádku lze dohledat v příloze diplomové práce.

5.3.1. Reakce dětí na pohádku

Reakce dětí rozdělují do dvou skupin. V první zapisují do tabulky pouze shodu, či neshodu odhadu učitelek dětské percepční preference s reakcí dětí na pohádku. V druhé části zmiňují podrobnější situace a poznatky u vybraných dětí.

Učitelka A1

<i>Dítě</i>	<i>Odhad učitelky</i>	<i>Reakce na pohádku</i>	<i>shoda</i>
Dívka A	Pocitová preference	Pocitová preference	√
Dívka B	Pocitová preference	Sluchová preference	x
Dívka C	Sluchová preference	Sluchová preference	√
Dívka D	Obrazová preference	Obrazová a pocitová	√
Chlapec E	Rozumová preference	Rozumová preference	√

Učitelka A2

<i>Dítě</i>	<i>Odhad učitelky</i>	<i>Reakce na pohádku</i>	<i>shoda</i>
Dívka F	Pocitová preference	Pocitová preference	√
Chlapec G	Sluchová preference	Rozumová a sluch. pref.	√
Dívka H	Obrazová preference	Obrazová preference	√
Chlapec CH	Rozumová preference	Rozumová preference	√

Učitelky A3 a A4

<i>Dítě</i>	<i>Odhad učitelky</i>	<i>Reakce na pohádku</i>	<i>Shoda</i>
Dívka I	Pocitová preference	Pocitová preference	√
Chlapec J	Sluchová preference	Rozumová preference a sluchová	√
Dívka K	Obrazová preference	Obrazová preference	√
Chlapec L	Rozumová preference	Rozumová preference	√

5.3.2. Specifické reakce vybraných dětí na čtený příběh

Paní učitelka A1 si pro měsíční pozorování zvolila dívku D a chlapce E.

Dívka D se nestyděla, chovala se komunikativně, sama se doptávala. Mluvila o pocitových a obrazových stránkách příběhu. Mluvila o tom, že se veverce určitě nelíbilo, že by

měla jít do lesa sama, ona to prý také nemá ráda. Vzpomněla si na žlutou deku, na to, že veverka nechtěla vstávat, hlavní zápletku pohádky, to, že na sebe byly hodní. Bavily jí obrázky, prohlížela si je.

Chlapec E byl mírně stydlivý. Nejprve jsme si krátce popovídali, o jeho víkendovém výletě s rodinou, to připravilo prostředí pro čtení pohádky. Po dočtení příběh stroze zopakoval, mluvil o mostě, který musely veverky vytvořit, sám si ho chtěl postavit, vzpomněl si na deku a kartonové stopy. Během odpovídání se soustředil na kopání nohou do židle.

Paní učitelka A2 si zvolila dívku F a chlapce G.

Dívku F zaujaly vybarvené obrázky, udělala by je prý barevněji. Na otázku, která část se jí líbila nejvíc, odpověděla, že to, jak se veverka povalovala v pelíšku v dekách, což je dost příjemné a hezké. Naopak se jí nelíbilo, jak měly jít do temného lesa. Ptala se na maminku, proč jim nešla pomoci a nechala je samotné. Na písničky si nevzpomněla. Logické záležitosti také neřešila.

Chlapec G mluvil ve složitých a dlouhých větách. Začal tím, že měla veverka hlad. U toho se rozvyprávěl. Poté už zdůraznil jen skořápkové stopy, chtěl půjčit kartonové části cesty, věděl, že dřívěk na most bylo pět a jen jeden provázek. Popsal, jak byl vytvořen most. Rozpovídal se hlavně v poslední části pohádky. Myšák se mu zdál srandovní, protože nevěděl, že nemůže brát cizí oříšky.

Paní učitelky A3 a A4 si zvolily chlapce J a dívku I.

Chtěly se účastnit mého čtení. S dětmi jsem v první fázi nebyla sama. Paní učitelka byla součástí. Prostory třídy jsou skromné a fakt, že mě děti vidí poprvé nepomáhal. Pohádku jsem přečetla třem dětem, ale i když se mi zdálo, že vnímají a pamatují si příběh, nechtějí se mnou mluvit. Domluvily jsme se s paní učitelkou, že přijedu za týden ještě jednou. S dětmi jsem strávila celý den. Po týdnu jsem přijela ráno, byla s dětmi do oběda a až poté přišel čas na pohádku.

Chlapec J byl komunikativní, hned na začátku mě ujistil, že to byla pro něj nová pohádka, nikdy jí ještě neslyšel. Takže se bude muset soustředit, aby si vzpomněl. Protože zatím neví. Na to hned začal mluvit. Hovořil jasně a věcně, s udivenou intonací ke mně, že já nevím, o čem pohádka je, když jsem jí teď dočetla. „Proč se mě na to ptáš, ty to nevíš, když jsi to teď četla?“ Během odpovídání měl v ruce látkový labyrint, se kterým si hrál. Vybavilo se mu, že bratr veverky poskakoval a pištěl, chlapec zmínil i písničky, ale nevěděl, o čem byly, znal jen melodii. „Já bych ti toho mohl říci více, ale nechci.“ „Řeknu ti, jak udělat ten most lépe, ne ale

s touhle zamuchlanou šňůrkou.“ Chlapec šňůrku rozmotával a poté most stavěl. Ze začátku nechtěl pomoci, prý se musí naučit rozvazovat takové provázky. Během soustředěné práce mluvil o pohádce a odpovídal na několik mých otázek. Na konec jsem mu to musela rozvázat.

U dívky I se nejvíce projevovala nervozita a nedůvěra vůči mně, během prvního setkání. Když jsem dětskou skupinu navštívila podruhé, chovala se ke mně velice přátelsky, vyhledávala mou přítomnost a sdělovala mi své aktuální pocity. Líbily se jí mé pestrobarevné šaty a výrazné náušnice. U ní jsem absolvovala čtení pohádky dvakrát. Poprvé, zároveň během mé první návštěvy třídy, odpovídala tiše, stroze, až nesrozumitelně. Prakticky odpovídala jen na mé rozšiřující otázky, které mohly být návodné a vedoucí k dané percepční preferenci, takže nevhodné. Jednalo se o otázky typu: Jakou barvu měla deka? Jak veverky vyřešily problém s řekou? Pamatuješ si část písničky?

Dívka pohádku moc dobře vnímala, protože během druhého setkání mi byla schopná říci, o čem pohádka byla, hned jak jsme se společně sešly. Nepamatovala si podrobnosti, ale hlavní zápletku znala, zdůraznila to, že se nechtělo veverce vstávat, protože jí bylo v postýlce teploučko, měla hezkou deku, do které byla zachumlaná. Měla ráda svého bratra, který byl též v pohádce, byla tam taky myška, která oříšky ukradla, to se ale nedělá, kvůli tomu byly veverky smutné. Během povídání byla součástí paní učitelka, dívka vyžadovala, aby odešla. Ne dramaticky, jen zmínila, že před paní učitelkou pohádku vyprávět nemůže. Paní učitelka odešla. Dívka začala mluvit hlasitěji a podrobněji. Nepamatovala si písničky, věděla, že přes řeku se dostaly veverky pomocí dřevíček, ale nikterak se u této informace nezdržovala. Zvýrazňovala pocitové a morální prvky v pohádce. Pohádka se jí líbila, zkusila jsem jí tedy toho dne pohádku přečíst podruhé. Dívka byla schopná úplně neuvěřitelně pohádku zopakovat. Opakovala dokonce mou intonaci, přímou řeč, obličejovou mimiku, těžká slova. Pohádku vyprávěla dosti procítěně, plnou emocí. Byla schopná podrobně pohádku převyprávět. Několik záležitostí si dokázala sama vymyslet, ty do příběhu perfektně zapadly. Její paměť je perfektní.

6. VÝSLEDKY

Paní učitelky si vybraly dvě děti z již zmíněné skupiny, pozorovaly je dohromady ve stejný čas, na přelomu prosince a ledna.

Záznamy jsou rozděleny do dvou částí. Charakteristika dítěte a poznatky z pozorování. Podle Skutilla (2011) jsem volila otevřené otázky, které jsou srozumitelné, konkrétní, jasné, bez předpojatosti a záporných výrazů.

K charakteristice dítěte byly připraveny návodné otázky:

- Kolik je dítěti let?
- Má sourozence?
- Jaký jste měla dosavadní vztah s dítětem?
- Jak probíhala adaptace dítěte na mateřskou školu?
- Jak se dítě ve třídě projevuje?
- Chová se rozdílně mezi dětmi a dospělými? Jak?

K poznatkům z pozorování dítěte byly připraveny návodné otázky:

1. Vidíte zpětně nějakou změnu v chování dítěte? Jak se chovalo před pozorováním, jak se chová teď?
2. Jak reagovalo dítě na zařazování vaší ovlivněné komunikace?
3. Můžete zmínit situace či nějaké instrukce, které jste dítěti podávala a jak na ně reagovalo?
4. Jaká byla a je teď míra důvěry mezi vámi a dítětem? Cítíte rozdíl? Můžete uvést nějakou situaci?
5. Zaznamenala jste zvětšený poměr projevovaných pozitivních emocí při komunikaci s dítětem?
6. Jaké můžete popsat pozitivní a negativní situace z doby pozorování?
7. Přijde vám tato komunikace přínosná? Zaujala vás otázka komunikačních typů?
8. Myslíte si, že budete na toto téma citlivé a zohledňovat ho nadále i u ostatních dětí/dospělých?

6.1. Pozorování učitelka A1

Paní učitelka pozorovala dívku a chlapce. U dívky odhadla převažující obrazovou percepční preferenci, ta se potvrdila i během čtení pohádky a přidala se k ní i pocitová preference. Chlapce odhadla paní učitelka na rozumovou preferenci, ke které se přikláněl i během čtení pohádky.

6.1.1. Dívka D

Charakteristika dítěte:

Této dívce jsou 4 roky a 3 měsíce, je empatická, citlivá má ráda jasně daný program, chce znát vše dopředu a ráda diskutuje. Je náladová a často se chová tvrdohlavě. Dívka dbá na oční kontakt, zpětně ho vyžaduje a u kamarádů vyhledává. Je kreativní a často si zadanou práci zpracovává podle svého. Potřebuje mít přehled o tom, co budeme dělat, co aktuálně dělají paní kuchařky, ostatní děti, rodiče. Tyto informace si nejraději ověřuje sama. Ráda popisuje obrázky, všímá si detailů a má dobrou paměť. Je nedůsledná, dělá jí problém přizpůsobit se autoritám a neporozumí si s každým dítětem. Má pouze několik oblíbených blízkých kamarádů a o ostatní neusiluje, nevyhledává jejich pozornost.

Má sourozence, mladšího bratra. Navázání vztahu je těžké, musí se u ní dbát na dodržování pravidel, vyžaduje, aby bylo všechno podle ní. Člověk musí být důsledný. S učitelkou má a měla dobrý vztah a respektuje ji. Adaptace dívky byla složitá, z počátku chodila po obědě domů, v období těhotenství matky odcházela z MŠ až v pozdních odpoledních hodinách. To dívka nesla těžce, negativní změny chování nastaly i v době narození mladšího sourozence. Často si vymýšlí a snaží se i přes lež dosáhnout svého. Dívka je vysazená na svou osobní hračku, bez které nedokázala existovat, to už lze korigovat. Ve vztahu k dospělým se chová dominantně a vyžaduje, aby bylo vše podle ní. Co bude paní kuchařka vařit k obědu, kam se půjde na procházku, co budeme vyrábět ...? Vztah k dětem moc nevyhledává, jen komentuje, co děti dělají špatně. Vyhledává chválu, potřebuje být oceněná.

Poznatky z pozorování dítěte (učitelka A1):

1. *„Během měsíce jsem si hlídala dodržování očního kontaktu s dívkou, který ona vyhledává. Během vysvětlování nových situací, či věcí, kterým dívka nerozuměla, jsem nabízela piktogramy a obrázky, dbala na předkládání grafického zpracování, či reálného představení věci. Vypozorovala jsem, že s dívkou musím jednat pomalu, protože na vyžádání nějakého úkolu nezareaguje hned, proto jsem zařazovala výrazná gesta, či názornou ukázkou. Poté dívka zareaguje a je schopna úkol splnit.*

- Pouhá slova ji nestačí. Situaci zmiňuji mezi změnami v komunikaci. Postupovala jsem vědomě a cíleně v konverzaci s dívkou, dříve jsem to dělala podvědomě.“*
2. *„U dívky je znát, že potřebuje na naší komunikaci klid a cítit, že se věnuji jen jí. Pokud spolu sedíme u stolečku, dívka vnímá a reaguje. Pokud se věnuji ostatním dětem a ona zrovna něco potřebuje, nastává problém. Nevyhovuje jí čekat. Výrazný je u ní dodržování očního kontaktu, cítím, že když se na sebe napojíme přes oční kontakt, doopravdy mě vnímá. Je to pro ni velice důležité. Rozhodně se tímto odlišuje od ostatních dětí.“*
 3. *„Konkrétní příklad se týká mého odcházení z práce domů, když ve školce zůstávala kolegyně. Ona mé odchody těžce nesla, protože s druhou paní učitelkou nevycházela nejlépe. Pomohlo, když jsem jí vysvětlila, že musím domů, za svými kočičkami, ukázala jsem jí na mobilu obrázky, popsala je, jak se kočky jmenují a co rády dělají. A pak reálně ukázala mou cestu na autobus, jak dlouho mi to trvá, než tam dojdu, jestli tu cestu vidí, a že ho potřebuji stihnout. Od té doby je loučení lepší. Když odcházím sama, přijde se slovy: cesta na autobus a kočičky, na kočičky se během dne přijde zeptat několikrát.“*
 4. *„V našem kolektivu se dost měnily učitelky, možná proto chodí nejraději s problémem ke mně, ale přijde mi, že máme dobrý vztah. Důvěřuje mi. Ten, kdo jí dovoluje a ustupuje jejímu direktivnímu postavení, toho má ráda. U mě to trochu trvalo, když jsme se seznámily, ale teď, když ví, že jsem spravedlivá a dokážu si udělat čas na komunikaci věnovanou jen jí a také se už přes rok známe, je to dobrý vztah.“*
 5. *„Určitě pozitivně reaguje právě na zmíněný oční kontakt. Ten vyhledává a působí uspokojeně, když se jí ho dostává.“*
 6. *Negativní situace: „Mé představy a připravené komunikační situace rozházela náladovost dívky a špatné rozladění pro celý den. To pak nešlo udělat vůbec nic.“*
 7. *„Přijde mi tato znalost přínosná, ale u takto malých dětí je to těžké, sledovat nějaký rytmus dítěte, tyto děti jsou dost proměnlivé, měsíc se chovají nějak a další úplně jinak.“*
 8. *„Líbí se mi toto vnímání a přijde mi to přínosné, nejen u dětí. Sama vím, že jsou lidé, co si zapamatují informace nejlépe, když je vidí, či naopak slyší. Někdo si to potřebuje odůvodnit logicky. Během diagnostik přes rok si také uvědomuji, že některé děti mají předpoklady k určitým činnostem. O takových vymezeních jsem slyšela, jen ne přímo takto konkrétně. Jsem ráda, že vím něco nového.“*

6.1.2. Chlapec E

Charakteristika dítěte:

Téměř čtyřletý chlapec, upovídaný, tvrdohlavý, chytrý, který špatně vychází s mladšími dětmi. V sociální oblasti je rozvoj pomalejší, než u ostatních dětí, nejraději by měl všechny hračky pro sebe, nerad se dělí, špatně snáší změny, je velmi náladový až vzteklý. V průběhu předškolní docházky pozoruje paní učitelka zlepšení, jak v sociální oblasti, tak v sebeobsluze. Nejraději si prohlíží encyklopedie o dinosaurech a dost času tráví s konstruktivními stavebnicemi. Je zvědavý, často se ptá „Proč?“. Potřebuje vysvětlovat mechanismy, o věcech diskutuje, chce mít vždy pravdu a poslední slovo. Někdy schválně dělá, že práci nerozumí, aby ji nemusel udělat. Chybí mu empatie, obzvlášť k mladším dětem. Malé děti odmítá. Potřebuje vysvětlovat pocity, jak své, tak i ostatních, velmi dbá na uložení svých věcí. Má přehled, co je kde uloženo ve školce, rád kontroluje děti, zda vše vrací tam, kam to patří. Nemá rád změny, pokud vyrostou z oblečení, nerad si zvyká na nové.

Má dvě starší sestry. Nastoupil do školky v lednu. Bylo pro něj těžké zapojit se do kolektivu, díky své povaze a nástupu do zaběhnuté třídy. Je zvyklý, že se dělají věci podle něj, nerad se dělí. Zajímavé bylo, že všeho chtěl dosáhnout tak, že situaci, nebo to, po čem toužil opakoval neustále dokola, jako kolovrátek. To už teď nedělá. Ze začátku bylo těžké s ním navázat blízký vztah, protože jsem mu musela pořád něco zakazovat, nebo spíš vést ho tak, jak on nechtěl. Postupem času se vztah zlepšil, zjistil, že nám může důvěřovat. Potřebuje mít všechno uloženo na svém místě, mít a fungovat podle rutiny, je pro něj důležitá hra, nechtěl pracovat během výtvarných či hudebních činností. Kreativní věci, bez daného postupu mu nevyhovují. K dospělým se chová přijatelně, pokud k nim cítí přirozenou autoritu. Vztah k ostatním dětem je problematický, protože malé děti vnímá jako podřadné i měl potřebu jim ubližovat. Nejspíš díky tomu, že je v rodině nejmladší, dost si dovoluje k rodičům a chová se k nim direktivně.

Poznatky z pozorování dítěte (učitelka A):

1. *„Je zapotřebí mu neustále vysvětlovat situace a rozebírat je do procesů, co se všechno děje a jak se dítě bude, to se nezměnilo. Víme ale už, jak urychlit sdělování tak, aby byl chlapec spokojený, neustále v obraze a já nezapomínala na jeho ujišťování.“*

2. *„Je to s ním složitější, protože neprojevuje emoce. Například se skoro vůbec nesměje, neraduje. Pozitivní emoce skoro neprojevuje, nevypozorují, jestli mě má rád.“*
3. *„Pozitivní reakce byla po jeho záchvatu vzteku, vzala jsem si ho vedle a strukturovaně jsem vysvětlovala, proč se choval špatně. To mělo pozitivní konec, když jsem situaci řešila mezi dětmi a urychleně, nemělo to takový výsledek. Stávalo se, že zneužíval toho, že když řekne, že mu něco nejde, jako mladším dětem, tak to pak nemusí dělat. To zneužíval během práce s tužkami a pastelkami. Pojali jsme to zase strukturovaně, vysvětlovali jsme si, co všechno je zapotřebí za den splnit a že musíme udělat nejdříve nějakou “práci“ a poté vlastní zábava, tak to nám pomohlo ke spolupráci.“*
4. *„Projevování důvěryhodnosti našeho vztahu je na dlouhou dobu. Ve školce je už přes dva roky, to můžu říci, že se náš vztah změnil, cítím z jeho strany důvěru, ale za tento krátký měsíc nemůžu říct, že by se náš vztah nějak výrazně změnil.“*
5. *„On neprojevuje ty emoce, takže nevím. Spíš můžu říci, že když jsem si hlídala, abych krizové situace řešila procesním vysvětlováním a navrhovali jsme společně konstruktivní řešení, docílili jsme pochopení z jeho strany a tím i uspokojení. Ale jak už jsem řekla, nějaké výrazné emoce on neřeší.“*
6. *„Dost těžké je řešit jeho sebestředné chování, co se týká půjčování hraček. Nechce se dělit. Jednou suverénně přišel ke klukům a chtěl jim vzít jejich magnetickou stavebnici, protože si s ní chtěl hrát. Klukům se to nelíbilo. Problém nevyřešili, takže jsem musela přijít já. On nechtěl přistoupit na to, že musí počkat, nebo se s chlapci dohodnout. Musela jsem ho vzít stranou, vytrhnout ho ze situace a krok po kroku mu vysvětlovat, že to takhle nejde. Že mu rozumím, že hru potřebuje... ze začátku nereagoval pozitivně, ale když jsme přešli k fázi: Zkus si představit, že by šlo o tebe ... začal reagovat a šel se s chlapci domluvit.“*

6.2. Pozorování učitelka A2

6.2.1. Dívka F

Charakteristika dítěte:

Dívce je 6 let, nemá žádného sourozence. Do jejího citového rozpoložení se dost často profiluje ztráta otce, který před dvěma lety zemřel. Tento fakt těžce zpracovává, neustále potřebuje o ztrátě mluvit, připomínat si tatínka. Ve třídě dost často vypráví o snech, které o otci má. Vztahy s ostatními dětmi navazuje dobře, nedělala jí problém adaptace, chodila do lesní školky, díky které má velice dobré komunikační schopnosti. Je velice vstřícná a empatická. Vztah mezi ní a paní učitelkou se navázal rychle.

Bývá někdy dominantní, koriguje děti, chce, aby jí děti poslouchaly, chce být vůdčí osobností. Toto postavení zkouší na děti, to ale ne vždy funguje. V případě, že si mají role vyměnit, nebaví jí být v postavení submisivního jedince. Spoléhá se na zrak, je bystrá, ale potřebuje věci vidět, slyšené informace neudrží v paměti. Během čtení pohádek je nevrlá, kdyby si začala třeba kreslit, odvede jí od pozornosti a nevnímá.

Poznatky z pozorování dítěte (učitelka A2):

1. *„Obecně s dívkou a naší komunikací není problém. Tím, že chodila do lesní školky jsou její komunikační a socializační schopnosti na vysoké úrovni. Snažím se teď ale dávat více prostoru pro diskutování o dívčím otci. Na klidném místě, doplňovat otázkami pro pocitovou percepci. To jí uklidňuje.“*
2. *„Od září, kdy přišla do přípravné třídy se jí zlepšila pozornost, dokáže poslouchat o dost delší pohádky a v klidu vnímat. V tomto ohledu udělaly všechny děti pokrok.“*
3. *„Zařazovala jsem jí postupně, nejdříve viditelné prvky, všímala jsem si jejího projevoování se, poté jsem zkoušela zařazovat slova, které patřila do pocitové percepcie. Nezdálo se mi, že by reagovala jinak.“*
4. *„Během takových klasických situací ve třídě se spíše osvědčí slova: Potřebuji abys, je zapotřebí..., než odejdeme, musíme udělat ..., tu percepční komunikaci může dělat při nějakém problému, krizi, nebo hovoru, ve kterém mluvím jen s ní. Během instrukcí běžného dne mi to tolik nešlo.“*
5. *„Když jsme mluvily právě o otci, nezdálo se mi, že by vyhledávala ta vybraná slova. Logicky, když mluvíme o tak intimní soukromé věci, je zapotřebí využívat slov jako emoce, pocit, vztah ... dívka reagovala kladně a myslím, že se proměňuje během takových chvil náš vztah, ale bylo to kvůli celé situaci, pochopení a uklidnění se, nemyslím, že nějak výrazně šlo o zvolená slova.“*

„Tím, že jí chybí tatínek, hledá upevnění k nějaké jiné autoritě. S určitými nepříjemnými situacemi se rychle vyrovná a jde dál. Potřebuje ukotvení v budoucnosti. Když se domluvíme na tom, že něco nejde, není na to teď čas, potřebuje ujištění, že to půjde v budoucnu. Ona dokáže pochopit časovou linii, orientuje se v časoprostoru.“

„Právě v těch intimních nebo krizových situacích. Ano.“

6. *„Situace: Dívka je v kamarádkém trojúhelníku, dvě holčičky, jeden chlapec. Holčička a chlapec spolu začali chodit ve dvojici na oběd, což se dívce F nelíbí. Nese to těžce, myslí si, že je na ní chlapec našťvaný, proto s ní nechce chodit. Přišla za mnou, že to musím vyřešit, protože jí se tohle nelíbí. Nechce, aby na ni byl chlapec nešťvaný, projevovala žárlivé emoce. Museli jsme všichni tři mluvit o tom, jaká situace teď je, ptala jsem se chlapce, zda je na dívku F našťvaný, prý ne, ale momentálně chce chodit ve dvojici i s další dívkou. Dohodla jsem střídání dvojic po dni. Potřebovala popsat své emoce, cítit, že jsou vyslyšeny a vyřešit problém, to se povedlo.“*

„Negativní situace řešíme málokdy, je nekonfliktní, není přecitlivělá, dokážeš ji rychle zaujmout pro něco jiného. Zpětně se vrací k situaci, ale když dostane vyřešení a ukotvení v minulosti, je spokojená.“

7. *„Vyloženě tohle rozdělení jsem neznala, je mi jasné, že každý zpracováváme informace jinak a potřebujeme jiné způsoby. Přínosné mi to přijde, zdá se mi, že jsem teď citlivější k volbě slov a v krizi mi hlavou plují myšlenky, jak situaci vyřešit správně“*
8. *„To, co jsem teď řekla se mi líbí, že já takhle vnímám, ale myslím si, že tyhle děti jsou na to ještě malé. Tedy malé, no čistě zjistit, jaké dítě je, jaký percepční typ a pak s ním mluvit jen takhle, když tam mám dalších patnáct, v klasických školkách ještě víc, to je dost těžké. Tak se to u těch dětí mění, přijde mi.“*

6.2.2. Chlapec G

Charakteristika dítěte:

Šestiletý chlapec, má mladší sestru. Je velice chytrý a má dobrou paměť. Je citlivý na své zdraví, opečovává se, v případě, že do něj někdo drkne, vidí to hned jako velkou bolest. Často vypadá vyčerpaně a unaveně. Víme, že doma tráví dost času na mobilu. Ze začátku nebyl moc schopný navazovat vztahy s dětmi, také kvůli své zvýšené citlivosti na „bolest“. Se mnou i ostatními dospělými komunikuje dobře, mně sděluje i své pocity, nejčastěji ohledně jeho

bolístek. Byť se tolik hlídá, je to hokejista, jezdí několikrát do týdne trénovat hokej. Do školy chodí půl roku, ze začátku měl problém s navazováním kontaktu s ostatními dětmi, právě kvůli citlivosti. Vyžaduje dosti striktní pravidla, pokyny, při změnách je nespokojený. Během práce je pomalejší, ale precizní. Přijde nám, že komunikuje s dětmi i dospělými stejně. Dobře vnímá skrze sluch. Pokud mu ale říkám něco, co ho aktuálně nezajímá, nevnímá.

Poznatky z pozorování dítěte (učitelka A2):

1. *„Možná je to jen subjektivní pocit, ale zdá se mi, že už tolik neřeší své bolíčky. Jako by si tím předtím získával pozornost, když se nudil, teď se to tak neděje. „*
2. *„Soustředila jsem se na tu rozumovou poslechovou část. Více se nám podařilo zařazovat tu rozumovou. Abychom jsme se dostali od bolístek, začali jsme řešit více logické hry, to ho zabavilo. Tak jsme začali.“*
3. *„On dobře chápe, je pozorný, ale potřebuje detailní vysvětlení. Když přijde do fáze, že nechápe, což se moc neděje, musím mu to krok po kroku ukázat. Osvědčuje se mi popisovat mu situace až do morku kostí, pak je spokojený.“*
4. *„Myslím si, že máme dobrý vztah. Tím, že ke mně chodí a popisuje mi své bolíčky, většinou si vysvětlíme, že o nic nejde a tím se naše důvěra prohlubuje. Taky se mu líbí, když na něj koukám jako na “chytřejšího“ a například mu dodávám informace o vesmíru či exotických zvířatech, to ho nadchne. Tím, že je znalostmi před ostatními dětmi a já mu dám požadované rozvíjející informace a bavím se s ním o problému hlouběji, to ho zaujme a myslím, že i tím naše důvěra roste. Chodí si za mnou ověřovat informace, ví, že si o nich můžeme povídat.“*
5. *„Dělo se to při reakci a na jeho zranění, když pracuje na nějakých stavebních a logických hrách a já ho podpořím.“*
6. *„Pozitivní situace: Do dveří si přivřel prsty, bylo to od těžkých dveří, chtěl vyzkoušet jakou má sílu. Domluvili jsme se, že tohle nemůže dělat. Vypadalo to, že se nic snad nestalo. Zvláštní byla jeho reakce, kdy nejdříve nechtěl ránu ošetřit, neplakal. Nechtěl to ukázat, chladit. Po odstupu přišel menší šok. Dítě si muselo lehnout na koberec, volalo se rodičům. Učitelka s ním mluvila o něčem jiném. Vysvětlovala jsem mu, že rozumím, že ta rána bolí, že se spíše leknul, že na ruce zranění nemá viditelné, prsty může hýbat. Ať teď myslí na něco hezkého, například, že zítra půjdeme bruslit. Musela jsem mu popisovat, co se v prstu odehrává a proč ho to bolí. Zde se projevoval jeho přístup k sobě samému, mluvil neustále dokola o své bolesti.“*

„Nemá rád uklízení hraček, když všechny děti uklízí, on se nezačleňuje a nepomáhá, s tím jsme bojovali. Už delší dobu jsem chtěla zavést nějaký rituál, bubnování nebo zpěv, naznačující začátek uklízení. Teď to pěkně vyšlo, i pro sledování jeho. S dětmi jsem se domluvila, jaká bude naše uklízení písnička, on byl celkem aktér celého dění. Momentálně je uklízení o něco snazší. I ostatní děti to více baví.“

„Negativní situace: Pokud jsem důrazná, chci, aby něco udělal, co on nechce, to ho odrazuje. Když přímo nerespektuji jeho potřebný přístup, potřebuji něco hned, to nebere. Na to reaguje hodně špatně. Rozhodí ho to, přestane vnímat a jede si dál ve svém světě.“

6.3. Pozorování učitelky A3 a A4

6.3.1. Dívka I

Charakteristika dítěte:

Dívce je 5 let a má staršího bratra. Je dosti samostatná a vystačí si i bez dětí, sama si najde, čím se bude zabývat. Už když přišla do třídy, vystupovala suverénně a samostatně, její adaptace probíhala v pořádku. Zнала nás, protože do školky chodil její starší bratr a ona ho sem doprovázela s maminkou. Na nástup do školky se těšila. Dívka I je hodně tvrdohlavá, svérázná, má vytříbený názor na věc, je hodně vyspělá a chytrá. Je bádavá a přemýšlivá. Naposledy se ptala, jak to, že Marie zvládne každý rok porodit Ježíška. Je hodně emotivní. Někdy emocionálně nevyrovnaná, reaguje vznětlivě. Nemá ráda rázný přístup. Chápe vyspělý humor a dokáže popsat, co se v ní odehrává. Je hodně hravá, je to vůdčí typ, převážně ve hře. Potřebuje stanovit hranice, měla by tendenci vést i dospělé. Ona si totiž perfektně pamatuje a pamatuje si všechno, takže ráda detailně opravuje skutečnosti. Z měsíčního pozorování vidíme podobnost s kombinací pocitově rozumového komunikačního typu. Potřebuje všechno hned udělat sama. Nemá moc trpělivosti. A to i v projevu negativních emocí. Když je naštvaná, nevydrží jí tato emoce dlouho.

Poznatky z pozorování dítěte (učitelky A3 a A4):

- 1. „Od začátku roku mohu říci, že je klidnější, ale to souvisí s vnějšími ustálenými věcmi v rodině, myslíme si. Teď, za ten měsíc si s kolegyněmi nemyslíme, že by se chovala nějak jinak. Spíše vidíme, jak reaguje, když s ní komunikujeme vědomě upravenou komunikací.“*
- 2. „Dívka je sama od sebe hodně komunikativní a dominantní. Hlavně pro nás to bylo zajímavé zautomatizovat si například to uvádění dívky do obrazu o následujících*

- situacích. Někdy jí vykolejila maličkost, na kterou jsme nebraly zřetel, neoznámily jsme jí to, ale pro ni to bylo dost zásadní.“*
3. *„Nesnáší změny, takže jsme se soustředily na to, že když se mělo konat něco zásadního, dostatečně dopředu jsem jí to vysvětlily a přesně jí popsaly, co a jak se bude konat. To funguje dobře, uklidňuje jí to.“*
 4. *„To jednoznačně nemohu říci, podle mě úplně v základu, pokud přistoupíš a pochopíš dítě jako takové a budeš se k němu chovat, jak on potřebuje, vytvoříš si tu důvěru. Nehleď na to, jestli využíváš přesně těchto komunikačních typů. Pokud se zaměřím na konkrétní dítě a vyzpozuji, co dítěti pomůže, co ho zraňuje a co ho uklidňuje. Pak prohlubuješ důvěru.“*
 5. *„Mohu zmínit situaci, kdy jsme seděli všichni v kruhu, jeden chlapec měl narozeniny, byl to jeho den, ona si chtěla překlonit pozornost na sebe a když k tomu nedostala prostor, neustále opakovala, zda to může říct. Pak se i rozplakala. Vyřešila jsme to tak, že jsem za ní došla, chytla jí za ruku, popsala její negativní emoci a vysvětlila jí, že dnes je tu prostor hlavně pro chlapce, ale ať má na paměti to, co mi chce říct, a že mi to řekne při oblékání v šatně. To jí uklidnilo, sama popsala, že teď už tu situaci zvládá líp.“*
 6. *„Myslím si, že i k té důvěře vedou právě ty situace, jak pozitivní i negativní, kdy dítě pochopíš, cítíš hodnotu jeho problému a společně s ním ho vyřešíš. Ať už ovlivněnou komunikací nebo ne. U malých dětí je nutné hlavně podstatu problému najít.“*

1.3.2. Chlapec J

Charakteristika dítěte:

Velice laskavé, trpělivé, hravé, akční dítě. Propadá své bujné fantazii. Dokáže se s malými dětmi odvázat a jednat zbrkle a ztřeštěně, ale poté je během práce soustředěný a vyrovnaný, má dvě polohy chování. Má mladšího sourozence. V klidném rozpoložení je dosti soustředěný, je hudebně nadaný, umí čistě zpívat a hrát na kytaru. Paním učitelkám nepříjde, že by u něj převládala rozumová percepce, je chytrý a pozorný, ale když mu něco vysvětlují, zdá se, že ho tím obtěžují, nechce přijímat velké množství rozsáhlých informací. Pouze v případě technických záležitostí. Potřebuje mít jasně a stručně vysvětleno, co a jak má dělat. Chlapec je v průběhu adaptace, nemá problém zůstat bez rodičů, ale musí se učit, jak se ve třídě chovat. Některá pravidla mu dělají problém neustále. Má v sobě vnitřní napětí a pnutí, které ho často ovládá. Ve třídě má kamaráda, se kterým rád. Pro paní učitelky je těžké rozeznat, co jde přímo z chlapcovy iniciativy a co dělá jen kvůli zavděčení se kamarádovi.

Poznatky z pozorování dítěte (učitelky A3 a A4):

1. „*Jak jsme obě říkaly, chlapec je v procesu přizpůsobování se chodu školky. Na něj je měsíc velice krátká doba. Momentálně je o něco klidnější, ale to je od začátku roku, nejedná se jen o ten měsíc.*“
2. „*Zkoušely jsme se soustředit na sledování a podporu chlapce v technických činnostech. A to v případě, že cítíme, že začíná mít stavy “zuřivosti“. Po vyřešení problému mu nabídnout některou z logických her. Na to reaguje kladně. Je to vytržení ze situace a nabídnutí jiné činnosti.*“
3. „*Když mu chceme něco vysvětlit, musíme si ho vzít stranou, musí se vytrhnout z ruchu, a rozumově mu vysvětlit, co a jak se má, když mu to vysvětlují, nevyhledává oční kontakt, ale je vidět, že vnímá a poslouchá.*“
Jedna z paní učitelek popisuje svůj přístup k chlapci založený spíše na autoritativním vztahu, ale učitelky cítí, že k jedné má chlapec přívětivější a vřelejší přístup.
4. „*Obecně se dá popsat za kladný náš vztah i důvěra. Myslíme si, že je to nejvíce vidět právě po vyřešení aktuálního dětského problému/trápení. Pak se důvěra prohlubuje. Důvěra vzniká v každém okamžiku, kdy se snažíme dětem dát individuálně najevo, co je právě potřeba. Nezákladnější je, že děti musí vědět, že i když něco udělaly špatně, ty je máš ráda. A nic se tím nemění.*“
5. „*U chlapce vnímáme, že když už je na něj “zlobení“ moc, potřebuje vytáhnout z koloběhu, do kterého upadá, nějakou upomínkou, cítíme, že mu to pomůže. On sám skončit nemůže, vysvobodí ho, že to za něj utne někdo další. Například, když se spolčí s kamarádem a extrémně běhají, skáčou a ječí po třídě.*“
6. „*Tento chlapec reaguje v bouřivých situacích, kdy už není, jak ho uklidnit, na rozumové, rázné vysvětlení. V klidné situaci se vydrží soustředit a poslouchat dlouho, ale v krizi potřebuje vytáhnout ze situace.*“
7. *První učitelka: „U těch malých dětí je to v tomto množství dětí ve třídě tak těžké vysledovat, a určit, jaký typ, kdo je. Jasně je, že každý má určité predispozice a když čteš ta specifika, tak se ti vybavují děti, ale nemůžeme říci, že bychom byly schopné určit jednoznačně jakého typu dítě je. Děti jsou také dost proměnlivé, to, jak se u nás ve školce chovají, dost ovlivňuje, jak se ráno probudí, jestli je něco bolí, či co aktuálně řeší doma. Například u dospělých mi to přijde zajímavé, mohou ti dávat zpětnou vazbu a samostatně vyhodnocovat. Já jsem zkoušela sledovat děti doma, mám tři a je vidět, jak jsou odlišné. Znáám je dobře, takže se to lépe diagnostikuje.*

Zdá se mi zajímavé, pohlížet na individualitu dětí i z tohoto pohledu, ale ve třídě je to dost těžké.“

8. *Druhá učitelka: „Určitě mě to zaujalo a je přínosná. Ale tak dost často si to ani neuvědomíš a děláš to, že upravuješ komunikaci. Jednoduše, když chceš dítě zaujmout, buď jdeš po té sluchové stránce, u osobních věcí mluvíš o emocích nebo zrakové, takže ukazuješ, co se kde děje a jak co vypadá. Také tím, že jsi mě teď do toho vtáhla, tak si dávám na leccos pozor a sleduji vše kolem sebe citlivěji. Něco dělám cíleně. Říkám si: „Takhle na toto dítě asi ne, musím to udělat tak, abych ho zaujala a musím vše upravit.“ Teď si uvědomuji, že něco takového dělám a budu pokračovat, jen to rozvíjet.“*

7. SHRnutí VÝSLEDKŮ

Z odhadů percepční preference u dětí, jež uskutečnily učitelky, došlo jen k jedné neshodě. Ve třech případech odhadly učitelky preference, ke které se během experimentu s příběhem projevila další percepční preference a nebylo zjevné, která by byla nejvíce dominantní. Jak zmiňují manželé Kopsovi (2016), je velice pravděpodobné, že u člověka nepřevažuje pouze jedna percepční preference, ale dochází ke kombinacím těch nejvýraznějších.

Učitelkám komplikovala odhad percepční preference dítěte proměnlivost dětského chování, jednotlivé řešení situací a denní rytmus. Učitelky A3 a A4 zmínily i aktuální rozpoložení dítěte (nemocnost), či stresové, nové situace probíhající v rodině (očekávání nového sourozence, stěhování, pohřeb atd.).

Během návštěvy mateřských škol a průběhu experimentu se potvrdilo několik zmíněných limitů. Některé děti se mé přítomnosti zalekly a nechtěly se mnou první den mluvit, protože mě neznaly a styděly se. Touto skutečností jsem se poučila v první mateřské škole a na další dvě místa jsem šla poprvé jen pro seznámení a podruhé pro realizaci zjišťování percepční preference dítěte. Dalším prvkem byla krátká doba pozorování. Na této skutečnosti se shodly všechny učitelky.

Některé děti překvapily svou výbornou krátkodobou pamětí a schopností reprodukovat čtený text. Bylo zajímavé sledovat, jakých detailů si jednotlivé dítě povšimne. Dvě děti, konkrétně dívka I a dívka D, si byly schopny při převyprávování příběh obohatit o své roviny fantazijního rozšíření příběhu. U dívky D by se tato činnost dala předpokládat na základě její projevené pocitově-obrazové percepce. K obrazové percepci manželé Kopsovi (2016) přisuzují bujnou a aktivní fantazii. U dívky I byla projevena pouze pocitová percepce, dívka se projevovala velice vyspěle, byla pozorná, v porovnání s ostatními dětmi ukázala až neuvěřitelnou krátkodobou paměť, byla schopná opakovat i mou autentickou intonaci během čtení příběhu a zmínit nejmenší detaily. Ostatní děti ukazovaly na prvky přiřazující se k jejich percepční preferenci.

Učitelky byly ochotny se sejít a uskutečnit interview. Shodly se na faktu, že ve velkých skupinách dětí je složité ovlivněnou komunikaci pomocí daných slov provozovat. Jejich odpovědi poukazují na méně komplikovanou komunikaci neverbální a činem aplikovatelnou na děti této věkové kategorie. Pokud jde o slova přisuzovaná konkrétní percepční preferenci, bylo zapotřebí mít na komunikaci s dítětem klid. Dělo se tak většinou v řešení krizové situace. Zmínily podobně, že zařazování ovlivněné komunikace trvalo nějaký čas. Z jejich odpovědí

vyplývá, že v průběhu času byly schopny rozeznávat, jaké situace řeší podvědomě a jaké vědomě, za cílem mířit na percepční preferenci dítěte.

Výsledky výzkumu není vhodné zobecňovat. Jde o kvalitativní výzkum s experimentálním charakterem s malým výzkumným vzorkem, ke kterému není známa studie zabývající se obdobným tématem se stejným cílem, díky níž by bylo možné ověřit výsledky.

Dalším důvodem je otázka důvěryhodnosti experimentálního zjišťování dětské percepční preference. Podléhá několika proměnnými, například výběr výzkumného vzorku. Na zprostředkované pozorování si učitelky samy vybraly nejvýraznější děti ze třídy, což mohl být ovlivňující faktor dění.

8. DISKUSE

V této kapitole dochází ke snaze vytvořit závěr empirické části práce na základě získaných dat od čtyř učitelek předškolní výchovy, které odpověděly na stanovené výzkumné otázky.

Podle Hendla (2017) dochází v této části k zařazení výsledků výzkumu do povědomí aktuální literatury a výzkumů. Jde o snahu poukázat, zda v empirické části práce bylo odhaleno něco nového, či dochází k nesouladu s existujícím poznáním.

Během výzkumného šetření jsem přišla k několika zajímavým zjištěním, které bych chtěla porovnat s podobně zaměřenou výzkumnou prací. Najít práci, zabývající se podobným tématem na poli dnešního výzkumu, není snadné. Obzvláště pro věkovou skupinu dětí předškolního věku. Zvolila jsem tedy pro zmínění diplomovou práci vypracovanou Gierczuszkiewiczovou (2016), jejíž téma je Žák jako faktor ovlivňující volbu výukových strategií učitele. Ta využila konceptu VARK pro zjištění zaměření percepční preference žáků a posuzovala, zda je ve třídách vážně žák se svými potřebami faktorem ovlivňující volbu výukových strategií učitele. Dále bakalářskou práci Chramostové (2015), která zohledňuje specifikum komunikace s dětmi cizinců.

VO1: Znaží učitelky MŠ komunikaci ovlivněnou znalostí dětské percepční preference?

Všechny čtyři paní učitelky se shodly na faktu, že problematiku komunikace ovlivněné percepční preferencí neznají. Dvě paní učitelky zmínily podobnost a svou znalost učebních stylů, které jim mé následné představení percepčních preferencí připomnělo. K otázce, co znamená komunikace ovlivněná percepční preferencí přistupovaly strukturovaně. Slovní spojení rozdělily a vysvětlily na jednotlivá slova-percepci a preference. Dále do této specifikace profilují individuální přístup v komunikaci k dítěti na základě jeho pozorování a změnu v intonaci, či volbě množství požadovaných informací. Přínosnost zohledňování percepční preference během komunikace podložily potřebou zohledňovat dětskou individualitu a přístup k dětem se speciálními potřebami.

VO2: Jsou schopny učitelky MŠ upravovat komunikaci s dítětem na základě zjištění dětské percepční preference?

Jednou z prvních odpovědí paní učitelek na rozklíčování dětské percepční preference bylo, že jsou děti v tomto období dosti proměnlivé. Jak ve svém chování, tak zájmech, a tedy určit jejich převažující percepci je nesnadné. Gierczuszkiewiczová (2016) se zaobírá ve své

diplomové práci hypotézou, zda se u žáků prvního stupně objevuje spíše preference jednoho, či více učebních stylů. Ve svém výzkumu dospěla k závěru, že žáci preferují spíše jeden učební styl.

Obecně jsou si paní učitelky vědomy, že komunikaci s dítětem upravují. Jde o výběr složitosti slov, intonace, důraznost a délku vět. To vše zohledňují hlavně na základě věku, vyzrálosti, zázemí, ze kterého dítě pochází, temperamentu a pohlaví dítěte. Svou komunikaci s dítětem často doplňují nápomocnými předměty. Obrázky, symboly, ukazují reálné předměty a místa. Soustředí se na empatii dítěte, to, jak dítě jedná se svým okolím a podle toho na něj reagují. Jedna z paní učitelek pojala odpověď tak, že komunikaci neupravuje, jelikož chce být autentická v emoci, ve které daná situace je.

Z odpovědí učitelek po jejich měsíčním sledování vybraných dvou dětí je zjevné, že komunikací, jednáním, připravováním prostředí, především řešení problémových situací jsou schopny se přizpůsobit. Jde ale o částečné přizpůsobení, které je z jejich strany maximálně vědomé a v případě soustředění se na malé množství dětí možné. Pokud k dítěti přistupují individuálně a vidí ho jako jedince v množství dalších dětí, lze upravovat situace pro nejvhodnější přijetí informace dítěte. Problém je tedy skupina s velkým počtem dětí, u které je velice nesnadné zohledňovat toto kritérium u každého dítěte stejně podrobně. Dalším, i mnou zmiňovaným limitem, jež se stihla potvrdit, je krátká doba pozorování dítěte. V přípravné třídě i problém obecného seznámení mezi učitelkou a dítěte, protože děti tuto třídu navštěvují pouze jeden rok a výzkum probíhal v době, kdy se všichni znali 3-4 měsíce.

VO3: Jakým způsobem upravují učitelky MŠ verbální i neverbální obsah komunikace v závislosti na identifikované percepční preferenci dítěte?

Z interview s učitelkami je zjevné, že vnímají různorodost dětí a nutnost jednat s každým dítětem odlišně. Tento fakt se shoduje s poznáním v diplomové práci Gierczuszkiewiczové (2016), jejíž výzkum ukázal, že učitelé vnímají rozdíly způsobů učení jednotlivých dětí a cítí potřebu přizpůsobit tomuto faktu vyučovací hodinu. Realita je ale jiná, na žáky pohlížejí individuálně z hlediska jejich intelektuálního, motivačního a sociálního aspektu. Své vyučující strategie upravují spíše na základě svých zkušeností, či náročnosti probírané látky, než na percepční preferenci jednotlivých žáků. Zohledňovat toto kritérium při velkém počtu žáků je zřejmě nesnadné.

Paní učitelky uvedly, že si po této zkušenosti dávají pozor na to, jaká slova k dítěti volí. V případě, že nastane neobvyklá situace, rozmýšlí si svou reakci. Zmiňovaly, že je těžké

zapojovat slova daná přímo k určené percepční preferenci. V případech, kdy byla daná slova využita, neshledaly učitelky výraznou pozitivní odezvu dítěte.

Často zmiňovanou úpravou bylo upravení prostředí, ve které se krizová situace odehrávala. Nešlo tedy přímo o využití slov-komunikačních pomůcek a výrazů, které jsou připisovány danému komunikačnímu typu, ale o jednání, který z dané percepční preference vyplývá. Tato činnost se učitelkám osvědčila a v situacích, které s dětmi za měsíc pozorování zaznamenaly, vidí pozitivně a úspěšně.

Učitelky zmiňují, že nejdůležitější je pochopit dětské rozpoložení v jeho krizové situaci, poukázat, že se snaží jeho rozpoložení pochopit a pomoci mu. To je nejzásadnější, co vede k prohloubení důvěry, mezi dítětem a učitelem. Toto tvrzení se slučuje s výsledky práce Chramostové (2015), která také popisuje, že k důvěře mezi učitelkou a dítětem dochází během zájmu učitele o dětskou osobu a upravování komunikace s ním bez nátlaku.

G. Lojová a K. Vlčková (2011) ve své práci zmiňují, že nejrozšířenější percepční preference je vizuální/zraková, a to až mezi 50-80%. K tomuto faktu se výsledky empirické části nepřiklání, jelikož učitelky měly v předvýzkumu přiřadit ke každé preferenci dítě. Ale z odpovědí učitelek vyplývá, že se spoléhají u dítěte předškolního věku na vizuální oporu ve svém vzdělávání dětí.

Lze konstatovat, že v prostředí mateřských škol jde lépe zohledňovat otázku percepční preference než v klasických školách, jak poukazuje Gierczuszkiewiczová (2016) ve své práci, kde zjistila, že zkoumaní žáci podle konceptu VARK byli pouze částečným ukazatelem volby výukové strategie učitele.

8.1. Limity výzkumu

Před počátkem tohoto výzkumu se stanovily možné hrozící limity:

- Neochota učitelek účastnit se výzkumu.
- Neautentické/ nekonkrétní odpovědi.
- Nemocnost dětí/absence dětí v MŠ.
- Strach / stydlivost dětí z nové osoby.
- Neklidné prostředí.
- Nedostatek subjektů.
- Nepřesné vypracování otázek k rozhovoru.
- Nesprávné/nepochopené uchopení tématu ze strany učitelem.
- Dětské nepochopení požadavků.

V průběhu práce se některé naplnily. K naplnění prvního limitu nedošlo. Oslovené učitelky souhlasily s výzkumem a velice ochotně spolupracovaly. Během interview se stávalo, že učitelky odpovídaly nekonkrétně, či odbíhaly od tématu, ale to se během diskuse dalo korigovat. K naplnění limitu týkajícího se nemocnosti dětí došlo pouze u jednoho chlapce, měl týdenní absenci, proto jsem se s učitelkami sešla o týden později, než bylo plánováno. U uskutečnění individuálního čtení pohádky bylo předem zvoleno klidné místo ve školce, jelikož klid byl jedním z potřebných faktorů, bez něj by šlo zjišťování percepční preference těžko.

Nejzásadnějším naplněným limitem se stal strach a stydlivost dětí, s nímž bylo potřeba během empirické části pracovat. S těmito dětmi jsem se setkala poprvé. Převážně děti z klasické mateřské školy a dětské skupiny měly problém navázat kontakt. To jsme vyřešily mou opětovnou návštěvou. Po našem seznámení bylo možno s dětmi pracovat v příjemném a klidném prostředí. Limit týkající se dětského nepochopení se také neprojevoval. Děti na čtenou pohádku reagovaly podle vlastních potřeb a během měsíce učitelky nezaznamenaly, že by děti nepochopily jejich kladené požadavky.

Druhým částečně naplněným limitem bylo nesprávné uchopení tématu ze strany učitelek. V krátké vymezené době se snažily aplikovat ovlivněnou komunikaci na děti, převážně šlo o upravování situací, zařazování neverbálních projevů a symbolů odpovídajících dané komunikační percepci, ale uplatňování slov a frází týkajících se percepční reference se dělo pouze střídavě. Nejzásadnějším důvodem byl podle učitelek nízký věk dětí.

9. ZÁVĚR

Záměrem této diplomové práce bylo zmapování povědomí učitelek mateřských škol o komunikaci ovlivněné percepční preferencí dítěte. Teoretickým poukazováním a praktickým ověřením, jakým způsobem k této činnosti dochází v praxi. Myšlenka této práce může být přínosná učitelům, studentům, ale i rodičům. Jde o záležitost aplikovatelnou v každodenním životě lidí. Tématem je Komunikace učitele mateřské školy s dítětem předškolního věku zohledňující jeho percepční preference.

V prvních kapitolách je popsán současný stav poznání tématu vycházející z odborných publikací a výsledků realizovaných výzkumných šetření. Zmiňovány jsou segmenty poznání o komunikaci, percepční preferenci, dítěti v předškolním období a je poukázána teorie týkající se individualizovaného přístupu k dítěti podle známých metod.

V empirické části bylo využito experimentu. Autorkou připravený pohádkový příběh odhalující dětskou percepční preferenci na základě dětského převyprávění. Dále zprostředkované měsíční pozorování dětí učitelkami a upravení komunikace na základě známé percepční preference daného dítěte.

Cílem práce bylo analyzovat komunikaci učitelky s dítětem v MŠ zaměřenou na problematiku percepční preference dítěte a zjistit, zda odhalení dětské percepční preference a promítnutí této specifikace do komunikace, napomůže k prohloubení důvěry mezi dítětem a učitelkou.

Z výsledků výzkumu bylo odpovězeno na tři výzkumné otázky. Odpovědi na výzkumné otázky jsou v práci shrnuty a diskutovány. Díky pozitivním odpovědím se dá práce považovat za úspěšnou. Tato práce přináší pohled na problematiku, která není tak často řešena a diskutována, i když je velice zajímavá.

Zúčastněné učitelky i autorka považují téma za významné a chtějí se mu nadále ve svých kompetencích věnovat. Vnímají, že rozpoznání a respektování preference ostatních napomáhá ke zlepšení pracovního i vzdělávacího prostředí a může zvýšit efektivitu celé práce.

Jelikož se jednalo ve výzkumném šetření o zprostředkované pozorování dětí, dalo by se v tomto tématu pokračovat podrobněji. V další studii by bylo zajímavé soustředit se pouze na slovní projevy dětí, jako výzkumný vzorek zvolit starší děti, uskutečnit výzkumné šetření po delší dobu a nezprostředkovaně. Je důležité si uvědomit, že percepční preference nejsou pevně dané a mohou se v průběhu času měnit a vyvíjet. Zajímavá práce by byla týkající se dlouhodobého pozorování a porovnání ovlivněné komunikace jedince, například v mladším školním věku a následně o několik let později.

ZDROJE

Publikace:

- Bytešníková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada.
- Čáp, J., Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Červenková, B. (2019). *Rozvoj komunikačních a jazykových schopností: u dětí od narození do tří let věku*. Praha: Grada.
- Gavora, P. a kol. (1988). *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda.
- Hendl, J., Remr, J. (2017). *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál.
- Hoňáková, K., Kapalková, S., & Mikulajová, M. (2009). *Jak mluvit s dětmi od narození do tří let*. Praha: Portál.
- Kargerová, J., Maňourová, Z. (2013). *Individualizace ve výchově a vzdělávání*. Praha: Step by step.
- Klenková, J. (2006). *Logopedie*. Praha: Grada.
- Kopřiva, P. (2008). *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála.
- Kopsová, K., Kops, P. (2016). *Jak se domluvit s tygrem, aneb, Učíme se tygrijsky*. Brno: Edika.
- Křivohlavý, J. (1988). *Jak si navzájem lépe porozumět*. Praha: Svoboda.
- Lojová, G., Vlčková, K. (2011). *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál.
- Lund, N. (2010). *Intelligence a učení*. Praha: Grada.
- Mareš, J. (1998). *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál.
- Mareš, J., Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova Univerzita.
- Matějček, Z. (1996). *Co kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál.
- Neill, S. (1991). *Classroom Nonverbal Communication*. New York: Routledge.
- Nelešovská, A. (2005). *Pedagogické komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada.
- Průcha, J. (2020). *Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi*. Praha: Grada.
- Skutil, M. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál.
- Strnadová, V. (2011). *Interpersonální komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Svobodová, E. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál.

- Škoda, J., Doulík, P. (2011). *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada.
- Švaříček, R., Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Teusen, G., Goze-Hanel, I. (2003). *Prenatální komunikace*. Praha: Portál.
- Zelinková, O. (2001). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál.
- Špaňhelová, I. (2009). *Komunikace mezi rodičem a dítětem*. Praha: Portál.

Internetové zdroje:

- Bytešnicková, I. (2006). *Analýza komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku v mateřských školách v Jihomoravském regionu* [Disertační práce, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.] <https://is.muni.cz/th/uwb11/>
- Ettlerová, K. (2018). *Komunikační schopnost dětí raného věku* [Diplomová práce, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.]. https://is.muni.cz/th/ikanv/Diplomova_prace.pdf?info=1;zpet=https:%2F%2Ftheses.cz%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3DETTLEROV%C3%81,%20Kate%C5%99ina.%20Komunika%C4%8Dn%C3%AD%20schopnost%20d%C4%9Bt%C3%AD%20ran%C3%A9ho%20v%C4%9Bku%26start%3D1
- Friend, M. Smolak, E. Liu, Y. & P. Zesiger (Eds.). (2018). A Cross-Language Study of Decontextualized Vocabulary Comprehension in Toddlerhood and Kindergarten Readiness. *National Library of Medicine: The National Center for Biotechnology Information*. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6019137/>
- Gierczuszkiewiczová, L. (2016). *Žák jako faktor ovlivňující volbu výukových strategií učitele* [Diplomová práce, Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta.]. <https://theses.cz/id/ifa1b3/>
- Keskin, B., Özay Köse E. & Güloğlu, F. (2021). The relationship between social sciences high school and science high school students' multiple intelligence levels and learning styles. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(1), 92-102. DOI: <https://doi.org/10.33200/ijcer.877570>
- Havlová, M. (2013). *Specifika komunikace v mateřské škole* [Bakalářská práce, Univerzita Karlova, Filozofická fakulta]. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/54958>
- Holá, V. (2015). *Komunikace učitelky a dětí v řízených a spontánních činnostech v MŠ* [Bakalářská práce, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Fakulta humanitních studií]. <http://hdl.handle.net/10563/31853>
- Chramostová, M. (2015). *Kvalitativní výzkum komunikačních strategií učitelů mateřských škol používaných při práci s dětmi cizinců*. [bakalářská práce, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta]. <https://theses.cz/id/k5b0xr/>
- Michalková, K. (2018). *Pedagogická komunikace v předškolním vzdělávání*. [bakalářská práce, Ostravská univerzita. Pedagogická fakulta]. <https://theses.cz/id/6o2ajh/?zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3DMICHALKOV>

%C3%81,%20Katar%C3%ADna.%20Pedagogick%C3%A1%20komunikace%20v%20p%20C5%99ed%C5%A1koln%C3%ADm%20vzd%C4%9B%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD.%26start%3D1;isslret=Katar%C3%ADna%3BMICHALKOV%C3%81%3B

- Mahdjoubi, L. (2011). *Effects of learning styles on engaging children in school projects*. Bristol: University of the West of England, https://www.researchgate.net/publication/277760487_Effects_of_learning_styles_on_engaging_children_in_school_projects
- Průcha, J. Jazyk dětí předškolního věku a komunikace v mateřské škole. *Pedagogická orientace: Vědecký časopis České pedagogické společnosti* [online]. 2009, 19, <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1326>
- VARK questionnaire: How do you learn best?. *VARK a guide to learning preferences* [online]. 2023, <https://vark-learn.com/vark-dotaznik/>
- Whiteley, S. (2004). *Memletics Accelerated Learning Manual* [online], <https://epdf.tips/memletics-accelerated-learning-manual-full.html>
- Whiteley, S. *Memletic Styles diagram* [online]. In: . 2004 [cit. 2023-05-05]. Dostupné z: <https://epdf.tips/memletics-accelerated-learning-manual-full.html>

Seznam příloh

Příloha č.1 Pohádka – Podzimní příběh

Příloha č.2 Tabulka percepčních preferencí

Příloha č.1: Pohádka-Podzimní příběh

Podzimní příběh (Jílková, 2022).

„Baruško, vstáváme, už je ráno.“ „Dobré ráno, maminko.“ Veveruška Baruška se protahuje ve své postýlce. „Barčo, Barčo“, ječí a poskakuje kolem Barušky mladší brácha Jonáš. Křičí tak nahlas, že z toho až ouška bolí. „Tak vstávej a pojd' si se mnou hrát.“ Barče se vůbec, ale vůbec nechce vstávat. Postýlka byla krásně měkoučká, teplá a plná puntíkatých polštářků a jemné žluté deky, ve které byla Baruška hezky zachumlaná. Barča by v postýlce zůstala ještě chvíli, ale vyhnal jí hlad. Pěkně nahlas jí kručelo v bříšku. „Maminko, máme k snídani nějaké oříšky?“ „Běž se podívat do košíčku na zahrádku Baruško.“ Barča vyskočila z postýlky a rozeběhla se do zahrady. Cestou si představovala, jak najde velký hnědý košík plný oříšků, žaludů a šípků, které by mohla slupnout ke snídani. Úplně je vidím krásné, sladké oříšky. Když košík našla, zjistila, že je úplně prázdný. „Ale né. Co teď? Jonáši, víš, co se stalo? Celý košík s oříšky je prázdný, nevíš o tom něco?“ „Vůbec Baruško nevím.“ „Mm, to je zajímavé. Když o tom nevíš nic ty a ani maminka ... Kam se tedy všechny ty oříšky poděly? Je, koukej, tady jsou skořápky. A tady další. Vedou ven z naší zahrádky. Napadá mě, že nám je někdo ze zahrady odnesl, ale kdo? Když je to to jediné, co nám po oříšcích zbylo, mohly by nám ty skořápky pomoci. Mám plán. Zkusíme je sledovat a třeba nás dovedou k našim oříškům.“ „To je dobrý nápad Baruško, koukej tady jsou další a další.“ „Vypadá to Jonáši, že vedou k lesu.“ „Je, Baruško k lesu ...? já mám trochu strach. Nikdy jsem tam nebyl sám, bez maminky. Nevím, koho tam můžeme potkat. A necítím se tam dobře, různě to tam skřípe, vrže.“ „Neboj Jonáši, to zvládneme.“ Barča Jonáše chytila za tlapku a vydali se po stopách oříšků.

“Hou hou, Barča s Jonášem jdou” oba si prozpěvovali, když procházeli lesem. Když tu jim cestu zkřížila řeka.“ No jo, co teď Jonáši, musíme pokračovat, támhle vidím další skořápky, ale jak se dostaneme přes říčku?“ „Koukej Baruško, můžeme použít tahle dřívka, svážeme je dohromady a přejdeme přes řeku jako po mostě.“ Jak řekli, také udělali. Dřívka dali dohromady, svázali je provázkem a vytvořili mostek, přes který přešli a pokračovali v cestě dál. „Baruško, neslyšíš někoho prozpěvovat?“

„V hlubokém a temném lese, myšák své oříšky nese. Nese si je do pelíšku...“ „No jo, támhle, vidíš ho? Malinký šedý myšák, s červenou mašlí kolem krku. A koukej, kolik má kolem sebe oříšků. To by mohlo být ono. „Ahoj“, zdraví myšáka Baruška. „Ahoj.“ „Máš tu ale hodně pěkných oříšků myšáku, odkud je máš?“ „No, našel jsem je“, odpoví myšák. „Aha a kde“, ptá se Baruška? „No, v jednom košíčku, v zahrádce na začátku lesa.“ „A ty nevíš myšáčku, že oříšky rostou na keřích nebo stromech a do takového košíčku je musí někdo nasbírat? To jsou

naše oříšky z naší zahrádky.“ „Aha, tak to jsem vůbec nevěděl, to mě mrzí, že jsem odnesl vaše oříšky, omlouvám se vám.“ „Víš co“, navrhone Jonáš, „než jsme tě našli, potkali jsme cestou několik keřů s lískovými oříšky, ukážeme ti je s Baruškou, abys věděl, kde si oříšky nasbírat. A ty nám tyhle naše pomůžes odnést domů?“ „Tak jo, jdeme na to.“

Příloha č.2: Tabulka percepčních preferencí

Tabulka percepčních preferencí sestavená ze specifik sepsaných v knize Jak se domluvit s tygrem aneb učíme se tygrijsky. (Kopsovi, 2016).

Percepční preference

Komunikační pomůcky/výrazy

Pocitová percepční preference	
<ul style="list-style-type: none"> • Nepotřebuje vědět proč a jak • Vnímá vše i sebe jako součást celku, nezajímá ho jednotlivost • Potřebuje pocit, ne detail • Učí se zkušeností, práci potřebuje rozdělit do jednotlivých kroků • Stačí mu uspokojit pouhý pocit naší přítomnosti • Musí se cítit bezpečně, potřebuje čas se do situace nacítit • Rozhoduje se podle vlastní zkušenosti nebo pocitu, nezdůvodní rozhodnutí • V rozhodování potřebuje dostatek času a menší množství možností <p>Potřebuje pocity: přijetí, bezpečí, sounáležitosti, že to zvládne - dotek, pohlazení</p>	<p>Jak to cítíš? Můžeš mi to popsat? Co jsi dnes zažil? Je ti to příjemné? Jak ti mohu pomoci? Můžeš mi to popsat? Já to cítím takhle...</p>
Rozumová percepční preference	
<ul style="list-style-type: none"> • Potřebuje znát data, informace, procesy, detail a souvislosti • Uvažuje logicky, hodnotí, tvoří procesní kroky ve své práci • Potřebuje znát a dobrat se konkrétního výsledku • Učí se na základě dat a procesů, obtížně vnímá pocity • K učení potřebuje dostatek konkrétních informací • Pracuje a pamatuje si krok po kroku • Potřebuje dostatek času na návod a proces • Záležitosti vysvětluje rozumově a přemýšlí o nich • Ze všech percepčních preferencí se nejlépe soustředí • Chce znát důvod, jak se věci dějí, je důsledný, může být puntičkář • Skutečné situaci porozumí až na konci procesu • Rozumí, ale nevidí celkový obraz • Musí znát dostatek informací • Tendence obav z budoucnosti • Velmi obtížně vnímá „neurčité“ pocity 	<p>Myslíš? Vím, jak to myslíš. Co si o tom myslíš? Chápeš to? Pochop to. Jak tomu rozumíš?</p> <p>Používá slova: Myslet, rozumět, uvažovat, vědět, vypočítat, informace, proces, logicky, detail.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Jsou to děti, které si vydrží nekonečně dlouho hrát se stavebnicemi, logickými hrami a číst encyklopedie. • Milují: návody, seznamy a časové plány, které budou rádi využívat a dodržovat • Potřebují rozumět a chápat, že o něm víte, rozumět situaci/činnosti, kterou rodič/učitel dělá a kdy a jak se mu budete věnovat. • Vyhovuje jim pořádek a jistý druh stereotypu • V nových situacích jsou často ztraceni 	<p>Naučte je, kde si mohou chybějící informace vyhledat a ponechejte jim dostatek času na vyhodnocení informací a rozhodování.</p>
Sluchová percepční preference	
<ul style="list-style-type: none"> • Nedívá se do očí, nastavuje ucho, nepotřebuje oční kontakt • Některé zvuky špatně snáší • Někdy si brouká • Potřebuje tiché místo • Bývají to hudebně nadaní jedinci • Rádi se poslouchají • Vadí jim hádky, křik, hluk • Jsou vytrvalí posluchači • Potřebují být vyslyšeni, bez přerušování ho vyslechnout • Pro něj je klíčové, aby dobře slyšelo-soustředění • Pokud na vás mluví, stačí, když mu dáte jasně najevo, že ho slyšíte. • Co slyší to vnímá, při poslouchání může bez problémů dělat další činnosti. Nevyžadujte tedy od něj oční kontakt a nechte ho klidně při rozhovoru kreslit nebo třeba stavět stavebnici. • Klíčové je, když hovoří, vyslechněte je bez přerušování až do konce. Často totiž přijde pointa až na konci, a navíc se jinak dítě bude cítit nevyslyšeno = “nemám o tebe zájem, nezajímá mě, co říkáš.” • Může být nadměrně upovídané, protože se rádo poslouchá. Může věci opakovat pořád dokola, dokud si není jisté, že je opravdu vyslyšen. 	<p>Slyším, co mi říkáš. Zopakuj mi to. Pak mi zavolej. Jak ti to zní? Poslouchá se ti to dobře?</p> <p>Používá slova: ladit, slyšet znít, říkat, rezonovat, harmonie</p>
Obrazová percepční preference	
<ul style="list-style-type: none"> • Důležité, co vidí, hůře dotahuje svoje věci, nezaobírá se detaily 	<p>“Popiš mi svůj obraz.“</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Vidí “dopředu”, dělá si nejdříve rychlý obraz skutečnosti a teprve poté jednotlivé kroky k naplnění • Nemá trpělivost s dlouhými procesy, potřebuje základní informace • Utíká do své fantazie, domalovává situace, zvýrazňuje • Chce možnost rozvoje kreativity, je nedůsledný • Nechce moc detailů, potřebuje si situaci/výklad představit • Tvoří si obrazy v mysli, může být zklamán, že to nedopadne, jak si představoval • Dokáže vytvořit vizi, ukázat ji a vést za ní • Až po představě hledá kroky k naplnění • Hlavně jim neměňte náhle a bez příčiny program, boří se jim tak obraz, a tedy jejich momentální svět • Vnímá, chápe a dá se říct i „naslouchá“ přes oči. Takže co vidí, tomu rozumí. Situace vnímá jako „obrazy“, které si vytváří ve své mysli. • Jaké hlavní potřeby mají děti obrazového typu: dítě potřebuje být v obraze, co rodič dělá – potřebuje to samo vidět, nebo být uvedeno do obrazu – dejte mu čas a informace pro vytvoření správného obrazu. • Když s ním mluvíte, je pro něj klíčový oční kontakt – potřebuje být viděno • Děti obrazového typu potřebují být kreativní, mít různorodou činnost, nenechte je v dlouhé a nudné rutině • Nepřehlčujte je detaily 	<p>Jak to vidíš? Už je mi to jasné. Uvidíme.</p> <p>Vidíš to? Koukni se.</p> <p>Líbí se ti?</p> <p>Používá slova: Vypadat, představa, dívat se, obraz, vidět, představovat si</p>
--	---