

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

## **Rigorózní práce**

Mgr. Iva Hegrová, DiS.

**Kvalita intersubjektivní interakce v předškolním  
vzdělávání: Podpora kvality pedagogických responsí  
v rámci interakce pedagog – dítě/děti**

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení</b>	Mgr. Iva Hegrová, DiS.
<b>Katedra nebo ústav</b>	Katedra primární a preprimární pedagogiky
<b>Rok obhajoby</b>	2024

<b>Název práce</b>	Kvalita intersubjektivní interakce v předškolním vzdělávání: Podpora kvality pedagogických responsí v rámci interakce pedagog dítě/děti
<b>Title of thesis</b>	Quality of intersubjective interaction in preschool education: Supporting the quality of pedagogical responses in the framework of teacher-child interaction
<b>Anotace práce</b>	Rigorózní práce se zabývá nastavením a podporou kvality pedagogických responsí v rámci běžné interakce pedagog dítě/děti v mateřské škole. Nastavením naladěné komunikace jako základního pilíře ve výchovně vzdělávacím procesu učitele/ky, jako jednu z nejdůležitějších osobnostních a profesních kompetencí pedagoga.
<b>Klíčová slova</b>	intersubjektivita, interakce, naladěná komunikace, video analýza interakcí, principy naladěné komunikace, předškolní dítě, attachment

<b>Annotation</b>	Rigorous work deals with setting and supporting the quality of pedagogical responses within the normal interaction between teacher and child/children in kindergarten. By setting tuned communication as a basic pillar in the teacher's educational process, as one of the most important personal and professional competencies of a teacher.
<b>Keywords</b>	intersubjectivity, interaction, attuned communication, video analysis of interactions, principles of attuned communication, preschool child, attachment
<b>Přílohy vázané k práci</b>	Příloha PI Nabídka spolupráce pro učitelky MŠ  Příloha P II Principy naladěné komunikace  Příloha P III Souhlas s natáčením video záznamů  Příloha P IV Ukázky z rozhovorů s učitelkami
<b>Rozsah práce</b>	197 stran (52 479 znaků s mezerami)
<b>Jazyk práce</b>	Český jazyk

## **Poděkování**

S nesmírnou úctou k jejím odborným zkušenostem bych ráda poděkovala paní Ing. Táně Blažkové (akreditovaný trenér video tréninku interakcí od roku 2006) za odborné vedení v oblasti naladěné komunikace a video analýze interakcí. Za její neustálou podporu.

Ráda bych poděkovala Mgr. Michalovi Knihovi za odborné rady v oblasti speciální pedagogiky a psychoterapie.

Děkuji také Mgr. Ireně Lněničkové za pomoc a podporu v překladatelské oblasti s odbornými zahraničními texty.

Za pomoc a spolupráci, vstřícnost, odvahu učit se novým věcem, v šíření naladěné komunikace děkuji také paní učitelkám a jejich dětem.

Na závěr bych ráda poděkovala svému muži a našim dětem za podporu a trpělivost při realizaci mé rigorózní práce.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem rigorózní práci vypracovala samostatně a použila jen uvedenou literaturu a zdroje.

V Olomouci dne:

Podpis.....

Průvodní citát:

**„Naladěná komunikace je bránou ke kvalitním vztahům.“**

**Iva Hegrová**

# OBSAH

<b>ÚVODNÍM SLOVEM.....</b>	<b>9</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>12</b>
<b>1 KOMUNIKACE.....</b>	<b>13</b>
1.1 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE.....	14
1.1.1 Základní podoby pedagogické komunikace.....	14
1.2 KOMUNIKACE A INTERAKCE, INTERSUBJEKTIVITA – SPECIFIKACE POJMŮ .....	14
1.2.1 Intersubjektivita .....	16
1.2.2 Intersubjektivní komunikace.....	16
1.2.3 Primární a sekundární intersubjektivita .....	17
1.3 EFEKTIVNÍ KOMUNIKACE .....	18
1.3.1 Naladěná komunikace v reakcích učitele/ky v interakcích s dětmi/dítětem 18	
1.3.1.1 Principy naladěné komunikace v reakcích učitelky MŠ.....	20
1.4 STRUKTURA MOZKU A „NALADĚNÁ KOMUNIKACE“ .....	23
1.4.1 Souvislosti emocionálního vývoje dítěte a stavby jeho mozku .....	25
1.5 NALADĚNÁ KOMUNIKACE A JEJÍ PŘÍNOS V ROZVOJI DÍTĚTE .....	28
<b>2 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU A JEHO POTŘEBY .....</b>	<b>31</b>
2.1 POZNÁVACÍ PROCESY VE VÝVOJI PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE.....	32
2.1.1 Vývoj verbálních schopností.....	32
2.2 DĚTSKÁ IDENTITA .....	33
2.3 VNÍMÁNÍ.....	34
2.4 EMOCE .....	34
2.4.1 Klasifikace emocí.....	36
2.5 ROZVOJ SEBEPOJETÍ A CITŮ U PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ .....	38
2.6 PŘEHLED POTŘEB DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU .....	40
2.6.1 Dítě a jeho potřeba socializace .....	42
<b>3 METODA „SCAFFOLDINGU“ INTERAKCE MEZI UČITELEM A DÍTĚTEM .....</b>	<b>46</b>
3.1 SCAFFOLDING .....	46
<b>4 ATTACHMENT – VZTAHOVÁ VAZBA .....</b>	<b>48</b>
4.1 TYPY ATTACHMENTU – VZTAHOVÉ VAZBY .....	49
4.1.1 Typologie attachmentu v přímé vazbě na učení socioemočním dovednostem dítěte v MŠ.....	50
<b>5 OSOBNOST PEDAGOGA.....</b>	<b>51</b>
5.1 PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY .....	52
5.2 SCHOPNOST SEBEREFLEXE PEDAGOGA .....	55
<b>6 VYUŽITÍ VIDEOZÁZNAMŮ V PROFESNÍM A OSOBNÍM ROZVOJI</b>	

<b>UČITELKY MŠ</b> .....	<b>57</b>
6.1    POSTUPY PRÁCE S VIDEOZÁZNAMEM .....	58
<b>7    SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI</b> .....	<b>60</b>
<b>II    EMPIRICKÁ ČÁST</b> .....	<b>62</b>
<b>8    METODOLOGIE VÝZKUMU</b> .....	<b>63</b>
8.1    CÍLE VÝZKUMU .....	64
8.1.1    Specifikace hlavního výzkumného cíle .....	65
8.1.2    Výzkumné otázky .....	65
8.2    VÝBĚR VÝZKUMNÉHO VZORKU .....	66
8.3    DESIGN KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU: (USPOŘÁDÁNÍ/PLÁN VÝZKUMU) .....	67
8.4    CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU .....	68
8.5    METODA SBĚRU DAT .....	69
8.5.1    Případová studie, konkrétně více případová studie zaměřené na zkoumání vztahů .....	75
8.6    REALIZACE VÝZKUMU .....	90
8.6.1    Vstup do terénu – prostředí tříd mateřské školy .....	90
8.6.2    Video studie – fáze: .....	92
8.7    ANALÝZA A ZPRACOVÁNÍ ZÍSKANÝCH DAT .....	94
<b>9    INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT</b> .....	<b>96</b>
9.1    KÓDOVÁNÍ ZÍSKANÝCH DAT.....	96
9.1.1    Kódování videozáznamu výuky .....	96
9.1.1.1    Ukázky přípravných otázek k rozhovorům, které vzešly ze spolupráce s dalšími odborníky:.....	101
9.1.2    Analýza rozhovorů s učitelkami – otevřené tematické kódování .....	104
9.1.2.1    Charakteristika jednotlivých kategorií v paradigmatickém modelu .....	106
9.2    ZPĚTNÁ VAZBA UČITELEK .....	110
<b>10   SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU</b> .....	<b>115</b>
<b>11   DOPORUČENÍ PRO PRAXI</b> .....	<b>118</b>
<b>12   ZÁVĚR</b> .....	<b>119</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A INTERNETOVÝCH ZDROJŮ</b> .....	<b>120</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>124</b>
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>125</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>126</b>



## ÚVODNÍM SLOVEM...

Téma rigorózní práce **Kvalita intersubjektivní interakce v předškolním vzdělávání: Podpora kvality pedagogických responsí v rámci interakce pedagog dítě/děti** představuje novodobé vhledy a potřeby kvality osobnostních a profesních kompetencí pedagoga a změny přístupů v pedagogické práci. Velmi cenný vklad pedagogické práce vnímáme ve vědomém budování bezpečných a pozitivních vztahů, jejichž stavebním kamenem je laskavá komunikace, a které mají obrovský vliv na rozvoj dětí. Smyslem je pedagoga neustálá péče o „vytlačení“ komunikace během interakce s dítětem nebo dětmi. Změna ve vidění osobnosti dítěte a ochota ve sdílení jeho zájmů, prožitků a zkušeností. Uvědomělé přijímání jeho iniciativ a poskytování kvalitních reakcí, které odrážejí naši soustředěnou pozornost, podporu a respekt k jeho individualitě. Pedagog vnímá dary každého dítěte, s jejichž pomocí pomáhá dítěti tvořit jeho životní cestu, a zároveň přispívat svou jedinečností do společenství jako takového. Zasaduje do interakce s dítětem všechny principy laskavé komunikace, aby přispěl k co největšímu rozvoji jeho celkové osobnosti. Kvalita komunikace pedagoga vyžaduje neustálou sebe reflektivní práci. Sebe analýzu svých reakcí, postavenou na hledání dílčích pozitivních, které spolu s využíváním zdrojů jako jsou např. kurzy, semináře, odborné publikace, sdílení s dalšími odborníky, slouží jako podpora pro zkvalitnění jeho práce.

**Téma práce** je založeno na jedné z nejvýznamnějších složek výchovně vzdělávacího procesu v mateřské škole, a tou je **interakce**. **Kvalita komunikace v interakci** zásadně ovlivňuje celkový rozvoj dítěte. Svou roli v interakci sehrává **intersubjektivita**, tj. vzájemnost sdílení. V rámci pedagogického působení by měla být zahrnuta **podpora intersubjektivních procesů – sdílení pozornosti, sdílení emocí a sdílení zkušeností a kvalita komunikačních dovedností**. Zvnitřnění vzorů naladěné komunikace a schopnosti ji automaticky zahrnovat do interakčního procesu.

**Rigorózní práce** bude opírána a vedena mimo jiné i myšlenkami a výzkumnými studii zahraničních představitelů např. Daniela Siegela, Colwyna Trevarthena, Jerome Brunera a dalších. Společným jmenovatelem jejich zkoumání je intersubjektivní interakce, tj. důležitost vzájemnosti sdílení mezi pečující osobou a dítětem. Jerome Bruner se ve svých studiích zaměřuje na interakční výměny mezi dospělou osobou a dítětem. K rozpracování myšlenek a kognitivnímu uchopení tématu ze strany dítěte dochází nejdříve až po páté interakční výměně. Pedagog by měl tedy vytvářet takové prostředí, ve kterém se dítě může stát vlastním objevitelem odpovědí na své vlastní otázky a své stávající zkušenosti přirozenou cestou rozšiřovat. Prostor, prostředí,

v němž děti bezpečně mohou vzájemně sdílet své objevy, zkušenosti a emoce a pedagog je přímým pozorovatelem a průvodcem cestou jejich vnitřního učení.

Dítě svůj potenciál může efektivně rozvíjet v prostoru kvalitních vztahů. Úkolem pedagoga je cíleně vytvářet pozitivní vztah k dítěti a mezi dětmi navzájem. S respektem mu věnovat svůj zájem o něho a přijímat jej v jeho přirozenosti. Využívat každého okamžiku ke vzájemnému poznávání, a tím budovat vzájemnou důvěru. Věnovat mu důvěru v jeho vnitřně nastavený program k procesu učení a přinášet mu takové podmínky, které tento program budou bohatě naplňovat. Jakékoliv problémové situace je třeba vnímat jako příležitosti ke změně, k hledání té nejvhodnější cesty pro dítě, hledání pozitivního vztahu mezi ním a dítětem. Každá pozitivní vazba má význam změnit problémovou situaci na přínosnou pro obě strany. Vzdělávání může být úspěšné, pokud se pedagog primárně zaměřuje na kvalitu vztahu mezi ním a dítětem.

**Cílem rigorózní práce** je nastavit a podpořit kvalitu pedagogických responsí v rámci běžné interakce pedagoga dítě/děti v mateřské škole. Konkrétně nastavení naladěné komunikace jako základního pilíře ve výchovně vzdělávacím procesu učitele/ky, jako jednu z nejdůležitějších osobnostních a profesních kompetencí pedagoga.

**Teoretická část práce** nám poskytne vhled do témat jako je komunikace, charakteristika předškolního dítěte, potřeby předškolního dítěte, osobnost pedagoga mateřské školy, kvalita práce pedagoga mateřské školy, vymezení pojmů komunikace, interakce a intersubjektivita, komunikační dovednosti pedagoga mateřské školy a další. Opíráme se o odborné publikace Daniela Siegela, Jerome Brunera, Colwyna Trevarthena, Kateřiny Šilhánové a dalších.

**V empirické části** se věnujeme metodologii výzkumu. V této práci byl volen kvalitativní výzkum s designem **případové studie** interakcí učitelek a dětí, který využívá tři kvalitativních metod, aby byla zajištěna triangulace dat: **hloubkového polostrukturovaného rozhovoru, nepřímého pozorování** – konkrétně **videozáznamu a video mikroanalýzy získaných videodat, 5 vybraných případových studií**. V nahraných běžných interakcích učitelek s dětmi byla provedena mikroanalýza přítomnosti principů „naladění se“ v reakcích učitelek na iniciativy dětí. Principy „naladění se“ jsme převedly do podoby kategorií, který nám jako celek tvoří kategoriální pozorovací systém pro kódování. K jednotlivým kategoriím se vážou subkategorie, které nám blíže upřesňují, co v získaných videozáznamech budeme hledat. Výsledky výzkumu jsou prezentovány s pomocí výsledků videoanalýz, také ze zpětných vazeb učitelek mateřských škol. Smyslem této práce je, aby se stala přínosem pro praxi učitelek/ředitelek mateřských škol. Šířila význam naladěné komunikace ve školách. Aby se naladěná komunikace stala přirozenou a

---

nedílnou součástí výchovně vzdělávacího procesu a nedílnou profesní výbavou každého učitele/učitelky, a to již při studiích na pedagogických fakultách. Neméně si klade za cíl, aby se videozáznam interakcí stal vyhledávanou a přijímanou metodou, která přináší bohatost užitku jako je zvýšení kvality v oblasti komunikace s dětmi, podpory speciálních potřeb dětí, psychohygieny učitelek, rozvoje dětí v oblasti kognitivní, socio emoční a další.

## I TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická oblast rigorózní práce nám přednese odborná fakta a úvahy nad dílčími okruhy, které se váží k hlavnímu tématu práce. Jejich podrobnější rozpracování nám v teoretické rovině umožní lepší orientaci v daném tématu. Téma práce Podpora kvality pedagogických responsí v rámci interakce pedagog dítě/děti bude rozdrobeno do dílčích oblastí jako je v obecné rovině téma komunikace, zaměřeno blíže na komunikaci pedagogickou, do které v kontextu práce zahrneme komunikaci naladěnou a popis různých principů naladěné komunikace. Součástí práce jsou neméně významná témata, jejichž znalost je důležitou podporou pro aplikaci naladěné komunikace učitelek s dětmi v mateřské škole, a to Vývoj dítěte předškolního věku a jeho specifické oblasti, Potřeby dítěte a Struktura mozku dítěte, Vztahová vazba a další. Otevřeme téma osobnosti pedagoga, jeho profesní kompetence, jeho komunikační vybavenost, schopnost sebe-reflexe. Přiblížíme si možnosti/přínosy využití videozáznamu v profesním a osobním rozvoji učitelky.

## 1 KOMUNIKACE

Komunikace je proces vzájemného předávání informací. Kvalita komunikace se především projevuje v interakcích s druhými, tj. jak na sebe vzájemně působíme. Zda dochází k obousměrnému proudění nebo se vyskytuje převaha jednosměrného působení, a tím je zamezen prostor a čas pro zaměření se na vlastní pocity a vlastní řešení situací. Právě schopnost vnímat své vlastní pocity a vyjadřovat je, nás může vést k porozumění pocitů druhých. S laskavostí přijímat jejich vnímání vnitřního světa, i světa okolo sebe. Jak dovednost orientovat se v sobě a následně přehledně vyjadřovat své pocity druhým můžeme budovat? Důležitým krokem je zmapování vnitřního světa, zaměření se na to, co sděluje mé tělo ve spojení s emocemi. Jaké jsou mé tělesné reakce v procesu radosti, smutku, vzteku atd. Přehlednost vlastního území mi pomáhá v oblasti dobrého sebepoznání, vím, co se ve mně děje. Sebe porozumění jako základ vlastní jistoty. Emoce jsou druhem komunikace s druhými nebo sami se sebou. Jedná se o komunikaci, ve které je zastoupena, jak složka verbální, tak nonverbální. Nonverbální složka emocí je mnohem čitelnější, má mnohem silnější zastoupení. Jedná se o reakce těla, které jsou viditelné na povrchu. Největší procesy, ale probíhají uvnitř nás samotných. Všechny procesy jsou řízeny mozkiem. Rozumět reakcím těla, které emoce doprovázejí, jsou otevřené dveře ke spokojenosti, k sebedůvěře, jistotě a pocitům bezpečí. Známe se, rovná se sebejistota, nalezení sebe hodnoty. Takto nabytou dovednost mohu předávat ve formě empatie druhým, a tím dosahovat kvality vzájemných vztahů.

Pedagog by měl být vzorem a průvodcem na cestě dobrého sebe poznání dětí. Jeho autentičnost v oblasti vyjadřování vlastních pocitů a práce s nimi, jeho kongruentnost chování, komunikační dovednosti vytvářejí bezpečný prostor pro přirozený rozvoj každého dítěte. Vlastní ochota dalšího sebe rozvoje a hledání cest pro rozvoj individuality, samostatnosti myšlení a zodpovědnosti každého dítěte. Dobré poznání dítěte a aplikace komunikačních technik při práci s ním je vhodnou cestou, jak posouvat jeho osobnost. Podporovat jeho samostatnost při řešení situací a problémů. Provázet jeho kroky při odhalování různých možností řešení a vhodnou komunikací jej vést k samostatným objevům a rozhodnutím.

## 1.1 Pedagogická komunikace

Na vymezení pojmu pedagogická komunikace se zaměřilo více autorů, kteří se však shodují v základním popisu tohoto termínu tak, že představuje určitý druh sociální komunikace, která se odehrává mezi účastníky vzdělávacího procesu, zejména mezi učitelkou a dítětem/děti, s vidinou uskutečnit stanovené pedagogické cíle a s ohledem na proměnlivost vlivu vnějšího i vnitřního prostředí. Můžeme ji také rozumět jako jednu z profesních kompetencí, kterou by měl disponovat každý pedagog, kterému mu záleží na vytváření kvalitních vztahů a kvalitě vzdělávání. Představuje prostředek výchovně vzdělávacího procesu (Nelešovská, 2005,).

Pedagogický slovník obecně vymezuje komunikaci jako prostředek dorozumívání, sdílení, přenos informací. Komunikace má několik svých odnoží. V mezilidské komunikaci se nám jedná především o takovou podobu předávání informací, sdílení, která podporuje kvalitu vztahu. Pedagogická komunikace poukazuje na interakci mezi hlavními činiteli vzdělávacího procesu (Průcha, Walterová, 2009).

### 1.1.1 Základní podoby pedagogické komunikace

Nejen v pedagogické komunikaci, ale v komunikaci obecně, se setkáváme s její verbální i nonverbální podobou. Verbální komunikace nám prezentuje slovní vyjádření, nonverbální nevyužívá ke svému vyjádření slov, ale představuje celý komplex mimoslovních signálů. V komunikaci má její nonverbální stránka největší zastoupení, až z 93 procent předává druhé osobě informace. Nonverbální povahu komunikace určuje výraz obličeje, pohled, pohyby, fyzické postoje, gesta, doteky, přiblížení a oddálení, tón řeči a úprava zevnějšku a životního prostředí. Navzájem si mimoslovně můžeme sdělovat emoce, zájem, vztah atd. (Nelešovská, 2005, str. 43).

## 1.2 Komunikace a interakce, intersubjektivita – specifikace pojmů

*„Komunikace a interakce jsou dva pojmy, které bývají často zaměňovány a často jsou považovány za synonyma. Mezilidskou komunikaci a interakci můžeme zcela jistě považovat za dva různé aspekty jednoho vysoce komplexního procesu,“* (Šilhánová a spol., 2019, str. 178).

V literatuře nenalezneme jednotnou definici. Významní autoři předkládají různé variace vymezení těchto pojmů, např. Vybíral podotýká, že naplnění definice tak, aby v sobě snoubila všechny aspekty (kognitivní, sociální, lingvistické, filozofické, kulturní) není možné. Slovní

význam **komunikace** vychází z latinského „communicare“, což v překladu znamená učinit společným. Hlubší i širší pojetí **komunikace** vyjadřujeme termínem sdílení. Dle Čechové je v termínu **komunikace** obsažen proces dorozumívání, společenský styk s cílem myšlenkových obsahů mezi účastníky komunikace (Bytešníková, 2012).

Zahraniční autoři jako Hausenblas vnímají **komunikaci** jako společné sdílení činnosti při vzájemném kontaktu. Dále Watzlawick, Bavelasová a Jackson definují **komunikaci** jako ústředí společnosti. Nekomunikovat není možná cesta, jakákoliv slova nebo mlčení, vše nese určitý význam sdělení. Ponechávají i propojení s pojmem chování. Vzájemnost vlivu **komunikace a chování** (Šilhánová a spol., 2019).

Pojmy **komunikace a interakce** můžeme přesněji popsat z pohledu prostředí předškolního vzdělávání. **Pedagogickou komunikaci** bychom definovali jako **profesionální komunikaci** učitele, která podporuje realizaci výchovy a vzdělávání, je prostředkem kvality vztahů mezi účastníky této komunikace a přispívá k vytváření celkového klimatu třídy a ovlivňuje celkový vývoj dítěte ve všech oblastech. Obsahuje **funkce komunikace** v pedagogickém prostředí a zohledňuje obousměrný proces komunikace (Šilhánová a spol., 2019).

Zahraniční autoři jako Bruner, Trevarthen, Hughes a další zmiňují, že pojmem interakce rozumíme oboustranný proces komunikování, ve kterém je potřeba alespoň dvou subjektů, které na sebe v daném okamžiku působí, sdělují si a sdílejí a vzájemně se ovlivňují. Přispívání těchto aktivních subjektů má vliv, jak na průběh, tak výsledek interakce. Interakce představuje vazby a vztahy, které jsou výsledkem interakčních výměn a jsou ovlivněny jejich kvalitou (Šilhánová a spol., 2019).

Termín interakce bývá také spojován s termínem „interakční systém“. Interakční systém vysvětlujeme jako na proces, během kterého komunikuje dva a více komunikujících, přitom je zohledněn i vliv prostředí, což je „*soubor všech objektů, jejichž vlastnosti jsou měněny chováním systému*“. Mezi objekty zařazujeme jednotlivé lidi a jejich vzájemnou komunikaci. Na chování dítěte má vliv právě naše interakce, jeho proměnu můžeme podpořit změnou naší interakce (Šilhánová a spol., 2019).

Přejeme-li si vytvářet kvalitní vztahy s dětmi je třeba vždy za jejich chováním, které vidíme hledat jejich pocity/potřeby. Rozhodnutí hledat v sobě takové to postoje k dětem nám může být podporou pro změnu komunikace s nimi. Nese se zde myšlenka Marie Montessori, že cokoliv ti vadí na dětech je vzácná příležitost, jak změnit a rozvíjet sám sebe. Možná jedna z nejužitečnějších, a zároveň nejtěžších cest v osobním rozvoji člověka. Proměnou sebe mohu proměnit

svět kolem sebe, protože je to okamžik, když se začnu dívat a slyšet jiným způsobem. V mé knize, O čem tělo vypráví zmiňuji hned v úvodních stranách, zaposlouchej se nejprve do řeči svého těla, nauč se rozumět a doplním, abys mohl slyšet, co ti říká tělo druhého. Jsme vzorem dětem v oblasti komunikace, tímto způsobem můžeme nastavovat kvalitní komunikaci i u nich.

### 1.2.1 Intersubjektivita

*„Zkoumá způsob, jak (a co) se dítě učí o sobě samém, jak se dozvídá, kým je, zda je milováno či odmítáno, jak a co se učí o své rodině, o sousedství, o kamarádství, co a jakým způsobem se dozvídá o kultuře, ve které vyrůstá (Šilhánová, výukové materiály SPIN, nestr.)“*

Nezbytnou součástí naladěné komunikace je neverbální komunikace. Tvoří nepochybně základ úspěšné interakce mezi učitelkou a dítětem, pokud si přejeme vzájemně lépe rozumět. S postupným vývojem narůstá přínos i verbální komunikace, i když své zásadní místo bude mít vždy složka neverbální. Potřeba naladěné komunikace zůstává po celý život (Šilhánová, výukové materiály SPIN).

Kvalita vzdělávání dítěte předškolního věku závisí na kvalitě komunikace učitele a dítěte. Kvalitu bezpochyby ovlivňuje množství aspektů jako je počet dětí ve třídě, personální vybavení, prostředí třídy a školy, vztahy, klima třídy a školy, vize a sdílené hodnoty. Neopomeňme taktéž vliv širší komunity, místa, kde se škola nachází, ale i celkové klima ve společnosti (Šilhánová a spol., 2019).

### 1.2.2 Intersubjektivní komunikace

Znamená, že v interakci se vzájemně ovlivňujeme svými zkušenostmi. Sdílíme svá vnitřní nastavení. Šilhánová to vyjadřuje: *„cítím, že jsem cítěn.“* Což prezentuje význam emocionality na vývoj jedince, jeho schopnost vnímat, sdělovat a sdílet emoce). *Předpokladem intersubjektivní komunikace je „všímavost“ a „zvědavost“, mluvíme o věnování pozornosti tomu druhému“* (Šilhánová, výukové materiály SPIN, nestr.).

Věnování pozornosti dětem znamená sdílet s nimi jejich zájmy, prožitky. Být opravdově přítomni v kontaktu s nimi. Být schopni povšimnout si jejich drobných iniciativ a na ně reagovat. Rozvíjet se ve schopnosti „čtení“ reakcí dětí. Darovat jim sám sebe v plném naslouchání. Užívat zdrojů naladěné komunikace k navázání hlubších vztahů jako klíčových principů k vytvoření důvěry, jistoty a bezpečí.



Věnovat pozornost znamená všimnout si dítěte, jeho iniciativ a záměrů, které jsou zpočátku neverbální, později již doprovázeny slovně. Vycítit, jak mu v daný okamžik je, co potřebuje. Pokud dítěti věnujeme pozornost, přijetí a reagujeme na jeho iniciativy nebo stav, ve kterém se nachází otevíráme mu tím možnost vstoupit s námi do intersubjektivního kontaktu. O naladění hovoříme tehdy, jestliže dva subjekty v dané interakci jsou nakloněny stále ladit/harmonizovat svou pozornost a reakce (Šilhánová, výukové materiály SPIN, nestr.). Znamená to, že učitelka se vědomě ladí svými projevy na pocity a potřeby dítěte. Zasaduje do svých reakcí prvky přijetí, kterými dítě v průběhu interakce doprovází.

Bruner zmiňuje, že v období novorozence je velice důležitý vztah a chování, reakce mezi matkou a dítětem, jejich oční kontakt. Jde o vzájemné propojení a ovlivňování se. Bylo zjištěno, že v mozkové kůře je receptor vnímající oční kontakt. Dále popisuje zjištění, že jednou z možných příčin raného autismu je nedostatečný kontakt dítěte a jeho pečovatele, nedostatečné množství podnětů. Tito jedinci se vyhýbají očnímu kontaktu. Vývoj řeči a předřečové období jsou značně opožděny (Bruner, 1996). V tomto ohledu se shoduje z hlediska psychologie s Vágnerovou, která jako možnou příčinu celkového opožděného vývoje u dětí zmiňuje nízkou míru kontaktu mezi hlavní pečující osobou a dítětem.

Podle Brunera (1996) dítě poznává svět okolo sebe prostřednictvím smyslů. Zdůrazňuje princip důležitosti a významu v konverzaci mezi matkou a dítětem, kdy matka věnuje pozornost všemu, co dítě zajímá a reaguje na to. Tím podněcuje jeho vývoj, učí ho.

### 1.2.3 Primární a sekundární intersubjektivita

*„Primární intersubjektivita – emoce jsou vzájemně sdělovány a předávány v intimním prostoru matka – dítě. Věnování pozornosti a naslouchání je základem procesu učení. Období od narození do devíti měsíců je označováno jako „protokonverzační“, tj. dítě projevuje zájem a matka přichází s iniciativou, dítě poté přebírá iniciativu a matka projevuje zájem (Šilhánová, výukové materiály SPIN, nestr.).“*

*„Dle Trvarthena a Huble, 1978, Sekundární intersubjektivita zahrnuje vzájemně vyladěnou pozornost (vyladěné pocity ke druhému a s druhým), jednoduchou kooperaci „osoba-osoba-objekt“, matka sleduje a zároveň vede dítě, sdílí společnou hodnotu, dělají věci spolu a samostatně. Tedy základními komponenty intersubjektivní interakce jsou: sdílení emočního stavu a koregulace afektu, sdílení zaměření pozornosti a sdílení záměrů, tedy cesty a cíle, vzájemně se doplňujících záměrů účastníků interakce (Šilhánová, výukové materiály SPIN, nestr.).“*

V mateřské škole bychom měli podporovat sekundární intersubjektivitu. Učitelka v interakci s dítětem/děťmi projevuje zájem o to, s čím dítě přichází, jakou iniciativu vysílá. Sleduje dítě a doprovází ho v činnosti/jednání. Sdílí s ním např. jeho emoce v situacích, které jsou pro něj obtížné, přijímá je a svým darem vnitřního klidu mu pomáhá ke zklidnění. Sdílením zájmů, záměrů dětí může učitelka získat podklad pro vzdělávací nabídku ve třídě.

### **1.3 Efektivní komunikace**

#### **1.3.1 Naladěná komunikace v reakcích učitele/ky v interakcích s dětmi/dítětem**

Prostřednictvím komunikace vytváříme vztahy. To, jaké budou záleží právě na ní. Komunikace s dětmi může být efektivní, pokud se v ní děti budou cítit jistě a bezpečně. Jednou z odrůd efektivní komunikace je respektující/naladěná komunikace, je to souhrn technik, jejichž základním stavebním kamenem je partnerský přístup. Přístup, kdy prioritně pečujeme o vztahy a emoce. Ovládat umění komunikovat je možné tehdy, pokud zvnitřněné postoje, vlastnosti a dovednosti, ve kterých se orientujeme, vědomě využíváme v komunikaci s ostatními lidmi. Učitelka by měla znát sama sebe, své slabé a silné stránky, své hranice. Využívat při své práci dovednosti sebereflexe, která umožňuje právě pravdivé sebezpoznání. Efektivní komunikace používaná v učitelské praxi by měla obsahovat schopnost sebereflexe, pedagogickou lásku, tj. umění mít rád sám sebe, abych lásku mohl předávat dál. Umění naslouchat, také se tomu říká aktivní naslouchání, které předpokládá snahu porozumět tomu, co druhý říká. Úctu předáváme druhému tím, že jej necháváme dokončit sdělované, nehodnotíme, neposkytujeme nevyžádané rady. Při komunikaci se opíráme o tzv. já výroky. Informace sdělujeme za sebe, přijímáme zodpovědnost za svá sdělení, své myšlenky, činy a postoje. Opíráme se o společně dohodnutá pravidla, kterým rozumíme a chceme je dodržovat a dodržujeme. Nebereme si věci osobně, tzn. přenecháváme druhému zodpovědnost za jeho jednání, činy, postoje, vyřčené informace apod (Svobodová, 2017).

Respektovat se vzájemně znamená vnímat hodnotu druhého, jeho i vlastní potřeby. Vážít si sebe i druhého bez ohledu na věk, pohlaví, rasu, názorovost, zkušenosti. Děti, které již v dětství zažívají přijetí, bezpodmínečnou lásku i podporu vlastní hodnoty vytvářejí vztahy založené na vzájemné úctě. Dítě má stejnou hodnotu jako dospělý člověk, i když jeho zkušenosti nejsou tak

velké a jeho cesta životem je teprve na samém počátku. Potřebují nás jako průvodce, kteří jim pomáhají orientovat se v sobě i v okolním světě (Kopřivovi a kol., 2020).

Respektující dospělý umožňuje dítěti procházet emocemi, učit se s nimi pracovat nejen svým vlastním vzorem, ale také jejich přijetím. Podporuje zodpovědnost dítěte tím, že mu ponechává prostor vyjádřit svůj názor a zažívat přirozené důsledky svých činů s ohledem na jeho věk a zkušenosti. Vyjadřuje mu důvěru v jeho vnitřní vývojový program k učení tím, že mu ponechává svobodu zkoumat, ptát se, objevovat, hledat a chybovat. Zakládá vztah na rovnocennosti a důstojnosti (Kopřivovi a kol., 2020).

Efektivnost komunikace spočívá také v komunikaci naladěné. Schopnost naladit se na druhé vyžaduje rozvíjet dílčí složky jako je věnování pozornosti a naslouchání, povzbuzování iniciativ, přijímání iniciativ druhého ve smyslu „ano“ a další (Šilhánová, materiály Spin VTI).

Marshal Rosenberg ve své knize *Nenásilná komunikace ve škole* definuje hlavní principy, na kterých je postavena naladěná komunikace v lidských vztazích: vzájemná empatie k pocitům a potřebám druhého, uvědomování si hodnoty potřeb vlastních i druhých, vzájemná péče (Rosenberg, 2023).

Hlavní podstatu naladěné komunikace vnímáme v přijetí druhého takového, jaký je, se svými možnostmi i limity, upuštění od soudů a domněnek, vlastních očekávání a představ jaký by druhý měl být. Rozhodnutí vnímat druhého jako jedinečnou bytost hodnou lásky a důstojnosti, úcty a respektu.

V mateřské škole vedeme děti k osvojení si principů naladěné komunikace vlastním vzorem, tj. věnujeme jim pozornost, pozorně nasloucháme, sdílíme jejich emoce a zájmy. Jsme pravdiví v činech i slovech, ukazujeme své hodnoty a postoje. Pojmenováváme své potřeby a emoce a jejich potřeby a emoce. Ceníme si chyb, protože je vnímáme jako nabídky různorodých řešení problémových situací. Jako postupný sběr zkušeností, kterého je k vědomému učení zapotřebí. Jako možné ověření postupů. Také jako nápady, které se promítají do dalších a dalších nápadů dětské tvůrčí energie. Pomáháme každému dítěti zažít svůj úspěch, zažívat prostřednictvím našeho přijetí svou vlastní hodnotu, důležitost, sebe důvěru, sebe uvědomění. Hranice dětem nastavujeme prostřednictvím vlastního poznání přirozených důsledků vlastního konání. Doprovázíme je jejich emocemi, jejich postupným získáváním zkušeností. Jsme pouze průvodci, pozorovatelé jejich nabývání vědomostí, zkušeností. Zmiňujeme, že jsme pozorovatelé jejich učení. Pozorování v jeho čisté podobě je jednou z nejtěžších disciplín, také velmi přínosnou, pokud se chceme o dětech, co nejvíce dozvědět. V čisté podobě znamená oproštěné od vlastních představ,

očekávání, soudů, domněnek. Jen ponechání prostého pojmenování viděného/slyšeného. K doplnění viděných/slyšených obrazů toho, co děti dělají, prožívají nám mohou pomoci otázky. Čemu se věnujete? Co se vám líbilo? Případně zjišťovací věty upřesňující informace k pocitům – Připadáš mi možná smutný...vypadá to, že tě to možná zamrzelo...vnímám, že asi potřebuješ...zní mi to, že by sis asi přál/a... slyším, že tě asi trápí...viděla jsem, že jsi se dnes věnoval...pozorně tě poslouchám...rozumím/vnímám/dobře, že? Zjišťovací věty nám pomohou zpřesnit naše pozorování, dát mu pravdivou podobu.

*„Slova, která používáme, když mluvíme s dětmi, mají schopnost hojit či ublížit, vytvořit vzdálenost nebo udržet blízkost, umlčet city či otevřít srdce, posílit závislost anebo vlastní sílu (Aldortová, 2010, s. 17).“*

### **1.3.1.1 Principy naladěné komunikace v reakcích učitelky MŠ**

Dovednost naladěné komunikace je jednou z nejdůležitějších složek profesní vybavenosti každé učitelky mateřské školy. Užívání této dovednosti v interakcích s dětmi přispívá k jejich optimálnímu rozvoji. Představujeme výběr některých principů naladěné komunikace z různých pohledů odborníků, které by měly být obsaženy v komunikaci učitelky s dětmi:

#### **Akceptace neboli přijetí osobnosti dítěte**

K projevům přijetí dítěte patří soucit, pochopení, ochrana a důvěra. Rovněž i respekt, úcta, ohleduplnost a otevřenost. Z hlediska neverbální roviny sem řadíme prostorovou blízkost, snížení tělesné pozice na úroveň očí dítěte, samotný oční kontakt, dotek, úsměv, naklonění hlavy. V sociální psychologii se můžeme setkat s pojmem sociální reverzibilita výroku. Jedná se o to, že s dítětem mluvíme tak, jak bychom si sami přáli, aby nám druzí projevovali úctu a respekt (Gillernová, 2015).

#### **Empatie – schopnost vcítění**

Empatie je schopnost vnímat pocity druhého tak, jak kdybychom je prožívali mi sami. Vnímat, co se děje ve vnitřním světě druhého, jak nám jej sděluje, vysvětluje. Dítěti projevíme empatii tím, že slovně opakujeme to, co nám řeklo, případně parafrázujeme. Pojmenováváme, co zřejmě prožívá, jak se v tom cítí. Snažíme se porozumět, co se uvnitř něho skutečně děje (Gillernová, 2015).

*„Úspěšnou komunikaci zde rozumíme vzorce interakcí, které se skládají z prvků, které jsou zřetelně rozpoznatelné ve videozáznamech běžných situací, např. ze školní třídy, a které jsou charakteristické pro úspěšnou interakci mezi učitelkou a dětmi (Šírová, 2015, str. 99).“*

Mezi základní principy, které můžeme při analýze úspěšné interakce mezi učitelkou a dítětem/dětmi ve videozáznamech hledat patří věnování pozornosti, povzbuzování iniciativ, přijímání ve smyslu ano, podpora a rozvoj interakčních výměn ve skupině, kooperace a dialog, usměrňování a vedení (Šilhánová, 2015).

### **Věnování pozornosti**

Důležitost v kontaktu přisuzujeme vzájemnému sledování. V interakci mezi učitelkou a dětmi je to tak, že učitelka neprve věnuje kontakt celé skupině dětí až poté jednotlivcům. Sledování učitelce umožňuje přizpůsobit se dětem a děti učitelce. Nazýváme to vzájemné naladění se (Šírová, 2015).

### **Povzbuzování iniciativ**

Učitelka sleduje iniciativy dětí a těm poskytuje reakce založené na pozitivní intonaci a mimice. Aktivně pozitivně naladěně pojmenovává, co dítě dělá, vidí, slyší a zřejmě prožívá. A dětem také pojmenovává, co sama dělá, slyší, myslí a prožívá.

### **Přijetí iniciativ se souhlasem**

O přijetí mluvíme, pokud učitelka dítěti daruje svou pozornost očním kontaktem, úsměvem, mimikou, gesty, tělesnou pozicí. Také verbálně dítěti sděluje, že mu porozuměla, opakuje doslovně či parafrázuje. Dítě, které zažívá přijetí na své iniciativy je opakuje, protože jeho potřebou je být ve vzájemném kontaktu s učitelkou.

Je třeba si uvědomit, že děti potřebují více času k předání informace než dospělí, totéž se týká i informací, které přijímají. Na základě tohoto uvědomění můžeme děti podpořit volbou pomalejšího tempa výměny. Děti se cítí v bezpečí a jistotě, když vědí, že jim rozumíme a tomu pomůžeme, když po nich opakujeme. To je povzbuzuje v interakci s námi pokračovat. Tedy nejprve zopakujeme přijatou informaci a poté přidáme další informaci, tím tempo interakce zpomalíme. Poskytneme tím dětem prostor informaci přijmout, což se projeví zopakováním naší informace. Dostává se nám zpětné vazby, že děti nám rozumí. Potvrzování příjmu využijeme ve větším počtu dětí a také u dětí s poruchami pozornosti. Pojmenovávání a opakování je velmi cenným prvkem pro navázání a udržení interakce (Šírová, 2015).

### **Podpora a rozvoj interakčních výměn a kooperace**

V kontaktu s větší skupinou dětí je podstatné, aby učitelka uplatňovala rozdělování pozornosti na každého člena skupiny, jak nejvíce je to možné. Děti se vydrží soustředit pouze po krátkou dobu, stává se jim, že snadno ztratí pozornost, což snadno rozpoznáme tak, že změní předmět svého zájmu, tj. začnou se věnovat něčemu jinému. Interakci prodloužíme pojmenováním toho, co vidíme, že jeden dělá, tím mu dáváme najevo, že o něm víme, že je na řadě, a zároveň pomáháme ostatním zůstat v interakci, být pozorní a reagovat. Předpokladem vzájemné spolupráce ve skupině a přirozeného, plynulého předávání řady je sledování a následné pojmenování (Šírová, 2015).

### **Naladěné usměrňování a vedení**

Učitelka si v tomto procesu potřebuje osvojit dovednosti naladěného vedení, např. ujímání se iniciativ, na které dítě reaguje pozitivním způsobem, citlivé odvedení, usměrnění pozornosti, nabízení alternativ, plánování a sdílení plánu, řešení problému. Kvalitní vedení má charakter „naladěného“ vedení. Vychází vždy z iniciativy, příjmu a vzájemného střídání. Učitelka dává najevo dětem, že je otevřená k jejich iniciativám. Přijímá je a přidáním své iniciativy vyzývá děti k odpovědím. Tento způsob učí děti základům dobrého kontaktu. Dobrý kontakt nestojí na tom, že schvalujeme vše, co dítě dělá, ale na pojmenování toho, co dítě může dělat v souladu se vzájemným respektem (Šírová, 2015).

## 1.4 Struktura mozku a „naladěná komunikace“

Daniel Siegel popisuje dětský mozek jako „*dům ve výstavbě, kde dolní patro sestává z mozko-  
vého kmene a limbické oblasti, které dohromady tvoří dolní část mozku, často nazývanou „**plazí  
mozek**“ a „**starý savčí mozek**“*. Tyto nižší oblasti se nacházejí uvnitř lebky zhruba od úrovně  
kořene nosu až k šíji a jedna jejich část, *mozkový kmen, je dobře vyvinutá už při narození. Tento  
dolní mozek považujeme za mnohem primitivnější, protože řídí nejzákladnější nervové a du-  
ševní pochody: **silné emoce, pudy a základní funkce, jako je dýchání, trávení a regulace cyklů  
spánku a bdění. Může být zdrojem reaktivity. Avšak horní mozek, který odpovídá za vyspělejší  
a složitější myšlení, je u novorozenců nevyvinutý a začíná růst v kojeneckém věku a v dětství.  
Horní mozek tvoří mozková kůra neboli kortex. Odpovídá za celou řadu racionálních, emoč-  
ních a vztahových dovedností, které nám umožňují žít vyvážený a smysluplný život a radovat se  
ze zdravých vztahů: **zdravé rozhodování a plánování, regulace emocí a těla, osobní vhled,  
pružnost a přizpůsobivost, empatie a morálka. Právě tyto vlastnosti chceme dětem vštěpovat a  
všechny vyžadují dobře vyvinutý horní mozek (Siegel, 2015, s. 60–61).*****“

Poznání, že vývoj **horního mozku** je dokončen kolem pětadvacátého roku, nám může pomoci  
změnit způsob komunikace a učení dětí. Znalost funkcí mozku nám umožňuje vytvářet postupy,  
které podporují řádný, zdravý vývoj mozku v průběhu celého života (Siegel, 2015).

„*Příkladem postupného vývoje mozku je část horního mozku, které se říká **pravá temporopari-  
etální funkce**. Pomáhá nám porozumět, co se odehrává v mysli druhého. Aktivuje se a pracuje  
s oblastmi v předčelní kůře, těsně za čelem. Podporuje naše empatické citění s druhými. Tyto a  
další oblasti jsou součástí tzv. „**mentalizačního obvodu**“, protože jsou zapojeny do vnitřního  
či mentálního nazírání – tedy vidění mysli druhých, a dokonce i své vlastní. V dětech můžeme  
tuto schopnost pěstovat, když je vedeme k vhledu, empatii a morálnímu myšlení (Siegel, 2015,  
str. 63).*“

„*Používáme-li vlastní **mentalizační obvody**, abychom vnímali mysl dítěte za jeho chováním,  
jdeme jim vzorem v tom, jak mají vnímat svou vlastní mysl i mysl druhých. **Vnitřní nazírání** je  
dovednost, kterou se můžeme naučit, je v jádru schopnosti empatie a vhledu, morálky a soucí-  
tění. Je základem **sociální a emoční inteligence** a můžeme v ní jít dětem příkladem, když jim  
pomáháme rozvíjet jejich měnící se mozek (Siegel, 2015, str. 64).*“

Využití našich vlastních dovedností vnitřního nazírání slouží k vidění mysli za chováním dítěte.  
Nejedná se o pouhé reakce na jejich jednání, ale na naladění se na jejich mysl za chováním.

Díky pochopení, že mozek se stále mění a vyvíjí můžeme být v pozici více naslouchajícího, s větším pochopením a soucítěním, partnera (Siegel, 2015).

*„Potřebujeme dětem pomáhat, aby si rozvíjely **horní mozek** – společně se všemi dovednostmi, které umožňuje. Přitom možná bude zapotřebí, abychom působili jako **externí horní mozek**, abychom s dětmi pracovali a pomáhali jim s rozhodnutími, které zatím ještě nejsou schopné uskutečnit (Siegel, 2015, str. 65).“*

Mozek je dle Siegela změnitelný. Lze jej záměrně tvarovat zkušenostmi. V této souvislosti mluví o tzv. **neuroplasticitě**, což znamená že mozek se fyzicky mění na základě prodělaných zkušeností (Siegel, 2015).

*„Jestliže opakované zkušenosti skutečně mění fyzickou architekturu mozku, pak je nesmírně důležité, abychom je dětem vytvářeli záměrně. Vše, co vidí, slyší, cítí a čeho se dotýká, má vliv na jejich mozek, a tudíž ovlivňuje způsob, jakým nahlíží na svět a vstupují s ním do **interakce**. Tyto procesy se odehrávají na buněčné úrovni, v neuronech a v mozkových spojích, které se nazývají **synapse**. **Neurony**, které společně vysílají vzruchy, se společně propojují. Dle **neuro-psychologa Donalda Hebba** neurony současně vysílají vzruchy v odezvě na nějakou zkušenost, vzájemně se propojují a vytvářejí síť. Jestliže se nějaká zkušenost pořád dokola opakuje, prohlubuje a posiluje spoje mezi těmito neurony. V praxi je tedy zapotřebí mít **neuroplasticitu** na paměti, když se rozhodujeme, jak vstupujeme do interakce s dětmi (Siegel, 2015, str. 67-70).“*

*„Mozek je komplexní, mnohotvárný. Jeho různé části odpovídají na různé úkoly: některé na paměť, jiné na jazyk, další za empatii apod (Siegel, 2015, str. 71).“*

*„Způsob, jakým jednáme s dítětem, významně ovlivňuje, jak se vyvine jeho mozek. Posiluje nervové spoje mezi **horní a dolní částí mozku** a tyto spoje vedou k osobnímu vhledu, odpovědnosti, flexibilnímu rozhodování, empatii a morálce, protože díky posíleným spojovacím vláknům mohou horní části mozku lépe komunikovat s primitivními pohybkami dítěte a stále více nad nimi převládat. A právě náš přístup značnou měrou určuje, jak jsou tyto spoje silné a vyvinuté (Siegel, 2015, str. 82).“*

Pokud má dítě vytvořený bezpečný prostor pro vyjádření svých emocí, vlastní přemýšlení, a rozhodování rozvíjí se výrazným způsobem jeho empatie, myšlení a samostatnost rozhodování (Siegel, 2015).

Klíčovým aspektem pro rozvoj mozku, pro budování vztahů a posunu od reaktivity k receptivitě je **kontakt**. **Kontakt** je silným spojovacím článkem **horního a dolního mozku**. „*Těmto spojům*



mezi horními a dolními oblastmi říkáme „**mozkové schodiště**“. Schodiště propojuje horní a dolní patro a prospívá mozkové oblasti zvané **prefrontální kortex**. Tato klíčová oblast mozku pomáhá vytvářet výkonné funkce **seberegulace, včetně vyvažování emocí, soustředění pozornosti, ovládání impulzů a empatického spojení s druhými**. Jak se **prefrontální kortex** vyvíjí, děti lépe uplatňují **sociální a emoční dovednosti** (Siegel, 2015, str. 104-105).“

„**Integrace ve vztahu** vytváří **integraci v mozku**. **Integrovaný vztah** se vyvine, když cítíme rozdíly mezi sebou a druhými a poté navážeme kontakt pomocí **soucenné komunikace**. Vcítujeme se do druhé osoby, cítíme její pocity a chápeme její hledisko. V této souvislosti respektujeme její vnitřní život, ale nestáváme se jí. Tak zůstáváme odlišnými jedinci, ale zároveň jsme v **kontaktu**. Tato **integrace** vytváří harmonii ve vztahu. Výsledkem **integrace** je **regulace mozku**, která závisí na koordinaci rovnováže různých oblastí. A taková **neurální regulace** je základem pro schopnost **regulovat výkonné funkce jako pozornost, emoce, myšlenky a chování** (Siegel, 2015, str. 105).“

„**Zkušenost bezpečné a stále emocionální vazby** je zásadní podmínkou zdravého neuro-psycho-sociálního vývoje každého jedince. Dnes existují důkazy z oblasti neuropsychologie, že mozek a mysl operují a vyvíjejí se nejlépe na základě vztahu s druhými. Mluvíme o „**dyadickém**“ neboli „**sociálním**“ mozku. Ten se nejlépe vyvíjí v závislosti na druhém a ve vztahu s osobou, se kterou jsme v bezpečí a která nám umožňuje společné prozkoumávání objektů, událostí a prožívání okolního světa (Šilhánová, výukové materiály SPIN, str. 20).“

### 1.4.1 Souvislosti emocionálního vývoje dítěte a stavby jeho mozku

Emocionální vývoj dítěte jde ruku v ruce s růstem a vývojem těla dítěte. Má významný vliv na vývoj mozku a pozdější život člověka. Proto by se mu měla věnovat zvýšená pozornost.

Od narození, jak se dítě motoricky, smyslově vyvíjí, dochází i k rozvoji emocionálního vnímání. To velice ovlivňuje i jeho pozdější sociální vývoj a zařazení ve společnosti. Emocionálnímu vývoji se však věnuje méně pozornosti. Základy sociálních kompetencí vyvinutých během prvních pěti let dítěte jsou úzce propojeny s emocionálním vývojem a ovlivňují pozdější schopnost dítěte adaptovat se ve škole a budovat si vztahy s lidmi během celého života.

Jak člověk stárne, nabývají sociální dovednosti na důležitosti. Jsou základem navazování vztahů, přátelství, intimních vztahů, efektivního rodičovství, schopnosti najít si a udržet práci,

spolupracovat s ostatními a stát se tak užitečným členem společnosti. Přehlížení těchto důležitých faktů může negativně ovlivnit celkový vývoj člověka. Je tedy nutné věnovat stejnou pozornost dětským citům i myšlení. Naučit se zvládat a pochopit své emoce je opravdu pro některé děti mnohem náročnější než se učit počítat a psát, číst. Neschopnost vypořádat se s city může být i jedním ze znaků rizika vzniku psychických chorob u jedince. Je třeba vše monitorovat a v případě podezření provést kroky k nápravě a intervenci (National Scientific Council on the Developing Child, Center on the Developing Child at Harvard University, 2004).

Jádrem vývoje emocí je porozumění sama sobě a reakcím okolí. Ovlivňuje to i stavbu mozku. Velký vliv a podíl na rozvoji je připisován okolí dítěte. Jak dozrává mozek, a vznikají nová spojení, dochází i k rozvoji emočních funkcí. Emoce se rozvíjí především v interakci s pečovatelem. Jestliže jsou jejich potřeby uspokojeny, jsou veselé a spokojené. V raném období jsou však ještě citové projevy a pozornost značně omezeny. Čím je mozek vyzrálejší, je i citová stránka pokročilejší a dokonalejší.

Emoce batolat a předškolních dětí jsou tedy již na vyšší úrovni. Již dokáží rozpoznat a chápat svou činnost a reakce okolí. Umí již i své city regulovat.

Před vstupem do školy jsou schopny své emoce ovládat a určitým způsobem regulovat a přizpůsobovat okolní situaci a potřebám. Jejich repertoár emocí se dramaticky rozšířil o pocity jako je hrdost, pýcha, stud, vina, ostuda, které mají vliv na to, jak jedinci fungují ve společnosti. Během raného dětství se děti učí používat jazyk ke sdělování svých pocitů, jak si říci o pomoc, a jak se vhodně chovat a ovládat během určitých situací.

Nezvládnuté emoce a pocity mohou mít negativní vliv na myšlení. Vědci nedávno zjistili, jak jsou navzájem propojené a ovlivňují se. Vývoj emocí, vnímání, následně působí na dozrávání, nervové dráhy mozku včetně přední kůry mozkové, limbické kůry, předního mozku, mozečku, hypotalamu a mozkového kmene. Oběhy podílející se na regulaci emocí velice úzce spolupracují s oběhy zaměřenými na výkon (jako je plánování, úsudek, rozhodování). Tyto výkony se podílejí též na rozvoji schopnosti se umět rozhodovat v předškolním věku. Emoce, pokud jsou dobře ovládané, mohou přispět k rozvoji plánování, rozhodování, pozornosti. V opačném případě je mohou poškodit.

Je prokázáno, že rozdílnost temperamentu v raném dětství má biologickou příčinu. Některé děti jsou až extrémně sdílné, komunikativní, jiné zase naopak tiché, klidné, stydlivé. Proto se každý jedinec chová, vyvíjí, ovládá své emoce jiným způsobem. Děti potřebují tedy i rozdílné podněty

od okolí a svých pečovatелů. Z toho důvodu nelze najít žádný univerzální přístup a tip na výchovu dětí.

Děti jsou známy svým uměním být extrémně veselé a šťastné. Dokáží být ale také velice smutné, úzkostlivé, našťavané, až deprimované.

Jejich emoční zdraví souvisí s prostředím, ve kterém žijí. Výchova v problematické rodině, zanedbávání dítěte mají negativní vliv na vývoj dítěte a rozvoj jeho mozku.

Tato raná schopnost dítěte pracovat se svými pocity je základem pro jejich vývoj do budoucnosti a pro jeho současnou sociální roli v prostředí, kde žije. Rozdíly v chování a vnímání jsou dány individualitou dítěte, ale také prostředím, lidmi a jejich vnímáním dítěte (National Scientific Council on the Developing Child, Center on the Developing Child at Harvard University, 2004).

Je dobře známo, že i malé děti jsou schopné citu. Ovšem, o faktu, že novorozeňata mohou psychicky trpět a strádat a zažívat opravdovou citovou bolest a příkoří, se již moc neví. Pro mnohé lidi je to zcela nový fakt. Stejně tak jako dospělí mohou i malé děti procházet mentálními a s tím spojenými zdravotními obtížemi, zažívat úzkostné stavy, deprese, což ovšem v tak raném věku ovlivňuje stavbu a vývoj mozku. Dlouhodobý stav deprese má značně negativní vliv na stavbu dětského mozku. Bohužel, místo aby se věda více věnovala rozsáhlejšímu zkoumání emočního a sociálního vývoje dětí a s tím související neurobiologii, zajímá se především o vnímání, jazyk a gramotnost. Výzkumy týkající se emočního vývoje a chování jsou stále spíše výjimkou než pravidlem. Nedostatek mezi tím, co “víme” o emočních potřebách, chování, zvládnutím výchovných problémů a tím, co veřejně “děláme” je ilustrován na níže uvedených příkladech:

Nedostatečná podpora a pomoc rodičům, pečovatелům v rámci rané péče a výchovy zajišťující běžnou, věkově přiměřenou pomoc, impulzy, jako je například disciplína, nastavení hranic.

Omezené vzdělávání rané péče a výchovných programů pečovatелů a učitelů k hodnocení a práci s dětmi trpícími emocionálními obtížemi a/ nebo problémy s chováním. Toto je obzvláště alarmující vzhledem k současné evidenci dramatického nárůstu předepisování medikace působící na chování a s ním spojené obtíže v předškolním věku (National Scientific Council on the Developing Child, Center on the Developing Child at Harvard University, 2004).

Rozvíjející se věda a její nové poznatky v oboru raného emočního a sociálního vývoje musí být využita v rámci podpory rodičů bojujících se zvládnutím běžných výchovných obtíží svých dětí, snažících se pochopit, kdy už se jedná ne o běžné problémy, ale o závažné.

Poskytovatelé rané péče a výchovy by měli být vybaveni dostatečnými znalostmi a dovednostmi, aby mohli pomáhat dětem, které mají výchovné problémy, obzvláště pak těm, které mají sklony k agresivitě, hyperaktivitě a poruše pozornosti. Je tedy třeba změnit přístup a najít dva směry řešení. Za prvé by se mělo věnovat více pozornosti sociálnímu a emocionálnímu vývoji dětí v rámci školení a odborného výcviku před nástupem do zaměstnání a během vykonávání profese (pokračující/ navazující dělávaní). Za druhé by všechna tato centra a dětské programy podporující děti měly spolupracovat se specializovanými centry zabývajícími se výchovou a rozvojem dětí.

Všechny odborné informace, klinická péče musí být začleněny do stávajících intervenčních programů, aby se mohly využít v uspokojování nevyřešených potřeb dětí, nápravě závažných mentálních onemocnění (deprese, úzkost, antisociální chování). Součástí toho je i rozeznat důležitost péče a intervence u jednotlivých případů (National Scientific Council on the Developing Child, Center on the Developing Child at Harvard University, 2004).

## 1.5 Naladěná komunikace a její přínos v rozvoji dítěte

*„Je branou k učení: sociálnímu, emocionálnímu, psychologickému, komunikativnímu, kulturnímu, behaviorálnímu, perceptuálnímu i fyzickému. Dítě se díky intersubjektivní komunikaci dozvídá o sobě, rozvíjí se jeho subjektivní já. Dítě se prostřednictvím intersubjektivní interakce rozvíjí, prohlubuje a organizuje svou zkušenost se světem kolem sebe, s jeho kulturou, s těmi druhými (Šilhánová, výukové materiály SPIN, str. 16).“*

*„Klidná výchova má dva hlavní cíle – vedení děti ke spolupráci, ke správnosti jednání. Druhým cílem je pomoci dětem rozvíjet schopnosti sebeovládání a morální orientaci a jednat promyšleně a svědomitě. V důsledku našich slov a činů se dětský mozek mění a buduje na základě nových zkušeností. Důležitým krokem při účinné výchově je navázat s dítětem emoční kontakt. Při všem, co děláme, bychom vždy měli mít na zřeteli vztah s dítětem. Kontakt znamená, že dítěti věnujeme pozornost, vážíme si jej natolik, že mu nasloucháme, ceníme si jeho přínosu k řešení problémů a dáváme mu najevo, že jsme na jeho straně – bez ohledu, jestli se nám líbí nebo*

*nelíbí, jak se chová. Hluboký, empatický kontakt bychom měli kombinovat s jasnými a pevnými hranicemi, které v životě dítěte vytvářejí potřebnou strukturu (Siegel, str. 17–21).“*

Siegel představuje ve výchovném přístupu tzv. třífázový model, Proč? Co? Jak? Tři otázky, které je dobré si položit, než zareagujeme na nevhodné chování dítěte. Proč se dítě takto chovalo? Objevujeme, co se skrývá za jeho chováním, co se nám snaží sdělit, ale nemá dostatečné dovednosti, aby to zvládlo lépe. Co chci dítě naučit? Přemýšlíme o cíli výchovy, např. vedení k sebeovládání, dovednost naladěného vyjádření, odpovědné jednání atd. Jak to mohu lépe udělat? Tedy, jak laskavě a účinně dítěti pomoci porozumět, co se jim pokoušíme sdělit s ohledem na věk a vývojovou úroveň (Siegel, 2015).

Dítě potřebuje určitý čas, aby si vypěstovalo dovednosti. Z vývojového hlediska je třeba mít na paměti, že jejich mozek není ještě plně vyvinut. Dítě tedy nedokáže regulovat své chování.

Dětem můžeme poskytovat pozitivnější a smysluplnější zkušenosti, které podporují komunikaci a rozvíjejí mozek. Mozkové spoje se vytvářejí na základě opakovaných zkušeností. Podporujeme dítě v hledání možností, jak jednat správně a ty ukotvujeme, tím, že je dítě má příležitost si vyzkoušet a opakovaně používat. Dítěti nikdy nesdělujeme, aby zůstalo samo a přemýšlelo o svém chování, naopak využíváme společné chvíle, společného se zamýšlení. S dítětem si sedneme, přijímáme jeho pocity a poté hledáme společně správnou cestu jednání (Siegel, 2015).

Siegel říká: „*naučit děti, jak si odpočinout a na chvíli se věnovat vnitřní reflexi, je totiž nezbytné pro rozvíjení výkonných funkcí, které snižují impulzivitu a usměrňují energii soustředěné pozornosti. Taková reflexe se vytváří ve vztahu, ne v naprosté izolaci (Siegel, 2015, str. 55).“*

*„Dětský mozek je nesmírně plastický – mění strukturu v reakci na zkušenosti – a dítě může na nové zážitky reagovat velmi rychle a produktivně. Můžeme pracovat na tom, abychom stále méně pouze reagovali (nebo přehnaně reagovali) na situaci a stále více vytvářeli vstřícnou odezvu pramenící z jasného a vnímavého pocitu, jaké jsou podle našeho přesvědčení potřeby dětí – v každém daném okamžiku a v průběhu jejich vývoje (Siegel, 2015, str. 58).“*

*„Způsob, jakým jednáme s dítětem, když je rozrušené, významně ovlivňuje, jak se vyvine jeho mozek, tudíž jakým je člověkem, nyní i v budoucnu, Klidná komunikace s dítětem působí na jeho vnitřní dovednosti, zakotvené ve spojích měnícím se, změnitelném a složitém mozku (Siegel, str. 82).“*

Jedním z účinných způsobů, jak navázat s dítětem kontakt, je láskyplný dotek. Spolu s věnováním pozornosti významně ovlivňuje vývoj mozku. Siegel zde mluví o tom, že integrace ve

vztahu, vytváří integraci v mozku. Integrovaný vztah se vyvíjí, když přijímáme vzájemně rozdíly mezi sebou a druhými a navazujeme kontakt pomocí naladěné komunikace (Siegel, 2015).

*„Co můžeme udělat, aby děti cítily, že jsou cítěny a věděly, že jsme s nimi, přímo uprostřed čehokoli, co právě prožívají? Odpověď se bude jako vždy měnit dle individuality dítěte, ale nejčastěji uplatňujeme tzv. cyklus klidného navázání kontaktu. Sestává ze čtyř strategií: vyjádření útěchy, uznání platnosti pocitů, naslouchání, reflexe (Siegel, str.141).“*

## 2 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU A JEHO POTŘEBY

**Předškolní věk** definuje období, které zahrnuje vývoj dítěte od třetího roku až po nástup do základní školy. Obdobím, kdy dochází k nejdynamičtějšimu tělesnému a duševnímu rozvoji. „*Charakteristickým znakem tohoto věku je postupné uvolňování vázanosti na rodinu a rozvoj aktivity, která už není tak samoučelná, umožňuje dítěti, aby se uplatnilo a prosadilo ve vrstevnické skupině. K uvolnění této závislosti přispívá osvojení běžných norem chování, znalost obsahu rolí a přijatelná úroveň komunikace. Dětské myšlení je ještě prelogické a egocentrické, vázané na subjektivní dojem a aktuální situační kontext (Vágnerová, 2000, str. 72).*“

„*Předškolní období je charakterizováno jako období mezi třetím a šestým rokem, kdy dochází k nejdynamičtějšimu tělesnému a duševnímu rozvoji. Tato doba je také specifikována jako „zlatý věk dětské hry“. Dítě si již vytváří vlastní hry, ve kterých zrcadlí úroveň motorického vývoje, kresby, komunikace i fantazie. Uplatňuje magické a antropomorfní myšlení. Rozvíjí také sociální chování. Hra předškolního dítěte je promyšlená a smysluplná (Mertin, Gillernová, 2003, s. 11).*“

Období předškolního věku zahrnuje zdokonalování hrubé a jemné motoriky. **Hrubá motorika** odráží možnosti k pohybu, k sebeobsluze. **Jemná motorika** je spojena s rozvojem kresby, tj. čím více dítě vnímá svět okolo sebe, tak jej může detailněji zakreslit. Z hlediska **kognitivního vývoje** se rozvíjí sluchová a zraková percepce, jejíž podpora je stavebním kamenem pro budoucí osvojení si čtení a psaní. Stále postupně dozrává **prostorová a časová orientace**, která je v tomto věku nadále nepřesná. **Sociální úroveň** se odráží od podpory rodiny, která je otevřená sdílení emocí a vjemů, od respektování potřeb dítěte. Velmi podstatný je tu sociální vzor rodiče, který autenticky a s respektem komunikuje, zná a umí ovládat své emoce. Velkou sociální podporou, utužení sociálních rolí je kontakt a vazba s prarodiči (Mertin, Gillernová, 2003).

*Matějček (2017, s. 133-134) „definuje předškolní období z pohledu uvažování, které v tomto věku představuje směsici příčiny s účelem věci, které jsou v pohybu. Všechno, co se kolem dítěte děje určuje nějaký vztah. Matějček vnímá předškolní období jako období kouzelnosti. Kouzelnost spatřuje v duševní funkci, která se nazývá fantazie. S fantazií dítě pracuje ve hře. To je prvek, který velmi odlišuje hru batolat a hru pěti až šestiletých dětí. Rozdílnost je vnímána v pojetí tématu a dramatickosti hry. Starší děti mají již hru promyšlenější.“*

*Podle Mertina (2011, s. 125) je důležité, „aby se zkušenosti, se kterými dítě v předškolním věku přichází poprvé do styku, odehrávaly v ochranné atmosféře a s podporou blízkých dospělých.“*

## 2.1 Poznávací procesy ve vývoji předškolního dítěte

Poznávací procesy jsou zaměřeny na nejbližší svět a pravidla. Piaget specifikoval uvažování předškolních dětí jako názorně, intuitivní myšlení, které je málo flexibilní, nepřesné a prelogické. Typickými znaky tohoto myšlení bývá egocentrismus, fenomenismus, magičnost a absolutismus (Vágnerová, 2000, s. 73).

Pro potřeby zaměření tématu práce jsme zvolily oblast vývoje verbálních schopností, komunikace a sociálních dovedností, protože škála oblastí je opravdu široká.

### 2.1.1 Vývoj verbálních schopností

*„Řeč je znakový systém umožňující určitý způsob zpracování informací a myšlení, je rovněž prostředkem komunikace, tj. sdělování a přijímání informací.“ Úroveň uvažování můžeme zjistit dle způsobu vyjadřování (Vágnerová, 2004, s. 66).“*

Každé dítě má optimální období, kdy si dovede osvojit schopnost mluvení. Narušení řeči a její obnovení závisí na věku. Pokud dojde k vážnému poškození mozku v oblasti levé hemisféry u desetiletého dítěte, řeč může být velmi narušena. Mladší dítě o řeč přijde, ale může dojít k opětovnému naučení řeči. Řeč je základní potřebou člověka. Bez ní může dítě v optimálním období pro její nácvik strádat či dokonce utrpět škodu. Brierley (2000) považuje za optimální období do deseti let. V tomto časovém rozmezí je mozek dítěte nejvíce otevřený osvojit si jazykové dovednosti.

*„Úroveň **verbálních schopností** odpovídá stupni rozvoje poznávacích procesů. Dítě napodobuje verbální projev dospělých, ale tato nápodoba má selektivní charakter. Předškolní děti nenapodobují vše, co slyší. Opakují ta sdělení, která např. obsahují nová nebo známá slova v nové podobě. Děti se velmi dobře učí, pokud rozumí významu sdělení. (Vágnerová, 2000, s. 114).“*

*„V 18 měsících se dítě nachází v období senzomotorickém. V tomto období si dítě vytváří soubor poznávacích podstruktur, které se stanou východiskem pozdějších vjemových a intelektuálních konstrukcí. Podobným způsobem si vytváří i jistý počet elementárních citových reakcí, které částečně určí jeho budoucí citový život (Piaget, 2007, s.11).“*

Rozvoj řeči se výrazně odehrává mezi druhým a pátým rokem. Ve věku intenzivního vnímání, kdy se pozornost dítěte spontánně zaměřuje na předměty kolem něho a paměť mu velmi dobře funguje. Tento věk je současně také věkem pohybu, kdy „se všechny psychomotorické dráhy stávají prostupnými a upevňují se svalové mechanismy. Dochází k tajuplné vazbě, jež spojuje



*sluchové a motorické dráhy mluveného jazyka. Sluchové vnímání má tu moc, že stimuluje složité pohyby artikulované řeči, která se díky sluchovým podnětům instinktivně rozvíjí.*“ Tři až čtyřleté děti prochází obdobím, kdy se jejich řeč teprve zdokonaluje. Postupně si osvojují obsah jazyka i velké množství nově nabytých dojmů. Slovo se v dětské mysli fixuje třemi způsoby, a to vjemem sluchovým, zrakovým a hmatovým (Montessori, 2017).

*„Kolem třetího roku dochází k nástupu rozvoje komunikační řeči, kdy dítě prostřednictvím své řeči dosahuje nejrůznějších cílů. Toto stadium plynule přechází do tzv. studia logických pojmů. Projevuje se jevem, kdy se prostřednictvím abstrakce, do této doby spjatá s konkrétními jevy, stávají všeobecnými pojmy. Rozvíjí se stále náročnější myšlenkové operace. Tříleté děti dokáží pojmenovat základní předměty, kolem tří a půl let nastupuje tzv. druhý věk otázek, které jsou charakteristické otázkami Proč? Kdy? Po čtvrtém roce se rozvíjí stadium intelektualizace řeči, kdy se rozvíjí schopnost chápat obsah, rozlišovat pojmy abstraktní a konkrétní, zpřesňuje se gramatika, zkvalitňuje se celkový řečový projev a dochází k rozšiřování slovní zásoby (Bytešníková, 2012, s. 20).“*

*„V předškolním věku dochází k zřetelnému pokroku v oblasti řeči. Zdokonaluje se výslovnost, rozšiřuje slovní zásoba. Dítě používá ve svém vyjádření i souvětí. Objevuje se zájem o naslouchání příběhů. Řeč předškolního dítěte bývá bohatá. Využívají i k vlastnímu instruování svých činností. Na konci tohoto období se dovedou řídit i vnitřní řečí. Podle Piageta je dítě schopno usuzování, vyvozování závěrů na úrovni svého vnímání, a to převážně zrakovém (Čáp, Mareš, 2007, s. 226).“*

*„Rozvoj jazykových dovedností je třeba stavět na kvalitních vzorech nápodoby, a především je programově rozvíjet a cvičit. Každé dítě má nepochybně jiné dispozice. Z toho vyplývá, že je třeba mu zprostředkovat určité množství času a příležitostí k rozvoji. To, jakým způsobem si dítě osvojí řeč, je dáno prostředím rodiny. Rodina má velký význam v kvalitě rozvoje řeči (Martin, 2011, s. 127).“*

## 2.2 Dětská identita

*„Poznávací procesy ovlivňují i sebepojetí. Ve třech letech o sobě dítě uvažuje a uvědomuje si svou odlišnost od jiných lidí. V předškolním věku dítě rozumí informacím o sobě samém. Vnímání těla se projevuje v souvislosti se znalostí svého zevnějšku a orientaci v těle. Sebehodnocení je závislé na názoru druhých osob, převážně rodičů. Jeho uvažování o sobě je podmíněno*

*jeho vývojovou úrovní. Součástí identity je cokoliv, co k dítěti je patří, má s ním nějaký vztah a také má na něj vliv prostředí, kde žije (Vágnerová, 2000, s. 115-116).“*

*„Součástí rozvoje sociálních dovedností je spolupráce, která se nejlépe rozvíjí v běžných činnostech. Znamená to, že dítě se nejvíce naučí v prostředí, ve kterém se cítí bezpečně (Mertin, 2011, s. 132).“*

## 2.3 Vnímání

Vnímáním zkoumáme svět kolem sebe. Rozlišujeme podněty, které jsou neznámé a ty, se kterými máme již zkušenosti a na základě toho se v prostředí, ale i v obě samém orientujeme. Vnímání každého jedince je zaměřeno na tu oblast, o které potřebuje být informován. Na základě zkušeností dává přednost situacím a objektům. Můžeme tedy říct, že vnímání je ovlivněno našimi zkušenostmi a zvyklostmi. Naše vnímání je také ovlivňováno aktuálními potřebami. V okamžiku, kdy cítíme nějakou potřebu je naše zaměření na podněty s ní související, daleko intenzivnější. Svou roli zde hrají i emoční vyladění, tj. citová zkušenost. Zažije-li člověk nepříjemnou zkušenost, vnímá podobné okolnosti stejným způsobem (Vágnerová, 2004).

## 2.4 Emoce

**Emoce** jsou impulzy, které nás vedou k určitému jednání. Dospělý člověk je většinou schopen mít nad těmito impulzy kontrolu. Umění kontrolovat své emoce je důležité pro fungování ve společnosti, pro spolupráci i pro pozitivní vzájemné vztahy. Existuje asi osm základních emocí, mezi ně patří **smutek, strach, vztek, radost, důvěra, znechucení, očekávání a překvapení**. V mozku jsou dva systémy, které zajišťují zpracování emocí. Základní emoce jsou uloženy v limbickém systému okolo mozkového jádra, druhý systém je umístěn v mozkové kůře. Důležité je jejich propojení ve spolupráci (Pfeffer, 2003).

Emoce jsou v přímém kontaktu s našimi potřebami. U dětí je nejvýznamnější potřeba lásky a přijetí, že jsou tady správně. Se všemi svými nevyzrálými projevy a postoji. My bychom měli zachytit negativní projevy dětí jako volání o pomoc. Uvědomovat si, že to, co nás zneklidňuje je odrazem toho, co my sami potřebujeme zpracovat. Mohou to být naše neuspokojené potřeby, neprožité emoce, nedostatek přijetí. Dospělí mají velkou moc na sobě pracovat, zahojit své vnitřní rány, a na základě toho se stát pro dítě opravdovým průvodcem jeho životem, pomocníkem při objevování jeho talentů. Pomocníkem dětem, které už na svých bedrech nosí těžkosti

života, ti ještě více potřebují vnímat přijetí od nejbližších a velkou důvěru a trpělivost. *“Nabízet naplnění všech potřeb dítěte k jeho co nejlepšímu vývoji (Anderlik, 2019, s. 25).“*

*„Emoce definujeme jako schopnost reagovat na různé podněty prožitkem libosti a nelibosti, spojeným s fyziologickými reakcemi (Vágnerová, 2004, s. 143).“* Emoce jsou komplexní projevy, které lze rozlišit jako prožitky, fyziologické reakce a vnější projevy, tj. vnější výraz emocí. Schopnost prožívat různé pocity je vrozená. Emoční prožitky vznikají spontánně, nelze je ovlivnit, ale je možné je regulovat. Jejich intenzita, stabilita, trvalost či proměnlivost je geneticky podmíněná a souvisí s typem temperamentu. Způsob emoční reakce je ovlivněn socializací. V průběhu socializace dostává dítě zpětnou vazbu, jaký projev emocí je žádoucí a jaký ne. Takové zkušenosti jeho emoce ovlivňují (Vágnerová, 2004).

*„Emoce jsou spojené s lidským vnímáním, prožíváním a vyjádřením sebe sama. Od počátku svého života zakoušejí lidé různé vnímatelné a popsatelné emoce. Všechny emoce vytvářejí afektivní jádro toho, jak prožíváme sami sebe. Emoce jsou centrem našeho prožívání vlastní identity. Vztahy, vazby a komunikace spočívají ve vzájemné výměně emocí. Každá emoce má svou prožitkovou kvalitu, a je popudem k určitému chování. Příkladem může být **hněv**, který nás podněcuje k vytyčení mezilidských hranic a k regulaci naší vlastní hodnoty a také vztah k našemu tělu, k druhým lidem. Emoce jsou tématem psychologie výrazu, výrazem toho, co se v nás děje. Zřídka se mluví o jedné emoci, spíše o emočním poli, což znamená spřízněnost více emocí. Emoce a jejich vyjadřování souvisí s vývojem a růstem, také s vývojem vztahu a komunikace. **Vzteky** je prožitek naší původní síly. Naše emocionální reakce vychází z nějakého komplexu. Za komplex považujeme obsahy nevědomí, generalizované vztahové epizody, které byly náročné nebo traumaticky prožívané. Proti síle emocí užíváme sebekontrolu. Kontrola je součástí výchovy a později sebevýchovy. Kolem druhého roku života prožíváme emoce nejintenzivněji. V následujících letech dochází k redukci a diferenciaci. Dle požadavků společnosti se naléhá na práci emocionální kontroly. Je třeba neustále emoce kontrolovat, abychom s jejími projevy neustále nenaráželi a nemuseli si nechat vnutit kontrolu zvenčí. Uvědomme si, že není v pořádku je kontrolovat nijak silně, protože by nebylo již možné vnímat jejich smysl. Pokud nás výchova naučila ovládat se v každé situaci, pak pro nás bude velmi těžké zacházet s nimi konstruktivně. **Hněv a vztek** máme propojený se **strachem a vinou**, ten vychází z představ, co by se stalo, kdybychom jim podlehlí nebo z našich zkušeností, jak druzí reagovali na naše projevy (Kast, 2010, s. 10-25).“*

Zajímavosti z výsledků finského vědeckého výzkumu předkládá Soukupová (2016), jeho cílem bylo zjistit, zda lze tělesné prožívání emocí zachytit. Ve Finsku se výzkumu účastnilo 701

respondentů. Ti byli vystaveni různým emočním podnětům a do siluety lidské postavy měli zaznamenat, kde cítí, že aktivita v těle roste a kde klesá. Získané výsledky potvrdily propojení tělesného základu s emočními prožitky. To byl počátek vzniku tělových map emocí. Mapa ukazuje emoce štěstí a lásky jako aktivitu, do které je zapojeno celé tělo. Deprese a smutek naopak snížení aktivity těla. Úzkost je zaznamenána jako zvýšená aktivita v oblasti hrudníku a břicha. Hněv v oblastech hrudníku, hlavy a rukou.

### 2.4.1 Klasifikace emocí

Vágnerová (2004) dělí emoce na pozitivní a negativní:

- **Radost** je pozitivní emoce, která bývá spojována se smíchem a veselostí.
- **Smutek a zármutek** je příkladem negativní emoce, který vede k útlumu aktivity, zájmu o činnost. Doprovází jej pláč, případně nečinnost.
- **Hněv, zlost a vztek** jsou specifické negativní emoce. Jsou spojeny s agresivním chováním, ale pro nás mají i pozitivní účinek jako je odreagování a vyrovnaní se s náročnými situacemi.
- **Strach a úzkost** vyjadřují pocit reálného nebo fiktivního ohrožení. Strach je konkrétní, úzkost představuje neurčitý pocit ohrožení.

Vágnerová (2004) definuje emoce vztahové:

- **Náklonnost a láska** představují pozitivní vztah k určitému objektu.
- **Nenávist** je negativním zobrazením vztahu k určitému objektu.
- **Pohrdání** je vyjádřením negativního hodnocení určité osoby
- **Emoční prožitky** dle intenzity a délky trvání:
- **Afekt** krátkodobé, prudké emoční hnutí. Velmi brzy odeznívá. Je spojen s pocitem osobní nespokojenosti.
- **Nálada** dlouhodobé emoční vyladění. Rozumíme tím určité nastavení, které se projevuje zvýšenou tendencí posuzovat veškeré dění stejným způsobem. Při smutku spíše pesimistické vyladění, při radosti optimistické.
- Zahrnou zde můžeme i postoje k sobě samému. Jedná se o prožitek vlastního somatického stavu a míry uspokojení základních potřeb. Zahrnuje i složku sebehodnocení, sebeúcty, sebelásky, ale i dílčí emoční prožitky jako jsou hrdost, zahanbení, stud a lítost.

Emoce jsou v těsném propojení s fyziologickými funkcemi. Silné emoční prožitky jsou provázány tělesnými reakcemi, např. změny tepové frekvence, tlak v žaludku, svírání hrdla, třes rukou, nucení k vyměšování. Projevy jsou však individuální. Při emocích mohou být doprovázené tělesné reakce různé. Nelze tedy přesně vymezit jednoznačnou fyziologickou reakci, proto je důležité stopovat své vlastní a tím získávat zkušenosti, jak mé tělo reaguje a hledat vlastní možnosti regulace emocí (Vágnerová, 2004).

Fyziologické reakce vyvolané emocemi zajišťuje autonomní nervový systém. Centrem těchto funkcí je prodloužená mícha. Konkrétně se jedná o aktivaci sympatiku a parasympatiku. Sympatikus je spuštěn v okamžiku, kdy člověk potřebuje zvládnout větší zátěž. Uvolňuje energii, která je využívána např. při útoku či útěku. Parasympatikus vede k útlumu fyziologických procesů. Projevuje se v situacích, kdy převažují pocity beznaděje a bezmoci. Provázanost emocí a fyziologických reakcí se může projevit vznikem somatických potíží. Dlouhodobé negativní emoce mohou vyvolat bolesti hlavy, břicha. Somatické obtíže mohou sloužit jako signál nadměrné zátěže. Pokud by se člověk nezvládal s nimi vyrovnat mohou se spustit dlouhodobé následky např. ve formě psychosomatického onemocnění (Vágnerová, 2004).

Prožívání různých emocí je s výjimkou raného dětství určitým způsobem lidmi regulováno, tzn. ovládáno. Důvodem může být vyhýbání se emocím, které jsou pro nás nepříjemné, neochota je projevovat před ostatními, případně sociální normy, které určité projevování emocí nedovolují. Ovládnout emoce není úplně možné, protože jejich aktivace je spojena s autonomními nervovými systémy. Můžeme tyto projevy pouze vědomě zesilovat či zeslabovat, udržovat určitými dovednostmi. Dovednost regulovat emoční projevy lze rozvíjet učením, které se děje v procesu socializace. **Emoční regulace** závisí na funkci kůry čelního laloku, která se rozvíjí celé dětství. Pokud by funkce byla z nějakého důvodu narušena došlo by ke vzniku nepřiměřených emočních stavů. Emoční regulace se děje na úrovni podnětů, tzn. záměrné vyhýbání určitým situacím a kontaktům, změnám hodnocení, změnami interpretace. Na úrovni reakcí se jedná o potlačení nebo volbu náhradního uspokojení. Dlouhodobé potlačení emoční reakce může mít negativní důsledky, které se projeví v podobě somatických obtíží či adaptačních problémů, k narušení emoční paměti (Vágnerová, 2004).

V předškolním věku dochází k rozvoji dětské osobnosti. Osamostatňování dítěte se projeví nárůstem negativistických reakcí a záchvaty vzteku. Je to potřeba projevovat vlastní vůli a učit se odmítat subjektivně nepřijatelné požadavky okolí. S vývojem socializace se objeví i projevy soucitu, zahanbení, pocity viny. Ve starším předškolním věku dochází ke zvnitřnění sociálních norem. Proměny emočního prožívání se pojí s kognitivním vývojem a zejména se projevují ve

vztahu k sobě, k jiným lidem. V předškolním období se vyvíjí sebehodnotící emoce jako je např. zahanbení, hrdost apod, které jsou odrazem hodnotících postojů v rodině. Až ve školním věku dovedou děti klasifikovat určité situace s odpovídajícími emočními prožitky. Socializace je podporována vrstevnickou skupinou. Pro spolupráci a udržení dobrých vztahů je důležitá schopnost odložit vlastní uspokojení, emoční zvládnání sebesprosazení (Vágnerová, 2004).

*Pfeffer (2003, s.11) říká, že „postoj, který člověk zaujímá k sobě samému, k druhým lidem, emocím, konfliktům se projevují v jeho chování. Projevuje se ve způsobu, jakým člověk přistupuje ke zlosti, sporům, rozchodům, lásce, problémům, a jak a co k těmto skutečnostem přiřazuje. Zda je pro někoho snadné, nebo těžké najít řešení, zda očekává pomoc, nebo si raději vše zařídí sám, zda se oddá lásce a dokáže ji vyjádřit, nebo zda ji pocituje jen uvnitř a svoje city si nechává pro sebe. Všechny tyto emoce a postoje dospělých dětí vnímají a jsou jim vzorem.“*

*Thorová (2015, s. 394) popisuje emoce dětí takto: „emotivita se směrem k předškolnímu věku stává stabilnější, dítě již lépe dokáže kontrolovat svoji frustraci. Přesto i předškolní děti často pláčou kvůli drobným událostem či neúspěchům. V předškolním věku děti čelí četným úzkostem a strachům. Rozvíjí se sebehodnotící emoce, čímž se vytváří základ pro rozvoj svědomí, morálky, v kombinaci se zpětnou vazbou od okolí i sebeúcty.“*

## **2.5 Rozvoj sebepojetí a citů u předškolních dětí**

RVP PV (2018) definuje vzdělávací oblast Dítě a jeho psychika, konkrétně podoblast Sebepojetí, city a vůle. Z hlediska vzdělávacích cílů by se měl učitel u dětí zaměřit na podporu poznávání sebe sama, získání sebevědomí, sebedůvěry a osobní spokojenosti. Podporovat schopnost dítěte záměrně řídit své chování a ovlivňovat vlastní situaci. Rozvíjet poznatky, schopnosti a dovednosti, které umožňují vyjádřit pocity, dojmy a prožitky.

*„Učitel má zásadní vliv na utváření sebepojetí dítěte. S tím souvisí užívání takové komunikace, která poskytne dítěti zpětnou vazbu o jeho chování a dovednostech.“ (Sedláčková, 2012, s. 20-21) „Vzdělávacím úsilím pedagoga v oblasti psychologické je u dítěte podporovat duševní pohodu, psychickou odolnost, rozvoj citů, vůle i jeho sebepojetí, sebenahlížení. Povzbuzovat jej v poznávání a učení (Šmelová, 2009, s. 34).“*

Svobodová (2015) definuje kompetence učitelky při práci s dětmi v oblasti rozvoje citů, vůle a sebepojetí:

- nepopírá a nezlehčuje emoce dětí

- sama učitelka dovede mluvit o svých emocích
- zaměřuje se na vytváření prostředí plného pozitivního přijetí a vstřícnosti
- nepodezírá děti ze špatných úmyslů
- podává dětem zpětnou vazbu
- upozorňuje na pozitivní chování dětí
- zajímají ji názory dětí
- respektuje individuální potřeby dětí

*„Pedagoga by měly zajímat emoce z pohledu toho, co dítě právě prožívá a jak může jeho prožívání pozitivně ovlivnit. Význam prožitků a emocí vychází z pojetí humanistické psychologie, která klade důraz na bohatý citový život s rozvíjením pozitivních citů k životu, k učení, ke společnosti (Svobodová, 2015, s. 36).*

*„Schopnost vnímat a projevovat emoce je dána vrozeně. Dětské prožívání se svou intenzitou liší od prožívání dospělého člověka. Prožívání dítěte může být **nealternativní**, znamená to, že dítě nenalézá možnosti, jak problémové situace řešit. Prožívání **organismické** je doprovázeno fyziologickými projevy. Tělesné projevy umocňují sílu prožitku. **Fascinované** prožívání znamená, že se dítě od prožitku nedokáže odpoutat a stále se k němu vrací. Zmiňované intenzity prožívání jsou silnější, čím je dítě mladší. Velký rozdíl intenzity prožívání můžeme vidět mezi dětmi, které nastupují do mateřské školy a dětmi, které odcházejí do základní školy (Svobodová, 2015, s. 38).“*

Intenzivní projevy dětí se pojí s naplněností či nenaplněností potřeb. Vycházíme-li z pyramidy potřeb Maslowa, zjistíme, že emoce jsou spojeny s fyziologickými potřebami, potřebou bezpečí, lásky, úcty a přináležení. Dítě je spokojené, když si může o možnostech naplnění svých potřeb rozhodovat samo. V takovém rozpoložení je připravené učit se. Při rozvoji emocí u dětí postupujeme na základě pojmenování vlastních emocí, předáváme tím zpětnou vazbu, že prožívat pocity je přirozené. Vedeme děti ke stopování vlastních pocitů, ať už libých či nelibých, potvrzujeme tím, že to, co cítí je v pořádku. Společně zjišťujeme, jak s nimi můžeme pracovat. Pedagog vytváří bezpečné prostředí pro prožívání silných emocí, které jsou překážkou dítěti při racionálním uvažování. Využívá každé příležitosti k pojmenovávání vlastních emocí, náhledu na situace z dětské pozice (Svobodová, 2015).

## 2.6 Přehled potřeb dítěte předškolního věku

Základní lidské potřeby jsou součástí každého člověka. Jejich naplnění se ale může lišit vzhledem k vrozeným dispozicím a věku. Dopady dlouhodobé nenaplněnosti potřeb jsou vždy negativní, jak se shodují různí autoři teorií potřeb. Mezi nejznámější teorie potřeb patří Maslowa, Glasera, z novodobých autorů Decidihho a Ryana. Součástí respektující komunikace s dítětem je vnímat jeho individuální potřeby. Není možné vždy uspokojit všechny potřeby a všech dětí, ale to, co má zde velmi zásadní úlohu je, že můžeme dítěti poskytnout pochopení pro jeho potřeby. Autoři konceptu Respektovat a být respektován sdružili přehled základních potřeb dítěte: přiměřenost podnětů, vlastní tempo, sounáležitost, fyziologické potřeby, pohyb, přijetí, láska, vliv, seberealizace, úspěch, respekt, uznání, autonomie, hra, učení, poznávání, řád, bezpečí, zájem a smysluplnost (Kopřivovi a spol., 2020).

**Vlastní tempo** – Některé děti potřebují více času na dokončení činnosti. Cítí se komfortně, když je i činnost rozdělena do dílčích kroků. Všimneme si např. při oblékání, že některé děti se oblékají pomalu, pozorují ostatní, záleží jim i na tom, aby věci měly poskládané a na svém místě.

**Pohyb** – Dětem pohyb pomáhá nejen k posílení fyzické zdatnosti, ale také při učení, cvičí si paměť, lépe se jim přemýšlí

**Přijetí** – Zažívat přijetí znamená být vítaný, být sám sebou, mít pozornost.

**Láska** – „Vidím v tebe jen dobro, dobré úmysly, přeji ti dobro.“ V každém dítěti vidím úžasnou bytost se svými dary, v jejichž rozvoji ho provázím.

**Úspěch** – Každému dítěti se snažíme poskytovat prostor, aby zažilo úspěch, pocit, že se mu něco daří, vnímat svoji výjimečnost

**Učení/Poznávání** – zapojení všech smyslů, vycházíme z individuálních zkušeností dětí, vítanost chyb jako cest k dalšímu poznávání a učení, zohledňujeme zájmy dětí a jsou pro nás základnou při přípravě vzdělávací nabídky.

**Autonomie** – vytváření prostoru/klimatu pro svobodné vyjádření dětí.

**Bezpečí** – k podpoře potřeby bezpečí patří hranice, pravidla a normy a orientace v nich. Pokud jim dítě rozumí, jsou pro ně smysluplné, jsou stálé a pevné získávají pocit důvěry a jistoty.

**Pozornost** – Dítě se cítí být milováno, když mu věnujeme svoji plnou pozornost. Sdílíme s ním jeho zájem a emoce pojmenováním toho, čemu se věnuje, co asi prožívá, čemu přikládá důležitost.

**Uznání** – ocenění za pokroky vzhledem k možnostem dítěte, za úsilí, které vzhledem ke svým možnostem vyvíjí.



**Vliv** – mít možnost rozhodovat se, přispívat svým názorem, na který je brán zřetel. Učitelka dítě podporuje, případně ho doprovází v situacích, které jsou pro něj obtížné. V konfliktní situaci učitelka nepřebírá roli soudce. Podporuje děti ve vyjádření, jak situaci vnímají, co potřebují, co si přejí. Emoce, potřeby a přání každého dítěte jsou brány vážně. Učitelka děti doprovází se vzájemně slyšet, vzájemně poznávat a přijímat odlišné postoje. Příkladem může být situace, kdy jedno z dětí je smutné, že si s ním jiné nechce hrát. Učitelka doprovází děti ve vyjádření přání hrát si společně a hrát si sám či s někým jiným. V procesu takové to interakce přijímá emoce dětí tím, že je parafrázuje či doslovně opakuje, věnuje jim pozornost, ale nepřináší zásah v podobě řešení.

**Hra** – jako nejdůležitější prostředek učení dítěte. Mnohé odborné teorie zdůrazňují, že hra má v sobě zakořeněný smysl sama o sobě. Dítě v ní rozvíjí neskutečné množství dovedností. Hra je psycho terapeutickým prostředkem. Zklidňuje a ukotvuje mysl i tělo. Hrou si dítě znovu prochází situacemi, které jej mohou zneklidňovat a poskytuje mu možnost se s nimi vyrovnat.

Důležitou součástí diagnostických dovedností učitelky mateřské školy je poznávání individuálních potřeb dítěte. Příprava vzdělávací nabídky pro děti je ve větším počtu dětí a také k věkově smíšenému kolektivu dětí velmi náročná. Náplní vzdělávání by tedy měly být takové činnosti, které umožňují skupinovou práci dětí a vychází z jejich individuálních potřeb, což učitelce také umožňuje jejich hodnocení. Šírová (2015) uvádí tři základní psychologické potřeby dítěte, které by prostřednictvím interakce mezi dospělým a dítětem měly být naplňovány:

**Potřeba vztahu:** Dítě potřebuje vnímat svou významnou roli ve vztazích s lidmi. Vnímat svou důležitost a vítanost ve skupině. Vztah k sobě zahrnuje dostatek podpory a podnětů pro socio-emoční rozvoj. Na základě zkušeností s pozitivními vztahy v sobě ukotvuje důvěru k jiným lidem a podílí se na spoluvytváření budoucích kvalitních vztahů s dalšími lidmi.

**Potřeba kompetence:** Znalost sám sebe, přítomnost důvěry v sebe, vnímavost vlastní hodnoty, darů, kterými disponuji vede k ukotvení vnitřního světa. Vnitřní motivace je jádrem pro další rozvoj a naplnění vlastních životních cílů.

**Potřeba autonomie:** přináší samostatnost realizace vlastních plánů ve vývoji a učení. Potřebu zvládat různé věci sám s doprovázením dospělého, který poskytuje prostor aktivně zkoumat, bádát a objevovat svět okolo sebe.

**Potřeba autenticity:** potřeba být sám sebou. Nechat se vést vlastní přirozeností. Žít svůj život se svou osobitostí.

### 2.6.1 Dítě a jeho potřeba socializace

Článek Colwyna Trevarthena z roku 1994 pojednává o „*vnitřní potřebě dítěte žít v určitém společenství a poznávat danou kulturu a její tradice. Jde o naprosto samozřejmou a přirozenou věc* (Trevarthen, 1994, str. 1).“ Na základě jeho pozorování kojenců a batolat došel k závěru, že být součástí kultury, určitého společenství je jednou z nejsilnějších základních lidských potřeb, s kterou se již rodíme. Představuje snahu pochopit svět prostřednictvím sdílení, zkušeností, zážitků mezi sebou navzájem, poznávání reality okolo sebe pomocí smyslů a citů (Trevarthen, 1994).

*„Samozřejmě, že kojenci, nemluvnata a předškolní děti jednají jako inteligentní bytosti, s velkou zvědavostí a zapálením zkoumají svět, řeší problémy a učí se metodou pokus/omyl, porovnáváním a hloubáním, přemýšlením o věcech (Trevarthen, 1994, str.1).“*

Trevarthen vysvětlil pouze všeobecný význam symbolů a kulturních znalostí. Vygotsky se zaměřoval na dítě, které hledá podporu prostřednictvím komunikace. Svou imaginativní samomluvou lépe kontroluje a monitoruje své chování a přemýšlení, nové myšlenky, nápady, nejen své ale i ty, co vycházejí ze společnosti (Trevarthen, 1994).

*„Musíme též zmínit, že smysl a významy jsou v komunitě lidí objevovány prostřednictvím porovnávání, vyjednávání, zájmu o druhé, jejich činnost a názory. Jen díky vzájemné iniciativě můžeme budovat a tvořit věci. Tato dovednost spolupráce má hluboké kořeny, jak je mimo jiné pozorovatelné ve způsobu, jak se nemluvnata zapojují do “protokonverzace”, kdy komunikují s ostatními lidmi, a v rychlém vývoji radosti z her, při kterých se objekty stávají součástí jejich vyjadřování a interakce (Trevarthen, 1994, str. 2).“*

Malé děti jsou schopny učení již od čtyř měsíců, jestliže naleznou partnera ochotného jim naslouchat, věnovat jim pozornost, sdílet s nimi jejich zájem a komunikovat s nimi. Dospělí zde přebírají roli „zrcadla“. Prostřednictvím hudebních a pravidelných her, tanečků, her propojující tělo v pohybu rozvíjejí své myšlení a jazyk již celých devět měsíců po narození. Nabyté znalosti aplikují do komunikace s okolím.

*„Pozorováním pokroků šťastného dítěte v milující a pečující rodině obklopené vnímavou a citlivou komunitou ostatních rodin podobně smýšlejících docházíme k závěru, že tyto pokroky nabízejí mnoho vyhlídek a šancí rozvoje lidské inteligence (Trevarthen, 1994, str. 3).“*

Sledování vývoje vnímání a komunikace v období, kdy ještě dítě nemluví, objasňuje, jak jsou „vědecké“ motivy, kterými se zabýval Piaget, modulovány a přenášeny pomocí interpersonálních dovedností. Ty jsou nadále dítětem rozvíjeny v interakci s ostatními členy společnosti (Trevarthen, 1994).

Trevarthen svou práci postavil na informacích získaných 25tiletým pozorováním vývoje komunikace, hry, spolupráce během prvního roku života dětí, doplněných méně systematickými objevy a průzkumy zaměřenými na situace, které popisují, jak hravá a konverzace schopná jsou nemluvňata a kojenci a jak se vyvíjejí a dospívají do své role batolete a předškoláka. Na konci tohoto vývojového období, před vstupem do školy je většina dětí vybavena již nesmírným množstvím kulturních znalostí a rozsáhlou slovní zásobou. Trevarthen se domnívá, že hlavní motivací pro toto, jak dám nazval ve svém článku „pozoruhodné učení se“ lze spatřit a zaznamenat již v prvních měsících života hned po narození, kdy se dítě snaží přirozeně zapojit do tzv. protokonverzace se svojí maminkou (Trevarthen, 1994).

Malé děti jsou již od narození obdařeny mimořádnými schopnostmi, kdy dokážou během konverzace vnímat výrazy a vycítit pocity druhých. Informace získávají z výrazů tváře, z intonace hlasu, a to velice detailně. Jsou schopny slyšet a rozlišit velmi jemné rozdíly v řeči a identifikovat svou maminku, dokonce jazyk, kterým mluví. Jsou velmi iniciativní ve vyhledávání situací a zapojují se do protokonverzace pomocí gest, výrazů. Rodiče vnímají tato gesta jako pokusy, signály k prvnímu mluvení a komunikaci s okolím (Trevarthen 1994).

Malým dětem dávají věci smysl, pokud je mají prostor sdílet. Využívají k tomu svých emocí i emocí ostatních lidí, což jim pomáhá si upevnit a vytříbit zkušenosti a zážitky, které jsou důležité pro spolupráci. Pokud je jim dána možnost být neustále vystaveny komunikaci, vnímání motivů a emocí ostatních lidí, učí se. Jsou-li vztahy s okolím založeny na důvěře a vzájemném porozumění, jejich učení může být nadále rozvíjeno i v jiných společenských skupinách, než jsou jejich rodiny (Trevarthen, 1994).

Když se podíváme, jak lidé ve skutečnosti živě komunikují a navazují vztahy, uzavírají dohody, pracují a učí se dohromady jako bytosti, které mají potřebu kontaktu a touhy připojovat se k ostatním jako partneři, zjistíme, že emoce nabývají na významu a přebírají zde centrální a pozitivní roli (Trevvarthen, 1994).

Trevvarthen vnímá nemluvnata jako rozené spolupracovníky a společníky, kteří nám ukazují, že emoce a jejich sdělování mají svou hlavní úlohu v kognitivním růstu (Trevvarthen, 1994).

Zásadní význam má prostředí, ze kterého dítě primárně pochází. Přítomnost kvality vazeb, výchovy, hodnoty a přesvědčení jejich členů. Přímý vliv má i působení nás pedagogů, týmu naší mateřské školy. Přínos v podobě našich vztahů, hodnot, zkušeností, naše vzory a kompetence, ale i třeba naše aspirace (Šilhánová a spol., 2019).

Interaktivní procesy jsou základem celkového vývoje dítěte. Zahrnujeme konkrétní oblasti – kognitivní, emoční, sociální a motorické. Kvalita vzdělávání stále více klade důraz na rozvoj komunikačních dovedností učitelů. Dovednosti efektivně komunikovat, vytvářet, provázet procesem sociálního učení dítěte jsou klíčovým prvkem výchovně-vzdělávacích zkušeností a výsledkem vzdělávání.

Jerome Bruner zmiňuje několik hlavních zásad, které mají vliv na výchovu a vzdělávání. Jedna z prvních je zásada **perspektivy**, tj. porozumět situaci je možné, pokud se na ni díváme z více úhlů pohledu. Druhou zásadou je **zdrženlivost a sebeovládání se**. Lidský biologický druh již člověka předurčuje k určitému stylu vnímání, přemýšlení, což má značný vliv na vývoj vlastního já. Značný vliv má také čas a prostor, ve kterém se daný jedinec a kultura nachází. Třetí zásadou je **konstruktivismus**, tj. realita, kterou vnímáme je tvořena, ne nalezena. Čtvrtou zásadou je **interakce**. Bruner zmiňuje interakci mezi dítětem a učitelem, důležitost intersubjektivní a chápání druhého člověka a jeho pojetí světa. Zásada identity a vlastní sebeúcty je definována takto: Vzdělávání, výchova a školství má velký vliv na formování vlastního pojetí. Dalšími vlivnými faktory jsou zprostředkování, úhel pohledu na situaci, vnímání, kdo danou činnost vykonává (zda já někoho ovlivňuji nebo on mě). Velice též záleží na hodnocení. Mnoho lidí má pak velké nebo malé sebevědomí. Značný podíl na tom má i škola. V negativním případě může vést ke značnému podceňování, depresím, sebevraždám. Školní systém je bohužel většinou orientován na výkon, a ne na rozvoj vlastního já dětí (Bruner, 1996).

Lidé mají tu vlastnost, že pokud zjistí, že někdo něčemu nerozumí, začnou mu to vysvětlovat a učit ho. Tím se lišíme například od šimpanzů. Lidé tedy dokáží porozumět myšlení ostatních

lidí a na základě toho je umí i učit. Existuje mnoho způsobů, jak potřebné informace předávat. Jakou ale vhodnou metodu zvolit právě pro děti? Z toho důvodu je nutné, aby pedagogové měli široký přehled o metodách výuky a předávání informací vhodným způsobem. Jedním z pohledů pedagogiky je, že děti jsou plně odhodláni, ale potřebují nasměrovat. Lidé je vnímají jako nevinná, křehká stvoření bez jakýchkoli informací, a myslí si, že je třeba je vše naučit a tvarovat je. Postupem času, na základě výzkumů, se zjistilo, že děti staví své vědomosti na svém vlastním přesvědčení o světě. Tím pádem mohou na sebe přenést část zodpovědnosti za své učení a přemýšlení. Mohou začít přemýšlet o svém "přemýšlení" a o světě. Jak Howard Gardner říká ve svém díle *The Unschooled Mind*: "Musíme se vcítit do našich dětí a vidět jejich úhel pohledu na svět." (Bruner, 1996).

Vzdělávání by mělo být přizpůsobeno dětem a jejich myslí. Je třeba najít různé přístupy k výuce - od imitace, k objevům, spolupráci, reflektovat různé názory, přesvědčení o dětech a jejich role od účastníka procesu, spolupracovníka, přemýšlejícího člověka. Na děti je třeba nahlížet jako na myslící bytosti. Vývoj intersubjektivní výměny - učitelé se zajímají o myšlenky a názory dětí, vedou s nimi diskuze a znalosti vznikají na základě kooperace. Dítě je vtaženo do procesu učení, aktivně se zapojuje. Děti mají svou určitou představu o světě. Znalosti vznikají na základě rozhovoru, spolupráce. Jde tedy o interakci učitel dítě, interpretaci, pochopení myšlenek druhého. Na základě intersubjektivní začíná dítě vnímat myšlenky svých partnerů a ostatních lidí. Začíná to již od raného dětství, prvního vztahu s matkou, vnímání očního kontaktu a pocitů. Děti přemýšlejí o svém způsobu přemýšlení a získávání vědomostí. Jedná se o tzv. metakognici. Další pohled se týká kolaborativního učení se a řešení problémů, kdy se vše směřuje na fakt, jak dítě samo organizuje a chápe své myšlení, vnímání a sdílení s ostatními. Vytváří si svou vlastní teorii vnímání (Bruner, 1996).

Moderní pedagogika se tedy stále více zaměřuje na metakognici, tedy na to, jak děti vnímají situaci a co si myslí, jak přemýšlí. Pomáhá dětem porozumět jejich vlastním myšlenkám (Bruner, 1996).

### 3 METODA „SCAFFOLDINGU“ INTERAKCE MEZI UČITELEM A DÍTĚTEM

*„Za posledních několik desetiletí se velká pozornost během výzkumů vzdělávání zaměřuje právě na koncept scaffoldingu. Důkazem toho je mnoho výzkumů této metody v rozdílných situacích a kontextech. Najevo vychází jeden z klíčových aspektů výchovy dětí, často nazývaný jako „vedení ostatními“ (J. van Pole, M. Volman, J. Beisshuizen, 2010, str. 1).“*

#### 3.1 Scaffolding

Často je spojován se sociokulturní teorií Vygotského. Wood a kol. (1976) přejali myšlenku scaffoldingu, aby vysvětlili roli dospělého vůči dětem při aktivitách zaměřujících se na řešení problémů. Původní význam a využití scaffoldingu (v překladu – lešení) souvisí se stavebnictvím, kde funguje jako podpora. Podobnou funkci má i ve světě pedagogiky, kdy tato metoda poskytuje podporu dětem v problémových situacích (J. van Pole, M. Volman, J. Beisshuizen, 2010).

Stone (1993) popisuje analýzu scaffoldingu dle Vygotského. Učení dle něj probíhá nejprve na sociální (intermentální) úrovni, tzv. vnější, poté až na úrovni individuální (intra mentální – zvnitřnění). Stone se domnívá, že dítě i učitel se díky metodě scaffoldingu aktivně zapojují do procesu, budují vzájemné porozumění a komunikaci (J. van Pole, M. Volman, J. Beisshuizen, 2010).

Scaffolding je velice dynamický proces podporující pokroky a postupy v učení. Podpora učitele závisí na typu situace, úkolu a reakcích dítěte. Jedná se o velmi pružnou metodu (J. van Pole, M. Volman, J. Beisshuizen, 2010).

Vygotský svoji teorii definuje takto: „Rozdíl mezi aktuální úrovní vývoje dítěte (určenou nezávislým řešením problému) a potencionální úrovní vývoje (určenou řešením problémových situací pod vedením dospělého nebo ve spolupráci se zkušenějším partnerem (J. van Pole, M. Volman, J. Beisshuizen, 2010).

Prvním rysem scaffoldingu je jeho přizpůsobivost. V této studii je vnímán jako podpora ze strany učitele reflektující a zohledňující současné úrovně vývoje dítěte. Tato podpora by měla být na stejné nebo o trochu vyšší úrovni. Učitel se tedy přizpůsobuje potřebám dítěte, nebo potřebám skupiny, s kterou pracuje. Nejprve je třeba diagnostikovat případ a zjistit aktuální / současnou úroveň vývoje dítěte. Jedině tak lze najít optimální a dítěti/dětem přiměřenou podporu. Druhým podstatným rysem scaffoldingu je slábnutí a postupné mizení podpory. Míra závisí na vývoji dítěte a jeho schopnostech. Učitel ustupuje do pozadí, pokud zjistí, že podpora již není nutná. To souvisí s třetím rysem, přenosem zodpovědnosti. Postupně s oslabující se podporou, začíná narůstat zodpovědnost dítěte za činnost či daný úkol (J. van Pole, M. Volman, J. Beissbuizen, 2010).

Při podpoře kvality reakcí učitelky v interakci mezi ní a dítětem/děťmi stavíme nastavení komunikačních dovedností od jednodušších prvků až po ty těžší. Stavba počíná na úrovni věnovat dětem aktivní pozornost, dále pokračuje na poskytování dostatečného prostoru pro iniciativy dítěte, přijetí ve smyslu „ano“ až po podporu interakčních výměn, kooperaci, dialog se završením výstavby v podobě naladěného provázení. Při analýze interakcí učitelky a dítěte/děti je třeba si pokládat otázky, zda jsou právě tyto pozorovatelné prvky přítomny. V průběhu vedeného rozhovoru průvodce a učitelky je zajištěna spontánnost kroků učitelky a zvyšování její motivace ke změně. Scaffolding otázek v průběhu rozhovoru průvodce a učitelky vypadá takto: Co vidíte, slyšíte, že dítě dělá/říká? Co vidíte, že vy děláte/říkáte? Co asi dítě prožívá? K čemu mu to slouží/pomáhá? Jaký to má pro něj význam? Jaké jsou další možnosti (alternativy) jednání/reakcí vedoucí ke změně? (Šilhánová, materiály Spin, videotrénink interakcí, 2022)

## 4 ATTACHMENT – VZTAHOVÁ VAZBA

Attachment můžeme přeložit jako citovou vazbu, citové pouto. Citovou vazbu mezi primární pečující osobou a dítětem podrobně studoval a následně popsal anglický psychiatr a psycholog John Bowlby. Ve své době byla teorie attachmentu revolučním myšlením o významu citové vazby mezi primární pečující osobou a dítětem a jejího vlivu na budoucí socioemoční vývoj dítěte, dnes je základním kamenem vývojové psychologie (Šilhánová, 2015).

*„U člověka je citová vazba zprostředkována několika různými typy chování, z nichž ty nejvíce patrné jsou pláč, volání, žvatlání a úsměv, přidržování se, nemutriční sání, lokomoce používaná při přibližování, následování a vyhledávání. Všechny formy vazebného chování bývají zaměřeny obvykle ke konkrétní vazebné postavě (Bowlby, str. 241).“*

Teorie attachmentu zdůrazňuje potřebu péče blízké a bezpečné osoby u dítěte v prvních měsících a letech jeho života. Na základě toho může vnímat svou hodnotu, může mít důvěru v jiné lidi i v život obecně. Pokud se dítěti takové to péče nedostane, může být jeho vývoj vážně narušen (Levine, Heller, 2012).

*„Svůj typ attachmentu si dítě přenáší do dospělosti, kde zásadním způsobem ovlivňuje jeho partnerské vztahy (Levine, Heller, str. 19).“*

Partnerské vztahy jsou ovlivněny naším typem attachmentu z dětství. Pokud se jedná o narušení citové vazby v dětství promítá se i do intimních vazeb v dospělosti. Může se objevovat nedůvěra v sebe i partnera, ve vztah obecně, závislostní chování, neustálá potřeba dosycení lásky, pozornosti, hodnoty zvenčí. Také vysoká uzavřenost, nekomunikace s partnerem, úzkosti, deprese, problémové chování.

*„Bowlby považuje attachment za dynamický interaktivní systém, prostřednictvím kterého je udržováno bezpečí a komfort dítěte, zdůrazňuje také vztah attachmentu a chování. Cílem takového chování je získání a zachování si blízkosti preferované osoby. Dosažením této „bezpečné a jisté“ blízkosti se navozuje stav uvolnění, v němž dítě může bezpečně zkoumat svět kolem sebe (Šilhánová, str. 186).“*

Pokud je citová vazba mezi dítětem a pečovatelem narušená, tj. nepřináší dítěti pocit bezpečí a jistoty, může dojít k závažnému narušení zdravého vývoje dítěte. Podle amerického psychologa Alberta Pessa je zásadní součástí naplnění potřeb dítěte vzájemná interakce a společné prožívání emocí mezi jím a rodiči. Tyto interakce mají velký vliv na psychiku dítěte, i to, jak se bude vyvíjet jeho odolnost při setkání s překážkami (Šilhánová, 2019).



## 4.1 Typy attachmentu – vztahové vazby

Mary Ainsworthová na základě diagnostické metody (Strange situation test) klasifikovala různé podoby **attachmentu**:

- **Jistý (bezpečný)** – se projevuje vyladěným chováním k pečující osobě, otevřenou komunikací, objevuje a aktivně vyhledává nové zkušenosti. Pravidelně se ubezpečuje, že pečující osoba je v bezpečné vzdálenosti.
- **Vyhýbavý** – nerozlišuje mezi matkou a cizí osobou, zapojí se do hry s cizím člověkem, hraje si i samo. Pokud matka náhle odejde, je dítě sice rozrušené, ale jakmile se vrátí vyhýbá se kontaktu s ní. Dítě přichází o možnost zažívat s rodiči blízkost vztahu. Je odpojené od svého prožívání i prožívání druhých. Nedostatečně prozkoumává svět kolem sebe. Pokud vyhledá nové objevy nesdílí je s ostatními a emočně se neprojevuje.
- **Úzkostný** – Dítě vykazuje vysokou míru stresu, ať je matka přítomná či ne. Opuštění rodičem je pro dítě zdrojem úzkosti, při jeho návratu však nepřichází zklidnění. V chování rodičů dochází k velkému střídání nálad, což je pro dítě nepředvídatelné a nesrozumitelné.
- **Dezorientovaný** – definován později. Potřeby dítěte jsou přehlíženy. Rodič může být zdrojem nebezpečí. Děti po návratu matky od ní utíkají nebo točí dokola bez kontaktu s ní. Děti se projevují ve stavu apatie nebo naopak silného vzrušení. Nejsou schopny jakékoli emocionální interakce (Šilhánová, 2019).

Attachment je paradigmatem v porozumění socioemočnímu vývoji člověka. Jeho teoretická stránka může být pro pedagogy podporou při práci s dětmi s problémovým chováním. Mezi základní principy attachmentu patří, že dítě je od narození nastaveno obracet se na primární pečující osobu, která je aktivována zajistit pomoc s cílem zajistit mu blaho. Blaho je zde spojováno s pocitem bezpečí a jistoty. Pocit bezpečí a jistoty je jakousi základnou pro zajištění vývoje dítěte ve všech oblastech a také prostor pro jeho další exploraci. Při exploraci se dítě může dostat do přímého kontaktu se situacemi, které v něm mohou probudit strach, úzkost a nejistotu. V tom okamžiku se dítě obrací na bezpečí u tzv. attachment figury, tj. hlavní pečující osoby. Tato fáze se dle odborníků nazývá „kruhem bezpečí“ (Syslová, 2021, nestr.).

Učitelka pomáhá rodičům porozumět exploraci dítěte i jeho potřebě bezpečí. Zde se vytváří prostor pro pravidla/hranice. Rodiče by měli být podporováni v tom, že je třeba primárně dítěti věnovat vztah (popřípadě opravu vztahu), doplníme budování důvěry a lásky mezi nimi a dítětem, až poté pravidla. Mozek se bezpečně rozvíjí, je schopen učení v závislosti na vztahu

s člověkem, se kterým jsme v bezpečí, která nás doprovází zkoumáním světa okolo nás (Syslová, 2021).

*„Bezpečí attachmentu je založeno na dostupnosti rodičů, jejich senzitivitě a responsibilitě (schopnosti rozpoznat a reagovat na iniciativy dítěte, které vždy poukazují na zjevnou nebo skrytou potřebu a její uspokojení (Syslová, 2021, nestr.).“*

Je velmi důležité, když dítě, které je zranitelné, vystrašené, frustrované zažívá opakovaně podporu a jemu věnován klid rodiče či průvodce. Pokud dokážeme sami sebe ukotvit v klidu ve vypjatých situacích přenášíme jej na dítě. Pokud dítě zůstává ve své zranitelnosti, strachu osamocené pokaždé a dlouhodobě může u něho dojít k rozvinutí nejistého a neorganizovaného attachmentu.

#### **4.1.1 Typologie attachmentu v přímé vazbě na učení socioemočním dovednostem dítěte v MŠ**

##### **Bezpečný attachment**

- děti mají zdravé sebevědomí, nižší závislost na učitelce, pozitivní vztah k ní, vyhledává časté interakce s vrstevníky, kooperativní chování, snazší adaptace na prostředí, pozitivní vztah k učení, touha po objevování, učení

##### **Nejistý attachment**

- nízká sebedůvěra, časté nezvladatelné projevy strachu, úzkosti a stresu, blokace učení, závislost na učiteli, nenavazování vztahu s vrstevníky, agresivita či uzavřenost

Znalost hlavních principů attachmentu a projevů chování dítěte, je zdrojem pro identifikaci komplexních problémů dítěte, a hlavně při jejich řešení (Syslová, 2021).

## 5 OSOBNOST PEDAGOGA

Dle Opravilové (2016) osobnost pedagoga zahrnuje psychickou i fyzickou vybavenost. Patří sem pedagogický optimismus, zaujetí, aktivní přístup k práci, tvořivost a umění citlivě jednat s dítětem. Schopnost se nadále vzdělávat a pracovat na svém osobním rozvoji. V mateřské škole by pedagog měl být vzorem prosociálního chování. Co vše to zahrnuje? Umění aplikovat dovednosti pedagogické komunikace, tj. forma respektující a láskyplné komunikace: uznání a úcta dítěte, kladení důrazu na vážnost toho, co říká, co si myslí, věnovat mu plnou pozornost, snažit se porozumět, naslouchat. Umění být autentický, tj. aby děti rozuměly jeho reakcím, což je v přímé vazbě na osobní seberozvoj. Znat své vlastní hranice. Mít sebeúctu, sebedůvěru a být znalý a schopný práce s vlastními vjemy a emocemi. Být otevřený a pravdivý. Učitelská profese by měla zahrnovat lásku k dětem, přirozenou potřebu jim pomáhat, být jím průvodcem na cestě jejich životem. Práci s vlastními chybami v podobě možnosti růstu.

Maria Montessori (2017) se stavěla k vnitřní práci učitelky tak, že pokud ji cokoliv zneklidňuje na dítěti, je to prostor pro hledání příčiny v sobě a cesta pro změnu v sobě. Vnímat potřebu dalšího vzdělávání. Využívat možnosti kurzů, seminářů, vyhledávání a setkávání se se zkušenostmi odborníků, cest pro zdokonalování své práce, cest pro změny, pro šíření dobrých myšlenek. Propojovat nabyté poznatky do své práce, být činný ve vyhledávání nových informací.

*V RVP PV (MŠMT, 2018, s. 10) jsou klíčové kompetence definovány jako „soubory předpokládaných dovedností, vědomostí, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince.“*

Profesní kompetence jsou soubory osobnostních a odborných předpokladů pro výkon učitelké profese. V rámci pedagogické teorie vznikla celá řada definic. Syslová (2013, nestr.) definuje termín profesní kompetence jako „komplexní způsobilosti k úspěšnému vykonávání profese, která zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobní charakteristiky.“ Součástí profesních kompetencí jsou pedagogické znalosti. Ty jsou součástí přípravy na učitelské povolání a zahrnují v sobě nejen složku teoretickou i praktickou, ale také podporu schopnosti reflexe pedagogických zkušeností. Prostřednictvím dovednosti sebereflexe se rozvíjí ostatní kompetence. Objevuje se řada modelů, které pohlíží na kvalitu učitele. Jedním z modelů může být Švecovo vymezení profesních kompetencí pedagoga. Popisuje osobnost učitele prostřednictvím tří skupin kompetencí: kompetence k vyučování a výchově, kompetence osobnostní, kompetence rozvíjející. Mateřská škola si může zvolit jeden z řady modelů kvality pedagoga nebo si vytvořit svůj vlastní, který se ztotožňuje s její filozofií. Konkrétní kompetence učitele mateřské

školy by měly vycházet ze současného pojetí vzdělávání, které se orientuje na osobnost dítěte. Měly by charakterizovat vztahy učitele k sobě samému a k dětem.

Vašutová je jednou z autorek, která se dlouhodobě věnovala problematice klíčových kompetencí. Profesní kompetence jsou „*otevřený, rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které charakterizuje efektivní jednání učitele.*“ Vašutová vymezuje profesní kompetence předmětové, didaktické a psychodidaktické, pedagogické, diagnostické a intervenční, sociální, psychosociální a komunikativní, manažerské a normativní, profesně a osobnostně kultivující (Svobodová, 2017, s. 28-29).

## 5.1 Profesní kompetence učitele mateřské školy

Svobodová (2017) hovoří o následujících **profesních kompetencích učitele mateřské školy**:

- **Kompetence předmětové**

Učitel by měl být kvalifikovaný ve svém oboru předškolního vzdělávání. Měl by být vybaven mnohostrannými dovednostmi z oblasti hudební, tělesné, výtvarné, dramatické a vědomostmi. Tyto oblasti by měl v průběhu celého dne propojovat. V průběhu dne dopřávat dětem dostatek prostoru pro rozvoj spontánní činnosti. Jeho komunikace s dítětem by se měla odehrávat na úrovni partnerství.

- **Kompetence didaktické a psychodidaktické**

Učitel mateřské školy promyšleně připravuje obsah činností. Zajišťuje pomůcky, organizuje činnost. Nabízí dětem kvalitní činnosti a dovede využívat metod a forem práce.

- **Kompetence pedagogická**

Definuje schopnost pedagoga pružně reagovat a působit profesionálně v nepřípravených situacích. Schopnost vytvářet pozitivní klima, podporovat dětskou tvořivost a zvědavost. Projevovat se autenticky, aby jeho reakce byly pro děti srozumitelné. Při práci s dětmi využívat prožitkové, situační, kooperativní učení. Být empatický k prožitkům a potřebám dětí.

- **Kompetence diagnostické a intervenční**

Učitel je vybaven znalostmi o vývojových zvláštностech dětí a respektuje je. Během dne přináší nabídku individuálních a skupinových činností, které respektují jejich potřeby. Dokáže diagnostikovat děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Měl by být schopen

průběžně provádět pedagogickou diagnostiku, která mu pomáhá reagovat na potřeby dětí a včas rozpoznat vývojové odchylky.

- **Kompetence sociální, psychosociální, komunikativní**

Učitel mateřské školy by měl být schopen vytvářet příznivé klima. Dovede využívat složky efektivní komunikace při jednání s dětmi, rodiči a s kolegy. Umět komunikovat s dítětem s úctou, přijetím, důvěrou. Dávat mu prostor pro samostatnost a rozumět jeho prožitkům. S přijetím podporovat jeho emoce.

- **Kompetence manažerské a normativní**

Učitel mateřské školy dovede reagovat na potřeby dětí, rodičů a kolegů. Je schopen úprav podmínek tak, aby byly v souladu s cíli ŠVP PV. Přizpůsobuje je změnám, nestojí na stereotypch. Je vybaven základními znalostmi z oblasti managementu a legislativy. Podporuje profesní růst ostatních kolegů.

- **Kompetence profesně a osobnostně kultivující**

Učitel mateřské školy má osvojeny základy profesní etiky. Je chopen sebereflexe, tj. neustále podrobuje své jednání, svou práci hodnocení. Nadále pracuje na svém profesním a osobnostním růstu. Zajímá se o techniky psychohygieny, aby předcházel syndromu vyhoření.

*Dle RVP PV (MŠMT, 2021, s. 46) učitel mateřské školy je zodpovědný za:*

- *„školní (třídní) vzdělávací program, který zpracovává, je v souladu s požadavky RVP PV;*
- *program pedagogických činností je cílevědomý a je plánován;*
- *je pravidelně sledován průběh předškolního vzdělávání a jsou hodnoceny jeho podmínky i výsledky.“*

*„Učitel mateřské školy vykonává tyto odborné činnosti:*

- *analyzuje věkové a individuální potřeby dětí a v rozsahu těchto potřeb zajišťuje profesionální péči o děti, jejich výchovu i vzdělávání;*
- *realizuje individuální i skupinové vzdělávací činnosti směřující cílevědomě k rozvoji dětí, rozšiřování jejich kompetencí (schopností, dovedností, poznatků, postojů);*
- *samostatně projektuje výchovné a vzdělávací činnosti, provádí je, hledá vhodné strategie a metody pro individualizované vzdělávání dětí;*
- *využívá oborové metodiky a uplatňuje didaktické prvky odpovídající věku a individualitě dětí;*

- *projektuje (plánuje) a provádí individuální výchovně vzdělávací činnosti s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami;*
- *provádí evaluační činnosti – sleduje a posuzuje účinnost vzdělávacího programu, kontroluje a hodnotí výsledky své práce, monitoruje, kontroluje a hodnotí podmínky vzdělávání;*
- *provádí pedagogickou diagnostiku, sleduje a hodnotí individuální pokroky dětí v jejich rozvoji a učení, výsledky evaluace samostatně uplatňuje v projektování (plánování) i v procesu vzdělávání;*
- *odborně vede další zaměstnance mateřské školy, kteří se podílejí na péči, výchově a vzdělávání dětí s přiznanými podpůrnými opatřeními;*
- *provádí poradenské činnosti pro rodiče ve věcech výchovy a vzdělávání jejich dětí v rozsahu odpovídajícím pedagogickým kompetencím učitele a možnostem mateřské školy;*
- *analyzuje vlastní vzdělávací potřeby a naplňuje je sebevzdělávacími činnostmi;*
- *eviduje názory, přání a potřeby partnerů ve vzdělávání (rodičů, spolupracovníků, základní školy, obce) a na získané podněty reaguje. “*

*„Učitel mateřské školy vede vzdělávání tak, aby:*

- *se děti cítily v pohodě (po stránce fyzické, psychické i sociální);*
- *se děti rozvíjely v souladu se svými schopnostmi a možnostmi a současně byl podněcován jejich individuální rozvoj;*
- *děti měly dostatek podnětů k učení a radost z něho;*
- *bylo posilováno sebevědomí dětí a jejich důvěra ve vlastní schopnosti;*
- *děti měly možnost vytvářet a rozvíjet vzájemné vztahy a cítit se ve skupině bezpečně;*
- *byl dostatečně podporován a stimulován rozvoj jejich řeči a jazyka;*
- *se děti seznamovaly se vším, co je pro jejich život a každodenní činnosti důležité;*
- *děti mohly pochopit, že mohou prostřednictvím vlastních aktivit ovlivňovat své okolí;*
- *děti obdržely speciální podporu a pomoc, pokud ji dlouhodobě či aktuálně potřebují“*

Podle RVP PV (MŠMT, 2021) pedagog provádí průběžně pedagogickou diagnostiku, sleduje a hodnotí individuální pokroky dětí v jejich rozvoji a učení. Plánuje a provádí individuální činnost s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Je kompetentní provádět poradenskou činnost pro rodiče v otázkách výchovy a vzdělávání dětí.

Učitelka mateřské školy vykonává řadu odborných činností a využívá v interakcích profesní komunikace. Pro úspěšné zajištění kvality vzdělávání a vztahů aplikuje profesní dovednosti. Mezi ně patří **sociálněpsychologické profesní dovednosti, profesní dovednosti, které jsou spjaté s obsahem realizovaných činností, s různými oblastmi rozvoje předškolního dítěte, metodické profesní dovednosti a speciálněvýchovné a diagnostické profesní dovednosti.** Pro účely této práce se více zaměříme na **sociálněpsychologické profesní dovednosti.** V těchto dovednostech se setkáváme s dovednostmi, které se vztahují k sobě samému (sebereflexe, znalost vlastních emocí a dovednost práce s nimi, autenticita a kongruence, vnímání vlastní hodnoty a zdravá sebedůvěra) a dovednostmi, které mají souvislost s mezilidskými vztahy (vysoká míra empatie až soucitné jednání, přijetí druhých, dovednosti naladěné komunikace, vytváření pozitivního klimatu, bezpečné a důvěryplné prostředí, poskytování podpory a pomoci). Učitelka je svým vlastním vzorem příležitostí pro vytváření a osvojení si sociálních a emocionálních dovedností dětí (Gillernová, 2015).

## 5.2 Schopnost sebereflexe pedagoga

**Sebereflexe učitelky** jako základní rituál náhledu na vlastní osobnost a vlastní práci s dětmi. Přemýšlet zpětně o svých postojích, o situacích, o komunikaci s dětmi je velmi užitečné. Na zřetel mysli je třeba dát, že v běžném, poměrně rychlém sledu životních událostí na nás působí mnoho podnětů, ze kterých jsme schopni si zapamatovat pouhý zlomek. Všechny podněty, kterým nevěnujeme pozornost se ukládají do podvědomí. Do našeho vědomí se dostane jen velmi malé množství dat. Každý člověk vnímá realitu prostřednictvím svých filtrů, které jsou podmíněny osobními zkušenostmi, očekáváními, hodnoceními a zažitými programy, kterým věříme. Potom je vnímaná realita subjektivní. Uvědoměním toho, co nás omezuje a přijetím této skutečnosti je cestou vidět jiné úhly pohledu. Puštěním svazujícího „vidění“ se nám otevře cesta osobního růstu. Pro posilování pozitivní duševní pohody nám pomáhá udržovat si v paměti to, co se nám podařilo, a tím rozvíjet své silné stránky (Svobodová, 2017).

**Sebereflexe** jako schopnost vedoucí ke zkvalitnění vlastní práce, nutná podmínka profesního i osobního růstu a přijetí odborné i lidské odpovědnosti. Můžeme ji definovat vnitřním procesem, který učitelce umožňuje analyzovat a hodnotit své pedagogické aktivity, názory a postoje a prostřednictvím toho neustále zlepšovat svou práci. Účinnost sebereflexe spatřujeme v umění vést se sebou dialog, kdy jsem v roli pozorovaného a pozorujícího. *„Sebereflexe je tedy získávání poznatků o sobě samém (na základě vnitřního dialogu, ale také systematickým sběrem*

*informací o sobě od okolí) za účelem zkvalitňování své práce a přístupů k dětem, ale i k sobě samému (Syslová, nestr.).“*

**Sebereflexe** je velmi strukturovaná oblast, kterou lze rozčlenit na dílčí oblasti neboli jednotlivé kroky vedoucí ke zvýšení profesionality své práce. Zahrnujeme zde **sebepoznání, sebehodnocení**, stanovení **autodiagnózy** a **prognózy** následujícího rozvoje. Sebereflexe těchto kroků je nikdy nekončící proces, který je nejen realizován, ale i nadále hodnocen a upravován (Syslová, nestr.)

Vnitřní dialog sebou nese různé otázky, **vnitřní a vnější**. Při budování dovednosti sebereflexe nám zpočátku mohou sloužit vnější otázky, na ně si můžeme psát odpovědi. Zapisujeme je třeba do tzv. **seberefektivního deníku**. Takový to proces nás postupně směřuje ke zvnitřnění otázek, které lze zařadit do třech kategorií: popisné (Jak jsem reagovala?), kauzální (Proč jsem takto jednala?) a rozhodovací (Jaký bych mohla volit jiný způsob jednání?) (Syslová, nestr.).

Podoba sebereflexe může být **spontánní**, do které nespadá zjišťování příčin úspěchu či neúspěchu, a **záměrná**, cílevědomá, která vede učitelku k objevování inovací. **Záměrná** je velmi významná, protože nám zabraňuje zůstat ve stereotypních programech, umožňuje nám ověřovat si nové metody, předvídat případné důsledky, motivuje učitelku k dalšímu sebevzdělávání, stimuluje profesní i osobní růst učitelky. **Proces sebereflexe** zahrnuje několik fází:

- **Startovací** – motivace k reflexi vlastní práce
- **Shromažďovací** – sběr poznatků o své vlastní práci, posouzení její efektivity
- **Interpretační** – závěry ze získaných poznatků
- **Projektová** – plán další pedagogické činnosti v návaznosti na výsledky sebereflexe

Sledování a vyhodnocování vlastní práce může učitelka několika způsoby. K základním metodám patří **pozorování**. Velmi specifickou podobou pozorování je **videotrénink interakcí**. Jedná se o metodu, kterou si blíže popíšeme v následující kapitole této práce. V zásadě je postavena na principech naladěné komunikace a na mikro analýze interakcí mezi učitelkou a dítětem/děti. Přínosem této metody je zaměření se na vyhledávání pozitivních momentů interakce učitelky s dětmi tak, aby je učitelka ve své komunikaci užívala častěji a efektivněji (Syslová, nestr.).



## 6 VYUŽITÍ VIDEOZÁZNAMŮ V PROFESNÍM A OSOBNÍM ROZVOJI UČITELKY MŠ

Zajištění kvality reakcí učitelky mateřské školy v interakci s dítětem a dětmi lze přinést, pokud jsou v nich přítomny principy naladěné komunikace. K identifikaci těchto principů v reakcích učitelky nám slouží metoda video tréninku interakcí (pro potřeby této práce používáme pojem videozáznam interakcí učitelky s dítětem/děti). Tato metoda vznikla s cílem nastavit, podpořit a rozvíjet komunikační dovednosti, v této práci mezi učitelkami a dětmi, které natáčíme v běžných situacích v mateřské škole. Pro analýzu interakcí učitelky a dítěte/děti využíváme video záznamů. Přínosem této metody je vyhledávání pozitivních vzorců komunikace, silných osobnostních i profesních stránek klienta. Metoda video tréninku interakcí představuje prvky úspěšného kontaktu, který směřuje k dosažení kvalitnější komunikace. V interakci učitelky a dítěte/děti pomáhá k vytváření naladěného kontaktu s dětmi, k psychohygieně učitelky, zefektivnění komunikace, pozitivního klimatu třídy, k budování lepších vztahů založených na důvěře (Mertin, Krejčová, 2016).

Základním stavebním kamenem každé interakce je iniciativa a její příjem-reakce (odpověď), která dále určuje, jak bude následná interakce kvalitní. Zapojením principů naladěné komunikace jsou pozorovatelné vzorce chování, které slouží k zajištění naladěné interakce mezi učitelkou a dítětem/děti. Pozorovatelné vzorce v sobě snoubí, jak emoční (neverbální), tak i kognitivní (verbální) odpověď (Šilhánová, metodické materiály VTI Spin, nestr.).

Mezi pozorovatelné vzorce (v metodologické části pro analýzu videozáznamů upraveno jako pozorovatelné kategorie) naladěné komunikace učitelky a dítěte/děti patří: věnování pozornosti a naslouchání, povzbuzování iniciativ dítěte, přijímání iniciativ ve smyslu „ANO“, podpora a rozvíjení naladěných interakčních výměn v dyádě a v triádě, kooperace, dialog a naladěné vedení. K těmto pozorovatelným kategoriím náleží konkrétní prvky, které naplňují podstatu naladěné komunikace: projevy opravdového zájmu, poskytování prostoru a času pro iniciativu dítěte, pojmenování, opakování či parafrázování řečeného, poskytování očního kontaktu všem ve skupině, podpora více cest k řešení, pojmenování žádoucího chování s předstihem (Šilhánová Principy naladěné komunikace, Tab.1).

Dané kategorie a prvky jsou rozděleny do skupin, tzv. klastrů dle věku dítěte (Gillernová, Krejčová, 2012):

- Klastr 1: Iniciativa a příjem (0-6 let) – rozvíjení dovednosti „naladění se“
- Klastr 2: Vzájemné interakce (6-12 let)

- Klastr 3: Dialog a diskuse – vzájemné dohody (12-16 let)
- Klastr 4: Řešení konfliktů (16 let a více)

V prostředí mateřské školy, kde učitelky využívají v komunikaci s dětmi kategorií a prvků naladěné komunikace dochází k vytváření kvalitních vztahů a celkovému rozvoji dětí. Přechody mezi klastry probíhají postupně. My však vzhledem k zacílení věkové skupiny dětí (předškolní věk) vycházíme z klastru 1, tj. Iniciativa a příjem. Nastavení dovednosti „naladění se“ v odpovědích učitelky na iniciativy dětí.

## 6.1 Postupy práce s videozáznamem

Videozáznam poskytuje učitelce pozitivní zpětnou vazbu o její komunikaci s dětmi. Představuje ji jako vzor, model kvalitní komunikace. Učitelka má příležitost vidět se s odstupem a vnímat své jednání v běžných sociálních situacích, konkrétněji v pedagogických situacích, které vedlo úspěšnému kontaktu s dětmi. S podporou průvodce (video trenéra) se učí dané interakce popsat, analyzovat a zhodnotit. Velmi důležitá je vzájemná spolupráce mezi průvodcem a učitelkou. Průvodce vychází z možností, schopností, kterými učitelka disponuje, respektuje její osobnost, projevuje jí úctu k její stačí profesionalitě, vnímá její potřeby a otevírá jí prostor pro objevování jejich vlastních zdrojů dalšího sebepoznání, rozvoj osobnostních i profesních kompetencí a vytváří prostor plný důvěry. Prostřednictvím volby vhodných ukázek videozáznamu nastavuje, posiluje, rozvíjí naladěné jednání učitelky. Na základě toho metoda video tréninku interakcí dokáže pozitivním způsobem vzbudit zájem učitelky o svou komunikaci s dětmi, což zvyšuje její kvalitu (Gillernová, Krejčová, 2012).

Spolupráce s učitelkou probíhá cyklicky v několika na sebe navazujících fázích:

- **Nahrávka** – desetiminutový záznam z průběhu běžného dne ve třídě mateřské školy
- **Analýza** – průvodce si videozáznam nejprve sám přehraje celý a vybere ukázky, ve kterých komunikace obsahuje principy naladěné komunikace, a které jsou zároveň užitečné, aby podporovaly kroky k definovanému cíli.
- **Zhlédnutí videozáznamu** – realizace společného zpětnovazebního rozhovoru s učitelkou. Průvodce s učitelkou společně zhlédnou vybrané úseky. Průvodce je může zpomalovat, zastavit, aby učitelka mohla vnímat detaily své komunikace s dětmi. Učitelka se tak učí rozpoznávat principy naladěné komunikace a může je postupně nastavovat ve svém kontaktu s dětmi. Při společném rozboru průvodce podněcuje učitelku, aby sama aktivně pozorovala a svá pozorování převáděla do slov. Průvodce podporuje učitelku ve

vyjádření vhodnými otázkami, např. Co vidíte, že dítě dělá? K čemu mu slouží/pomáhá, když...? Jaký to má pro děti význam? Co myslíte, že asi prožívá? Jak se vám ho/je podařilo přijmout? Čím jste se naladila?

- **Opakování videozáznamu a konzultací** – průvodce společně s učitelkou vytvoří konkrétní kroky pro další práci. Učitelka je vědomě plní během dohodnuté doby. Plán postupných kroků je vyústěním spolupráce (Gillernová, Krejčová, 2012).

## 7 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Rigorózní práce Kvalita intersubjektivní interakce v předškolním vzdělávání: Podpora kvality pedagogických responsí v rámci interakce pedagog – dítě/děti obsahuje 6 hlavních kapitol: Komunikace, Charakteristika dítěte předškolního věku a jeho potřeby, Metoda „Scaffoldingu“ interakce mezi učitelem a dítětem, Attachment – vztahová vazba, Osobnost pedagoga, Využití videozáznamu v profesním a osobním rozvoji učitelky MŠ.

První kapitola představuje v obecné rovině téma komunikace, které se větví blíže na komunikaci pedagogickou, upřesňuje její podobu a specifikuje pojmy, které se k ní váží, a to interakce a intersubjektivita. Setkáváme se zde již s dílčími oblastmi, které jsou cílové pro teoretickou vybavenost při budování kvalitní komunikace učitelky s dětmi. Znalost struktury dětského mozku a respektování jeho vývoje nám umožní porozumět jednání a chování dítěte, a zároveň s ohledem na to vědomě provázet dítě kognitivním a socioemočním učením. Díky pochopení vývoje mozku se nám může lépe dařit v pozici učitelky, která se nalaďuje a její profesionalita v oblasti komunikace roste.

Druhá kapitola přináší přehled charakteristiky dítěte předškolního věku a jeho potřeby. Vnímání individuálních potřeb dítěte je jednou z cest navázání úspěšného kontaktu mezi ním a učitelkou.

Třetí kapitola nás zavedla k metodě scaffoldingu. Metoda, která respektuje individuální úroveň dosažení v různých oblastech a umožňuje jejich postupný rozvoj do dalších úrovní. V rámci tématu podpory naladěné komunikace mezi učitelkou a dítětem se zabýváme právě scaffoldingem naladěné interakce. Postupné zapojování principů naladěné interakce do reakcí učitelky v interakci mezi ní a dítětem/děti.

Čtvrtá kapitola nás vedla k uvědomění důležitosti vztahové vazby, která je zásadním faktorem dalšího vývoje dítěte. Učitelka by měla mít povědomí o zákonitostech attachmentu v rámci identifikace problémů dítěte a v rámci možné intervence. Disponovat dovedností rozpoznat individuální potřeby dítěte a reagovat na jeho iniciativy.

Pátá kapitola je prostorem pro téma osobnosti pedagoga. Klíčové jsou jeho profesní kompetence, vzhledem k tématu práce sociálně psychologické, která mají přímou vazbu k dovednostem komunikace učitelky. Důležitost kvalitní komunikace s dětmi je zásadní premisou tvorby kvalitních vztahů učitelky s dětmi a podporou celkového rozvoje dítěte. Pro úspěšné kroky v rozvoji naladěné komunikace pomáhá dovednost sebereflexe, analýza vlastní práce s dětmi v propojení s hledáním jiných úhlů pohledu a tím přenastavení stereotypních vzorců. Jednou

z možných a velmi účinných metod analýzy vlastní práce je metoda videotréninku interakcí, kterou jsme podrobněji popsali v následující kapitole.

Šestá kapitola se věnuje Využití videozáznamu v profesním i osobním rozvoji učitelky MŠ, která má velmi úzkou souvislost s rozvojem osobnosti pedagoga, konkrétně s dovedností sebe-reflexe. Seznámila nás s metodou videotréninku interakcí, která podporuje učitelky v rozvoji naladěné komunikace či její obnově. Tím, že se orientuje převážně na silné stránky klienta může být pro mnohé učitelky nejen rozvojovým faktorem jejich profesní stránky, ale i určitou měrou prostředkem psychohygieny. Umožňuje růst v mnoha oblastech. Umožňuje učitelce vidět situaci nejen opakovaně, ale i z jiného úhlu pohledu. Učitelka dostává prostor znovu prožítou situací projít a promyslet si možnosti svých reakcí, vidět dosud nepovšimnuté.

## **II      EMPIRICKÁ ČÁST**

## 8 METODOLOGIE VÝZKUMU

Tato kapitola nám prezentuje zvolenou metodologii výzkumu, která má oporu v odborné publikaci Romana Švaříčka a Kláry Šedové, *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Představuje kvalitativní výzkum s designem případové studie interakcí učitelky a dítěte/děti, který využívá tři kvalitativních metod, aby byla zajištěna triangulace dat. Ve výzkumu bylo použito **hloubkového polostrukturovaného rozhovoru, nepřímého pozorování – konkrétně videozáznam a video mikroanalýza získaných videodat, 5 vybraných případových studií**. Výsledky výzkumu jsou prezentovány s pomocí výsledků video mikroanalýz, které vychází z kategoriálního pozorovacího systému pro kódování, který je sestaven z vybraných principů naladěné komunikace, také ze zpětných vazeb učitelek mateřských škol a výsledných analýz z rozhovorů, které vznikly otevřeným kódováním.

Jádro odborné práce tvoří pět případových studií. Každý případ prezentuje učitelku a její třídu, konkrétně interakce mezi učitelkou a dítětem/děti v přirozených situacích. Především se zaměřuje na reakce učitelky na iniciativy dětí s cílem nastavit/rozvíjet/budovat v těchto reakcích principy naladěné komunikace.

Proces je zahájen prostřednictvím nabídky spolupráce učitelkám mateřské školy. Nabídka je konkrétněji specifikována formou inzerátu (příloha A), který sděluje možnost vyzkoušet si v prostředí své třídy mateřské školy principy naladěné komunikace, podpořit tak proměnu vlastní komunikace s dětmi či dále rozvíjet již její stávající podobu.

V úvodním setkání je učitelkám představena konkrétní podoba spolupráce, tedy její délka, četnost setkávání (dvakrát týdně), forma setkávání online i osobní, představení základních principů naladěné komunikace, které budeme v běžné interakci mezi učitelkou a dítětem/děti hledat, zavádět, podporovat. (Věnování pozornosti, Povzbuzování iniciativ a naslouchání, Přijímání iniciativ ve smyslu „ANO“, viz Příloha B Principy naladěné komunikace, výukové materiály, Spin)

Od samého počátku naší spolupráce požadujeme od učitelek subjektivní představení třídy, kterou provází. Cíl, ke kterému si přeje učitelka v průběhu naší spolupráce dojít. V průběhu naší spolupráce společně konkretizujeme úkoly na další týden, na které se učitelka bude v průběhu týdne v komunikaci s dětmi zaměřovat.

Jednou týdně je proveden záznam těchto interakcí na videokameru, poté analyzován (vyhledáváme v komunikaci učitelky použití stanovených principů naladěné komunikace), při druhém setkání v otevřeném rozhovoru s učitelkou, který je rovněž nahráván pro přesný přepis naší

interakce, představujeme učitelce sestříhané úseky (využíváme ke stříhu program Shotcut), zachycující její interakci s dětmi/dítětem, kde využívá stanovených principů naladěné komunikace a pokládáme předem připravené otázky, kterými ji směřujeme k zamyšlení se, jaký vliv má její komunikace na děti/dítě, a zároveň k ukotvení takové to komunikace v rámci její práce s dětmi.

V průběhu celého týdne, kdy učitelka vědomě zavádí principy do komunikace s dětmi jsme jí k dispozici podporou při vzniklých problémech, které s námi může konzultovat a společně na ně hledat odpovědi. Při doprovázení učitelek využíváme pozitivní podpory, nikdy se nezaměřujeme na chyby, jejich osobní a profesní růst stavíme na tom, co se jim v interakci s dětmi daří.

Autentické otázky a odpovědi mě jako průvodce a učitelky jsou popsány níže v oblasti praktické části práce. Každý rozhovor obsahuje konkrétní datum, konkrétní úkoly na další týden a jsou většinou ukončeny odpovědí učitelky.

Vyústěním naší spolupráce je zpětná vazba od učitelek, co jim naše spolupráce přinesla, zda byl dosažen cíl, ke kterému si přály dospět, zda by tuto formu spolupráce doporučily i dalším kolegyním.

V průběhu spolupráce s učitelkami své postupy rovněž konzultuji s odborníky. S video trenérkou VTI paní Ing. Táňou Blažkovou, se speciálním pedagogem, dětským terapeutem a metodikem krizové intervence panem Mgr. Michalem Knihou.

## 8.1 Cíle výzkumu

Cíle vychází z výzkumného problému. Naším hlavním cílem výzkumu je **nastavit a podpořit kvalitu pedagogických responsí v rámci běžné interakce pedagog dítě/děti v mateřské škole**. Nastavit naladěnou komunikaci jako základní pilíř ve výchovně vzdělávacím procesu učitele/ky, jako jednu z nejdůležitějších osobnostních a profesních kompetencí pedagoga.

Získané informace mohou být platným zdrojem pro zkvalitnění komunikace učitelů s dětmi, a tím i zkvalitnění výchovně vzdělávacího procesu. Také zdrojem pro proměnu komunikace a výchovy a vzdělávání ve školách.

Z hlediska personálního cíle je pro mě jako autorku, učitelku mateřské školy významné se tématem zabývat, protože se nadále v komunikaci s dětmi vzdělávám.



### 8.1.1 Specifikace hlavního výzkumného cíle

Ve výzkumu podpory kvality pedagogických responsí v rámci interakce pedagog dítě/děti v předškolním vzdělávání se se zaměřujeme i na zvědomení si komunikační dovednosti nalaďování se v prostorách tříd mateřských škol jako jedné ze širokého spektra komunikačních dovedností. Vztahujeme ji také k učicímu se procesu dětí v oblasti socializace a orientace v sobě. Učitel svými reakcemi poskytuje dítěti vzor pro komunikaci s druhými, ale i zrcadlo, jak vnímat sám sebe.

*Z hlavního výzkumného cíle dále vyplývají dílčí výzkumné cíle:*

**VDC1:** Analyzovat získané video záznamy interakcí učitelek s dítětem/děťmi

**VDC2:** Ověřovat prostřednictvím video záznamů postupné zařazování principů nalaďené komunikace do reakcí učitelky na iniciativy dítěte/děti

**VDC3:** V rozhovorech podporovat učitelku ve vyhledávání a pojmenovávání nalaďených reakcí na iniciativy děti/dítěte v nahraných video úsecích a odpovědí na přínos těchto reakcí na celkovou osobnost dítěte/děti.

### 8.1.2 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka: **Jaké kvality přineslo nastavení a podpora nalaďených reakcí učitelky v interakci s dítětem/děťmi?**

*Z výzkumné otázky vyplývají tyto dílčí výzkumné otázky:*

1. Jaký přínos, vnímají učitelky, má nalaďená komunikace na celkovou osobnost dítěte?
2. Jakou podobu mělo „nalaďení se“ při jeho postupném zařazování do reakcí učitelek?
3. Jak se učitelkám, z jejich pohledu, dařilo nastavovat nalaďenou komunikaci ve třídě?
4. Jaké reakce dítěte, z pohledu učitelek, přináší nastavení principů nalaďené komunikace v reakcích učitelky?
5. Jak vypadá celkové klima třídy, z pohledu učitelek, když v interakci s dětmi využívají principů nalaďené komunikace?

## 8.2 Výběr výzkumného vzorku

Výběr výzkumného vzorku tvořil učitelky, které se do spolupráce přihlásily, protože jejich motivací je kvalitní komunikace při vzdělávání dětí. Po dobu jednoho měsíce byly jejich interakce s dětmi jednou týdně natáčeny na videokameru v přirozeném prostředí třídy. Úkolem byla jejich vědomá aplikace principů naladěné komunikace v interakce s dětmi/dítětem. Dalo by se specifikovat, že se výzkum zabývá pěti případovými studii, které nesou společné znaky, a to charakteristika třídy z pohledu dané učitelky, stanovení cíle, ke kterému by po skončení spolupráce mělo dojít, týdenní konkrétní úkoly volené s ohledem na navržené osobní cíle, dosaženou úroveň komunikačních dovedností učitelek, potřeby dětí, rozhovory nad vybranými úseky video záznamu, otázky, vedoucí k rozvoji komunikační dovednosti naladění se učitelek.

- Nabídka spolupráce formou inzerátu, oslovení prostřednictvím mailu, sociálních sítí učitelkám/učitelům mateřských škol
- Úvodní rozhovor před zahájením spolupráce osobní či online formou
- Osobní cíl a konkretizované úkoly společně s učitelkami
- Realizované natáčení na videozáznam, jednou týdně po dobu jednoho měsíce
- Práce s videozáznamem, jeho stříhání v Shotcutu, analýza, výběr úseků, zachycujících stanovené principy naladěné komunikace
- Příprava na rozhovor, konzultace s odborníky, otázky ke konkrétním úsekům videozáznamu
- Rozhovor s učitelkou nad vybranými úseky
- Nahrávání rozhovoru – autentický zápis rozhovoru průvodce a učitelky
- Zpětná vazba učitelek

### 8.3 Design kvalitativního výzkumu: (uspořádání/plán výzkumu)

Výzkum podpory kvality pedagogických responsí v rámci interakce pedagog dítě/děti je realizován jako proces komunikace, s učitelkami, které hledají porozumění s dětmi, přejí si vypěstovat či zkvalitnit své komunikační dovednosti, jako doprovázený, vědomě vedený proces vzájemně proudící komunikace učitelek s dětmi. Stěžejní podpora v tomto procesu komunikace je nahrávání, tj. videozáznam. Záznamy dokládající průběh nastavování či upevnění principů „naladění se“ jako základních pilířů celé stavby komunikace. Základem je vybavení teoretickými zdroji, tedy myšleno zpočátku seznámení s pojmy, které se váží k principům naladěné komunikace, a porozumění jejich významu. Teoretické zdroje následně vědomě a neustále učitelky využívají v interakci s dětmi. Stálým používáním si principy ve své komunikaci automatizují. K většímu ukotvení principů vnímáme, že přispívá nalezení smyslu jejich používání a jejich významu pro celkový rozvoj dětí. Využíváme k tomu vedené hloubkové rozhovory nad záznamy interakcí učitelek s dětmi. Učitelkám jsou vždy představeny jen drobné úseky z celého záznamu. Výběrem drobných úseků poukazujeme vždy na jejich schopnost principy naladění se v interakci s dětmi použít, tj. volíme ukázky, které umožňují učitelkám v detailech vidět své reakce a reakce dětí a spolu s naším doprovázením o nich přemýšlet. Přemýšlet, kde ještě a jak mohou nabytou dovednost využít např. v komunikaci s konkrétním dítětem, kde samy vnímají, že dané dítě potřebuje v tomto ohledu větší péči a podporu. Přemýšlet o vlivu naladěné komunikace na jeho rozvoj, např. schopnosti se vyjadřovat, vnímat sám sebe, komunikovat s ostatními, koncentrovat se atd. Na pozitivní podpoře stavíme sebe rozvoj učitelek. Posilujeme vytváření jejich kvalitní komunikace s ohledem na dosaženou úroveň v oblasti principů naladěné komunikace. Rozhovory jsme nahrávaly na diktafon a zapisovaly s přesným zněním. Vzhledem ke skutečnosti, že rozhovory nad ukázkami byly realizovány ve čtyřech, mnohdy v pěti setkáních vnikaly v čase mezi nimi možnosti vytvářet otázky, které učitelky pomáhaly směřovat k dalšímu rozvoji. Každý rozhovor má svoji základní polohu, jeho uspořádání souvisí s prvky, které jsou stěžejní pro vedení rozhovoru nad video záznamem. Zahrnuje tyto specifické prvky: Co vidíme, že dítě dělá, možná vidí/slyší, co prožívá, k čemu mu to slouží/pomáhá, tj. ptáme se na význam a jaké jsou možnosti podpory jeho potřeb. Jaké jsou možnosti, aby vnímalo, že je přijaté. Dále, co vidíme, že dělá učitelka, co slyšíme, že říká, tj. jak na dítě reaguje. Vedeme ji, aby vnímala, co nejvíce iniciativ dětí a poskytla jim reakce. Tyto prvky tvoří základní rámec otázek, nástavbou jsou již otázky, které učitelku mají provázet v orientaci potřeb daného dítěte/děti a otázky reagující na odpovědi učitelek s cílem podpořit ji v uvědomování významu naladěné komunikace v její interakci s dětmi. V rozhovorech jsme také ověřovaly, zda naše

spolupráce směřuje k na počátku definovanému cíli (stanovení cíle naší spolupráce a její ověření se později zobrazuje v závěru spolupráce, ve zpětné vazbě učitelek, jež dokladuje kvalitu a přínos spolupráce mezi námi a učitelkami), ověřování bylo také věnováno porozuměním odpovědím učitelek prostřednictvím reflektování řečeného. V rozhovorech jsme se také orientovaly na opakované pojmenovávání použitých principů s cílem automatizovat jejich aplikaci v reakcích učitelek.

## 8.4 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor zahrnuje pět učitelek z různých mateřských škol a předškolních zařízení. Do výzkumu se přihlásily tři učitelky a dvě ředitelky, s profesními zkušenostmi v rozmezí od 5 až 22 let. Třídy mateřských škol jsou heterogenní, tj. děti ve věku tři až šest let a děti s odloženou školní docházkou.

- 5 učitelek z různých mateřských škol a předškolních zařízení
- 5 tříd – cca 100 dětí
- Výzkumný soubor tvořily děti a učitelky

Učitelka A je žena ve věku 34 let s dosaženým vyšším odborným speciálně pedagogickým vzděláním. V mateřské škole pracuje deset let. Třída mateřské školy je homogenní, s počtem dětí 26 a věkovém rozmezí tři a půl až pět let. Ve třídě spolupracuje s jednou kolegyní a školní asistentkou.

Učitelka C je žena ve věku 34 let s dosaženým středoškolským pedagogickým vzděláním. Praxi v mateřské škole se věnuje 10 let. Třída s 15 dětmi zahrnuje děti s věkovým rozmezím tři až čtyři roky. Ve třídě spolupracuje s paní ředitelkou.

Učitelka D je žena ve věku 33 let s dosaženým středoškolským pedagogickým vzděláním. Profesními zkušenostmi disponuje již 14 let. Třída s 12 dětmi zahrnuje děti ve věku tři až pět let. Spolupracuje na třídě s kolegyní ve věku 40 let, s dosaženým středoškolským pedagogickým vzděláním, délka praxe 16 let.

Ředitelka B je žena ve věku 44 let s dosaženým vysokoškolským pedagogickým vzděláním na magisterské úrovni, délka praxe 15 let. Třída s 15 dětmi zahrnuje děti s věkovým rozmezím tři až čtyři roky. Spolupracuje na třídě s jednou kolegyní.

Ředitelka E je žena ve věku 48 let s dosaženým vysokoškolským pedagogickým vzděláním na magisterské úrovni. V mateřské škole pracuje 22 let. Třída mateřské školy s 26 dětmi, ve které

ředitelka děti doprovází je homogenní, vzdělává děti ve věku pět až sedm let. Spolupracuje zde s jednou kolegyní a asistentkou pedagoga.

## 8.5 Metoda sběru dat

V této kapitole se zaměřujeme na představení metod v kvalitativním výzkumu, které jsme využily pro zajištění triangulace dat. Jedná se o metodu hloubkového polostrukturovaného rozhovoru, metodu nepřímého pozorování, konkrétně jsme využily videozáznamu ke sběru video dat a metodu pěti případových studií. Níže vás seznamujeme s konkrétním využitím metod v našem výzkumu, jak můžeme vidět v tabulce:

<p><b>Hloubkový polostrukturovaný rozhovor</b></p>	<p>Rozhovory jsou ve výzkumu uplatněny ve třech typech: První je úvodní, ve kterém je s učitelkami dohodnuta konkrétní podoba spolupráce včetně vymezení jejího cíle. Realizovaný na samém počátku výzkumu. Druhý je využit pro přípravu následného rozhovoru s učitelkami nad vybranými úseky video záznamu. Nazýváme jej pro potřeby výzkumu přípravný rozhovor a prezentuje konzultaci průvodce a odborníků, čímž je navyšována validita a reliabilita výzkumu. Dochází v něm k mísení různých vhlédů a zkušeností, které jsou ve výsledku konsonantní. Třetí typ rozhovoru je nejvýznamnější složkou výzkumu, jde o rozhovor učitelky a průvodce nad zvolenými úseky videozáznamu. Průvodce využívá nejen předem připravených otázek, které se vážou ke shlédnutým situacím a mají za cíl vést učitelku k „vidění“ jejich naladěných reakcí, případně uvědomění, jak by své reakce upravila, aby dětem poskytovala přijetí, ale také vytváří otázky</p>
--	---

reagující na odpovědi učitelek s cílem podpořit jejich uvědomění, co se týká smyslu/významu/přínosu na celkový rozvoj dítěte (na jeho kognitivní, emocionální a sociální vývoj). Rozhovor je nahráván na diktafon, a dále autenticky přepsán.

- je tvořen z připravených otázek, které vychází z analýzy zkoumaných videozáznamů, tj. vybraných úseků, kde nacházíme zvolené pozorovatelné principy naladěné komunikace v reakcích učitelek na iniciativy dítěte/děti. Otázky jsou taktéž vytvářeny jako reakce na odpovědi učitelek s cílem vést je k uvědomění si smysluplnosti aplikace principů naladěné komunikace na celkový rozvoj dítěte/děti, k nastavení/ukotvení naladěné komunikace jako podstatné dovednosti ve výchovně vzdělávacím působení na děti/dítě, jako účelu doprovázení změny v reakcích učitelek, jako nenásilného představeného vzoru naladěné komunikace v běžných interakcích. Dále jako podpůrná složka jejich profesní i osobnostní cesty, neméně i zahrňme jako důležitou součást psychohygieny učitelek. Otázky jsou rovněž stavěny jako výsledek společného náhledu analyzovaných skutečností s dalšími odborníky. Následný rozhovor představuje spolupráci průvodce (odborníka) a

	<p>učitelky, jeho délka zahrnuje hodinu. Rozhovor je nahráván na diktafon a následně autenticky přepsán.</p>
<p><b>nepřímé pozorování – videozáznam (sběr videodat)</b></p>	<p>ve výzkumu je využito nepřímého pozorování – videozáznamu. Získané videozáznamy zachycují různé interakce učitelky s dítětem/děťmi ve školní třídě v různých situacích. Ústředími každé interakce jsou iniciativa a příjem. Rozhodující pro kvalitu interakce je právě příjem. V zaznamenaných interakcích provádíme <b>mikroanalýzu</b> responsí dítěte/děti (iniciativ) a učitelky (příjmů). Určujeme kvalitu reakcí učitelek tím způsobem, že je popisujeme v pozorovatelných kategoriích, které jsou nazývány principy naladěné komunikace (viz. níže popsané konkrétně specifikované). Přítomnost nebo absence těchto principů umožňuje tyto reakce vyhodnocovat. My se však při hodnocení zaměřujeme převážně na přítomnost principů v reakcích učitelek, čímž je ukotvujeme v rámci interakce učitelky s dítětem/děťmi, a zároveň vedeme k uvědomění si vlivu aplikace těchto principů na chování dítěte/děti. Je třeba doplnit, že v tomto výzkumu se zaměřujeme na naladění se, které je jedním ze širokého spektra komunikačních dovedností.</p> <p>Vybrané Principy naladěné komunikace, pozorovatelné kategorie ve videozáznamech (Šilhánová, Výukové materiály, SPIN-VTD):</p> <p><b>1. Věnování pozornosti a naslouchání</b></p>

	<ul style="list-style-type: none"><li>- Projevuje přátelský postoj (skloněním se, natočením se k druhému)</li></ul> <p><b>Snížení tělesné pozice, respektující vzdálenost a oční kontakt, dotek, úsměv</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Poskytuje čas a prostor aktivitě druhého</li></ul> <p><b>Snížením tělesné pozice, natočením těla, hlavy, výrazem obličeje</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Navazuje a udržuje často oční kontakt</li><li>- Projevuje opravdový zájem (o to, co druhý prožívá, dělá, zamýšlí)</li></ul> <p><b>Výraz obličeje, natočení hlavy a těla</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Má přátelskou mimiku a intonaci</li></ul> <p><b>Úsměv, pozitivní tón hlasu</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Dává najevo potěšení ze sledování druhého</li></ul> <p><b>Úsměv, gestikulace rukou, natočení hlavy a těla</b></p> <p><b>2. Povzbuzování iniciativ</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Aktivně naslouchá</li><li>- Dává najevo vřelost – intonací, výraznou mimikou, neverbálními signály</li><li>- <b>Pojmenovává pozitivně co dítě dělá, vidí, slyší, co si možná myslí nebo co prožívá</b></li><li>- <b>Pojmenovává, co sama dělá, zamýšlí, slyší, myslí, prožívá</b></li></ul> <p><b>3. Přijímání iniciativ ve smyslu „ANO“</b></p>
--	--



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dávám najevo, ujišťuji se, že jsem zaznamenala iniciativu dítěte</li> <li>- Opětuji oční kontakt, úsměv, pokyvuji v reakci na iniciativu</li> <li>- Přijímám iniciativu neverbálně (přátelskou intonací, mimikou, gesty, pozicí těla) – ujišťuji se, že rozumím stavu, pocitům, záměrům, sdělením)</li> <li>- Přijímám verbálně, co dítě sděluje nebo dělá – ujišťuji slovy, že rozumím (stavu, pocitům, záměrům, sdělením) hmmm laděné na emoci dítěte</li> <li>- Opakuji/používám slova nebo fráze dítěte (popř. parafrázuji)</li> </ul>
<p><b>Video mikroanalýza videozáznamů</b></p>	<p>Mikroanalýzou myslíme detailní analýzu, drobný, i minimální záchyt přítomnosti zvolených principů naladěné komunikace ve videozáznamu, z něhož na základě toho vznikají kratší úseky, v rozmezí pár sekund až minuty. Jako intervenci jsme také využily úseků, kde se úplně nedaří „naladění se na dítě“, ale můžeme tím poskytnout učitelkám prostor pro hledání volby jiné reakce na základě získaných poznatků o principech naladěné komunikace. Důležité je upozornit, že uplatňujeme takových to úseků až po rozebraných ukázkách, kde se učitelce daří věnovat přijetí dětem/dítěti.</p>

<b>Případová studie</b>	Ke spolupráci se na nabídku spolupráce přihlásilo pět učitelek z mateřských škol, které měly motivaci rozvíjet, změnit či budovat svou komunikaci s dětmi. (počet zájemců se v průběhu výzkumu navyšoval, vzhledem k rozsahu dat jsme uvážili, že pět respondentů bude pro náš výzkum dostačující)
-------------------------	--

### 8.5.1 Případová studie, konkrétně více případová studie zaměřené na zkoumání vztahů

Případové studie ve výzkumu se zaměřují na analýzu interakce učitelky s dítětem/děťmi. V této kapitole představujeme ukázkou konkrétních kroků realizace případových studií. U jednotlivých případů nás zajímala charakteristika třídy z pohledu dané učitelky, konkretizace osobního cíle ve třídě, tj. čeho si přeje učitelka dosáhnout v rámci nastavování naladěné komunikace. Dokládáme ukázky týdenních konkrétních úkolů, které si volily učitelky samy či s dopomocí, v naší spolupráci a připojujeme ukázky z rozhovorů nad předkládanými úseky videozáznamů. Přehled všech rozhovorů s učitelkami je k nalezení v příloze IV této práce.

#### Učitelka A

##### Charakteristika třídy z pohledu učitelky A

###### *Třída Berušky*

*Třída je vedena jako homogenní. V současné době je zde většina dětí čtyřletých, jeden dosáhne čtyř na konci března a 5 dětí pětiletých. Přibližně s polovinou dětí pracuji již druhým rokem, druhá polovina dětí k nám přišla nově. Úroveň dovedností dětí je velmi rozdílná. Základní sebeobsluhu zvládá většina celkem obstojně. Většina je fyzicky průměrně až velmi zdatná, jen asi tři děti mají hrubou motoriku takovou nejistou. Rozumové schopnosti jsou opět na velmi rozdílné úrovni. Dva chlapci na začátku šk. roku nemluvili, teď mluví společně s jednou dívkou s velmi špatnou výslovností. Jedna dívka s námi již druhý rok nechce vůbec komunikovat. Letos začíná odpovídat, či zašeptá, co potřebuje. Mluvit jinak umí, s dětmi komunikuje. Asi tři chlapci a jedna dívka nezvládají ani základní barvy, přestože se jim od začátku šk. roku opakovaně věnujeme. Předmatické představy: jsou tu děti, které mají velké obtíže v základních věcech, porovnání velikosti apod. a naopak děti, které mají matematické představy na velmi dobré úrovni. Prostorové a časové pojmy většině dětí nic neříkají. Je zde i poměrně špatná zraková diferenciací. Děti se teprve učí komunikaci mezi sebou, snažím se je provádět krizovými situacemi, snažím se hledat a nacházet řešení problémů, být k sobě ohleduplní. Bohužel mám pocit, že se to příliš nedaří. přijde mi, že některé děti nechápou a jen odkývají, samy nic neřeší a já začínám být občas v koncích. ráda bych se naučila uznávat všechny jejich pocity a zároveň tak nastavila laskavým způsobem hranice. Navíc nevím, kde je chyba, ale čím dál víc děti reaguje na "kritiku" (upozornění na pravidla, zastavení nežádoucího-nebezpečného chování) pláčem a voláním maminky. Máme zde také 5letého chlapce, který reaguje velmi emočně. Začalo to "koulením" očí, otáčením či odcházením od toho, kdo na něj mluví, boucháním pěstí do stolu,*

*dupnutím, zavrčením. teď už to ústí v to, že nám říká, že si na nás bude stěžovat, např. policii ať nás zavře, nebo, že "jim" řekne, ať nás propíchne ... vše se snaží otestovat (např. napomenu jednoho ať jde po chodníku-dotyčný musí vyzkoušet, co se stane, když půjde po silnici), je hlučný a neklidný narušuje všechny činnosti. Hodně to narušuje celkovou atmosféru třídy*

**Konkretizace osobního cíle ve třídě:** *Na emocích bych ráda začala pracovat, jak u sebe, tak u dětí, protože si myslím, že momentálně je to základ všech problémů, co ve školce řešíme, a hlavně si myslím, že na tom, jak se děti naučí s emocemi pracovat teď může záviset celý jejich budoucí emoční život. ráda bych jim pomohla k tomu, aby to měli snadnější než my. "*

### **Ukázky týdenních konkrétních úkolů:**

- věnování pozornosti-zaměření se na nonverbální reakce učitelky – snížení tělesné pozice, respektující vzdálenost a oční kontakt, výraz obličeje, dotek, objetí, pohazení s respektem na potřeby dětí, tón hlasu, pokývání hlavou, natočení těla a hlavy, gesta rukou
- zaměření se na, co nejvíce iniciativ dětí, pojmenovávání, co děti dělají a prožívají. Vyhledávání pozitivních reakcí Adámka a využívání souhlasného pojmenování.
- věnování pozornosti dětem. Naladění se prostřednictvím pojmenovávání toho, co děti dělají a prožívají, pozitivní reakce na iniciativy dětí

### **Ukázka z rozhovorů s učitelkou A**

Průvodce: „Zkuste, popsat, co vidíte, že Michal dělá, říká?“

Učitelka: „Přinesl mi ukázat svého plyšáka, ptal se mě, co to je,“

Průvodce: „Jaká je vaše reakce?“

Učitelka: „Hádala jsem, že je to asi krokodýl a směju se, mám vykulené oči.“

Průvodce: „Ano, smějete se a máte vykulené oči. Co myslíte, že Míša asi prožívá, když Vás takto rozesmátou vidí?“

Učitelka: „Cítí se důležitě.“

Průvodce: „Jak se projevuje ta jeho důležitost?“

Učitelka: „Najednou mi vysvětluje všechno kolem krokodýla.“

Průvodce: „Ano, sdílí s vámi svůj zájem o krokodýla. Pojdme se nyní zaměřit na to, co ještě dělá. (vybízím zastavením úseku učitelku k tomu, aby si všimla pohybu těla Michala)

Učitelka: „Naklání se ke mně blíže.“

Průvodce: „Co myslíte, že tím asi vyjadřuje?“

Učitelka: „Myslím, že to, že mi věří.“

Průvodce: „Co myslíte, že pro něj asi znamená to, že je mezi vámi důvěra?“

Učitelka: „Pocit bezpečí, přijetí, to že se mnou může sdílet, co je pro něj důležité.“

Průvodce: „Co to pro vás znamená, že je mezi vámi důvěra?“

Učitelka: „Budování pozitivního vztahu.“

Průvodce: „Myslíte si, že to může nějak ovlivnit jeho chování vůči vám, kdyby častěji vnímal, že jste na něho takovým to způsobem naladěná?“

Učitelka: „Myslím, že ano. Věřím, že by pak mnohem častěji mohl zůstat se mnou v rozhovoru a neutíkat z něho.“

## **Učitelka B i C**

### **Charakteristika třídy z pohledu učitelky B i C**

*Složení třídy je smíšené od 3 let do 6 let včetně předškoláků. Co se týká komplikací, tak holčička 3 roky má bratra staršího, který ji neustále napadá, bije atd. Rodiče, kteří vyžadují respektující přístup, ale mám podezření, že chybí nastavení hranic u nich v rodině nebo, prostě nějaká chyba. Holčička nám začala bít tu 4letou holčičku. Nejdřív byl důvod to, že ta 4letá ona prostě všechny zapojuje do svého světa tak, že jim to oznamuje až rozkazuje. I mně, jako dospělé, to není vždy příjemné. A ta mladší ji vždycky ubalila. Ta 4letá se vůči tomu vymezila, že jí to vadí, ale bylo to k ničemu, respektive, tak mladší to vždy při konfrontaci s dospělým popřela. Tak té starší vysvětlili, aby ji nerozkazovala, nejlépe, aby po ní nic nechtěla. Ale i tak ji občas bije. Podle mne spíš provokuje a testuje naše hranice. A v poslední době nám i ta mladší začala kakat v chatce na koberec. Nebo bobek schovávat a prostě zapírat, kde je. Toto bychom se potřebovaly naučit nějak zvládat. Když to řekneme rodičům, tak na to bití maminka řekne, že si s ní promluvit může, ale neví, jestli to k něčemu bude. Co se týká kakání na koberec, tak prý má teď takové období.*

*Ještě jedna situace .... máme společné brigády s rodiči a jejich dětmi i s těmi, co nejsou školové. A bratr té tří leté holčičky byl také ve školce. A ještě se synem naší průvodkyně začali na podzim házet jablka na ostatní zahrady, po sobě nebo tak různě. Několikrát jim 3 různí dospělí různými způsoby vysvětlili, že si nepřejeme, aby to dělali. Od prošení, vysvětlení, ale nic nezašlo. Až jedno jablko letělo asi tak 30 cm od hlavy mé dcery, tak jsem vylítla, a důrazně je poprosila, aby toho nechali. Stejně marně. Vysvětloval jim to otec toho bratra, naše průvodkyně, jejíž to byl syn ten druhý a já. Končilo to tak, že ten jeho otec mu povolil házet tam, kde nikdo nestojí. Ale to nic neměnilo na tom, že jablka byla čerstvě shrabaná na hromadu, kterou rozházeli, a navíc jablka poházeli po okolních zahradách a naše průvodkyně je pak musela sbírat. Takže toto řešení nebylo.*

**Konkretizace osobního cíle ve třídě:** *Přála bych si umět vykomunikovat takové to, když potřebujeme jít všichni někam a jedno dítě se rozhodne, že bude dělat něco jiného.*

*Co se týká očekávání, tak bych byla ráda, kdybychom si osvojily nějaké postupy nebo techniky nebo prostě vyzkoušely si situace, jak v krizových okamžicích reagovat a moci je vyřešit. Včetně i komunikace s rodiči právě těchto nepříjemných věcí. Také bych ráda věděla, kdy poznat například hranici toho, kdy děti ještě nechat třeba se prát a je to ok a kdy zasáhnout. Nebo, jak citlivě ukončit hru a přejít do nějaké činnosti třeba jídla. Nebo kdy nezasahovat a nechat děti v jejich světě.*

#### **Ukázky týdenních konkrétních úkolů:**

- věnování pozornosti-zaměření se na nonverbální reakce učitelky – snížení tělesné polohy, respektující vzdálenost a oční kontakt, výraz obličeje, dotek, objetí, pohazení s respektem na potřeby dětí, tón hlasu, pokývání hlavou, natočení těla a hlavy, gesta rukou
- využívat ticha k naladění se, k pozorování, k reakci na iniciativy dětí, pojmenovávání emocí prostřednictvím pojmenování tělesných vjemů (výrazu obličeje, reakcí těla)

#### **Ukázka z rozhovorů s učitelkou B i C:**

Průvodce: „Pojďme si ukázat, jak se vám dařilo se naladit na děti.“

Průvodce: „Popište, co Emily dělá.“

Učitelka: „Já jsem za ní přišla, seděla na písku a zahrabávala si pískem nožky.“

Průvodce: „Hm. Jak to prožívá tuhle svoji hru?“

Učitelka: „V klidu, bavilo jí to. Připadá mi soustředěná.“

Průvodce: „Ano. Čím jste to udělala, že se vám tady podařilo na ni naladit?“

Učitelka: „Přisedla jsem si k ní (to zkouším teď hodně často), jen jsem jí pozorovala, očima jsem se jí snažila probudit, a hlavně potom slovem, opakovala jsem po ní, co mi říká.“

Průvodce: „Jakým způsobem se vám ještě daří se na Emily ladit? Pojd'me si ještě jednou situaci pustit.“

Učitelka: „Ano, já ji pojmenovávám, co dělá.“

Průvodce: „Přesně tak, pojmenováváte, co dělá. K čemu jí to slouží, když takhle pojmenováváte, co dělá, opakujete, co vám sděluje.“

Učitelka: „Je v pořádku, to, co dělám. Je o to, co dělám zájem.“

Průvodce: „Je v pořádku, to, co dělám. A podíváme se ještě na vás, jak vám tam spolu je.“

Učitelka: „Dobře, pohodově.“

Průvodce: „Zkuste popsat výraz obličeje Emily.“

Učitelka: „Nejhezčí úsměv naší Emily. Má rozzářené oči. Celá mi připadá taková blažená, že si tu chvíli moc užívá.“

Průvodce: „Souhlasím, také mi připadá, že si to náramně užívá. Jaká se tam nese atmosféra?“

Učitelka: „Přijde mi tam krásné plynutí, taková pozitivní vlna. Mně hodně pomáhá pro naladění se na děti „to přisednutí si k nim“. Pro mě je to zklidnění, zastavení se, nádech/výdech.“

Průvodce: „Takže jste si v tom našla ten smysl, význam, který vám pomáhá s komunikací s vašimi dětmi. Přispěje to tedy k vaší představě bezpečného prostředí, které jste si od začátku přály ve vaší třídě vytvořit?“

Učitelka: „Já myslím, že ano, že teď se zrovna Emily mohla cítit bezpečně.“

Průvodce: „Co vám Amálka říká?“

Učitelka: „Říká, že mají na zahradě u babičky broučí domeček.“

Průvodce: „Ano, broučí domeček. Čím se vám podařilo přijmout, co vám sděluje?“

Učitelka: „Zopakovala jsem to po ní, dívám se celou dobu na ní.“

Průvodce: „Ano, opakovala jste po ní, díváte se přitom na ní. Vidím, že jste zde byla zaneprázdněná ještě tím, že jste věnovala pozornost i dalším dětem. Kdybyste tu byla jen pro Amálku, jak byste se na ni ještě mohla více naladit?“

Učitelka: „Asi bych si k ní dřepala.“

Průvodce: „Ano, mohla byste si k ní dřepnout. K čemu by to pomohlo (ukazují obrázek z videa, kde se Amálka otáčí k odchodu)?“

Učitelka: „Podle mě by tam se mnou zůstala déle.“

Průvodce: „Mohla by s vámi déle v interakci zůstat. Co by pak mohla prožívat?“

Učitelka: „, Více by se mi třeba otevřela, více by mi třeba ještě sdílela o tom domečku.“

Průvodce: „Ano, když si k dítěti sedneme může vnímat naši pozornost. Když stojíme, kam myslíte, že nám dítě vidí?“

Učitelka: „Do pasu, na břicho.“

Průvodce: „Ano, vidí nám na břicho, pas, ale oči už nevidí. Co v tu chvíli nemůže vnímat?“

Učitelka: „Nemůže vnímat, že se o ni zajímám, že je pro mě důležité, co mi říká.“

Průvodce: „Je to tak. Vy jste zmínila, že jste se na ni naladila opakováním jejich slov. Pojďme se podívat, co ještě říkáte?“

Učitelka: „Aha, otáčím se na kolegyni a doptávám se jí, protože jsem si nemohla vzpomenout na název hmyzí domeček.“

Průvodce: „Jak byste mohla zůstat v naladění s Amálkou. Jen s ní v kontaktu? Čím byste to mohla udělat?“

Učitelka: „Zůstala bych u toho pojmenování broučí domeček a třeba bych se jí dál zeptala a jak vypadá a kdo v něm třeba všechno bydlí.“

Průvodce: „Dál byste tedy rozvíjela téma, se kterým přišla. K čemu by to sloužilo?“

Učitelka: „Amálka je taková introvertní, myslím, že by jí to pomohlo se více rozprávět, nebát se jít do komunikace s druhými.“

Průvodce: „Pomůže jí to se rozprávět, nebát se mluvit s druhými. Jak by se potom, kdyby to zažívala častěji, mohla ve třídě cítit?“

Učitelka: „Myslím si, že vítaná, přijatá taková, jaká je, že zde může sdílet to, co ji zajímá.“



## Učitelka D

### Charakteristika třídy z pohledu učitelky D

*Do skupiny dochází děti věkově heterogenní-mladšího předškolního věku, kapacita skupiny je 12 dětí. Provoz personálně zajišťují dvě plně kvalifikované chůvy a jeden pedagog. V rámci postupné adaptace, kdy jsou děti přijímány v průběhu celého roku, dle potřeby prochází děti adaptační procesem v doprovodu rodiče, díky tomu se nám celkem úspěšně daří eliminovat stres dítěte z odloučení.*

*V letošním roce jsme v průběhu ledna přijali do skupiny chlapce (Adam). Chlapec pochází z neúplné rodiny, má tři starší sourozence a vyrůstá v bilingvním (česko / anglickém) prostředí. Přes dva roky docházel do běžné státní mateřské školy. Chlapci byla ze strany mateřské školy doporučena návštěva PPP. V příštím školním roce bude plnit povinnou předškolní docházku. S ohledem na gradující emoce dítěte (odmítání se účastnit programu v MŠ, pláč, negace) zvolila maminka naši skupinu jako alternativu s menším kolektivem. V naší skupině z počátku Adam absolutně nevyhledával dětské herní partnery, měl problém s přechodovými rituály a jeho komunikace s námi byla minimální a většinou neverbalizovaná. Zaznamenáváme, že dítě se v těchto oblastech výrazně posunulo, ale stále zdaleka neodpovídá své věkové úrovni. Proto bychom rády nastavily co nejefektivnější komunikační styl, který by mu usnadnil pobyt a orientaci v kolektivním zařízení.*

*V průběhu února jsme do skupiny přijali chlapce Honzika. V důsledku předčasného porodu má chlapec snížené motorické dovednosti a podrážděnou nervovou soustavu. Vnímáme, že se také rychleji unaví. Chlapec se postupně osamostatňuje a začíná nyní docházet na část programu i bez doprovodu maminky. Ne vždy respektuje pravidla třídy a celkově vyžaduje více pozornosti. Rády bychom jej citlivě provedly procesem socializace, která zahrnuje i respekt k potřebám druhých, k potřebám skupiny.*

*Liduška začala do skupiny docházet v průběhu prosince, je dcerou učitelky. Jedná se o nesmělé dítě, které potřebuje velký osobní prostor. Jejím velkým tématem je samota. Často odmítá být dál než 3 metry od maminky a vyžaduje zvýšenou péči i při sebeobsluze. Nedokáže být např v koupelně sama (často i doma). Při dobré atmosféře dokáže někde chvíli počkat a tato dovednost se lehce zlepšuje. Na interakce maminky s jinými dětmi reaguje dobře, tyto chvíle se snažíme kompenzovat mazlením nebo plnou pozorností.*

**Konkretizace osobního cíle ve třídě:** *Rády bychom se dále rozvíjely a zdokonalovaly v oblasti naladěné a respektující komunikace. Považujeme tyto formy komunikace za klíčové pilíře (nejen) v oblasti předškolního vzdělávání, neboť utváří pozitivní klima, které je základním předpokladem pro kvalitní zvládnutí adaptačního procesu i dalšího procesu učení. Tento typ komunikace se snažíme již nyní uplatňovat a přejeme si ho využívat nejen při práci se všemi dětmi, ale také v rámci širšího provozu školky (personál, rodiče). Jako konkrétní cíl jsme si nyní stanovily zlepšení naladěné komunikace s dětmi, které z našeho pohledu vyžadují v rámci dětského kolektivu více naší péče a pozornosti. Jedná se o tyto děti Adam (5 let), Honzik (3 roky) a Liduška (3 roky).*

*Adam 5 let*

- *usnadnění přechodů mezi činnostmi*
- *pravidla třídy*
- *respekt k potřebám druhých*

*Honzik 3 roky*

- *pravidla třídy*
- *režimové činnosti (např. oblékání)*

*Liduška 3 roky*

- *samostatnost*
- *režimové činnosti (např. oblékání)*

#### **Ukázky týdenních konkrétních úkolů:**

- zaměření se na pojmenování toho, co děti dělají a prožívají
- rozdělování pozornosti, pokud si všimnu, že Adámek po někom opakuje, pojmenovávám mu, co druhý dělá/prožívá/říká, a zároveň ho vracím k sobě tím, že také pojmenovávám, co sám dělá/prožívá/říká.

#### **Ukázka z rozhovorů s učitelkou D**

Průvodce: „Pojďme si říct, co vidíte, že Adámek a Liduška dělají/říkají?“

Učitelka: „Adámek si zapínal boty suchým zipem, zapínal si je pod jazykem. Pak přichází Liduška, že potřebuje na záchod.“

Průvodce: „Ano. Adámek potřeboval zapnout boty, Liduška zase na záchod. Čím vším jste je přijala?“

Učitelka: „Na Lidušku jsem se podívala, zopakovala jsem to po ní a přidala potvrzení, na záchod, tak jo. Adámek si mezitím zapnul boty a já jsem ho za to ocenila, přima Adámku a tleskli jsme si.“

Průvodce: „Co vidíme dál, že děláte/říkáte?“

Učitelka: „Adámkovi jsem sdělila, že může ven a Lidušku jsem podpořila, že může zatím jít na záchod.“

Průvodce: „Mínule jsem se zaměřovaly na dokončení interakce s dětmi při změnách vašich činností. Jak vnímáte, že se vám to při této situaci dařilo a čím?“

Učitelka: „Vnímám to tak, že jsem nejprve dokončila obouvání bot s Adámkem, ale už během ní jsem dala najevo Lidušce, že vnímám, že potřebuje na záchod, věnovala jsem jí podporu, jak už jsem zmínila. Vrátila jsem se na chvíli ještě k Adámkovi a ocenila ho. Liduška na mě počkala a na záchod jsme šly spolu.“

Průvodce: „Přijala jste tedy i její rozhodnutí počkat na vás a na záchod sama neodejít. K čemu oběma dětem pomáhá, že s nimi dokončíte činnost/interakci?“

Učitelka: „Sdělují jim tím, že dbáme na dokončení činností. Tady vnímám, že jsem nemusela uplatnit důslednost, protože šlo jen o ten podpůrný proces, který i tak krásně hladce plynul.“

Průvodce: „Vnímáte to jako podpůrný proces pro děti. Pojd'me dál k čemu jim pomáhá, že dokončujete interakci, kterou jste započali?“

Učitelka: „K uvědomění, že jsou v tu chvíli důležití, že jejich potřeby jsou vnímány, že jim věnuji pozornost.“

Průvodce: „Jak jim v tom může být?“

Učitelka: „Cítí svoji důležitost, zvědomují si svoji hodnotu.“

Průvodce: „Zvědomují si svou hodnotu?“

Učitelka: „Jsou spokojeni samy se sebou, budou se ve svém těle i mysli dobře orientovat, cítit se jistě“

Průvodce: „Napadá vás ještě, co za tou spokojeností můžete vnímat?“

Učitelka: „Nevím.“

Průvodce: „Nevíte, nevdí. Pojd'me si to zkusit přes vás, přes vnímání vašeho těla, emocí. Někdy pomáhá se přes sebe více napojit na pocity dětí.“

Učitelka: „Dobře, pojd'me to zkusit.“

Průvodce: „Když vy byste častěji zažívala pocity spokojenosti sama se sebou, zkuste se na to naladit, co dalšího tam ještě vnímáte?“

Učitelka: „Vnímám, že se člověk jakoby uvnitř zvětšuje.“

Průvodce: „Hm. Jak to myslíte?“

Učitelka: „Já bych to vyjádřila jako takové nabývání na vnitřní síle, zvětšování své vlastní kapacity zvládnout to, co mi život přinese. Taková odvaha jít v sobě zase o kousek dál při dalších zkušenostech.“

Průvodce: „Krásné. Ještě vás něco napadá?“

Učitelka: „Spokojenost jako vnitřní kompas, který mě směřuje tam, kam já se rozhodnu/rozhodl jsem se jít. Bezpečně se s ním v sobě orientuji. Nějaký vnitřní mechanismus, o který se mohu opřít.“

Průvodce: „Vnitřní kompas, to je zajímavé.“

Učitelka: „Když je dobře nastavený vnitřní kompas můžu si říct, co chci, co potřebuji a zatím si jít.“

Průvodce: „Ještě se zastavíme u Lidušky. Co to přinese Lidušce, když ji budete nabízet příležitosti, jak jsme ve videu viděly, k samostatnosti?“

Učitelka: „Víru sama v sebe, v tom, že dokáže situace, které se jí objeví, zvládnout.“

Průvodce: „Víru v sebe, že dokáže něco zvládnout sama. Pokud takových příležitostí k samostatnosti od vás bude dostávat více/častěji, k čemu jí to bude sloužit?“

Učitelka: „Může se jednoho dne opravdu odvážit a zažít to zjištění, že to zvládne sama.“

Průvodce: „Mne ještě napadá otázka, co by Lidušce přineslo odpoutání od vás?“

Učitelka: „Co jí by to přineslo?“

Průvodce: „Ano.“

Učitelka: „Mohla by si více uvolnit své dětství, když je se mnou tak myslím, že dělá spoustu činností dospělých, ale ona je dítě.“

Průvodce: „Hm. Přemýšlím o vašich slovech. Když jsme nyní komunikovaly o tom, co ji přináší vaše podpora, zmiňovala jste víru v sebe, dokázat situace a činnosti zvládnout sama. Zmiňovaly jsme, že potřebuje zažívat tuhle podporu častěji, aby se mohla odvážit. Nyní vnímáme, že zatím odvaha se do nich pustit je zřídka. A častěji využívá blízkosti s vámi. Co tím vyjadřuje? Co asi potřebuje pro sebe od vás získat/dosytit/možná potvrdit?“

Učitelka: „Já myslím, že potřebuje více mé blízkosti, náklonosti, pozornosti, nasytit se důvěrou a pocitem bezpečí, ale je to těžký.“

Průvodce: „Vnímáte to jako těžké. Co by vám pomohlo?“

Učitelka: „Právě vůbec nevím.“

Průvodce: „Můžeme zkusit vnímat prožívání Lidušky přes vaše?“

Učitelka: „Ano.“

Průvodce: „Když byste byla malá Janička a potřebovala byste být neustále v přítomnosti své maminky, ale maminka by zase vnímala, že už byste mohla spoustu věcí zvládat sama a zapojit se do kolektivu...“

Učitelka: „Měla bych o to více potřebu se maminky držet, aby náhodou neodešla.“

Průvodce: „Jaké byste zatím měla pocity?“

Učitelka: „Nejistotu a strach. Já jsem ve školce tohle přesně měla. Musela jsem si hrát sama s dětmi a mamka seděla pořád v koutku, ale já jsem si ji hlídala a když odešla, tak jsem plakala a běžela za ní.“

Průvodce: „Hm. Jak vám v tom bylo?“

Učitelka: „Určitě jsem měla velký strach.“

Průvodce: „Velký strach. Co by vám od ní tehdy pomohlo?“

Učitelka: „Právě pozornost tomu, co cítím.“

Průvodce: „Jak by to konkrétně měla projevovat, aby to pro vás tehdy bylo srozumitelné?“

Učitelka: „Pojmenovávat to, co cítím, dát mi možnost být v její blízkosti, kdykoli to potřebuji, potvrzovat mi, co potřebuji.“

Průvodce: „Ano. A vnímáte nějaký vztah s těmito projevy maminky, které byste od ní dostala, k vašemu bezpečnému odpoutání?“

Učitelka: „Určitě. A možnosti, jak jsme se už bavily, drobné nabídky, zvládnout věci sama, samozřejmě s respektem k mé aktuálně nabyté sebe důvěře.“

Průvodce: „Ano, kde byste hledala ten zdroj/v čem k získání větší sebe důvěry?“

Učitelka: „U té mamky, v její náruči. Začínám rozumět, já jsem dospělá, zdroje si vytvářím sama, ale moje dcera potřebuje jako zdroj mě, moji víru v ní, moji blízkost, pozornost, ocenění.“

Průvodce: „Prosím popište, co vidíte, že děti dělají/říkají?“

Učitelka: „Tobiášek našel nápis na bundě a ptá se mě, co to je? Liduška si obléká čepici.“

Průvodce: „Čím jste je přijala?“

Učitelka: „Opakovala jsem po Tobíkovi otázku a odpověděla jsem, že je to jeho jméno. Pomáhám mu s oblékáním bundy a všimla jsem si Lidušky, že si nasazuje čepici a ocenila jsem ji, já, Liduška si oblékla čepici.“

Průvodce: „Hm. Ještě, jak byste slovně mohla dokončit činnost/interakci s Tobiáškem?“

Učitelka: „Tak, Tobiášku, už se nám podařilo společně obléknout bundu.“

Průvodce: „Jaký význam by to pro něj mělo, kdybys takto slovně dokončila vaši společnou činnost/interakci?“

Učitelka: „Předvídatelnost, čitelnost mého jednání.“

Průvodce: „Ještě bych doplnila otázku, co by Tobiáškovu přineslo, když byste stála za ním a co v případě, že byste stála před ním? Vnímáte rozdíl? Co vám přijde v téhle situaci užitečnější?“

Učitelka: „Já mám v tomhle myšlenku, že pokud jsem za ním, tak to zapínání dělám z jeho pozice, lépe na to vidí, lépe se to může naučit.“

**Učitelka E****Charakteristika třídy z pohledu učitelky E**

*Děti vyžadující podpůrná opatření - 1 chlapec s mentální retardací, 2 děti z dětského domova, obě s opožděným vývojem řeči, 1 dívka s vadou řeči, poruchou komunikace, má vlastní slovník, často nechápe obsahovou stránku řeči, 3 děti odmítají se podřídít kolektivním pravidlům a aktivitám, rušivé chování, vzdorovitost, agresivita, negativismus.*

*Práce se třídou je velmi komplikovaná a náročná. Pokud se jedná o volné a spontánní hry dětí, řešíme neshody, agresivitu, vulgaritu. Pokud se jedná o organizované řízené činnosti, prohloubí se u problémových dětí agresivita, upozorňují na sebe nevhodným chováním, vzdorují a odmítají činnost. Často se snaží, aby se věci děly podle jejich vedení (vydírání) tak že se musí celá akce přerušit a řešíme problémovou situaci. Snažíme se, aby den provázely rituály, aby na sebe činnosti pravidelně navazovaly, podobně jako rozvrh v ZŠ. Většinou kolektiv na řízené činnosti rozdělujeme do dvou skupin (předškoláci a malé děti) a přizpůsobit aktivitu věku a dovednostem skupiny, rovněž se nám osvědčuje práce v menším počtu. Školní rok za měsíc končí a pokroky v kolektivu jsou minimální. Stále bojujeme se základními prvky jako jsou ranní kruh nebo utvoření dvojic. Těžko se pak zařazují další hry a prvky, které napomáhají všestrannému rozvoji a získávání poznatků.*

- *Rodinná anamnéza Martinka, předškolák: chlapec z dětského domova, z velké rodiny, maminka mu umřela, tatínek nezvládá péči, Martínek. Dny, kdy měl jít k tatínkovi nebo přišel od něj měly vliv na změnu jeho chování, dětský domov na to zareagoval zákazem návštěv v rodině. Když nastoupil do školky vůbec nemluvil, postupně se zvládal vyjadřovat jednoslovně, aktuálně jsou používá věty, ale stále marně hledá slovní vyjádření. Velmi rád si hraje s nářadím, staví si ze stavebnic.*
- *Martínek je fixovaný na svoji kamarádku ve školce, když si kamarádka vybere někoho jiného ke hře, tak to nezvládá zpracovat a začne ji ubližovat slovně i fyzicky. Kamarádka si s ním už potom nechce hrát, bojí se ho.*

**Konkretizace osobního cíle ve třídě:** *přeji si, aby ubyly, vymizely agresivní útoky, aby se vrátil ke hram, cítil se ve školce spokojený, byl to zase pohodový kluk*

**Ukázky týdenních konkrétních úkolů:**

- pojmenovávání, obvykle čistě bez konstruktů, všimání si drobných iniciativ u dětí
- pojmenování slabých iniciativ u dětí, zaměřování se na pozitivně poskytované hranice

**Ukázka z rozhovorů s učitelkou E**

Průvodce: „Prosím, pojd'me se podívat, co tady, Martínek dělá.“

Učitelka: „Martínek nese semafor.“

Průvodce: „Jak jste to přijala?“

Učitelka: „Pojmenovávám, že Martínek nese semafor.“

Průvodce: „Ano, co slyšíme, že říkáte dál?“

Učitelka: „Říkám mu, ať dává pozor, aby nikomu neublížil.“

Průvodce: „Pojd'me se zamyslet, jak byste mu mohla informaci ohledně způsobu nesení semaforu předat pozitivně?“ (tzv. pozitivní hranice)

Učitelka: „Martínek nese semafor a snaží se s ním mezi dětmi projít opatrně.“

Průvodce: „Co slyšíme, že říkáte Matějovi?“

Učitelka: „Matěj leze na kuchyňku.“

Průvodce: „Když vy pojmenujete, že Matěj leze na kuchyňku, co v tu chvíli dělají ostatní děti v kruhu?“

Učitelka: „Otočí se směrem na Matěje a potom zpět na mě.“

Průvodce: „Ano. Ještě doplním, že děti stojí v očekávání, jsou v tom kruhu nadále přítomny. Ony vidí, co se děje. Všechny děti čekají na Matěje a vědí, že to není pauza k tomu, aby se rozutekly. Ony tam s vámi zůstávají. Co vidíte, že Matěj udělal?“

Učitelka: „Vrátil se zpět do kruhu za námi.“

Průvodce: „Ano, vrátil se zpět za vámi. Co dětem přináší, že se Matěj do skupiny vrátil?“

Učitelka: „Patří k nim. Můžeme pokračovat. Na každém tady ve skupině záleží.“



Průvodce: „Na každém záleží. Já také doplním, že jste ochránila i Matějovu důstojnost. Čím vším jste ji ochránila?“

Učitelka: „Právě tím, že jsem ho nehodnotila, nehanila jsem ho před ostatními, přijala jsem ho beze slov zpět.“

Průvodce: „Vrátíme se ještě na začátek. Čeho si zde můžeme všimnout, že ještě dětem dáváte?“

Učitelka: „Každému věnuji oční kontakt.“

Průvodce: „Rozhlížíte se a každému ve skupině věnujete oční kontakt. V čem dětem pomáhá, když se rozhlížíte? Má to nějaký vliv na dynamiku té skupiny, na práci té skupiny, jak funguje?“

Učitelka: „Zůstávají pozorní, bdělí. Touží po kontaktu, tak zůstávají napojení.“

Průvodce: „Zůstávají napojení, jsou zapojováni. Co to pro skupinu dětí znamená, když cítí být do ní zapojováni?“

Učitelka: „Sounáležitost.“

Průvodce: „Co vnímáte pod slovem sounáležitost?“

Učitelka: „Každý jsme součástí skupiny a patříme do ní.“

Průvodce: „Co zde slyšíme, že Martínkovi říkáte?“

Učitelka: „Paráda Martíčku, pojď s námi.“

Průvodce: „K čemu to Martínkovi pomáhá, když jej oceňujete a zvete ho do společné hry?“

Učitelka: „Pomůže mu to vytrvat v činnosti, nevzdávat se, když se mu něco nedaří. Zapojovat se s námi.“

Průvodce: „Vytrvá v činnosti, zapojí se do ní rád, podpora úsilí, i když se mu něco nedaří.“

## 8.6 REALIZACE VÝZKUMU

### 8.6.1 Vstup do terénu – prostředí tříd mateřské školy

Realizace výzkumu zahrnovala období od srpna 2022 do června 2023. Harmonogram realizace video studie představujeme viz. níže v tabulce.

#### Harmonogram realizace videostudie – srpen 2022–červen2023

Realizace	Termín (měsíc/rok)
Plán projektu	Srpen 2022
Oslovení učitelek (nabídka spolupráce) formou inzerátu	Listopad 2022–Leden 2023
Osobní či online schůzky s učitelkami, které o spolupráci projevily zájem – informace ke spolupráci, k pořizování videozáznamů, ladění cíle spolupráce	Leden–Únor 2023
Úvodní teoretický webinář – seznámení s Principy naladěné komunikace, které budeme v komunikaci učitelek nastavovat či rozvíjet	Vždy na počátku spolupráce s každou učitelkou, před zahájením pořizování videozáznamů
Zkušební natáčení	Vždy na počátku spolupráce s každou učitelkou
Pořizování videozáznamu v terénu	1x týdně po dobu 1 měsíce s každou učitelkou, březen–červen 2023
Nahrávky rozhovoru nad vybranými úseky videozáznamu, použití diktafonu	1x týdně po dobu 1 měsíce s každou učitelkou, březen–červen 2023
Mikroanalýza pořízených videozáznamů	březen–červen 2023
Přesný přepis rozhovoru učitelky a průvodce	Březen–červen 2023
Rozhovory s odborníky	Březen–červen 2023
Zpětné vazby – hodnocení spolupráce od učitelek	Březen–červen 2023

Ve výzkumu, který se zaměřuje na téma komunikace, konkrétně kvality pedagogických reakcí v interakci pedagog dítě/děti v předškolním vzdělávání pozorujeme nastavení jedné

z komunikačních dovedností, tj. naladění se a její přínos pro celkový rozvoj dítěte/děti, zejména i vliv na celkovou atmosféru třídy, vztahy v ní při komunikaci učitelek s dětmi. Pro sběr dat bylo užito metod videozáznamu interakce učitelek s dítětem/děti a hloubkového polostrukturovaného rozhovoru s učitelkami. Ve výběru vhodného vzorku jsme postupovali následovně: byl zpracován inzerát formou nabídky spolupráce, možnosti nastavit ve své komunikaci s dětmi principy naladění komunikace v prostorách třídy mateřské školy, inzerát obsahoval tyto body: představení mé osoby, konkrétní nabídku, koho hledáme, na jak dlouho je spolupráce zamýšlena, místo setkávání, kontakt, s jakými metodami se budou učitelky v naší spolupráci setkávat, zaslán je také souhlas s natáčením na video kameru (příloha C). Inzerát byl uveřejněn na webových serverech mateřských škol s nabídkami práce, sociálních sítích ve skupinách učitelek mateřských škol. S učitelkami, které se přihlásily bylo realizováno osobní či telefonické setkání, ve kterém jsme si blíže ujasnily podobu naší spolupráce, domluvily jsme si termíny schůzek. Dále byla realizována úvodní konzultace, která se týkala teoretických a technických záležitostí, tj. seznámení s tím, jak bude probíhat natáčení. Natáčeno je na video kameru, natáčí se v přirozeném prostředí třídy a zachycuje se spontánní interakce mezi učitelkou a dětmi. Délka videozáznamu je deset až patnáct minut. Během natáčení neprobíhají žádné rozhovory mezi učitelkou a průvodcem. První natáčení je zkušební, probíhá seznámení s dětmi, vysvětlení mé pozice a činnosti ve třídě. Před a po každém natáčení je vedena podpora učitelky, za účelem získání důvěry. Získáním nahrávky pobyt ve třídě ukončujeme. Poté se již věnujeme samotné analýze, tj. vybíráme úseky, kde nacházíme pozorovatelné kategorie, stříháme je, k tomu nám slouží speciální program pro stříh a úpravu videí Shotcut, abychom je mohly učitelkám ukázat a dále s nimi pracovat v otevřeném rozhovoru. Rozhovor s učitelkami obvykle absolvujeme v nejkratším možném termínu po natáčení, dva až tři dny po něm. Během té doby, kdy je video záznam analyzován a stříhán, svoje postupy konzultujeme s dalšími odborníky Ing. Táňou Blažkovou, video trenérkou v oblasti video tréninku interakcí a psychoterapeutem, speciálním pedagogem Mgr. Michalem Knihou. Rozhovor s učitelkami probíhá osobní či online formou. Je rovněž nahráván, pro autentický zápis naší komunikace. Jeho délka činí hodinu. Jeho náplní je ukázka úseků naladěné komunikace učitelky s dítětem/děti. Počet úseků obvykle činí dva až pět. Jak již bylo zmíněno jako intervenci či další rozvíjení dovednosti naladění se můžeme využít i úseků, kde se naladění tak úplně nedařilo. Případně využíváme, když potřebujeme, aby učitelka si ještě více pro sebe ujasnila, ukotvila techniku naladění se ve své komunikaci, aby si více probádala její přínos v interakci s dětmi, pro jejich celkový rozvoj. Otázky v rozhovoru mají dvojí podobu. První podoba otázek je předem připravených, vyplývajících z vybraných úseků, promyšlených tak, aby učitelku směřovaly, co má v daných úsecích pozorovat, čeho si

má všimnout. Podporujících, aby viděla detaily svých projevů a projevů dětí, kterých v rychlém životním běhu není možné si povšimnout. A díky videozáznamu je možné je zastavit, přemýšlet o nich, měnit je, určovat jejich směr, dále rozvíjet jejich stávající podobu, hledat a objevovat, co bylo předtím skryto a nyní může vyplout na světlo. Získají najednou podobu právě světla, které zasvítí ve tmě či v šeru, podobu mapy, ke které jsme dostali kompas a začínáme se orientovat, nové cesty, po které můžeme jít, pokud nalezneme odvahu se po ní pustit nebo již na začátku v ní objevíme smysl. Druhá podoba otázek se rodí během rozhovoru, reaguje na odpovědi učitelky, reflektuje již řečené, ujišťuje se, že tohle je skutečnost, o které učitelka přemýšlí a snaží se rozvíjet další myšlenky s cílem odhalit či upevnit porozumění v tom, co naladění se na děti dětem přináší, k čemu jim slouží a pomáhá, jaký má pro ně význam, co díky němu se o sobě dozvídají a získávají. Co se tím učí o sobě a druhých. Co tím získávají pro svůj vztah k sobě a vztahy s druhými.

### 8.6.2 Video studie – fáze:

#### Přípravná fáze:

- Video záznamem budeme sledovat nastavení a ukotvení principů naladěné komunikace v reakcích učitelky, v interakci mezi ní a dítětem/děťmi
- Kritéria výběru – pět učitelky různých mateřských škol, schopnost pracovat na svém profesním i osobním růstu, vnitřní motivace hledat nové cesty v komunikaci s dětmi, motivace rozvíjet své komunikační dovednosti, zájem o nastavení principů naladěné komunikace do vlastní interakce s dětmi, zájem o nové způsoby přístupu k dětem ve výchově a vzdělávání
- 5 učitelky, 20–25 video záznamů, každý po 10 minutách, 20–25 záznamů z rozhovoru na diktafon, každý po jedné hodině
- Počáteční schůzka s učitelkami – informace o výzkumu
- Časově – organizační plán studie – vzájemná dohoda termínů a času natáčení
- Postupy při pořizování video záznamu – kvalitní videokamera, etická vzdálenost
- Archivace videozáznamů – pouze po dobu datované spolupráce s učitelkami

**Realizační fáze – pořízení video záznamu:**

- Video záznam vychází z cíle výzkumu, realizuje se v domluveném čase, v prostředí tříd mateřských škol, realita, kterou zachycuje je proměnná, předem neurčitá. Ke kvalitě sběrného materiálu přispívá určení pozorovatelných kategorií, které budeme video záznamem sledovat s respektem k edukační realitě. (Najvar a kol., 2011)
- Reakce učitelky na iniciativy dětí byly v rámci video studie nahrávány jednou kamerou. Pro zvýšení kvality nahrávání přispívalo množství oken ve třídě, případně dobré osvětlení, vhodná pozice v rohu třídy tak, aby bylo možné s mírným natáčením kamery zachytit interakční situace, kamera má k dispozici program přiblížení a oddálení a mikrofon při detailním zachycení verbálních projevů učitelky a dítěte/děti.
- Pořízený videozáznam je ukládán na velkokapacitní uložičiště v počítači, kde se s ním poté ve stříhovém programu Shotcut dále pracuje při mikroanalýze.
- Nepřímé pozorování – videozáznam – využívá kategoriální pozorovací systém, který je v této studii sestaven z Principů naladěné komunikace (Šilhánová, VTI, Spin.)
- Standardizované postupy při pořizování videozáznamů z videostudií TIMSS a IPN (Janík, 2006) – konkrétní práce s videokamerou (pro videostudii využita digitální kamera Sony HD – CX 220, zpracování pořízených záznamů bylo realizováno v programu Shotcut), interakce mezi učitelkou a dítětem/děti byly zachyceny jednou kamerou, umístění v rohu třídy, nastavení tak, abychom mohly zachytit, co nejvíce dění ve třídě. U kamery využíváme mikrofonu a programu přiblížení a oddálení pro kvalitnější zachycení verbálních i nonverbálních projevů učitelky a dětí. Kameru máme neustále v ruce, pohybujeme se po třídě s respektem k učitelce a dětem, zaměřujeme ji s ohledem na aktuální situaci střídavě na učitelku a dítě, s kamerou pohybujeme pomalu, nahrávaný časový úsek je 10–15 minut. Během natáčení nezasahujeme do interakce učitelky s dítětem/děti, ani s učitelkou nerealizujeme rozhovor, po natáčení opouštíme místo třídy. Další zásadou pořízení kvalitnějšího záznamu je osvětlení. Stavíme se na té straně, kde se nachází okna, využijeme i možnost rozsvícení pro sytější obraz. Ke kvalitě záznamu přispívá i kvalitní zvuk. Kamera disponuje mikrofonem, bohužel nedokáže dobře snímat zvuk ve třídě. Lze využít ještě další mikrofon, který lze připevnit přímo na kameru či učitelka jej může mít na sobě. Dodáváme, že k ucelené kvalitě záznamu patří využít zkušební natáčení, tj. seznámit se s učitelkou a dětmi a osvětlit pozici ve třídě, předat srozumitelným způsobem informace o průběhu natáčení, seznámit se s prostorem třídy.

## 8.7 Analýza a zpracování získaných dat

Pro analýzu dat výzkumu jsme využili tři metod (nepřímého pozorování – videozáznamu, video mikroanalýzu získaných video dat, hloubkového polostrukturovaného rozhovoru a pět případových studií). Rozhovory s učitelkami jsme nahrávali na diktafon, poté byl udělán jejich přesný transkript. Takto získaná data jsme podrobili technice otevřeného tematického kódování v přímém propojení s axiálním kódováním (Tabulka č.2 a Tabulka č.3). Nepřímým pozorováním, videozáznamem na kameru jsme získali video data, která byla dále podrobena detailní analýze, tj. mikroanalýze, která určuje reakce učitelek na reakce (iniciativy) dítěte. Mikroanalýzu jsme prováděli na základě kategoriálního systému pro kódování dle přístupu Najvara, které je tvořeno ve zjednodušeném přehledu, v daném výzkumu, z principů naladěné komunikace Mgr. Kateřiny Šilhánové z organizace Spin VTI. (Tabulka č.1)

### Trojí typologie kódování

Strauss a Corbinová představují tři techniky, jak analyzovat získaná data. Spadá sem otevřené kódování, axiální kódování a selektivní kódování. Tyto techniky můžeme dle potřeby využívat i propojeně. Každopádně počátek analýzy je u otevřeného kódování, uzavíráme ji selektivním kódováním (Hendl, 2016).

**Otevřené kódování** je jakýmsi procházím skrze získaná data. V datech vyhledává témata a těm přisuzuje označení (kódy). Témata mají vztah k výzkumným otázkám, k pojmům, které užívají účastníci výzkumu nebo se objevují i nové myšlenky spolu s tím, jak výzkumník proniká pod povrch textu. Kódy představují většinou v podobě podstatných jmen či sloves. Součástí analýzy je určení obecných kategorií. Poté hledáme přídatná jména jako vlastnosti kategorií (Hendl, 2016).

**Axiální kódování** jako pojmová analýza hodnot znaků jevu v dané kategorii. V průběhu axiálního kódování výzkumu výzkumník zvažuje příčiny, důsledky, podmínky, interakce, strategie a procesy a vytváří „osy“ daných kategorií. Odhaluje vztahy mezi kategoriemi. Pro popis těchto vztahů definuje Strauss a Corbinová tzv. paradigmatický model (Hendl, 2016).

<b>Podoba paradigmatického modelu</b>
(A) PŘÍČINNÉ PODMÍNKY →
(B) JEV →
(C) KONTEXT →
(D) INTERVENUJÍCÍ PODMÍNKY →
(E) STRATEGIE JEDNÁNÍ A INTERAKCE →
(F) NÁSLEDKY →

Šed'ová, str. 232, 2014

### **Definice pojmů paradigmatického modelu:**

**Jev** – jedná se o koncept, který spojuje všechny ostatní části.

**Příčinné podmínky** – jedná se o proměnné, které se vztahují k jevu nebo k jeho vývoji.

**Kontext** – specifické podmínky, které ovlivňují strategie jednání a interakce.

**Intervenující podmínky** – proměnné podmínky, podobná definice jako u kontextu.

**Strategie jednání a interakce** – cílené a záměrné aktivity, které jsou reakcí na jev a intervenující podmínky

**Následky** – výsledky/důsledky strategií jednání a interakce.

**Selektivní kódování** fáze přezkoumání dat a kódů. Výzkumník vyhledává hlavní témata a kategorie, které budou ústředím vzniklé teorie (Hendl, 2016).

V následující kapitole se setkáváme se s detailní analýzou na podkladech výše zmíněného kódování (viz kapitola 9).

## 9 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

Výsledky, kterých jsme dosáhli s pomocí tří metod jsme nadále podstoupili otevřenému tematickému kódování dle principů Šed'ové (2014). Jak zmiňuje Švaříček a Šed'ová, je to jedna z technik, která „*díky své jednoduchosti a účinnosti je používána a použitelná ve velmi široké škále kvalitativních projektů (Švaříček, Šed'ová, str. 211, 2014).*“

*„Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje (Švaříček, Šed'ová, str. 211, 2014).“*

*„Tematické kódování, začíná na úrovni jednotlivých případů. Provádíme otevřené kódování veškerého materiálu, ale další analytický postup držíme v rámci jednotlivých případů. Případy představují jednotliví respondenti, např. učitelé, se kterými jsme vedli rozhovor a pozorovali jsme je při práci ve vyučovací hodině (Švaříček, Šed'ová, str.229, 2014).“*

V této kapitole představujeme ukázkou kódů, které vznikly otevřeným tematickým kódováním k analytickým kategoriím. Na otevřené tematické kódování jsme navázali technikou axiálního kódování „*jeho cílem je vytvořit spojení mezi kategoriemi a subkategoriemi. Za tímto účelem se používá paradigmatický model (Švaříček, Šed'ová, str. 232, 2014).*“ Vzniklé analytické kategorie jsme zobrazili v paradigmatickém modelu pro přehlednější vidění vzájemných vztahů. (Tabulka č.3)

### 9.1 Kódování získaných dat

#### 9.1.1 Kódování videozáznamu výuky

- Kódování je určitý model, který nám předkládá záznamy o reakcích pozorovaných účastníků výzkumu. Je souborem konkrétních kategorií, ke kterým se vážou tzv. subkategorie, které nám poskytnou v tomto případě základní rámec, na který se ve videozáznamech zaměřujeme, abychom mohli směřovat k výzkumnému cíli. (Švaříček, Šed'ová, str.90)
- *Je systematickou registrací a kategorizací jevů pozorovaných na videozáznamu. Kódování jevů – pozorovatel zaznamenává kód v okamžiku, kdy daný jev spatří.* (Gavora, s.78, 2000) Kategoriální systém pro kódování, jak už jsme zmínily, je sestaven



z Principů naladěné komunikace, vytvořené magistrou Kateřinou Šilhánovou (viz. Tabulka č.1). V naší studii využíváme tři principy, tj. zaměřujeme se na podporu komunikační dovednosti „naladění se“ při interakci učitelek s dětmi. Vybraly jsme tři kategorie, které uplatňujeme při analýze videozáznamů. Každá z těchto kategorií obsahuje dílčí subkategorie. Kvalita kódování při analýze je podporována spoluprací s dalšími odborníky, s nimiž jsme shodně v kódování postupovali. Video záznam si otevřeme v programu Shotcut, přehrajeme jej nejprve celý, poté již vyhledáváme stanovené kategorie, ty z videozáznamu stříháme. Vznikají nám tak jednotlivé úseky, mnohdy v časovém rozmezí od jedné sekundy až po deset sekund, které dále využíváme při rozhovoru s učitelkou.

- *Jde o proces, kdy výzkumník přiřazuje pozorované jevy z videozáznamu k jednotlivým kategoriím z kategoriálního systému. (Najvar a kol, str.43, 2011)*
- *Při kódování edukační reality zachycené na videozáznamu se zpravidla uplatňují dva základní přístupy, které se ovšem mohou kombinovat a vzájemně doplňovat (srov. Hugener et al., 2006). Vůbec prvním z klíčů, který otevírá cestu ke zkoumaným jevům, jsou kategoriální systémy. S využitím kategoriálních systémů lze identifikovat výskyt (event 43 sampling) a délku trvání (time sampling) jevů. Druhým z klíčů, který otevírá možnost hlubšího vhledu do zkoumaných jevů, jsou posuzovací škály (ratingy). S využitím posuzovacích škál lze hodnotit míru či intenzitu (popř. kvalitu) pozorovaných jevů (Najvar a kol., str. 42, 2011)."* V našem výzkumu jsme pro mikroanalýzu videozáznamu využili kategoriální systém pro kódování, který nám definuje výskyt určitých jevů, tj. principů naladěné komunikace.

**Tabulka č. 1.** Kategoriální systém pro identifikaci principů naladěné komunikace ve videozáznamu, ukázka kódování videozáznamu:

Kategorie	Reakce učitelky-subkategorie	Reakce dítěte-subkategorie
Věnování pozornosti	- Projevuje přátelský postoj (skloněním se, natočením se k druhému)	- Co dítě dělá, vidí/slyší - Co prožívá - K čemu mu to slouží/pomáhá –

	<p><b>Snížení tělesné pozice, respektující vzdálenost a oční kontakt, dotek, úsměv</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Poskytuje čas a prostor aktivitě druhého</li> </ul> <p><b>Snížením tělesné pozice, natočením těla, hlavy, výrazem obličeje</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Navazuje a udržuje často oční kontakt</li> <li>- Projevuje opravdový zájem (o to, co druhý prožívá, dělá, zamýšlí)</li> </ul> <p><b>Výraz obličeje, natočení hlavy a těla</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Má přátelskou mimiku a intonaci</li> </ul> <p><b>Úsměv, pozitivní tón hlasu</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dává najevo potěšení ze sledování druhého</li> </ul> <p><b>Úsměv, gestikulace rukou, natočení hlavy a těla</b></p>	<p>jaký to má pro něj význam</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Co mu to přináší</li> </ul>
Povzbuzování iniciativ	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aktivně naslouchá</li> <li>- Dává najevo vřelost – intonací, výraznou mimikou, neverbálními signály</li> <li>- Pojmenovává pozitivně co dítě dělá, vidí, slyší, co si možná myslí nebo co prožívá</li> </ul>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pojmenovává, co sama dělá, zamýšlí, slyší, myslí, prožívá</li> </ul>	
Přijímání iniciativ ve smyslu „ANO“	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dávám najevo, ujišťuji se, že jsem zaznamenala iniciativu dítěte</li> <li>- Opětuji oční kontakt, úsměv, pokyvují v reakci na iniciativu</li> <li>- Přijímám iniciativu neverbálně (přátelskou intonací, mimikou, gesty, pozicí těla) <ul style="list-style-type: none"> <li>– ujišťuji se, že rozumím stavu, pocitům, záměrům, sdělením)</li> </ul> </li> <li>- Přijímám verbálně, co dítě sděluje nebo dělá <ul style="list-style-type: none"> <li>– ujišťuji slovy, že rozumím (stavu, pocitům, záměrům, sdělením) hmmm laděné na emoci dítěte</li> </ul> </li> <li>- Opakuji/používám slova nebo fráze dítěte (popř. parafrázuji)</li> </ul>	

*„Metodologický pokrok přicházející s videostudiemi spočívá v tom, že díky videozáznamům lze precizněji realizovat kódování, tj. převádění videodat do dat (Najvar a kol., 2011, str.32).“*

Video data nám umožňují zachytit podstatnou část edukační reality. Dokáže zachovat značnou míru úplnosti. Jejich přednost spočívá v zachování vizuální i akustické povahy. V našem případě zachovává interakci učitelky s dítětem/děťmi. Vystihuje nonverbální i verbální stránku. Videozáznam můžeme rozdělit na dílčí sekvence, které pak analyzujeme s daleko větší přesností. (Najvar a kol., 2011)

Pro mikroanalýzu video dat byly vybrány tři kategorie principů naladěné komunikace: věnování pozornosti, povzbuzování iniciativ a naslouchání a přijímání iniciativ ve smyslu „ANO“. Každá reakce učitelky je kódována takto: *projevuje přátelský postoj (skloněním se, natočením se k druhému), snížení tělesné pozice, respektující vzdálenost a oční kontakt, dotek, úsměv, poskytuje čas a prostor aktivitě druhého, snížením tělesné pozice, natočením těla, hlavy, výrazem obličeje, navazuje a udržuje často oční kontakt, projevuje opravdový zájem (o to, co druhý prožívá, dělá, zamýšlí..), dávám najevo, ujišťuji se, že jsem zaznamenala iniciativu dítěte, opětuji oční kontakt, úsměv, pokyvuji v reakci na iniciativu, přijímám iniciativu neverbálně (přátelskou intonací, mimikou, gesty, pozicí těla) – ujišťuji se, že rozumím stavu, pocitům, záměrům, sdělením), přijímám verbálně, co dítě sděluje nebo dělá – ujišťuji slovy, že rozumím (stavu, pocitům, záměrům, sdělením..) hmmm laděné na emoci dítěte, opakuji/používám slova nebo fráze dítěte (popř. parafrázuji). Každá iniciativa dítěte je kódována následovně: *co dítě dělá, vidí/slyší, co prožívá, k čemu mu to slouží/pomáhá – jaký to má pro něj význam, co mu to přináší* jsou uplatněny jako základní rámec pro otázky k rozhovoru s učitelkou. Ve videích určujeme iniciativy dítěte, na které učitelka naladěně reaguje, zároveň na základě reakcí učitelky usuzujeme, jak dítě reagovalo. Jedná se o tzv. obousměrný proces.*

Podporu kvality reakcí učitelek založenou na upevnění principů „naladění se“ doprovázíme vybranými úseky volenými na základě stanovených kategorií. (viz. tabulka č.1). Mikroanalýza video záznamu se detailně zaobírá tím, zda jsou přítomny stanovené kategorie v reakcích učitelky. Prozkoumává iniciativy dítěte a reakce učitelek na ně.

Pro zvýšení validity analyzování videozáznamů je důležité realizovat jejich posuzování více odborníky. Společná polemika vedoucí ke konzistenci zvyšuje právě validitu takto zkoumané reality. Tento postup byl uplatněn i v našem výzkumu. Interakční situace jsme zkoumali nejprve izolovaně, poté již společně s dalšími odborníky, které jsme zmiňovali již v úvodu práce. (Mgr. Martin Kniha a Ing. Táňa Blažková). Různé vhledy, zkušenosti ale vedly ke vzájemné shodě. Video nám otevřelo další otázky zkoumané reality, které jsme taktéž využili při následném rozhovoru s učitelkami. (Najvar a kol., 2011)

### 9.1.1.1 Ukázky přípravných otázek k rozhovorům, které vzešly ze spolupráce s dalšími odborníky:

Rozhovory s odborníky nad videozáznamy byly nahrávány na diktafon a poté byl realizován sumarizovaný transkript vzájemné shody:

Popište, co vidíte, že dítě dělá?
Popište, co vidíte, že děláte vy?
Co myslíte, že dítě cítí/prožívá, když se na něj takto naladíte? Jak mu v tom je?
Co myslíte, jaký to má pro něj význam, když mu věnujete...? Co to pro něj znamená...?
Jaký vztah si díky tomu můžete spolu vytvořit?
Co myslíte, může to, ovlivnit jeho chování do budoucnosti, když se na něj budete takto naladovat?
To je dobrá myšlenka.
Napadá vás ještě jiný způsob?
Něco, co by vás v tom podpořilo?
Jaké to pro ně bylo odpoledne, když se paní učitelka tolikrát smála. Bylo něčím jiné? Vnímala jste, že to proměňuje náladu ve třídě?
Jak se v tom Honzík cítí, když jste si všimla a nahlas pojmenovala, co dělá? Jak mu v tom je?
Co byste mohla nyní udělat během jedné sekundy (přišla holčička, že něco potřebuje). Jak byste mohla, to věnování pozornosti a naladění uplatnit u této holčičky, která přichází?
Diváme se na dítě, co vidíte v jeho obličeji? Co vidíte za reakce jejího těla? Jaký v tom je, myšleno tělesně? Jak to s vámi prožívá? Co výraz obličeje vyjadřuje? Když si všimnete, jak je to její tělíčko nastavené na tu hru? Co vše si u ní všímáte? Jak na to reagujete vy? A když se takhle dítě soustředěně dívá, vyjadřuje obličejem radost, tak k čemu jí to vaše naladění hmmm, ano pro vás vyznívá? Co z toho dítě může pro sebe vnímat? Jak to na ni působí, když jí takhle doprovázíte tím ano? Jak vnímáte výraz očí, pusy, celého obličeje? Co myslíte, když se dítě takhle tváří při hře, jak jí prožívá? Věnování pozornosti a naladění se je přijetí. Jak si užívá přítomnost paní učitelky? Když je ponořená do té hry a vy jste do toho takto naladěně

<p>vstupovala, co jí to umožnilo? To vaše naladění ji pomáhá si dál hrát, být soustředěná... Jaký to má význam?</p>
<p>Jak vám tam spolu je? A co myslíte ta holčička u stolu, dokáže vnímat tu atmosféru, jak vám tam spolu je? Holčička byla úplně vtažená tou hravostí, s ohromným zájmem je sledovala. Měla tu touhu se připojit. Výraz obličeje, nastavení těla...</p>
<p>K čemu slouží ticho vám a dětem? Čemu přispívá tichá atmosféra vám a dětem?</p>
<p>Takhle vám to stačí, rozumíte tomu, chcete vidět ještě další snímek, kde je něco podobného, abyste si to ukotvila? Nebo byste raději šla dál?</p>
<p>Co myslíte, kdyby od vás dostala prvků naladění víc, než obvykle děláte, čemu by to mohlo pomoci?</p>
<p>Když chcete změnit činnost, co by pomohlo dětem, kdy byste udělala?</p>
<p>Je to velmi cenné, že si dokážete všechny tyto věci uvědomit a propojit a moc vám přeji, aby se vám dařilo</p>
<p>Co by mohlo umožnit oční kontakt?</p>
<p>Co prožívá, zde jde velmi dobře zachytit, o co učitelka usiluje, o co se snaží? Čím to dělá, to, čeho si přeje dosáhnout? Co by mohlo pomoci? Jaký to má pro vás význam? Co by ještě dalšího mohlo pomoci, aby se vám podařilo navázat oční kontakt?</p>
<p>Když jste řekla, že hned přijdete, jak se mohli cítit kluci vzadu u stolečku a jak kluci vepředu u stolečku a jaký to pro obě skupiny mělo význam?</p>
<p>Jaké další povzbuzení dáváte, aby se děti cítily dobře? (dotek, ptaní se zájmem)</p>
<p>Jak tady Martínkovi je? Pojdme si všimnout, jak se cítí? Kdybyste si ho nyní všimla, co myslíte, co by se mu nyní dalo pojmenovat?</p>
<p>Co vidíte, že Martínek dělá? Jak by se to dalo přijmout, dalo by se to nějak pojmenovat? Před chvílí jsme viděly... jakým jde Martínek směrem? A Martínek je nyní s vámi a dalšími dětmi u stolu, to je zajímavé. Co myslíte, že ho sem přitáhlo? S jakým zájmem se dívá? Co sleduje? Co myslíte, proč ho to může zajímat? A jak by se to dalo nyní pojmenovat? Jak myslíte, že se dnes Martínek cítil v těchto nahrávkách? Co myslíte, že mu k tomu pomáhalo? Jaký by to pro něho mělo význam, když si momentů, kdy se cítí v klidu budete všimnat častěji? V jakých dalších situacích by to takovým to způsobem šlo udělat?</p>

Jak by mohlo reagovat dítě na podporu ohledně zapojení, které se rádo zapojuje a jakým způsobem dítě, které raději pozoruje?

Čeho jste si nyní všimla? Komu všemu zvládáte věnovat pozornost/příjmy? Jak se nyní cítí děti, když jich zde je více, když zvládáte každému věnovat pozornost? Co vám pomáhá, aby se vám dařilo přijímat najednou takto více dětí?

Co vše umožňuje ten prostor, který jste mu tam vytvořila?

Když byste nyní pojmenovala, co dělá jeden, potom druhý... může to mít vliv na to, jak vám tam nyní společně je? Jaké by to pro vás bylo, když byste se takto jednotlivě na ně naladila? Jak byste se tam cítila? Jaký by to pro vás osobně mělo význam, když byste chlapce takovým to způsobem propojovala jako skupinu?

Jaký rozdíl je mezi tím, když pojmenováváte, co děti dělají/cítí a když občas použijete souhlasné pojmenování? Jak to vy vnímáte?

Martínek nese semafor – Jak byste se na něj mohla naladit, když máte obavy, aby s ním někoho nepraštil? Jak to říct, aby to pro něj bylo pozitivní? Aby to pro něj bylo pozitivní nasměrování, jak to dělat lépe.

Ty by sis chtěl hrát s nimi? Jak se cítí, když se takto zeptáte? Co v tu chvíli mohou vnímat ty ostatní děti, když se takto Martínka zeptáte? Co jste mu tím umožnila? Jak byste ho mohla podpořit dál, aby se sám mohl zapojit do hry tak, aby mohla pokračovat v režii dětí? Proč je to pro ně důležité, když taková otázka zazní?

Vidíte, já se vás takhle ptám a vnímám, že nyní je to pro vás nekomfortní, že v tuto chvíli hledáte slova, možná pro vás není jednoduché pojmenovat, hledáte to správné pojmenování, protože začít se změnou svých komunikačních prvků je opravdu dřina, ale stojí to za to a mně se moc líbí, že do toho jdete, i když je to pro vás těžké. Vidím, že se opravdu snažíte.

To, co říkáte, jaký to má vliv na váš vzájemný vztah? Co to tomu vztahu umožňuje? Jak v tom Martínkovi může být? Jak je pro něj důležité prožívat takové to chvíle? Vy tady těmi slovy doprovázíte Martínkovu činnost, jak se cítí být v tom, když je to o tom doprovázení? Pojmenováváte, co dělá a tím ho i doprovázíte. Čemu to pomáhá? Jak to podporuje váš vztah? Čemu to může pomáhat Martínkovi, když se tam takhle cítí? Mění se něco v jeho chování?

### 9.1.2 Analýza rozhovorů s učitelkami – otevřené tematické kódování

Tabulka č. 2. Analýza rozhovorů s jednotlivými učitelkami a ukázky kódů

ANALYTICKÉ KATEGORIE	KÓDY
1. Přínos naladěné komunikace	Osobní důležitost, Důvěra v sebe i druhé, Vnímání vlastní hodnoty, Sebeláska, Osobní úspěch, Znalost svého těla, Vnitřní motivace, Hlubší učení, Zodpovědnost
2. „Naladování se“ učitelky v interakci s dětmi	Otevřené jednání, Spokojenost, Orientace ve světě, Jistota, Samostatnost, Naplněná pozornost, Dokončení práce, Pocity jsou v pořádku, Porozumění, Důstojnost
3. Naladěná komunikace učitelky v MŠ	Věnování pozornosti, Pojmenovávání emocí, Využití nonverbální komunikace, Pozitivní atmosféra ve třídě, Důvěra, Spolupráce, Vzájemná komunikace ve třídě, Podpora
4. Projevy dítěte/děti na naladěné reakce učitelky	Kontaktování s ostatními, Radost, Soustředění, Odvaha komunikovat i přes omezení, Zapojení s druhými, Potěšení z vlastní činnosti/hry, Vnitřní spokojenost
5. Celkové klima třídy	Navazování kontaktů, Vnímání emocí svých i druhých, Přijetí odlišnosti, Spolupráce s ostatními, Sounáležitost, Respektování, Trpělivost k druhým, Přijetí druhých, Vnímání potřeb svých i druhých

V tabulce shledáváme ukázkou kódů a následně vytvořených analytických kategorií, které se váží k jednotlivým případovým studiím. Jednotlivé rozhovory s učitelkami byly analyzovány zvlášť. Vzhledem k tomu, že jednotlivé případy jsou shodné v kategoriích sdružujeme je do jedné tabulky, podobně tak přiřazené kódy. Každá z kategorií představuje výčet pojmů (kódů), které ji definují. Kódy můžeme specifikovat jako bližší popis zmiňované kategorie, které



v rámci axiálního kódování vkládáme do paradigmatického modelu (Tabulka č.3). Ten nám ukazuje vzájemné vztahy mezi kategoriemi.

**Tabulka č. 3.** Kategorie v paradigmatickém modelu

PARADIGMATICKÝ MODEL	KATEGORIE
PŘÍČINNÉ PODMÍNKY	Naladěná komunikace učitelky v MŠ
JEV	Projevy dítěte/děti na naladěné reakce učitelky
KONTEXT	Celkové klima třídy
INTERVENUJÍCÍ PODMÍNKY A INTERAKCE	„Naladování se“ učitelky v interakci s dětmi
STRATEGIE JEDNÁNÍ A INTERAKCE	Naladěná komunikace učitelky v MŠ
NÁSLEDKY	Přínos naladěné komunikace

*Způsob, jakým byl paradigmatický model naplněn byl cirkulární. Následky (Přínos naladěné komunikace) znamenají totiž změnu na úrovni jevu (Projevy dítěte na naladěné reakce učitelky) či příčinných podmínek (Naladěná komunikace učitelky v MŠ). Možnost takovéto cirkularity Strauss a Corbinová (1999) explicitně připouští (Šedřová, str. 233, 2014).“*

**JEV** se týká Projevů dítěte/děti na naladěné reakce učitelky.

**PŘÍČINNÉ PODMÍNKY** zahrnují postupné nastavování Naladěné komunikace v reakcích učitelky MŠ. Naladěná komunikace je zde také spatřována jako strategie jednání a interakce ze strany učitelky, jejímž cílem je proměnit či rozvíjet svou komunikaci s dětmi a tím působit na jejich osobnost. Působit a reagovat na určitý jev (Projevy dítěte/děti na naladěné reakce učitelky). **KONTEXT** (Celkové klima třídy) reaguje na daný jev (Projevy dítěte/děti na naladěné reakce učitelky) a zároveň tento jev působí na vytváření Celkového klimatu třídy. **INTERVENUJÍCÍ PODMÍNKY A INTERAKCE** („Naladování se“ učitelky v interakci s dětmi) podporují použití strategií jednání a interakce v daném kontextu. **STRATEGIE JEDNÁNÍ A INTERAKCE** (Naladěná komunikace učitelky MŠ) reaguje na daný jev (Projevy dítěte/děti na naladěné reakce učitelky) v určitém kontextu (Celkové klima ve třídě), které pak odráží určité výsledky neboli **NÁSLEDKY** (Přínos naladěné komunikace).

Dále se zaměřujeme na popis jednotlivých kategorií v paradigmatickém modelu s využitím techniky vyložení karet. Tato technika je dalším krokem v pyramidě analýzy dat. Jedná se o

postup, kdy vezmeme již vzniklé kategorie, které uspořádáme do nějaké linky či obrazce, a postupně je popíšeme (Šed'ová, 2014).

### 9.1.2.1 Charakteristika jednotlivých kategorií v paradigmatickém modelu

#### Naladěná komunikace učitelky v MŠ

Kategorie popisuje, co vnímají učitelky, že se jim dařilo vnést do interakce s dětmi při postupném začleňování principů naladěné komunikace. Kategorie je příčinnou podmínkou a také strategií jednání a interakcí, která přímo ovlivňuje projevy dítěte a je důvodem pro vzhled celkového klimatu třídy. Naladěná komunikace se nám zrcadlí ve všech zmiňovaných kategoriích paradigmatického modelu. Prochází jimi a zanechává významné stopy. Větší důležitost je v naladěné komunikaci přikládána iniciativě dítěte. Hlavní výbava učitelky potom nutně souvisí s výrazně rozvinutou složkou nonverbální stránky komunikace. Nastavuje si v pozorování i slyšení i drobný záchyť iniciativy dětí. Jako další krok vědomě zasazuje do svých reakcí pojmenovávání a opakování či parafrázování viděného a slyšeného. U každé učitelky jsme pracovali s konkrétním cílem, který se vztahoval k danému dítěti či k více dětem. Jejich hlavním cílem byla motivace přenastavit svou dosavadní komunikaci. Vycházeli jsme z jejich individuálních podmínek, tj. charakteristiky třídy, zvoleného cíle, předpokládané dosažené úrovně komunikačních dovedností v této oblasti. Pracovali jsme s reálnými situacemi interakcí učitelky a dítěte/dětí. Všechny učitelky jsou zkušené, s praxí v oboru v rozmezí od 5 do 22 let. Zpočátku sdílely obavy z natáčení na videokameru. Jejich zkušenosti byly toho rázu, že se budou ukazovat negativa. Překvapením pro ně bylo, zároveň i podporou a vyjádření ředitelky s 22letou praxí, že pro ni i záchranným lanem před vyhořením, že celá spolupráce se nese v duchu ukázek jejich kvalitní práce s dětmi, tj. ukázek, kde se jim dařilo zařadit do svých reakcí na iniciativy dětí principy naladěné komunikace. V prováděných rozhovorech s učitelkami nad úseky videozáznamu byl vytvořen nějaký rámec otázek. Z odpovědí učitelek vznikala nová témata, která se rozvíjela dalšími otázkami. Některé učitelky měly základ v dobré znalosti svých emocí a nečinilo jim obtíže pojmenovávat emoce dětí a zamýšlet se nad tím k čemu jim jejich reakce pomáhá/slouží. Jiné učitelky potřebovaly více podpory přes pojmenovávání těla v propojení s emocemi a využívání jejich osobních příběhů.

**Učitelka A:** „*Vnímám tě, zajímá mě, co mi říkáš. Slyšela jsem tě říkat, že jsi naštvaný, chceš mi o tom říct něco víc. Toníku, vidím, že pláčeš. Zdá se mi, že jsi smutný. Stýská se ti po mamince, plakej, jak potřebuješ, je to tu v pořádku.*“

**Učitelka B:** „Ty s něčím přicházíš? Vnímám, že chceš skákat, asi se už moc těšíš. Ty nyní potřebuješ pít. Dobře, podíváme se na pítí za chvíli. Já bych teď potřebovala zjistit, jak moc jsi zraněná.“

**Učitelka C:** „Ano, broučí domeček. Emička si do písku zahrabává nožky.“

**Učitelka D:** „Tvoje tělo teď potřebuje hodně běhat a asi i skákat. Má hodně energie. Potřebuješ se asi přitulit. Liduško, ty utíráš stůl, vypadá to, že tě to moc baví, že máš z toho radost, to je super. Vypadá, že Honzika potěšilo, že jsi ho pohladila.“

**Učitelka E:** „Martínek nese semafor a snaží se s ním mezi dětmi projít opatrně. Martinku, ty foukáš, foukáš málo, zkus více, pomůže to. Natálko, ty se těšíš, tebe to zajímá.“

### **Projevy dítěte/děti na naladěné reakce učitelky**

Kategorie projevy dítěte/děti na naladěné reakce učitelky ukazuje reakce dětí na přítomnost principů naladěné komunikace v reakcích učitelky. V reakcích dětí sledujeme jakousi formu odpovědi na otázky, Co asi dítě prožívá? Jak se cítí? Co mu to umožňuje? Všimneme si výrazné nonverbální reakce, doprovodem je i následná verbalizace. Učitelka prostřednictvím video záznamu si může všimnout těchto reakcí a pomáhá jí to v naladění zůstat, přemýšlet o svém jednání. Přenést svoji nabytou zkušenost do kontaktu s dalšími dětmi.

**Učitelka A:** „Usmívá se. Maruška se zapojila do hry. Vyprávěly, co stavějí. Naklání se ke mně blíže.“

**Učitelka B:** „Usmívá se, poskakuje. Podívala se na mě. Rozpovídala se.“

**Učitelka C:** „Zůstává se mnou v hovoru. Křičí radostí. Sdílí se mnou.“

**Učitelka D:** „Ochotný pokračovat dál v hovoru. Soustředí se na činnost. Nadále zkouší a objevuje. Směje se. Napodobuje kamaráda v činnosti. Má blažený výraz.“

**Učitelka E:** „Kluci v klidu čekají. Martínek se usmívá. Dokončil činnost. Sám hledá řešení. Vrací se zpět za námi. Přijímají ji do hry.“

### **Celkové klima třídy**

Kategorie celkového klimatu třídy je zobrazením úspěšného kontaktu dosaženého naladěnými reakcemi učitelky na iniciativy dětí. Přítomnost naladěné komunikace v prostorách třídy nese vztahy založené na důvěře, otevřenosti, jistotě, bezpečí. Nese prostor pro učení se, zklidnění, svobodu a autenticitu každého přítomného. Učitelky se ve video úsecích zamýšlely nad tím, v čem spatřují počátky postupného vytváření pozitivního klimatu ve třídě.

**Učitelka A:** „Vzájemný pocit důvěry, blízkosti. Úsměv je nakažlivý, vytváří radostné klima ve třídě. Věnování podpory. Vnímám pohodu v místě, kde jsem a rád se tam vracím.“

**Učitelka B:** „*Věříme si. Společné zapojení do činnosti. Vytvoření komunity.*“

**Učitelka C:** „*Ticho. Bezpečné, důvěryplné prostředí. Krásné plynutí, taková pozitivní vlna.*“

**Učitelka D:** „*Užíváme to spolu. Stmelení kolektivu třídy. Vytvoření takové pavučiny – propojená síť důvěry, laskavosti a pocitu bezpečí mezi námi všemi. Všichni bychom se tam tak stmelili.*“

**Učitelka E:** „*Všichni zde mají místo. S každým se počítá. Třída pozitivní energie. Vzájemná spolupráce.*“

### **„Nalad'ování se“ učitelky v interakci s dětmi**

Kategorie vlivu „naladění se“ učitelky v interakci s dětmi hovoří o zapojení principů věnování pozornosti, povzbuzování iniciativ, přijetí iniciativ ve smyslu „ano“ do reakcí učitelky. Zaměřuje se na podporu naladěné komunikace a celkového klimatu třídy právě prostřednictvím zapojení těchto principů do interakce mezi učitelkou a dětmi. Učitelka si všímá, kde daný princip zapojila, čím se jí to podařilo.

**Učitelka A:** „*Nakláním se nad nimi. Jdu si k nim sednout. Teda Maruška má celou louku. Zapojuji příjemný, pozitivní tón. Přikyvují a uzpůsobují výraz tváře tomu, co Kája prožívá. Dívám se na něj. Říkám mu, že stříhá levou.*“

**Učitelka B:** „*Dívám se na ni a usmívám se. Pokyvují hlavou. Respektování fyzické vzdálenosti. Potvrzuji slovem ano. Říkám totéž devět, deset.*“

**Učitelka C:** „*Opakuji po ní, že má hlad. Přisednutí si. Dřepla jsem si k ní.*“

**Učitelka D:** „*Opakuji po něm a rozvíjím to téma otázkami dál. Navazuji oční kontakt. Pojmenování potřeby. Pojmenovávám, že zavírá krabičku. Potřebuješ se asi přitulit. Ty se tu směješ. Adámku, ukazuješ na Lidušku. Každému zvlášť věnuji oční kontakt. Pojmenovala jsem jednotlivé kroky a ocenila.*“

**Učitelka E:** „*Martínku, sedíme teď tady spolu. Vypadá to, že sis něčeho všiml. Nakláním se k němu. Připadáš mi smutný. Vypadá to, že jsi spokojený, usmíváš se. Říkám mu, že počkám. Matěj dal k sobě obrázky, které k sobě pasují. Kristýnka se přišla podívat a sleduje, co tu společně děláme.*“

### **Přínos naladěné komunikace**

V kategorii přínosu naladěné komunikace se učitelky zaměřují na vnímání významu naladěné komunikace pro celkový vývoj dětí. Hledají odpovědi na otázky, K čemu dětem slouží/pomáhá? Jaký má pro ně význam? K čemu je to vede? Co jim přináší? Sdílené odpovědi poukazují na nový rozměr jejich práce s dětmi.

**Učitelka A:** „Cítí se přijaté v emocích. Důvěřují mi. Podporuje to jejich sebevědomí. Jsem tady toho součástí. Mám se rád takový, jaký jsem.“

**Učitelka B:** „Jsem důležitá. Jsem tady dobře. Mohu se projevit. Objevovat dál ve hře.“

**Učitelka C:** „Možnost jít v učení do hloubky. Mám svou hodnotu. Mám své dary. Jsem dobře na tomhle světě. Nebudou se bát projevovat. Nebát se mluvit s druhými. Je vítaná.“

**Učitelka D:** „Orientace v sobě. Porozumění sám sobě. Zodpovědnost za své věci. Vnímání svého těla. Důvěra v lidi okolo sebe. Uvědomění vlastních potřeb. Být sám sebou. Být samostatný.“

**Učitelka E:** „Vytváří se hranice jistoty v něm samém. Dokončení činnosti. Podpora chuti do další práce. Jsem si jistý ve svém jednání. Jdu do výzev, které mi život přináší. Podpora úsilí, i když se mi něco nedaří.“

## 9.2 Zpětná vazba učitelek

Z naší spolupráce vzešly zpětné vazby učitelek, jak vnímají dosažení osobní cíle ve třídě, nastavení principů naladěné komunikace v interakci s dětmi a zda by tuto spolupráci doporučily dalším kolegyním.

### Učitelka A:

*Cílem naší spolupráce bylo sdílení emocí. Díky našim rozborům nad videi jsem se naučila sledovat co děti prožívají. A to nejen negativní, silné a dobře viditelné emoce, ale i ty pozitivní nebo méně viditelné. Naučila jsem se věnovat více pozornosti všem dětem, aby i ostatní zjistily, že nemusí vyvíjet velké iniciativy. Snažím se pojmenovávat emoce a nenavrhnout při tom dětem řešení, pokud to nepotřebují. Na děti se snažím více naladit, sedím s nimi, snižuji se na úroveň jejich očí, kontaktuji je, zajímám se o to, co dělají, jak se cítí, pracuji s mimikou i intonací. To vše by mohlo vést k vzájemné důvěře a větší pohodě ve třídě. Sama říkám, co potřebuji nebo jak se cítím. Pracuji s dechem u sebe i u dětí.*

*Myslím, že spolupráce byla přínosem. Techniky, které jsme si vyvodily se mi začínají automatizovat, ale i tak bych ocenila dlouhodobější spolupráci. Způsob, jakým jsme rozborů dělaly byl efektivní hlavně v tom, že jsem byla vlastně jen provázena k tomu, abych si na věci přicházela sama. Bylo to velmi motivující. Děkuji*

### Učitelka B a C:

*„Váš postup mi ukázal detaily komunikace, které jsem předtím nevnímala. A to pomohlo, dostat se k jádru "věci". Pomohlo mi, když jste situace analyzovala společně s námi. Je až neuvěřitelné, kolik se toho dá vnímat během pár vteřin. Při posledním videu jsem byla moc ráda, že jsme rozebíraly situaci, kde byla moje dcera, s druhou paní učitelkou, a uvědomila jsem si, jak je potřeba přistupovat k méně mluvčím dětem. Jak dokážou rozkvést, když jim dáme patřičnou pozornost (není to tolik namáhavé, stačí se podívat, otočit se, dřepnout si, přidat hm, zopakovat poslední slovo a nechat je mluvit).*

*Vnímala jsem, že se vyjadřujete velmi uctivě a pozorně směrem k nám. Doporučila bych to všem, kteří, jakkoli pracují s dětmi a chtějí něco změnit. Děkuji Vám.“*

*„Jak jsem již několikrát zmiňovala, tak mě spolupráce s Vámi dala i něco ještě navíc. Pořád jsem přemýšlela, jak na to jít, aby bylo možné děti podpořit v tom, s čím se sem narodily. Abychom je nezlomily a nezpracovaly k obrazu svému. Hledala jsem, jak tomu „nechat je být samy sebou“ ještě pomoci. Po konzultacích s Vámi jsem si více začala všimnout, jak se nám daří s kolegyní zavádět prvky naladěné komunikace a rady a jaký to má vliv na děti. Začala jsem si více všimnout toho, co dělám. Překvapilo mě, jak děti, které nenavazovaly oční kontakt se do těch očí dívat začaly. Z mého pohledu ubylo i konfliktů mezi dětmi. Za tu dobu jsem nezaznamenala žádný konflikt mezi „problematickou“ holčičkou a ostatními dětmi. Byla bych ráda, kdybychom mohly jednou za čas zase projít a zhodnotit, co se daří i co se nedaří. I doma jsem mohla „nečekáním“ předejít mnoha situacím, které by přešly ve vztek z mé opožděné reakce. Přála bych si, kdyby se více paní učitelky mohlo s Vámi zapojit. Aby si co možná nejvíce děti mohlo do života odnést tento silný základ, protože pokud budeme mít silné děti, tak budeme mít silnou, zdravou a sebevědomou společnost v budoucnosti.“*

#### **Učitelka D:**

*Spolupráce s paní Mgr. Ivou Hegrovou byla pro mě, i po 14 letech, ve školství velice obohacující a přínosná. V minulosti jsem prošla kurzy, které se věnují respektující výchově a myslela jsem, že mě již v tomto ohledu mnoho nového nečeká. Jak jsem se mýlila, jsem si uvědomila hned při prvním společném rozboru, kterého jsem se zúčastnila jako pozorovatel a příležitostný komentátor.*

*Z pozice provozovatele předškolního zařízení můžu konstatovat, že se našimi tématy zabývala skutečně do hloubky a s osobním zájmem přispět k pozitivním změnám. Bedlivě naslouchala našim potřebám a pomohla nám stanovit si cíle, na jejichž realizaci jsme společně usilovně pracovali. Její vedení bylo velmi citlivé. Při závěrečné hodině jsem si uvědomila, s jakou nezměrnou trpělivostí nás nechávala objevovat nejen podstatu naladěné komunikace, ale především vlastní AHA momenty při rozboru videí, jak nás pokaždé ocenila i za malé pokroky a umožnila nám si naladěnou komunikaci zažívat skrze její komunikaci směrem k nám.*

*Z pohledu konkrétních cílů musím zmínit posun, u 5letého chlapce. Podařilo se nám nalézt efektivní komunikační strategie, které mu významně usnadnily nejen přechody mezi činnostmi, ale celkově ovlivnily jeho pohodu v kolektivu.*

*Obecně lze říci, že řada informací by bez možnosti videozáznamu zcela zanikla a efektivní, funkční komunikační strategie by se hledaly o mnoho déle. V tomto byl patrný zcela enormní přínos i nad rámec stanovených cílů.*

*Vnímám, že měsíční spolupráce nám otevřela dveře do světa naladěné komunikace a ukázala reálné přínosy v práci s dětmi. Ráda bych, aby naše spolupráce s autorkou práce pokračovala i v budoucnu. Stejně jako se učíme cizí jazyk i tuto komunikační dovednost je dle mého názoru potřeba pilovat a učit se. Pro udržení naladěné komunikace jsme navrhly sepsat principy a umístit je v prostoru třídy, což budeme s jistotou realizovat.*

*Spolupráce s Mgr. Ivou Hegrovou probíhala v květnu 2023. Nejprve jsme stanovily cíle, kam bychom chtěly posunout celou třídu a tři vybrané děti, které vyžadují zvýšenou pozornost. Vždy začátkem týdne jsme zaslaly video s interakcemi mezi mnou a dětmi (především s vybranými dětmi) a převážně o víkendu probíhala osobní konzultace v délce 1–2 hodiny, (celkem 5 setkání).*

*Cíle jsme ještě společně ladily, aby odpovídaly tomu, co opravdu chceme. Paní magistra napomáhala vhodně cílenými otázkami a už tím jsem si leccos ujasnila. Upřímně jsem si myslela, že konzultace sklouznou k obecným zásadám naladěné komunikace a cíle jsou spíš formální. Velmi a mile mě překvapilo, že paní magistra se hodně držela definovaných cílů, a i ve videích, sledovala a ukazovala především interakce, které se přímo týkaly našich vyslovených přání a cílů. Už v průběhu měsíce se zajímala, jestli vnímáme posun. Z cílů se tak stala poměrně přesná zakázka, na které se pracovalo.*

*Konzultace probíhaly v přátelském duchu, mohla jsem na vlastní kůži zažívat naladěnou komunikaci s druhým člověkem a cítila jsem se opravdu středobodem, kolem kterého se vše točí – někdy v nejlepším slova smyslu, když přicházely chvíle ocenění, jindy to bylo náročnější, když mě paní magistra vedla k hlubokému zamyšlení. A to vše s velkou laskavostí a respektem.*

*Ve videích nám paní magistra ukázala i opravdu drobné detaily, jak zapůsobil můj způsob komunikace na dítě, vždy s důrazem na to, co funguje, a eventuálně jak to příště ještě vylepšit.*

*Co se týče stanovených cílů:*

*U jednoho dítěte proběhl posun opravdu významný. Paní magistra nám ukázala množství detailů z videí, kde se dítě usmívalo. Tyto chvíle jsme postupně hodně podpořily a podařilo se v dítěti*



*vzbudit víc důvěry, radosti, spontánnosti a díky tomu celá spolupráce s dítětem začala lépe fungovat. Tady nám paní magistra vyloženě ukázala cestu, kudy se vydat.*

*U druhého dítěte byl posun minimální, vnímám to tak, že bude potřeba o hodně víc času a také, že velkou roli bude hrát i prosté vyzrávání dítěte.*

*U třetího dítky byla situace pro mě určitě nejnáročnější, protože se jedná o mou dceru, která do školičky dochází se mnou. Tady zase roli paní magistry, jako průvodkyně, vnímám jako zásadní. Pomohla mi zase pomocí videí i díky vhodně zvoleným otázkám ukázat skutečné potřeby dcery.*

*Věřím, že i já jsem za ten měsíc udělala velký posun. Hned první poznání bylo méně ohýbat hřbet, víc krčit nohy – bez videa by mě to asi nenapadlo. Myslím, že si víc umím všimnout drobností a víc mám potřebu myslet na to, jak se asi cítí děti (ať už v dobrých či složitějších chvílích). Snažím se dbát o všechny děti, každému věnovat alespoň chvíli své plné pozornosti. Také vidím, že v mnohých chvílích mám tendence sklouzávat k ne úplně optimálním metodám, bývá to, buď když chci něco udělat rychle nebo když můj pohár již přetéká nebo také když nevím kudy kam. Měsíc je velmi krátká doba na velké změny (byť alespoň u jednoho dítěte velká změna nastala) a myslím, že podobný trénink má obrovský smysl. I jednorázová konzultace člověku něco přinese, měsíc je takové okénko, kdy už jsem si ledacos vyzkoušela, ale pro profesní i lidský posun by byla vhodnější ještě delší spolupráce.*

*K tomu, abych zůstala u naladěné komunikace bych potřebovala lépe se naučit pracovat se svými zdroji energie a trpělivosti. Také postupně přebudovat své nefunkční vzorce chování. A do třetice (a myslím, že by to pomohlo i s předchozími body) získat dlouhodobé vedení od zkušeného člověka, například právě od paní Ivy Hegrové.*

*Děkuji za veškerý čas, který mi byl věnován.*

**Učitelka E:***1. Dosažení cílů*

*Vytyčené cíle se podařilo splnit částečně, řekla bych že byly nastartovány, pro splnění cílů by bylo zapotřebí delší časové dotace. Dle mého úsudku děti jsou ve své komunikaci otevřenější, více sdílejí své emoce, snaží se načíst emoce ostatních. Celkově se zklidnila atmosféra ve třídě.*

*2. Přínos spolupráce*

*Spolupráce mi pomohla zorientovat se v problematické situaci, naladit sebe i děti pro vzájemnou komunikaci ve třídě.*

*3. Doporučení*

*Rozhodně doporučuji, často se objeví profesní slepota nebo vyhoření, je dobré, když pomůže někdo z venku.*

*4. Osobní posun*

*Spolupráce mě naučila, že vhodně zvolenými slovy se dá situace pozměnit, vylepšit, posunout správným směrem. Naučila jsem se vnímat méně iniciativní děti a jejich energii vhodně využít pro blaho kolektivu.*

## 10 SHRnutí VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Naším hlavním cílem výzkumu bylo **nastavit a podpořit kvalitu pedagogických responsí v rámci běžné interakce pedagog dítě/děti v mateřské škole**. Nastavit naladěnou komunikaci jako základní pilíř ve výchovně vzdělávacím procesu učitele/ky, jako jednu z nejdůležitějších osobnostních a profesních kompetencí pedagoga, jako jedno ze širokého spektra komunikačních dovedností. Naši hlavní výzkumnou otázkou byla: **Jaké kvality přineslo nastavení a podpora naladěných reakcí učitelky v interakci s dítětem/děti?**

**Z hlavního výzkumného cíle vzešly tyto dílčí výzkumné cíle:**

**VDC1:** Analyzovat získané video záznamy interakcí učitelek s dítětem/děti

**VDC2:** Ověřovat prostřednictvím video záznamů postupné zařazování principů naladěné komunikace do reakcí učitelky na iniciativy dítěte/děti

**VDC3:** V rozhovorech podporovat učitelku ve vyhledávání a pojmenovávání naladěných reakcí na iniciativy dítěte/děti v nahraných video úsecích a odpovědi na přínos těchto reakcí na celkovou osobnost dítěte/děti.

**Z hlavní výzkumné otázky poté vyplynuly tyto dílčí výzkumné otázky:**

1. Jaký přínos, vnímají učitelky, má naladěná komunikace na celkovou osobnost dítěte? (charakteristika kategorie Přínos naladěné komunikace)
2. Jakou podobu mělo „naladění se“ při jeho postupném zařazování do reakcí učitelek? (charakteristika kategorie „Naladování se“ učitelky v interakci s dětmi)
3. Jak se učitelkám, z jejich pohledu, dařilo nastavovat naladěnou komunikaci ve třídě? (charakteristika kategorie Naladěná komunikace učitelky v MŠ)
4. Jaké reakce dítěte, z pohledu učitelek, přináší nastavení principů naladěné komunikace v reakcích učitelky? (charakteristika kategorie Projevy dítěte/děti na naladěné reakce učitelky)
5. Jak vypadá celkové klima třídy, z pohledu učitelek, když v interakci s dětmi využívají principů naladěné komunikace? (charakteristika kategorie Celkové klima třídy)

Nastavení a podpora naladěných reakcí učitelky se nám promítla do několika oblastí, které se blíže zobrazily v paradigmatickém modelu specifikované jako kategorie, jejichž charakterizováním jsme získaly odpovědi na dílčí výzkumné otázky. Specifikované kategorie: naladěná komunikace učitelky v MŠ, Projevy dítěte/děti na naladěné reakce učitelky, celkové klima třídy,

vliv „naladování se“ učitelky v interakci s dětmi, přínos naladěné komunikace. Nalezly jsme v nich kvality, které učitelky objevily právě při postupném zapojování naladěných reakcí do interakce s dětmi (viz. kapitola 9).

První dílčí výzkumná otázka: **Jaký přínos, vnímají učitelky, má naladěná komunikace na celkovou osobnost dítěte?** Otázka nám zjišťuje význam/přínos naladěných reakcí učitelky na osobnost dítěte. V čem učitelky spatřují tento význam pro vývoj dítěte/děti v běžných interakcích, ve kterých se jim dařilo poskytovat dětem přijetí. Učitelky vidí přínos v postupném osvojování si dovednosti vyjadřovat emoce, v získání sebevědomí, sebedůvěry i důvěry k druhým, ve vnímání vlastní důležitosti a hodnoty, orientaci v sobě, zájmu o učení, jistotě vlastního jednání, odvahy.

Druhá dílčí výzkumná otázka: **Jakou podobu mělo „naladění se“ při jeho postupném zařazování do reakcí učitelek?** Na otázku odpovídáme rovněž odpověďmi učitelek na iniciativy dětí. Učitelky zařazovaly v interakci s dětmi podoby nonverbální komunikace: naklánění se, snížení na úroveň očí dítěte, aby byl umožněn oční kontakt, respektování fyzické vzdálenosti, pokyvnování hlavou, dotek. Také podobu verbální: opakování či parafrázování toho, co dítě řeklo. Pojmenováním emocí, činnosti.

Třetí dílčí výzkumná otázka: **Jak se učitelkám, z jejich pohledu, dařilo nastavovat naladěnou komunikaci ve třídě?** Odpověďmi na otázku získáváme představu o naladěné komunikaci učitelek s dětmi. S jakou úctou a respektem s dětmi v interakci působily. Jaké podoby přijetí poskytovaly. Z reakcí učitelek usuzujeme, že vnímaly individuální potřeby dětí, podporovaly projevy jejich emocí a všímaly si jejich iniciativ. Např. Vnímám tě, co mi říkáš. Zapojovaly nastavování pozitivního jednání dětí prostým pojmenováním chování, které očekávají, např. Martínek nese semafor a snaží se s ním mezi dětmi projít opatrně.

Čtvrtá dílčí výzkumná otázka: **Jaké reakce dítěte, z pohledu učitelek, přináší nastavení principů naladěné komunikace v reakcích učitelky?** Otázka nám získává informace o projevech dětí, na které se učitelce dařilo naladit. Učitelky vnímaly, že se děti více zapojují do hry, vyhledávají kontakt s učitelkou. Jsou spokojené, trpělivé, dokončují činnost. Spolupracují mezi sebou. Více objevují, jsou klidnější.

Pátá dílčí výzkumná otázka: **Jak vypadá celkové klima třídy, z pohledu učitelek, když v interakci s dětmi využívají principů naladěné komunikace?** Otázka je směřována na zjištění, jak právě zapojení principů naladěné komunikace působí na vytváření celkového klimatu třídy. Učitelky si všímaly přítomnosti důležitých oblastí, které mají vliv na tvoření pozitivního

klimatu třídy. Spadaly sem vzájemná důvěra, vytváření komunity, bezpečné prostředí. Společné sdílení, vzájemná spolupráce i atmosféra společné radosti.

Prostřednictvím realizace výzkumu s pěti učitelkami a jejich dětmi jsme dokázali nalézt odpovědi na stanovené výzkumné otázky, a tím jsme naplnili výzkumný cíl empirické části práce.

## 11 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Výzkum této práce, práce sama, která se zabývala podporou kvality pedagogických responsí v interakci učitelky s dítětem/děťmi, konkrétně nastavením principů naladěné komunikace do reakcí učitelky nám přinesl spoustu profesních zkušeností a vytvořil se tak prostor pro doporučení, které bychom si přály, aby bylo přirozenou součástí nejen profesního portfolia pedagogů, ale i řekněme určitým statutem vzdělávání ve školách. Velmi cennou, nezastupitelnou dovedností, která nás provází v každém kontaktu s druhými, je umění komunikace. Naučit se komunikovat tak, abychom se v každém kontaktu vzájemně ladili jako hudební melodie kvalitně naladěných nástrojů je velmi náročná disciplína. Vnímáme jako zásadní učit se ladění komunikace již od počátku našeho narození. Zažívat na „vlastní kůži“ respekt, úctu, pozornost, naslouchání, zájem, přijetí, slyšet a vidět projevy komunikace, která nás hladí. Počátky „ladění“ začínají v rodině a postupují ve škole. Učitelé se po rodině stávají dalšími průvodci v učení se komunikaci. Sami se dostávají do role vzorů respektu a úcty. Jejich komunikace je klíčovou osobní i profesní dovedností. Prostřednictvím ní vzdělávají dítě ve všech jeho oblastech rozvoje a pokládají základy pozitivních vztahů. Podporujeme celoživotní vzdělávání učitelů, počínaje přípravou na jejich profesní dráhu. Zejména zapojením předmětu Naladěné komunikace již na základních školách, tvořený z teorie a praktických příkladů přímo v hodinách (tj. prožitkovou formou). Taktéž i na středních i vysokých pedagogických školách, kde mimo teorii, kterou po určitém čase uvádíme přímo do praxe mateřských škol, učitelé/učitelky dostanou možnost přímo v terénu naladěnou interakci s dětmi realizovat. Podpůrná sebereflexe v podobě videozáznamů vlastní interakce s dětmi se zaměřením na úseky úspěšného zapojení principů naladěné komunikace.

S dětmi v mateřské škole můžeme při rozvíjení naladěné komunikace využívat různé pikto-gramy emocí a principů naladěné komunikace. Z počátku pro správné pojmenování, uvědomění si emocí v propojení s vnímáním těla. Zde bych se odkázala na svoji knihu, O čem tělo vypráví, která pracuje prostřednictvím vesměs reálných příběhů s vnímáním těla v propojení s emocemi, představuje různé techniky práce s vlastním tělem a emocemi, zařazuje i právě naladěné projevy v interakcích mezi postavami v příbězích. Učitelky mohou s textem libovolně pracovat, je tu prostor pro přizpůsobení individuálním potřebám dětí ve třídě, i jejich věkovému složení. Nabídka práce s knihou je zde předložena, avšak umožňuje si práci uzpůsobit s respektem/ohledem na uskupení dětí ve třídě a aktuální úrovni jejich komunikace.

## 12 ZÁVĚR

Rigorózní práce si kladla za cíl *nastavit a podpořit kvalitu pedagogických responsí v rámci běžné interakce pedagog dítě/děti v mateřské škole*. Práce obsahovala, jak teoretickou, tak i empirickou část. Teoretická část nám připravila půdu pro odborný přehled v oblastech: komunikace, principy naladěné komunikace, potřeby předškolních dětí, vztahová vazba, rozvoj mozku, osobnost pedagoga a jeho sebereflektivní činnost a práce s videozáznamem. Oblastech, které jsou zásadní podporou v nastavení naladěné komunikace v reakcích učitelek mateřských škol. V empirické části byl zvolen kvalitativní výzkum s využitím tří metod pro zajištění triangulace dat. Využili jsme metody hloubkového polostrukturovaného rozhovoru, nepřímého pozorování – konkrétně videozáznam a video mikroanalýzy získaných videodat a 5 vybraných případových studií. Výsledků jsme dosáhli mikroanalýzou videodat prostřednictvím kategoriálního systému pro identifikaci principů naladěné komunikace, analýzou rozhovorů pomocí otevřeného kódování s následným axiálním kódováním, tj. popisem výsledných analytických kategorií, které byly zasazeny do paradigmatického modelu a zpětnou vazbou učitelek mateřských škol.

Výsledky výzkumu poukazují na přínosy naladěné komunikace, její vliv na reakce dětí, celkové klima ve třídě z pohledu učitelek mateřských škol při nastavení naladěné komunikace do jejich reakcí v interakci s dětmi. Prezentují nám podobu dovednosti „naladění se“ tak, jak se učitelkám dařilo ji vědomě zasazovat do interakcí s dětmi. Závěrečné části předchází doporučení pro vzdělávání budoucích i současných pedagogů v oblasti komunikace a rozvíjení této oblasti u dětí.

Rigorózní práce je z našeho pohledu přínosná, protože věnuje pozornost zásadnímu tématu komunikace ve školách. Cílí na proměnu komunikace ve školách a tím výrazně zasahuje do rozvoje kvality vzdělávání, kvality rozvoje osobnosti dětí a následně do kvality vzájemných vztahů ve společnosti.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A INTERNETOVÝCH ZDROJŮ**

- [1] ALDORTOVÁ, N. *Vychováváme děti a rosteme s nimi*. Praha, 2010.
- [2] ANDERLIK, L. *Jedna cesta pro všechny*. 1. vydání. Praha: Montessori ČR, 2019.
- [3] BOWLBY, J. *Vazba*. Praha: Portál, 2023.
- [4] BRUNER, J. *Culture of Education*. HARVARD UNIVERSITY PRESS Cambridge, Massachusetts London, England 1996.
- [5] BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada Publishing, a.s, 2012.
- [6] ČÁP, J. MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007.
- [7] DELFOS, M. *Pověz mi – Jak vést profesionální rozhovor s dětmi mezi 4 a 12 lety*. Praha: Portál, 2018.
- [8] FABER, A. *Jak mluvit s dětmi, aby nás poslouchaly*. Brno: Cpress, 2013.
- [9] GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010.
- [10] GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada.
- [11] GILLERNOVÁ, Ilona. *Profesní kompetence učitelky mateřské školy a význam jejího rozvíjení*. In: MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd.
- [12] HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha, Grada 2005.
- [13] HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2016.
- [14] HUGHES, D. *Budování citového pouta*. Praha, 2017.
- [15] JANÍK, T, MIKOVÁ, M. *Videostudie, výzkum výuky založený na analýze videozáznamem*. Brno: Paido, 2006.
- [16] KAST, V. *Hněv a jeho smysl*. Praha: Portál, 2010.
- [17] KOPŘIVOVI. *Respektovat a být respektován*. Praha: PeopleComm, 2020.
- [18] LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2006, dotisk 2022.
- [19] LEVINE, A. HELLER, R. *Citové pouto*. Synergie Publishing, 2021.
- [20] MAREŠ, J. KŘIVOHLAVÝ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: SPN, 1989.
- [21] MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál, 2015.
- [22] MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. Praha: Vyšehrad, 2017.



- [23] MERTIN, V. GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003.
- [24] MERTIN, V. *Výchovné maličkosti*. Praha: Portál, 2011.
- [25] MERTIN, V., KREJČÍKOVÁ, L. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer, 2016.
- [26] MERTINOVÁ, A. *Interakce učitelka MŠ-dítě při řešení problémových situací*. Praha: Univerzita Karlova, 2015.
- [27] MONTESSORI, M. *Objevování dítěte*. Praha: Portál, 2017.
- [28] NAJVAR, P. a kol., *Videostudie v pedagogickém výzkumu*. Brno: Paido, 2011.
- [29] NATIONAL SCIENTIFIC COUNCIL ON DEVELOPING CHILD: *Childrens emotional development is built into the architecture of their brains*. In: Center on the Developing Child: Harvard University [online] [cit. August, 2011] dostupné z: <https://developingchild.harvard.edu/wp-content/uploads/2004/04/Childrens-Emotional-Development-Is-Built-into-the-Architecture-of-Their-Brains.pdf>
- [30] NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005.
- [31] OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika*. Grada, 2016.
- [32] PECHMANOVÁ, L. *Sebehodnocení učitelky v mateřské škole*. In: Brno: Masarykova univerzita [online] [cit. 2012]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/azbj6/>
- [33] PFEFFER, S. *Rozvíjíme emoce dětí*. Praha: Portál, 2003.
- [34] PIAGET, J. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2007.
- [35] PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009.
- [36] RACZASZEK, L. *Young children dialogical actions: The beginnings of purposeful intersubjectivity*. [online] [cit. 2013] dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/260662817\\_Young\\_Children's\\_Dialogical\\_Actions\\_The\\_Beginnings\\_of\\_Purposeful\\_Intersubjectivity](https://www.researchgate.net/publication/260662817_Young_Children's_Dialogical_Actions_The_Beginnings_of_Purposeful_Intersubjectivity)
- [37] RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ (RVP PV) [online]. Praha: MŠMT. 2021 Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/45304/>.
- [38] ROSENBERG, M. *Nenásilná komunikace*. Praha: Portál, 2013.
- [39] ROSENBERG, M. *Nenásilná komunikace ve škole*. Praha: Portál, 2023.
- [40] ŘÍČAN, P. *Psychologie*. Praha: portál, 2013.

- [41] SIEGEL, D. *Klidná výchova k disciplíně*. Triton, 2015.
- [42] SIEGEL, D. *Rozvíjejte u dětí odvahu, zvědavost a odolnost*. Brno: CPress, 2018.
- [43] SVOBODOVÁ, E. *Osobnost předškolního pedagoga*. 1.vydání. Praha: Portál, 2017.
- [44] SVOBODOVÁ, E. *Rozvíjíme city, vůli, sebepojetí a komunikaci dětí*. Praha: Raabe, 2015.
- [45] SYSLOVÁ, Z. HORKÁ, H. *Studie k předškolní pedagogice*. Brno: Masarykova univerzita, 2011.
- [46] SYSLOVÁ, Z. *Interakce učitel a dítě*. In: Brno: Masarykova univerzita. [online] Dostupné z: [https://is.muni.cz/el/ped/jaro2021/XPPk03/111212162/Interakce\\_ucitel\\_a\\_dite.pdf](https://is.muni.cz/el/ped/jaro2021/XPPk03/111212162/Interakce_ucitel_a_dite.pdf)
- [47] SYSLOVÁ, Z. *Profesní kompetence učitele MŠ*. Praha: Grada Publishing, 2013.
- [48] SYSLOVÁ, Z. *Sebehodnocení učitelky MŠ*. In: Brno: Masarykova univerzita. [online] Dostupné z: [https://is.muni.cz/publication/982478/Sebehodnoceni\\_ucitelky\\_MS.pdf](https://is.muni.cz/publication/982478/Sebehodnoceni_ucitelky_MS.pdf)
- [49] ŠILHÁNOVÁ, K. *Didaktika mateřské školy*. Wolters Kluwer ČR, 2019.
- [50] ŠILHÁNOVÁ, K. *Materiály z kurzu Úvod do videotréninku interakcí*. Praha: Spin VTI, 2022.
- [51] ŠILHÁNOVÁ, K. *Výukové materiály SPIN*, 2021
- [52] ŠÍROVÁ, E. *Metody poznávání a rozvíjení individuálních potřeb předškolních dětí*. [online] [cit.2015] dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/p/9881/METODY-POZNAVANI-A-ROZVIJENI->
- [53] ŠMELOVÁ, E. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál, 2018.
- [54] ŠMELOVÁ, E. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2009.
- [55] ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014.
- [56] THOROVÁ, K. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2015.
- [57] TREVARTHEN, C. *Infant intersubjectivity: Research, Theory and Clinical Applications*. In: The university of Edinburgh, U. K. [online] [cit. 31.August, 2000] dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/12124855\\_Infant\\_Intersubjectivity\\_Research\\_Theory\\_and\\_Clinical\\_Applications](https://www.researchgate.net/publication/12124855_Infant_Intersubjectivity_Research_Theory_and_Clinical_Applications)
- [58] TREVARTHEN, C. *The Childs need to learn a culture. Departmen of Psychology*. In: The University of Edinburg, [online] [cit.1994] [aktuální cit. December, 2007] dostupné

z:[https://www.researchgate.net/publication/229480124\\_The\\_Child's\\_Need\\_to\\_Learn\\_a\\_Culture1](https://www.researchgate.net/publication/229480124_The_Child's_Need_to_Learn_a_Culture1)

- [59] VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000.
- [60] VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004.
- [61] VÍTKOVÁ, J. *Profesní sebehodnocení pedagoga*. Řízení školy, 2008, s. 8–11)
- [62] VOLMAN, V., VAN DE POL, J., BEISHUIZEN, J. *Scaffolding in Teacher-Student Interaction: A Decade of Research, Research Institute of Child Development and Education*. In: University of Amsterdam [online] [cit.2010] dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/225487532\\_Scaffolding\\_in\\_Teacher-Student\\_Interaction\\_A\\_Decade\\_of\\_Research](https://www.researchgate.net/publication/225487532_Scaffolding_in_Teacher-Student_Interaction_A_Decade_of_Research).

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

Apod.	A podobně
Atd.	A tak dále
ČR	Česká republika
MŠ	Mateřská škola
RVP	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
VTI	Videotrénink interakcí

**SEZNAM TABULEK**

<b>Tabulka č. 1.</b> Kategoriální systém pro identifikaci principů naladěné komunikace ve videozáznamu, ukázka kódování videozáznamu: .....	97
<b>Tabulka č. 2.</b> Analýza rozhovorů s jednotlivými učitelkami a ukázky kódů .....	104
<b>Tabulka č. 3.</b> Kategorie v paradigmatickém modelu .....	105

## SEZNAM PŘÍLOH

### Příloha PI Nabídka spolupráce pro učitelky MŠ

Vážené kolegyně/kolegové,

dovoluji si vás oslovit s nabídkou:


jsem učitelka mateřské školy, s 11letou praxí, třemi dětmi. absolvováním magisterského titulu v oblasti předškolního vzdělávání a s rozšířenou kompetencí v oblasti speciální pedagogiky, absolventka kurzů Respektovat a být respektován, Naomi Aldort, Nenásilné komunikace Marshala Rosenberga, Úvodu do video tréninku interakcí v Praze.

### NABÍDKA PRO UČITELKY/UČITELE MŠ

- **KDO JSEM:** předškolní pedagog s rozšířenou kompetencí v oblasti speciální pedagogiky, s 11letou praxí a maminka 3 dětí, autorka knihy o práci s emocemi, O čem tělo vypráví, absolventka kurzů Respektovat a být respektován, Naomi Aldort a Nenásilné komunikace Marshala Rosenberga a Úvodu do videotréninku interakcí v Praze a další
- **CO NABÍZÍM:** možnost vyzkoušet si ve vaší mateřské škole nové inspirace, vhledy, metody. Možnost získání dovedností v oblasti naladěné komunikace. Zlepšení komunikace s dětmi v mateřské škole. Proměnit svoji práci.
- **KOHO HLEDÁM:** V rámci své odborné práce hledám paní učitelky, které svou práci chtějí posunout v oblasti komunikace s dětmi, proměnit a vybudovat ve své škole/třídě bezpečné, klidné prostředí podporující celkový rozvoj dětí a podpořit jejich vnitřní motivaci k učení.
- **NA JAK DLOUHO:** 1 měsíc
- **KDE SE POTKÁME:** pokud jsi z Pardubic osobně dvakrát týdně, pokud odjinud online přes počítač dvakrát týdně dle domluvy
- **ZAJÍMÁ MĚ TO, CO PRO TO MOHU UDĚLAT:** ozvat se mi na telefonní číslo **776870303** pro bližší informace nebo na email **hegrovaiva@seznam.cz**
- **KDO JSEM V NAŠÍ SPOLUPRÁCI:** partner, odborník, co vhledy, možnosti nabízí, zaměřuje se na pozitiva, nehodnotím, podporuji, hledám společné cesty, nabízím cíle šité na míru Vám a Vaším dětem. V naší spolupráci používám natáčení na videozáznamů vašich interakcí s dětmi.

Děkuji, Těším se na vás, s úctou Iva Hegrová

Příloha P II Principy naladěné komunikace


 © (PNI) - PRINCIPY NALADĚNÉ (INTERSUBJEKTIVNÍ) INTERAKCE, usměrňování a vedení pro analýzu interakce

## PRINCIPY NALADĚNÉ INTERAKCE, USMĚRŇOVÁNÍ A VEDENÍ

Které vzorce a prvky využívá rodič / pečující / pedagog / pracovník v interakci?		a kdy rozvíjí
KLASTR / VZOREC	PRVKY (pozorovatelné a identifikované na videozáznamu)	
<b>Klastr 1</b> Věnování pozornosti	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ projevuje přátelský postoj (skloněním se, natočením se k druhému)</li> <li>▪ <b>poskytuje čas a prostor</b> aktivitě druhého</li> <li>▪ navazuje a udržuje často oční kontakt</li> <li>▪ <b>projevuje opravdový zájem</b> (o to, co druhý prožívá, dělá, zamýšlí ...)</li> <li>▪ má přátelskou mimiku a intonaci</li> <li>▪ dává najevo potěšení ze sledování druhého</li> </ul>	PŘEDPOKLAD INTERSUBJEKTIVNÍ INTERAKCE
<b>Klastr 2</b> Povzbuzování iniciativ a naslouchání	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>čeká</b> a dává prostor dítěti (druhému) a jeho iniciativám</li> <li>▪ očekává iniciativy dítěte (druhé osoby)</li> <li>▪ aktivně naslouchá</li> <li>▪ dává najevo vřelost - intonací, výraznou mimikou, neverbálními signály</li> <li>▪ pojmenovává (pozitivně) co dítě (druhý) dělá, vidí, slyší, co si možná myslí nebo co prožívá</li> <li>▪ pojmenovává co sám/sama dělá, zamýšlí, slyší, myslí, prožívá</li> </ul>	
<b>Klastr 3</b> Přijímání iniciativ ve smyslu "ANO"	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>dává zřetelně najevo</b>, ujišťuje, že zaznamenal/a iniciativu druhého</li> <li>▪ opětuje oční kontakt, úsměv, pokyvuje v reakci na iniciativu</li> <li>▪ <b>reaguje přátelsky</b> a případně s hravostí</li> <li>▪ přijímá iniciativu neverbálně (přátelskou intonací, mimikou, gesty, pozicí těla) = ujišťuje druhého neverbálně, že rozumí (stavu, pocitům, záměrům, sdělením)</li> <li>▪ přijímá verbálně, co druhý sděluje nebo dělá = ujišťuje druhého verbálně, že rozumí (stavu, pocitům, záměrům, sdělením...)</li> <li>▪ opakuje /používá slova nebo fráze druhého (parafrázuje)</li> </ul>	INTERSUBJEKTIVNÍ INTERAKCE
<b>Klastr 4</b> Podpora a rozvíjení naladěných interakčních výměn v dyádě	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ujišťuje se, zda druhý rozumí</li> <li>▪ čeká pozorně, až druhý přijde na řadu (aktivně povzbuzuje řadu druhého)</li> <li>▪ <b>přijímá a poté reaguje neverbálně i verbálně</b></li> <li>▪ <b>povzbuzuje</b> druhého do další výměny (druhá a další řada k jednomu tématu)</li> <li>▪ <b>čeká</b>, až druhý dokončí řadu a přebírá (druhou a další) řadu</li> <li>▪ podporuje krátké výměny (řady)</li> <li>▪ udržuje příjemnou, radostnou výměnu</li> <li>▪ přerušuje dlouhou řadu druhého v "ano cyklu"</li> <li>▪ přispívá k interakci (aktivně a přiměřeně)</li> </ul>	
<b>Klastr 5</b> Podpora a rozvíjení naladěných interakčních výměn v triádě (nebo malé skupině, pokud je utvořena)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>věnuje cílenou pozornost všem ve skupině</b></li> <li>▪ rozhlíží se a navazuje oční kontakt s každým ve skupině</li> <li>▪ sleduje druhého, pokud má řadu (mluví)</li> <li>▪ přijímá iniciativu druhého ve smyslu ANO (neverbálně i verbálně) a předává řadu dalším</li> <li>▪ má přátelskou mimiku i intonaci, pokyvuje často na souhlas</li> <li>▪ <b>pojmenovává jednotlivci, co dělají i druzí</b></li> <li>▪ <b>pojmenovává skupině, co dělá jednotlivec</b></li> <li>▪ pojmenovává celé skupině, co vidí, že dělají</li> <li>▪ <b>pojmenovává pocity</b> ve skupině (když se daří i když se nevede)</li> <li>▪ povzbuzuje (jednotlivce i skupinu)</li> <li>▪ podporuje společné rozhodování</li> <li>▪ <b>oceňuje a poskytuje slovní zpětnou vazbu</b></li> <li>▪ <b>usměrňuje, pokud je potřeba</b></li> </ul>	

©SPIN - výukové materiály pro účastníky vzdělávacích programů ve VTI



<p><b>Klastr 6</b></p> <p><b>Kooperace (hra)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ podporuje stanovení cíle, popř. pojmenovává cíl aktivity</li> <li>▪ podporuje vzájemnou pomoc (dávání a brání si věci s dovolením, požádání)</li> <li>▪ pomáhá, pokud je potřeba nebo pokud je vyžádáno (scaffolding)</li> <li>▪ prozkoumává záměry druhého (předcházející slovům nebo úkonům)</li> <li>▪ poskytuje informace, pokud je potřeba</li> <li>▪ podporuje více cest k řešení a ujišťuje se, že druzí rozumí</li> <li>▪ oceňuje / pojmenovává více cest k řešení</li> <li>▪ dává návrhy, které mohou ostatní následovat</li> <li>▪ ujišťuje se, že skupina a jednotlivci rozumí cílům i své účasti</li> <li>▪ oceňuje a poskytuje zpětnou vazbu</li> </ul>	<p>ZPŘOSTŘEDKOVANÉ UČENÍ</p>
<p><b>Klastr 7</b></p> <p><b>Vzájemné domlouvání se - naladěný dialog - prohloubená diskuze</b></p> <p>(řeší se pouze o běžnou konverzaci)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ pojmenovává/navrhuje/ověřuje téma (dialogu, diskuze)</li> <li>▪ povzbuzuje/nastoluje stanovení cíle (dialogu, diskuze)</li> <li>▪ je zvědavý na pohled/názor druhého</li> <li>▪ potvrzuje, že pohled/názor slyší, rozumí</li> <li>▪ předkládá vlastní pohled/názor</li> <li>▪ povzbuzuje k předkládání rozdílných pohledů/názorů</li> <li>▪ prozkoumává, vyjasňuje, ověřuje</li> <li>▪ doptává se, rozvíjí téma</li> <li>▪ sdílí různé pohledy, shrnuje nastolené pohledy, názory</li> <li>▪ navrhuje, opravuje, pozměňuje</li> <li>▪ prozkoumává významy (prohloubená diskuze)</li> <li>▪ pojmenovává rozpory/konflikty (skutečné nebo potenciální)</li> <li>▪ dosahuje nového porozumění</li> <li>▪ přijímá dohody (závěry, stanoviska, plány)</li> </ul>	
<p><b>Klastr 8</b></p> <p><b>Naladěné usměrňování a vedení</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ pojmenovává vše, co se děje/ nebo co si přeje, aby se dělo</li> <li>▪ pojmenovává přítomné emoce (jednotlivce i skupiny)</li> <li>▪ nastoluje znovu kontakt, pokud byl přerušen (např. s dítětem, které vykazuje problémové chování)</li> <li>▪ pojmenovává žádoucí chování s předstihem</li> <li>▪ říká "ne" v "ano" cyklu (naladěné nastavení limitů a hranic)</li> <li>▪ odhaduje a poskytuje pomoc, pokud je potřeba (scaffolding v ZPV)</li> <li>▪ aktivně navrhuje a předkládá plány</li> <li>▪ ujišťuje se průběžně, že druhý/druzí rozumí cílům i své účasti na dané aktivitě/dění</li> <li>▪ předchází konfliktům (v případě konfliktu zpět na klastry 1-2-3)</li> <li>▪ pojmenovává pocity na obou stranách, pokud konflikt vznikne (někdy s propojením na pojmenování nežádoucího chování)</li> <li>▪ prozkoumává jednotlivé záměry</li> <li>▪ vyjasňuje pozice aktérů a stanovuje pravidla</li> <li>▪ připomíná /vyjadřuje obecné principy, pravidla nebo hodnoty</li> <li>▪ předkládá možnosti, navrhuje dohody</li> <li>▪ zaujímá jasné stanovisko</li> <li>▪ oceňuje a poskytuje zpětnou vazbu</li> </ul>	

Poznámka: Principy naladěné interakce, usměrňování a vedení jsou využívány v rámci kurzů a výcviku ve videotréninku interakcí\* a slouží jako pomůcka k analýze pozorované a na videozáznam zachycené interakce. Pokud je toto schéma používáno mimo tento kontext, může dojít k neporozumění či chybné interpretaci nebo i k jeho zneužití.



**Příloha P III Souhlas s natáčením video záznamů**

Vážená paní učitelko,

Prohlašuji, že získané video záznamy budou použity pouze pro účely rigorózní práce a jejich obsah bude po jejím dokončení smazán a nebude předáván třetím stranám. Velice si vážím Vašeho času, poskytnutého materiálu a spolupráce.

S úctou Iva Hegrová

V Pardubicích dne .....

Podpis

## **Příloha P IV Ukázky z rozhovorů s učitelkami**

### **Videozáznam 1 + rozhovor – 4.3.2023**

Video záznam je pořízen z doby, kdy děti vstávají po poledním odpočinku a připravují se na svačinu.

- 0:06: Učitelka se ptá se zájmem: „Víme, co máme dělat?“, pohlazení
- 5:19-5:24 – pojmenovávání emocí: „Máš z toho radost?“, navázání očního kontaktu
- 6:51-7:01 – Učitelka pojmenovává emoce dítěte: „Připadá mi, že jsi smutný. Co se stalo?“, snížení pozice těla
- 6:58-7:08 – snížení pozice těla, dotek
- 7:31-7:34 – Rozděluje pozornost – využívá očního kontaktu, otočením hlavy, i když řeší jinou situaci, naladuje se na druhé dítě, které s ní sdílí radost z hračky,
- 8:45-8:53 – snížení pozice těla, oční kontakt: „Honzíku, mohu ti nějak pomoci?“

### **Videozáznam 2 + rozhovor – 10.3.2023**

Průvodce: „Paní učitelko, prosím, jak uvidíte iniciativu dítěte, můžete zastavit video.“

Průvodce: „Prosím, popište, co dítě dělá?“

Učitelka: „Tady jsem si všimla Bětušky, že jen tak stojí, asi váhá, možná jsem ji měla nabídnout, že s námi může modelovat, jen to tu vidím až na videu, normálně bych si toho nevšimla.“

Průvodce: „Ano, stojí a váhá. Jak jí asi je? Jak se cítí? Ano, můžete jí i nabídnout spolupráci. Co vás napadá dalšího?“

Učitelka: „Teď nevím...“

Průvodce: „Třeba by stačilo udělat i něco jednoduššího.“

Průvodce: „Co by jí pomohlo, aby se cítila být přijatá, pochopená, aby cítila, že o ni máte zájem?“

Učitelka: „Dřepnout si k ní, příjemnou intonací a s přátelským výrazem v obličeji pojmenuji, že se rozhlíží, přemýšlí, zeptám se se zájmem, co ji láká, co by ráda dělala.“

(Je třeba mít na vědomí, že některé děti se cítí být zapojené tím, že pozorují druhé, nepotřebují aktivně konat to, co ostatní.)

### **2.situace:**

Průvodce: „Podívejme se na Adámka, co teď dělá?“

Učitelka: „Nese kruhy na naši společnou dráhu. Všimla jsem si toho, ale měla jsem ho ocenit. Až teď vidím, že na jeho pozitivní reakce nijak nereaguji. Budu ráda, když mi video pošlete, abych si je mohla znovu shlédnout.“

Průvodce: „Ráda vám ho pošlu. Pojd'me se k Adámkovi vrátit. Slyším, že si uvědomujete, že by potřeboval, abyste věnovala pozornost jeho pozitivním iniciativám. Můžeme si všimnout, jak prožívá, že kruhy přinesl?“

Učitelka: „Usmívá se, vypadá důležitě.“

Průvodce: „Co myslíte, že prožívá? A jaké to pro něj je, užívat si přípravu hry s úsměvem? Být důležitý? Jaký význam pro něho má, že prožívá tuto chvíli? V jakých dalších situacích by se dalo podpořit, aby toto prožíval?“

Průvodce: „Napadá vás, jakou byste mohla zvolit reakci?“

Učitelka: „Děkuji, Adame, jsem ráda, že jsi kruhy přinesl. Moc mi to nyní pomohlo.“

### **3. situace:**

Průvodce: „Prosím, popište, co dítě dělá a prožívá?“

Učitelka: „Maruška přišla do třídy a hodně pláče.“

Průvodce: „Ano. Co jste nyní udělala vy?“

Učitelka: „Beru ji do náruče, sedám si s ní. Říkám jí, že vidím, že pláče.“

Průvodce: „Jaký je to pláč, co asi Maruška cítí? V čem Marušce pomáhá, když pojmenováváte, že pláče?“

Učitelka: „Vnímám, že je smutná. Všimám si jí, dávám jí najevo, že mi na ní záleží. Jsem v jejím smutku s ní, není na něj sama

Průvodce: „Jak byste ještě mohla reagovat?“

Učitelka: „Zeptala jsem se jí, co se stalo. Řekla mi, že se jí nechtělo vstávat, že by chtěla být s maminkou.“

Průvodce: „Ano, a vidím, že jí moc pomohlo vaše objetí a zájem o to, co ji trápí. Dále pak vidíme, že se již zapojila do hry.“

### 4. situace:

Průvodce: „Prosím, popište, co chlapci dělají.“

Učitelka: „Bojují proti sobě molitanovými kostkami.“

Průvodce: „Napadá vás, jaká by mohla být vaše reakce?“

Učitelka: „Mně se právě vůbec nelíbí, že bojují molitanovými kostkami, ony už jsou staré a já mám starost, že se poničí.“

Průvodce: „Rozumím. Podíváme se, jak to chlapci prožívají?“

Učitelka: „Smějí se, křičí, baví je to.“

Průvodce: „Ano, také mi připadá, že si takové kontaktní hry moc užívají. Napadá vás možnost, jak je v tom podpořit, ale zároveň ošetřit, aby se kostky nezničily?“

Učitelka: „Já bych ráda pořídila takové ty pěnové meče, to by mi nevadilo, kdyby s nimi bojovali.“

Průvodce: „Ano, to je výborný nápad, dát jim k dispozici jinou pomůcku, se kterou by svoji potřebu takové to hry mohli naplnit. Napadá vás ještě jiná reakce na tuto situaci?“

Učitelka: „Asi ne, nevím...“

Průvodce: „Říkala jste, že se kluci baví a zároveň jste vyjádřila svou obavu o kostky. Jak by bylo možné nejdříve pojmenovat to, jak kluci prožívají svou hru? Jak by se v tu chvíli cítili? Jak jim dát najevo, že máte strach o kostky?“

Učitelka: „Bojím se o kostky, protože jsou staré a můžou se rozpadnout.“

Průvodce: „Jak by se kluci asi cítili, kdybyste nejdříve pojmenovala starost o kostky a teprve potom, že je hra baví? Jaký je podle vás rozdíl, když se nejdříve naladíte na kluky a pak vyjádříte svou obavu? Proč je takový postup pro váš vzájemný vztah důležitý, k čemu vám pomůže? V čem vám pomůže? Napadá vás další situace, kde by bylo možné naladit se na děti a pak teprve pojmenovat své postoje? Mohlo by to nějak změnit atmosféru ve třídě? V čem?“

**Videozáznam 3 + rozhovor 19.3.2023**

Dítě: „Jsem naštvaný.“

Učitelka: „Hm, naštvaný.“

Dítě: „Zlobím se na všechno.“

Učitelka: „Zlobíš se na všechno. Vnímám tě, zajímá mě, co mi říkáš.“

Dítě: „Vše mě bolí, všechno se mnou hází.“

Učitelka: „Všechno s tebou hází. Poslouchám tě. Nabízím, že bychom mohli jít na koberec, abych tě lépe slyšela, souhlasíš.“ (Naklání se celým tělem, navazuje oční kontakt)

Dítě: „Ano.“

Na koberci:

Učitelka: „Slyšela jsem tě říkat, že jsi naštvaný, chceš mi o tom říct něco víc?“

Dítě: „Tělo mě nutí bouchat.“

Učitelka: „To musí být těžké. Hm... Napadá tě, co by ti pomohlo?“

Dítě: „Jsem naštvaný.“

Učitelka: „Jsi naštvaný. Tomu rozumím.“ (pokyvuje hlavou)

Učitelka: „Vidím, že jsi zůstala s pexesem sama.“

Dítě: „Ano.“

Učitelka: „Vidím, že také pexeso už uklízíš.“

Dítě: „Ano, už si s ním nechci hrát.“

Učitelka: „Potřebuješ pomoct ho uklidit?“

Dítě: „Ano.“

Učitelka: „Adame, ty jsi dal židličky dolů. Děkuji ti.“

Dítě: „Ano, ale nebyl jsem na to sám.“

Učitelka: „Děkuji Adame, zajímá mě, kdo ti pomohl.“

Dítě: „Honza, Tomáš.“

Učitelka: „Kluci, děkuji, pomohlo mi, že jste je dali dolů, máme stoly připravené na svačinu.“

Učitelka: „Toníku, vidím, že pláčeš? Zdá se mi, že jsi smutný.“

Dítě: „Ano, stýská se mi po mamince.“

Učitelka: „Stýská se ti po mamince, plakej, jak potřebuješ, je to v pořádku.“ (vezme dítě za ruku a hladí ji)

### **Videozáznam 4 + rozhovor 25.3.2023**

#### **1. Situace:**

Průvodce: „Pojďme se podívat po drobných krocích, jak ve třídě nastavujete vzájemně naladěnou komunikaci a vytváříte tak bezpečné důvěryplné vztahy.“

Průvodce: „Popište, prosím, co vidíte, že děti dělají.“

Učitelka: „Děti si hrají v kuchyňce a vaří něco k jídlu.“

Průvodce: „Ano, prosím, co vidíte, že děláte vy.“

Učitelka: „Nakláním se nad nimi, pak si k nim jdu sednout.“

Průvodce: „Jak se děti cítily, když jste se nad nimi naklonila a pak jste si k nim sedla?“

Učitelka: „Já myslím, že dobře, že vnímají v tu chvíli, že jsem partner, zajímám se o to, co dělají.“

Průvodce: „Co to pro vás znamená být partnerem?“

Učitelka: „Rozumět si, sdílení zájmů, sdílení prožitků.“

Průvodce: „Co to znamená pro děti, když jste v tu chvíli partnerem v komunikaci, jak jste zmiňovala?“

Učitelka: „Pocit bezpečí.“

Průvodce: „Jaký význam má pro děti cítit se s vámi v bezpečí?“

Učitelka: „Cítí se přijaté v emocích, důvěřují mi.“

## 2. Situace:

Průvodce: „Prosím, zkuste popsat, co vidíte, že děti dělají.“

Učitelka: „Malují štětcem na papír trávu.“

Průvodce: „Co vidíte, že děláte vy.“

Učitelka: „Procházela jsem kolem nich, všimla jsem si, že malují a sedla jsem si k nim.“

Průvodce: „Ano, a co jim říkáte?“

Učitelka: „Teda, Maruška, má celou louku.“

Průvodce: „Pojďme se nyní zaměřit, jakým tónem jste to řekla, ten vnímám, že je zde velmi důležitý.“

Učitelka: „Příjemný, pozitivní tón.“

Průvodce: „Jak se děti cítily, když jste s nimi mluvila takovým to příjemným tónem?“

Učitelka: „Asi dobře.“

Průvodce: „Co vnímáte pod slovem dobře?“

Učitelka: „Mohou mít z toho radost. Jsou zde hodně zaujaté, ponořené do práce.“

Průvodce: „Ano, vidíme je zaujaté. Jaký to má pro ně význam, když s nimi mluvíte příjemným tónem?“

Učitelka: „Podporuje to jejich sebevědomí.“

Průvodce: „Vnímáte, že když s nimi mluvíte pozitivním tónem, že to podporuje jejich sebevědomí. Co vnímáte pod slovem sebevědomí?“

Učitelka: „Teď jsem tady důležitá.“

Průvodce: „Hm, cítí se důležitá/důležitý.“

Průvodce: „Jaký to může mít pro váš vztah význam, když se s vámi budou děti cítit důležité?“

Učitelka: „Buduje to vzájemný pocit důvěry, blízkosti.“

Průvodce: „Co vnímáte pod slovem důvěra?“

Učitelka: „Nemusím se bát, věřím druhému.“

### 3. Situace

Průvodce: „Zkuste, prosím, popsat, co vidíte, že děti dělají?“

Učitelka: „Staví z kostek farmu, dávají na ni zvířátka.“

Průvodce: „Popište, co vidíte, že děláte vy?“

Učitelka: „Přišla jsem k nim se zájmem, podívat se, co tvoří, naklonila jsem se nad nimi, abych jim byla, co nejbliže.“

Průvodce: „Jak jim v tom bylo, co asi prožívaly, když jste se k nim naklonila?“

Učitelka: „Vnímám, že byly nadšené, že se mnou mohou stavbu sdílet. Hned mi vyprávěly, co postavily.“

Průvodce: „Co myslíte, že to pro ně znamená, když se k nim nakloníte, abyste jim byla blíže?“

Učitelka: „Znamená to pro ně, že mají můj zájem, moji pozornost.“



### 4. Situace

Průvodce: „Zkuste, popsat, co vidíte, že Michal dělá, říká?“

Učitelka: „Přinesl mi ukázat svého plyšáka, ptal se mě, co to je,“

Průvodce: „Jaká je vaše reakce?“

Učitelka: „Hádala jsem, že je to asi krokodýl a směju se, mám vykulené oči.“

Průvodce: „Ano, smějete se a máte vykulené oči. Co myslíte, že Míša asi prožívá, když Vás takto rozesmátou vidí?“

Učitelka: „Cítí se důležitě.“

Průvodce: „Jak se projevuje ta jeho důležitost?“

Učitelka: „Najednou mi vysvětluje všechno kolem krokodýla.“

Průvodce: „Ano, sdílí s vámi svůj zájem o krokodýla. Pojďme se nyní zaměřit na to, co ještě dělá. (vybízím zastavením úseku učitelku k tomu, aby si všimla pohybu těla Michala)

Učitelka: „Naklání se ke mně blíže.“

Průvodce: „Co myslíte, že tím asi vyjadřuje?“

Učitelka: „Myslím, že to, že mi věří.“

Průvodce: „Co myslíte, že pro něj asi znamená to, že je mezi vámi důvěra?“

Učitelka: „Pocit bezpečí, přijetí, to že se mnou může sdílet, co je pro něj důležité.“

Průvodce: „Co to pro vás znamená, že je mezi vámi důvěra?“

Učitelka: „Budování pozitivního vztahu.“

Průvodce: „Myslíte si, že to může nějak ovlivnit jeho chování vůči vám, kdyby častěji vnímal, že jste na něho takovým to způsobem naladěná?“

Učitelka: „Myslím, že ano. Věřím, že by pak mnohem častěji mohl zůstat se mnou v rozhovoru a neutíkat z něho.“

### 5. situace

Průvodce: „Prosím, popište Váš výraz obličeje, když nyní s dětmi komunikujete?“

Učitelka: „Usmívám se.“

## UPOL

---

Průvodce: „Ano, usmíváte se. Jak v tom dětem je, když vás vidí rozesmátou?“

Učitelka: „Myslím, že to pro ně musí být velmi příjemné.“

Průvodce: „Co to pro ně znamená, když vás vidí rozesmátou?“

Učitelka: „Úsměv je nakažlivý, takže myslím, že vytvoření radostného klimatu ve třídě.“

Průvodce: „Jaký vztah si díky tomu mohou s vámi děti vybudovat?“

Učitelka: „Takový, že se mnou mohou sdílet třeba to dobré.“

Průvodce: „Co vnímáte pod slovem dobré?“

Učitelka: „Radost a štěstí.“

Průvodce: „Pojďte mi říct k tomu více, jak to konkrétně bude vypadat, když ve třídě budete spolu prožívat radost a štěstí?“

Učitelka: „Bude tam smích, úsměvy, zklidnění, úleva.“

Průvodce: „Vy jste zmiňovala, jak je pro vás velmi důležité, aby celková atmosféra ve třídě byla ve vzájemné důvěře. Jak v takové třídě všem bude?“

Učitelka: „Hezky.“

Průvodce: „Přála byste si do takové školy chodit, kde se paní učitelka často směje, přijímá vaše emoce?“

Učitelka: „Ano, měla jsem takovou paní učitelku, která se na mě naladila.“

Průvodce: „Jak se to projevovalo, že jste vnímala její naladění?“

Učitelka: „Přijímala všechny moje pocity. Cítila jsem se najednou pochopená, přijatá, důležitá.“

Průvodce: „Ano, když to převedeme na děti vaši pozitivní zkušenost. Jak se budou tedy cítit, když jim budete věnovat úsměvy, pochopení a prostor pro sdělování jejich emocí...?“

Učitelka: „Jako já tehdy. Pochopené, důležité, přijaté, hodnotné, mají ve třídě své místo.“

**Videozáznam 5 + rozhovor – 2.4.2023**

Učitelka: „Zkusila jsem situaci neřešit, jen jsem zopakovala, co mi sděluje.“

Průvodce: „Jak jste se v tom cítila, když jste se zaměřila na zopakování sdělení Káji?“

Učitelka: „Ze začátku jsem si připadala zvláště, když jsem hned nepřišla s řešením situace, ale pak už dobře, protože jsem vnímala, že mu to asi stačilo, to mé přijetí a potvrzení, že slyším, co se mnou sdílí.“

Průvodce: „Ano. Pojd'me si pustit záznam ještě jednou. A prosím popište, co vidíte, že Kája dělá/říká?“

Učitelka: „Kája ke mně přichází, ukazuje si na rameno a říká, že ho Dan bouchl. A že ho to bolí.“

Průvodce: „Ano, zaměříme se nyní, co děláte a říkáte vy?“

Učitelka: „Dívám se na něj, přikyvuji, a i uzpůsobuji výraz tváře, tomu, co Kája asi prožívá?“

Průvodce: „Jak mu v tom asi je, co asi prožívá, když mu takovým to způsobem věnujete pozornost?“

Učitelka: „Cítí se přijatý, pochopený.“

Průvodce: „Pojd'te se se mnou podělit o to, co pro vás znamená přijetí?“

Učitelka: „Podpora. Důvěra.“

Průvodce: „Krásné. Jaký to má pro Káju význam, když mu věnujete takovým to způsobem podporu, důvěru?“

Učitelka: „Podporuje to vzájemný vztah. Jeho sebe hodnotu.“

Průvodce: „Podívejme se do hloubky významu toho slova sebe hodnota.“

Učitelka: „Znamená to – jsem tady toho součástí.“

Průvodce: „Ano. Je součástí tady toho prostoru, u vás. Ještě vám něco přichází?“

Učitelka: „Mám právo se cítit tak, jak se cítím. Můžu se tady projevit, nechat to tu.“

Průvodce: „Krásné.“

Učitelka: „A někdo se mnou soucítí.“

Průvodce: „Soucit. Jak vnímáte slovo soucit, vy?“

Učitelka: „Někdo cítí, že já něco cítím.“

Průvodce: „Paráda. Pojd' me dál. Vy jste zmínila, že vnímáte, že mu stačilo vaše přijetí toho, co vám sděluje. Podíváme se tedy na to.“

Učitelka: „Nyní vidím, že přišel Filip a říká mi, že už nechce svačit. Tak to mi přijde, že přerušilo naši interakci s Kájou. Ale Kája odběhl, tak mi přijde, že mu má reakce stačila.“

Průvodce: „Ano. Filip přišel. Vy jste na chvíli přenesla pozornost na něj. Potvrdila jste, že slyšíte, že už nemůže, že mu jídlo stačilo. Pustíme si záznam ještě jednou, budu vám jej zobrazovat v detailech jako, když si prohlížíme fotografie. Věřím, že by to mohlo být užitečné.“

Učitelka: „Vidím, že Kája u mě zůstává. Všimám si, že už není tak sevřený, že je v těle uvolněný.“

Průvodce: „Ano, vypadá, že se již uvolnil. Filípek mezitím odchází...“

Učitelka: „Už to vidím, já jsem vstala a už jsem Kájovi pozornost nevěnovala.“

Průvodce: „Říkáte, že jste si ho už nevšimla. Vidíme, že jste pozornost věnovala Kájovi, pak se vám podařilo ji převést na Filipa. Napadá vás, jak byste v tom mohla ještě chvíli zůstat zpět pro Káju?“

Učitelka: „Ano. Vrátila bych se očima na něj a zeptala bych se ho, zda ještě něco potřebuje? Dokončit to.“

Průvodce: „Podíváme se na další video, jak se vám dařilo krásně propojit pozornost s naladěním se na Lojzu.“

Průvodce: „Co vidíte, že Lojzík dělá?“

Učitelka: „Lojzík vystříhuje vajíčko.“

Průvodce: „A popište, co vidíte, že děláte vy?“

Učitelka: „Vidím, že si k němu sedám a dívám se na něj.“

Průvodce: „Ano. Zůstaneme teď v rovině věnování pozornosti. Tedy sedla jste si k němu a navázala jste s ním oční kontakt. Jak se asi cítí, když mu takovým to způsobem věnujete pozornost?“

Učitelka: „Cítí důvěru.“

Průvodce: „Co vnímáte pod slovem důvěra?“

Učitelka: „Tohle je paní učitelka, které můžu věřit. Ona mě vnímá.“

Průvodce: „Jaký to má pro něj význam, když mu darujete ten pocit důvěry, zájmu...?“

Učitelka: „Význam přijetí?“

Průvodce: „Co za tím slovem přijetí vnímáte, vy?“

Učitelka: „Když se cítím přijatý vnímám pohodu v místě, kde jsem, rád se tam vracím.“

Průvodce: „Nyní se zaměříme na prvky naladění. Prosím, co slyšíte, že říkáte, Lojzíkovi?“

Učitelka: „Říkám mu, že stříhá levou rukou.“

Průvodce: „Ano, pojmenovala jste, co dělá.“

Učitelka: „Ještě jsem potvrdila, co říká slovem „jo.“

Průvodce: „Ano, získal od vás nejen pojmenování, co dělá, ale ještě souhlasné pojmenování toho, co řekl.“

Průvodce: „Vrátíme se k tomu, jak se asi cítí Lojzík, když jste pojmenovala to, co dělá?“

Učitelka: „Cítím se důležitý.“

Průvodce: „Co vnímáte pod slovem důležitý?“

Učitelka: „Jsem tu správně.“

Průvodce: „Jaký to má pro něj význam, když pojmenujete, co dělá?“

Učitelka: „Napadá mě, že to podporuje jeho sebe přijetí.“

Průvodce: „Co vnímáte pod slovem sebe přijetí?“

Učitelka: „Mám se rád, takový, jaký jsem. Jsem nezranitelný.“

Průvodce: „Zajímá mě, co tím myslíte.“

Učitelka: „Jsem si sebou natolik jistý, že mě zvenku nemůže nic ohrozit.“

Průvodce: „Pojďme se nyní podívat, jak dlouho vám trvalo, věnovat pozornost, a ještě se naladit?“

Učitelka: „Tři sekundy...“

Průvodce: „Jak to na vás působí, že to celé jste zvládla za tak krátkou dobu?“

Učitelka: „Mně to přijde obdivuhodné a nepravděpodobné snad.“

Průvodce: „Ano, obdivuhodné, ale vidíme to tak. Když máte tu moc, věnovat tolik významných věcí dětem během tří sekund, vnímáte, že byste zvládla poskytnout to všem dětem ve třídě?“

Učitelka: „Já si myslím, že určitě. Pořád ale cítím, že je to pro mě těžké. I když toho začínám zvládat mnohem více. Věnovat se i dětem, které jsou klidné, vypadají, že nepotřebují mou pozornost. Dříve jsem se zaměřovala jen na děti, které jsou divoké, hlučné.“

Průvodce: „Ano, také to tak vnímám, že se vám to daří mnohem více. Slyším vás, ale i říkat, že přesto, že to může zahrnovat velmi krátký čas naladit se a věnovat pozornost, to je pro vás stále obtížné. Pojďte mi říct, co je tam pro vás obtížné?“

Učitelka: „Ráda bych jim i přesto věnovala každému daleko více času.“

Průvodce: „Myslíte, že byste ráda daleko delší dobu zůstávala v tom naladění se? Nebo byste ráda zvládla o více dětí tímto způsobem pečovat?“

Učitelka: „Asi víc času bych obecně každému z nich ráda věnovala.“

Průvodkyně: „Rozumím. Já vnímám, že jste zmínila velmi důležité věci, které vedou k podpoře sebe důvěry, sebe přijetí dítěte a další prostřednictvím věnování pozornosti a naladění se, a to celé dětem poskytujete během tří sekund, přesto to pro vás není dostatečné?“

Učitelka: „Ano, stejně mi to přijde málo.“

Průvodce: „Hm. Já bych vás chtěla podpořit, že dát někomu pocit přijetí, důvěry, cítit se být cítěný, vytváření důvěrného vztahu, jak jste zmiňovala, je velmi moc.“

Učitelka: „Že to stačí. Hm... některé děti potřebují více času.“

Průvodkyně: „Ano, teď jsme to trochu nadnesly. Každé dítě potřebuje jiné množství času pozornosti a naladění se.“

Učitelka: „Ano je to tak. Za krátkou chvíli je obohatit, stačí, není asi potřeba mít na sebe větší nároky.“

Průvodce: „Vnímáte, že to je o vašich nárocích na vás?“

Učitelka: „Ano. Ale to už je moje. Vlastně je to super, když dětem mohu předat tolik úžasných věcí, to je použitelné, to jsem si hned neuvědomila.“

Průvodce: „Vrátíme se k videu do místa, kde vidíme, že za vámi přišla Maruška, ve chvíli, kdy jste se věnovala Lojzovi. Prosím, zkuste mi popsat, co vidíte, že děláte vy?“

Učitelka: „Podívala jsem se na ni, vstala jsem a chytla jsem ji za ruce.“

Průvodce: „Ano, podařilo se vám věnovat pozornost a naladit se na Lojzika. Napadá vás, jak byste v tom mohla zůstat i pro Marušku?“

Učitelka: „Vidím to, možná jsem mohla zůstat sedět, jen se k ní otočit, navázat oční kontakt, chytit ji za ruce. Ještě mě napadá, že jsem ji mohla říct, ty mi jdeš něco ukázat?“

Průvodce: „Krásné. Ano, sdělit ji ty s něčím přicházíš?“

### **Videozáznam 1 + rozhovor – 5.4.2023**

Natočena interakce učitelky a dítěte, které si modelovalo. Zaměření se na vyhledávání nonverbálních reakcí učitelky.

Ukázky z rozhovoru:

Průvodce: „Prosím, popište, co vidíte, že Anička dělá?“

Učitelka: „Modeluje si.“

Průvodce: „Ano, modeluje si. Prosím, popište, co vidíte, že děláte vy?“

Učitelka: „Sedla jsem si k ní a dívám se na ní a usmívám se.“

Průvodce: „Ano. Jak vnímáte, že v tom Aničce je, když se s vámi může takto provázat očima?“

Učitelka: „Cítí důvěru.“

Průvodce: „Pojďte mi říct, co vnímáte pod slovem důvěra?“

Učitelka: „Myslím, že to, že se dítě v mé přítomnosti cítí bezpečně.“

Průvodce: „Krásné. Cítí se vaší přítomnosti v bezpečí. Ještě vás něco napadá?“

Učitelka: „Cítí se se mnou dobře.“

Průvodce: „Dobře. Řekněme si, co pro vás slovo dobře ukrývá?“

Učitelka: „Spokojenost, otevření se, sdílení. Vnímám tam i slova věřím ti.“

Průvodce: „Jaký to pro ni bude mít význam, když ji věnujete takovým způsobem pozornost?“

Učitelka: „Jsem důležitá. Jsme si rovni.“

Průvodce: „Jak to vnímáte vy, to spojení, jsme si rovni?“

Učitelka: „Vnímám tam vztah.“

Průvodce: „Pojďme ještě dál, co vnímáte za slovem vztah?“

Učitelka: „Věříme si.“

Průvodce: „Můžeme jít dál ve sledování prvků věnování pozornosti? Co vidíte nyní?“

Učitelka: „Pokyvují hlavou.“

Průvodce: „Jak v tom Aničce je?“

Učitelka: „Vnímá mě, má o mě zájem. Má mě ráda.“

Průvodce: „Ano. Pojďme si říct, co vnímáte pod slovem mít rád?“

Učitelka: „Druhý mě přijímá, jaká jsem, můžu být sama sebou.“

Průvodce: „Pojďme dál? Co vidíme nyní?“

Učitelka: „Naklonění těla, hlavy k Aničce.“

Průvodce: „Ještě mi přijde důležité se zaměřit na váš tón hlasu.“

Učitelka: „Říkám hmmm.“

Průvodce: „Ano, jakým tónem jste to řekla.“

Učitelka: „Pozitivním, příjemným tónem.“

Průvodce: „Co asi Anička prožívá, když s ní mluvíte takovým to tónem?“

Učitelka: „Je spokojená.“

Průvodce: „Ano, je spokojená. Co vnímáte pod slovem spokojená vy?“

Učitelka: „Být přijímaná. Být v klidu.“

Průvodce: „Co to pro Aničku znamená, když vy s ní komunikujete takovým to příjemným tónem?“

Učitelka: „Může být sama sebou.“

Průvodce: „Co to pro vás znamená být sama sebou?“

Učitelka: „Jsem tady dobře. Mohu se projevit.“

Průvodce: „Mluvila jste také o respektování vzdálenosti a já bych vám ráda ukázala část, kde se vám daří vnímat potřebu prostoru dítěte. Prosím, zkuste mi popsat, co teď vidíte, že děláte?“

Učitelka: „Naklonila jsem se tělem a nyní jsem se zase odtáhla.“

Průvodce: „Ano. Jak to vnímáte?“

Učitelka: „Já to vnímám jako, že jí dávám prostor pro možnou další její reakci. Sdělují ji, něco ve smyslu, čekám a těším se na tvou další reakci.“



Průvodce: „Ano. Co jste si dnes odnesla a využila byste další týden pro komunikaci s vašimi dětmi?“

Učitelka: „Mně překvapilo, jaké v podstatě drobnosti se dají nalézt. A ráda bych si zkusila u sebe více pozorovat, jak je zapojuji.“

### **Videozáznam 2 + rozhovor – 12.4.2023**

Průvodce: „Prosím, pojd'te mi popsat, co vidíte, že Anička dělá?“

Učitelka: „Anička skládá puzzle a začala pojmenovávat všechna zvířátka, která lze složit.“

Průvodce: „Ano, pojmenovává zvířátka. Soustřed'me se nyní na vaši reakci?“

Učitelka: „Já jsem ji potvrzovala, co říká slovem ano.“

Průvodce: „Ano. Pro naladění jste použila souhlasnou reakci. Pustím video ještě jednou, pojd'me se podívat, co jste ještě využila dalšího pro naladění se?“

Učitelka: „Opakuji po ní slovo teda.“

Průvodce: „Ano. Zaznamenala jste jakým tónem jste to řekla?“

Učitelka: „Nadšeným.“

Průvodce: „Ano z vašeho hlasu je slyšet radost, nadšení. Jak v tom Aničce je, když se na ni takovým to způsobem nalad'ujete?“

Učitelka: „Myslím si, že jsem v tom s ní, že si s ní tu hru užívám.“

Průvodce: „Užíváte si hru s ní. Jak jí v tom asi je? Podívejme se na její výraz obličeje, tělesné projevy?“

Učitelka: „Připadá mi nadšená, zároveň soustředěná, má radost, protože se usmívá. I se ke mně tělem naklání, poskakuje.“

Průvodce: „Zaměřme se i na její tón hlasu.“

Učitelka: „Připadá mi, že výská až křičí radostí.“ (smích)

Průvodce: „Ano, i z hlasu tu radost můžeme zachytit. Jaký to má pro ni význam, když ve vaší přítomnosti může takto svoji hru prožívat?“

Učitelka: „Chuť sdílet s námi svůj zájem a zároveň sama pro sebe ve hře dál objevovat.“

Průvodce: „Půjdeme dál. Popište mi prosím, co vidíte, že Baruška dělá/říká?“

Učitelka: „Baruška počítá zvířátka. Počítá devět, deset.“

Průvodce: „Ano. Co děláte a říkáte vy?“

Učitelka: „Nakláním se k ní a říkám totéž, devět deset.“

Průvodce: „Hm. Zaměříme se chvilku na výraz obličeje Barušky a váš?“

Učitelka: „Obě se usmíváme. Já vnímám, že mě to úplně strhlo.“

Průvodce: „Řekněte mi prosím více, co vás konkrétně strhlo?“

Učitelka: „Ten její smích, to nadšení, proto jsem reagovala stejně, úplně se to na mě přeneslo.“

Průvodce: „Vnímám to vaše propojení. Jaká se v ten okamžik vytvořila atmosféra třídy? Pus-  
tíme si video ještě jednou a podíváme se, zda to vaše naladění se strhlo i ještě jiné děti.“

Učitelka: „Je to tak, přišla Anetka i Verunka. Také se chtěly zapojit.“

Průvodce: „Jaká byla vaše reakce na ně?“

Učitelka: „Dívám se na ně a nabízím jim, že si to také mohou zkusit.“

Průvodce: „Zaměříme se zpátky na to, jakou atmosféru třídy vytvořilo vaše naladění se?“

Učitelka: „Vnímám pohodu, děti mi připadají nadšené. Zapojují se do činnosti, je jim tu dobře.“

Průvodce: „Co ještě vnímáte za slovem dobře?“

Učitelka: „Bezpečí, jsme součástí komunity, jsme tu správně.“

Průvodce: „Popište mi, co vidíte, že děti dělají/říkají?“

Učitelka: „Jsme u stolu, Anetka kreslí a ostatní se na ni jen tak dívají. Baruška je u mě, já ji  
objímám.“

Průvodce: „Co říkáte.“

Učitelka: „Nejprve nabízím Barušce, zda má také zájem si kreslit.“ (Baruška se ještě zcela ne-  
vyjadřuje verbálně)

Průvodce: „Co vám odpovídá?“

Učitelka: „Zakývá hlavou, že ne.“

Průvodce: „Ano, dá pokýváním hlavy najevo, že nemá zájem. Jaká je vaše reakce?“

Učitelka: „Vidím, že také zakývám hlavou a zopakuji že ne.“

Průvodce: „Ano. Pro malé děti má velký význam nonverbální komunikace, když ji propojujeme s verbální. Potvrzujeme tím, že je slyšíme/vnímáme a zároveň rozvíjíme vnímání sebe sama a slovní zásoby.“

Průvodce: „Popište mi, prosím, co slyšíte, že říkáte dál.“

Učitelka: „Neříkám už nic. Je ticho.“

Průvodce: „Jak myslíte, že děti prožívají/cítí se v tichu?“

Učitelka: „Je jim příjemně, mohou se plně ponořit do činnosti. Věnovat se, čemu chtějí. Třeba se i jen dívat na druhé. Jen tak být.“

Průvodce: „Tedy mají možnost soustředit na činnost, která je zajímá. Jaký to má význam pro rozvoj učení?“

Učitelka: „Myslím si, že mají možnost jít v učení do hloubky. Představuji si najednou takovou tu sopku informační.“

Průvodce: „To je dobrý příměr.“

Průvodce: „Popište, prosím, co Amálka dělá/říká?“

Učitelka: „Ukazuje mi obrázek kočky.“

Průvodce: „Ukazuje vám obrázek kočky. Jaká je vaše reakce?“

Učitelka: „Dívám se na ni, usmívám se a říkám jí, ty s něčím přicházíš? Kočka, ano.“

Průvodce: „Věnujete jí zájem a pojmenováváte, co dělá a říká. Čemu to slouží Amálce, že pojmenováváte, co dělá a říká?“

Učitelka: „Napadá mě slovo důstojnost.“

Průvodce: „to je zajímavé, pojd'te mi to rozvinout více.“

Učitelka: „Někomu stojím za to. Mám svoji hodnotu, můžu se mít ráda, jaká jsem.“

Průvodce: „Mám se ráda, jaká jsem...?“

Učitelka: „Mám své dary. Jsem dobře na tomhle světě.“

### **Videozáznam 3 + rozhovor – 19.4.2023**

Průvodce: „Jé, Anička je tady hodně zaujatá. Co myslíte, na co myslí?“

Učitelka: „Ráda by skákala.“

Průvodce: „Ano, vypadá to, že by ráda skákala. A jak byste to mohla přijmout?“

Učitelka: „Řekla bych jí, že vnímám, jak moc chce skákat, že se asi moc těší.“

Průvodce: „Co jste potřebovala vy?“

Učitelka: „Potřebovala jsem jít nakrájet jablko a bála jsem se ji nechat skákat samotnou.“

Průvodce: „Jak byste to Aničce mohla sdělit?“

Učitelka: „Řekla bych jí, že jdu nakrájet jablko, že mám o ni strach, aby nespada. Poprosím ji, aby zůstala chvíli sedět nebo ji nabídnu, aby šla nakrájet jablíčko se mnou.“

Průvodce: „Co vám Emily, říká?“

Učitelka: „Říká mi, že má hlad.“

Průvodce: „Napadá vás, jak byste to, co vám říká, mohla přijmout? Jak byste ji mohla podpořit, aby se cítila přijatá? Vypadá to, že jste toho měla hodně na starosti. Pojďme si tu situaci vzít tak, jako kdybyste měla hodně času.“

Učitelka: „Sedla bych si k ní, navázala bych s ní oční kontakt a zopakovala po ní, že má hlad.“

Průvodce: „Co by jí dál pomohlo?“

Učitelka: „Já nevím. Asi bych ji dala na výběr, že tu máme jablko, banán nebo mrkev.“

Průvodce: „Pojďme se podívat, jak se vám tady povedlo Barušku, přijmout. Čím jste to udělala?“

Učitelka: „Pojmenovala jsem, co jdu dělat já. Připravila jsem si talíř, nůž a můžeme nakrájet jablíčko.“

Průvodce: „Ano. Když se vám takhle daří se naladit na jednotlivé děti, pojmenováváte, co dělají, co děláte vy, opakujete po nich, co vám sdělují. Jakou myslíte, že to vytváří atmosféru?“

Učitelka: „Myslím, že to vytváří bezpečné, důvěryplné prostředí.“

Průvodce: „Prosím, co tady říkáte?“

Učitelka: „Sdělují, Evičce, že mám strach, když skáče s jablíčkem.“

Průvodce: „Ano, pojmenováváte své emoce. Jak na to zareagovala?“

Učitelka: „Podívala se na mě.“

Průvodce: „Ano, podívala se na vás. Co myslíte, co si v ten okamžik mohla uvědomit? Jak mohla zpracovat vaši informaci, že máte strach?“

Učitelka: „Všimla si toho, asi to slyšela.“

Průvodce: „Vy jste pojmenovala vaši emoci a ona to slyšela, jak vidíme z video záznamu. Jak to pomůže Evičce?“

Učitelka: „Uvědomí si, že to příště dělat nemá.“

Průvodce: „Pojďme se nyní tedy zastavit u momentu, že je tu Amálka, která má bolest. Co by jí nyní nejvíce pomohlo?“

Učitelka: „Říká, že chce napít.“

Průvodce: „Ano, sděluje, že chce pít. Zkusme se zamyslet, co nyní potřebuje. Mluví o pití, ale zároveň pláče. Co myslíte, že by pro ni bylo důležité? Co by pomohlo, aby se Amálka cítila bezpečně a přijatá?“

Učitelka: „Sedla bych si k ní. Ty nyní potřebuješ pít. Dobře, podíváme na pití za chvíli. Já bych teď potřebovala zjistit, jak moc jsi zraněná.“

### **Videozáznam 4 + rozhovor – 26.4.2023**

Průvodce: „Pojďme si ukázat, jak se vám dařilo se naladit na děti.“

Průvodce: „Popište, co Emily dělá.“

Učitelka: „Já jsem za ní přišla, seděla na písku a zahrabávala si pískem nožky.“

Průvodce: „Hm. Jak to prožívá tuhle svoji hru?“

Učitelka: „V klidu, bavilo jí to. Připadá mi soustředěná.“

Průvodce: „Ano. Čím jste to udělala, že se vám tady podařilo na ni naladit?“

Učitelka: „Přisedla jsem si k ní (to zkusím teď hodně často), jen jsem jí pozorovala, očima jsem se jí snažila probudit, a hlavně potom slovem, opakovala jsem po ní, co mi říká.“

Průvodce: „Jakým způsobem se vám ještě daří se na Emily ladit? Pojďme si ještě jednou situaci pustit.“

Učitelka: „Ano, já ji pojmenovávám, co dělá.“

Průvodce: „Přesně tak, pojmenováváte, co dělá. K čemu jí to slouží, když takhle pojmenováváte, co dělá, opakujete, co vám sděluje.“

Učitelka: „Je v pořádku, to, co dělám. Je o to, co dělám zájem.“

Průvodce: „Je v pořádku, to, co dělám. A podíváme se ještě na vás, jak vám tam spolu je.“

Učitelka: „Dobře, pohodově.“

Průvodce: „Zkuste popsat výraz obličeje Emily.“

Učitelka: „Nejhezčí úsměv naší Emily. Má rozzářené oči. Celá mi připadá taková blažená, že si tu chvíli moc užívá.“

Průvodce: „Souhlasím, také mi připadá, že si to náramně užívá. Jaká se tam nese atmosféra?“

Učitelka: „Přijde mi tam krásné plynutí, taková pozitivní vlna. Mně hodně pomáhá pro naladění se na děti „to přisednutí si k nim“. Pro mě je to zklidnění, zastavení se, nádech/výdech.“

Průvodce: „Takže jste si v tom našla ten smysl, význam, který vám pomáhá s komunikací s vašimi dětmi. Přispěje to tedy k vaší představě bezpečného prostředí, které jste si od začátku přály ve vaší třídě vytvořit?“

Učitelka: „Já myslím, že ano, že teď se zrovna Emily mohla cítit bezpečně.“

Průvodce: „Co vám Honzík říká?“

Učitelka: „Honzík chtěl po Toníkovi hračku. Sděloval mi, že už ji má dlouho a že by si ji rád také půjčil.“

Průvodce: „Jakým tónem vám to sděluje.“

Učitelka: „Mně to právě přišlo, že smutným, možná netrpělivým.“

Průvodce: „Čím jste to udělala, že se vám to podařilo přijmout?“

Učitelka: „Přijala jsem to naladěným hm a pojmenovala jsem emoci.“

Průvodce: „Ano, pojmenovala jste jeho emoci. K čemu mu to slouží, když pojmenujete jeho emoce?“

Učitelka: „Slouží to k tomu, že se cítí být přijatý, pochopený.“

Průvodce: „A co to může znamenat pro ostatní děti, když slyší, jak pojmenováváte Honzíkovy emoce? Co to přinese?“

Učitelka: „Tak, že pak mohou emoce pojmenovávat také. Vnímat, že emoce jsou v pořádku. Nebudou se bát je projevovat, když vidí, že je přijímám.“

Průvodce: „Co vidíte, že Bětuška dělá/říká?“

Učitelka: „Říká mi, že chce červenou konvičku a mezitím, co jsem pro ni šla, růžovou konvičku odhodila.“

Průvodce: „Ano, zahodila ji. Jak bychom mohly tuhle její reakci přijmout?“

Učitelka: „Já jsem to vnitřně řešila, že s ní hodila. Měla jsem obavy, aby se neponičila.“

Průvodce: „Ano. Jak byste tyhle vaše obavy Bětušce mohla sdělit?“

Učitelka: „Mohla bych ji říct, Bětuško, mám obavy že, když budeš tímto způsobem s konvičkou zacházet, může se poničit.“

Průvodce: „Takže byste ji sdělila své obavy a předala ji informaci, o tom, co by se s konvičkou mohlo stát, když bys s ní takhle zacházela. Jak by na to mohla zareagovat?“

Učitelka: „Ona většinou na tyhle věci reaguje, že se podívá, ale nic neřekne.“

Průvodce: „Ano, i podívání se je reakce. Co myslíte, že by si mohla uvědomit?“

Učitelka: „Mohla by si uvědomit, že by se opravdu konvička mohla poničit, že by s ní třeba příště už neházela.“

Průvodce: „Co vám Amálka říká?“

Učitelka: „Říká, že mají na zahradě u babičky broučí domeček.“

Průvodce: „Ano, broučí domeček. Čím se vám podařilo přijmout, co vám sděluje?“

Učitelka: „Zopakovala jsem to po ní, dívám se celou dobu na ní.“

Průvodce: „Ano, opakovala jste po ní, díváte se přitom na ní. Vidím, že jste zde byla zaneprázdněná ještě tím, že jste věnovala pozornost i dalším dětem. Kdybyste tu byla jen pro Amálku, jak byste se na ni ještě mohla více naladit?“

Učitelka: „Asi bych si k ní dřepala.“

Průvodce: „Ano, mohla byste si k ní dřepnout. K čemu by to pomohlo (ukazují obrázek z videa, kde se Amálka otáčí k odchodu)?“

Učitelka: „Podle mě by tam se mnou zůstala déle.“

Průvodce: „Mohla by s vámi déle v interakci zůstat. Co by pak mohla prožívat?“

Učitelka: „, Více by se mi třeba otevřela, více by mi třeba ještě sdílela o tom domečku.“

Průvodce: „Ano, když si k dítěti sedneme může vnímat naši pozornost. Když stojíme, kam myslíte, že nám dítě vidí?“

Učitelka: „Do pasu, na břicho.“

Průvodce: „Ano, vidí nám na břicho, pas, ale oči už nevidí. Co v tu chvíli nemůže vnímat?“

Učitelka: „Nemůže vnímat, že se o ni zajímám, že je pro mě důležité, co mi říká.“

Průvodce: „Je to tak. Vy jste zmínila, že jste se na ni naladila opakováním jejich slov. Pojďme se podívat, co ještě říkáte?“

Učitelka: „Aha, otáčím se na kolegyni a doptávám se jí, protože jsem si nemohla vzpomenout na název hmyzí domeček.“

Průvodce: „Jak byste mohla zůstat v naladění s Amálkou. Jen s ní v kontaktu? Čím byste to mohla udělat?“

Učitelka: „Zůstala bych u toho pojmenování broučí domeček a třeba bych se jí dál zeptala a jak vypadá a kdo v něm třeba všechno bydlí.“

Průvodce: „Dál byste tedy rozvíjela téma, se kterým přišla. K čemu by to sloužilo?“

Učitelka: „Amálka je taková introvertní, myslím, že by jí to pomohlo se více rozpovídat, nebát se jít do komunikace s druhými.“

Průvodce: „Pomůže jí to se rozpovídat, nebát se mluvit s druhými. Jak by se potom, kdyby to zažívala častěji, mohla ve třídě cítit?“

Učitelka: „Myslím si, že vítaná, přijatá taková, jaká je, že zde může sdílet to, co ji zajímá.“



**Videozáznam 1 + rozhovor – 3.5.2023**

Průvodce: „Prosím, co slyšíte, že vám Tobiášek, říká?“

Učitelka: „Říká mi něco o pavoucích v restauraci.“

Průvodce: „Hm. O pavoucích v restauraci.“

Učitelka: „Potom jsme jeho myšlenku rozvíjeli.“

Průvodce: „Čím se vám dařilo ho podpořit v rozvíjení myšlenky dál?“

Učitelka: „Opakuji po něm, co mi říká a rozvíjím to otázkami dál. Také jsem si k němu přisedla. Navazuji s ním oční kontakt. Pokyvují hlavou.“

Průvodce: „Takže vnímáme, že se na něj naladíte prostřednictvím opakování, také mu věnujete pozornost očním kontaktem, kýváním hlavy.“

Průvodce: „Když se na Tobiáška podíváme, jak to prožívá to, že se něj takovým to způsobem naladíte a věnujete mu pozornost?“

Učitelka: „Vypadá, že je spokojený, protože je ochotný se o to se mnou dál dělit.“

Průvodce: „Ano, je spokojený, dál vám vypráví. Jak vám v tom společně je?“

Učitelka: „Parádně. Jsme oba spokojení. Užíváme si to spolu.“

Průvodce: „Společně si to spolu užíváte. Jaký si díky tomu můžete vytvořit vztah?“

Učitelka: „Bezpečný, příjemný. Vnímám, že mu dávám svoji pozorností i pocit hodnoty. Hodnoty cítit se jako člověk, který si zaslouží přijetí, pozornost, lásku, ocenění.“

Průvodce: „Pojďte mi říct, co vidíte, že dělá Tobík?“

Učitelka: „Sedí u stolu, kde má svačinku a kývá tělem ze strany na stranu, otáčí se na židli...“

Průvodce: „Ano. Čím se vám to podařilo přijmout?“

Učitelka: „Pojmenovala jsem jeho potřebu, že bys spíše potřeboval řídit.“

Průvodce: „Ano, pojmenovala jste jeho potřebu. K čemu mu to slouží, když pojmenováváte, co potřebuje?“

Učitelka: „Pomůže mu to k orientaci v sobě. K pochopení toho, co mu tělo říká. K porozumění sám sobě.“

Průvodce: „Hm. K porozumění sám sobě. Jaký to má pro něj význam rozumět sám sobě?“

Učitelka: „Vytvoření zdravé sebedůvěry.“

Průvodce: „Popište, prosím, co vidíte, že Tobiášek dělá?“

Učitelka: „Uklízí si krabičku od svačiny.“

Průvodce: „Uklízí si krabičku od svačiny. Čím jste se zde na něj naladila?“

Učitelka: „Pojmenovávám, co dělá, zavíráš krabičku. Cvak. Super.“

Průvodce: „Když pojmenováváte jednotlivé kroky toho, co dělá, k čemu mu to pomáhá?“

Učitelka: „Vyloženě se soustředí na tu činnost.“

Průvodce: „Takže, pojmenovávání toho, co dělá, by mu mohlo pomoci k tomu, aby zůstal v činnosti.“

Průvodce: „Pokud byste i při jiných činnostech pojmenovávala to, co dělá, mohlo by mu to třeba také pomoci, aby v nich déle zůstal?“

Učitelka: „Já myslím, že určitě. Ještě si to budu nadále zkoušet a ověřovat.“

Průvodce: „Když už máme z minulé situace zkušenost, že Tobíkovi může pomáhat zůstat v činnosti, když pojmenováváme, co dělá. Ráda bych vás ještě zde ocenila za vaši důslednost a trpělivost, se kterou k němu přistupujete. Jak byste v této situaci mohla využít pojmenování?“ (situace, kdy Tobík odběhl od stolu, od svačinky)

Učitelka: „Vidím, že si hraješ s autem. Na stole je tvoje krabička s jídlem a pitím. Budeš ještě jíst a pít?“

Průvodce: „Ano. Může být situace, že řekne ano, nebo také ne. Napadlo by vás, jak byste to mohla přijmout, pokud by už nechtěl?“

Učitelka: „Už nechceš. Hm. Pamatuješ si, kam krabička s pitím patří, když už jíst a pít nechceme?“

Průvodce: „Přesně tak. Znovu se zeptám, k čemu mu to bude sloužit, když se na něj takovým to způsobem budete nalaďovat?“

Učitelka: „Postupně si myslím, že bude přebírat zodpovědnost za své věci. Zvnitřní si postupy jednotlivých činností.“

Průvodce: „Ano, může mu to pomoci si zvnitřnit určité postupy činností. Když se zaměříme na tuhle konkrétní situaci, že odbíhá od jídla. K čemu mu zde bude sloužit pojmenování?“

Učitelka: „Tak jako v té minulé situaci, zůstane u té činnosti, kterou ho nejen provedu, ale i ho k ní nenásilně vrátím.“

Průvodce: „Ano. Stále ho pojmenováním vracím ke stolování (dokončení činnosti), kde si zároveň svobodně rozhoduje, zda v ní chce pokračovat či nikoliv.“

Učitelka: „Mne ještě napadá otázka, když přede mnou dítě utíká, jak ho naladěně zastavit?“

Průvodce: „Zastavení. Hm. Napadá vás něco k tomu, jak to přijmout, když vidíme, že je dítě hodně v těle? Když víme, že jeden z prvku naladění se je opakování a pojmenování?“

Učitelka: „Opakování jako jít za ním do toho pohybu?“

Průvodce: „Ano, můžu s ním běžet a postupně s ním zastavovat ten pohyb. Napadá vás, jak využít přijetí pojmenováním současně s tím jít s ním do pohybu?“

Učitelka: „Napadá mě mu říkat to tvoje tělíčko teď potřebuje hodně běhat a asi skákat. Má hodně energie. Pojďme tedy běhat a skákat.“

Průvodce: To mi připadá skvělé. Přála jste si ho pak zastavit, tak napadá vás, co by pomohlo?“

Učitelka. „Asi bych se ptala už to stačí? Ještě tělíčko potřebuje běhat? Pojďme zkusit, jestli už zvládne zpomalit a pak zastavit.“

Průvodce: „Hm. Jak to bude asi prožívat, když takovým to způsobem se budete na něj ladit?“

Učitelka: „Myslím, že bude vnímat přijetí.“

Průvodce: „Přijetí. Jaký to bude mít význam to vaše naladění se v téhle situaci?“

Učitelka: „Podpora schopnosti ovládat své tělo. Vnímat ho.“

Průvodce: „Popište, co vidíte, že Liduška dělá.“

Učitelka: „Nese si pití.“

Průvodce: „Čím se vám podařilo se na ni naladit?“

Učitelka: „Pojmenovávám, že si nese pití.“

Průvodce: „Ano, pojmenovala jste, co nyní dělá. Co dál vidíte, že dělá?“

Učitelka: „Dává mi pití do ruky, lehá si na mě.“ (učitelka potřebuje jít za Honzíkem)

Průvodce: „Jak byste to mohla přijmout?“

Učitelka: „Já jsem si toho zprvu vůbec nevšimla. Vnímám, že už to podání pití a lehání si na mě je volání o péči a pozornost.“

Průvodce: „Hm. Jak byste to mohla přijmout? Čím?“

Učitelka: „Potřebuješ se asi přitulit.“

Průvodce: „Ano, potřebuješ se teď přitulit. Jak byste ji mohla sdělit, že potřebujete jít za Honzíkem?“

Učitelka: „Potřebuješ se přitulit. Já tě přitulím/pomazlím a pak půjdu za Honzíkem, vrátím se a můžeme, pokud ještě budeš chtít, mazlit dál.“

Průvodce: „K čemu to slouží si vysvětlíme/ukážeme hned v dalším střihu video záznamu.“

Průvodce: „Prosím popište, co vidíte, že Liduška nyní dělá?“

Učitelka: „Byla u mě na zádech. Viděla hadr na stole a dala se do utírání.“

Průvodce: „Jak to prožívá tuhle svoji aktivitu?“

Učitelka: „Vnímám, že z toho má ohromnou radost, že je spokojená.“

Průvodce: „Vypadá to, že je má radost, usmívá se. Vy jste zmiňovala, že byste ocenila podporu její samostatnosti. Pojďme se ještě podívat, jestli vás u této činnosti nějak potřebovala.“

Učitelka: „Vidím, že ne. Ani se na mě nepodívala. Sama utírá a je zaujatá, ponořená do činnosti.“

Průvodce: „Sama utírá a je ponořená do činnosti. Co jí pomohlo, že činnost vykonávala samostatně, že vás v tu chvíli nepotřebovala?“

Učitelka: „Myslím, že jí pomáhá, když mě vidí takové činnosti předem dělat. Ona mi připadá jako taková opička, co mě ráda napodobuje a ráda mi pomáhá.“

Průvodce: „Ráda vám pomáhá.“

Učitelka: „Já vidím, že i úplně stejně jedná s dětmi. Když se bavím třeba s Honzíkem, položím mu ruku na záda. Udělá to také.“

Průvodce: „Možná potřebuje vaši podporu, potvrzení sebe samé.“

Učitelka: „Myslím, že ano, že tu podporu potřebuje.“

Průvodce: „Jakým způsobem byste ji s tím mohla přijmout?“

Učitelka: „Možná tím, že bych ji pojmenovávala, co dělá i toho co prožívá, ocenila bych ji za pomoc mě i za jednání s dětmi.“

Průvodce: „Jak byste to konkrétně udělala?“

Učitelka: „Liduško, ty utíráš stůl, vypadá to, že tě to moc baví, že máš z toho radost, to je super. Vypadá, že Honzík potěšilo, že jsi ho pohladila.“

Průvodce: „Hm. K čemu by jí to pomohlo, kdybyste s ní takovým naladěným způsobem komunikovala?“

Učitelka: „Právě myslím, že k potvrzení sebe samé, pocitu vnitřního bezpečí a jistoty. Možná i důvěry v lidi kolem sebe.“

### **Videozáznam 2 + rozhovor – 10.5.2023**

Průvodce: „Zkusíme si jedno tréninkové video. Zaměříme se na naladění se prostřednictvím pojmenování toho, co dítě dělá, asi prožívá, vidí, slyší. Prosím, popište, co vidíte, že děti dělají. Napadá vás, jak byste každé jednotlivé dítě u svačiny mohla přijmout. Naladit se na něj?“

Učitelka: „Děti jsou u stolů a mají zrovna svačinu. Tak třeba u Mikyho. Ty sis vzal ze své krabičky jablko.“

Průvodce: „Ano, vzal sis ze své krabičky jablko.“

Učitelka: „Toník. Tak třeba Toníku, ty tady kroutíš hlavou, ty se tu směješ.“

Průvodce: „Dobré pojmenování. Když se nyní zaměříme na Adámka. Všimla jste si něčeho?“

Učitelka: „Ano. Dívá se na Toníka a napodobuje ho. Také se směje a kroutí hlavou.“

Průvodce: „Ano. Jak byste zde pojmenovala Adámkovi, co Toník dělá a zároveň, co dělá Adámek?“

Učitelka: „Toník se směje, Adámku. Ty se také směješ.“

Průvodce: „Čemu to slouží Adámkovi, když mu takovým to způsobem budete pojmenovávat, co jeho kamarád dělá a co dělá on?“

Učitelka: „Podpoří ho to k učení od druhých. Začlenění do kolektivu třídy. Podpora i vzájemného vztahu. Všimla jsem si, že na sebe dělá „opičky“ v zrcadle v koupelně.“

Průvodce: „Aha. Napadá vás, jak byste to mohla přijmout?“

Učitelka: „Adámku, ty se na sebe tady takhle směješ.“

Průvodce: „Pěkný příklad. Opět moje otázka, k čemu mu to pomáhá?“

Učitelka: „Stále vnímám přijetí, rozvoj řeči. Uvědomění sebe samého.“

Průvodce: „Ano, když se ještě vrátíme k tomu, že mu budeme pojmenovávat to, co dělají ostatní. V čem ho tím můžeme podpořit?“

Učitelka: „Poznávání druhých, věcí, prostředí okolo něj. Vnímání druhých.“

Průvodce: „Jaký význam to pro něj bude mít?“

Učitelka: „Vnímám, že ho to může více zpřítomnit.“

Průvodce: „Zpřítomnit. Můžete to více rozvést, prosím?“

Učitelka: „Všímám si, že se často uzavírá do svého světa. Tohle by mu mohlo pomoci zůstat otevřený, získat důvěru a více se zapojovat do interakce/hry s dětmi.“

Průvodce: „Vybavuji si situaci, kterou jsme minule shlédly. Adámek pozoroval Toníka, že odnáší svačinu a pití na ták. Napadá vás, jak byste mohla, když byste si toho v tu chvíli všimla, že ho pozoruje, přijmout?“

Učitelka: „Adámku, ty pozoruješ Toníka, jak si odnáší svačinu a pití na ták.“

Průvodce: „Ano, pojmenujete zrovna obraz, na který se dívá.“

Učitelka: „Mně to přijde geniální. Využit toho momentu, jak už jsme si řekly k zpřítomnění a podpory učení se od druhých. Pojmenovávám Toníkovi a zároveň je to i podpora pro Adámka.“

Průvodce: „Ano. Ještě byste k tomu měla nějaký vhled, otázky? Nebo můžeme jít dál?“

Učitelka: „Půjdeme dál.“

Průvodce: „Komu dál byste mohla věnovat přijetí a jakým způsobem?“

Učitelka: „Anežka. Anežko, ty se teď díváš do krabičky. Co si vybereš dobrého?“

Průvodce: „Hm. Koho tu máme ještě?“

Učitelka: „Liduška. Liduška kouše jablíčko.“

Průvodce: „Jaká tam bude atmosféra, když se budete takovým to způsobem na každého ladit?“

Učitelka: „Z dlouhodobého hlediska vnímám vytvoření vzájemné důvěry. Podpora vnímání, že mi na nich záleží.“

Učitelka: „Ještě mě napadá, že ten Adámek je takový jiný. Děti se ho ze začátku bály, když vydával zvuky a běhal, navíc je i postavou velký. A právě, když děti slyší, jak s ním takhle s přijetím mluvím, tak ho budou mezi sebe přijímat také.“

Průvodce: „Ano, vnímám to také, že to je cesta jeho pozitivního začlenění.“

Učitelka: „Vnímám, že se to ještě zúročí ve chvíli, když by do kolektivu přišel nový kamarád. Děti ho přijmou stejným způsobem, jakým jsem je já přijímala.“

Průvodce: „Prosím, co vidíte, že Vilík dělá/říká.“

Učitelka: „Vilík ukazuje na Mikiho svačinu a ptá se mě, co to je.“

Průvodce: „Čím se vám ho zde podařilo přijmout?“

Učitelka: „Věnuji mu pozornost tím, že jsem si k němu přisedla. Dívám se na něj. Pokyvuji hlavou a pojmenovávám, že Míky má rohlík.“

Průvodce: „Čím ještě se vám podařilo se na něj naladit?“

Učitelka: „Všímám si, že se dívá do krabičky, kde má housku. Zase krabičku zavírá a dívá se potom, co mají ostatní děti. Naladuji se na něj tím, že mu říkám, ty se nyní díváš do krabičky, máš tam housku. Rozhlížíš se i po dětech. Připadá mi, že by sis asi dal raději něco jiného.“

Průvodce: „Co ještě vidíte, že dál Vilík dělá?“

Učitelka: „Přivinul se ke mně. Vypadá to, že se chtěl pomazlit.“

Průvodce: „Jak se vám tohle podařilo přijmout?“

Učitelka: „Obejmu ho, hladím a říkám mu, ty se potřebuješ pomazlit.“

Průvodce: „Jak v tom Vilíkovi je, když se na něj takovým to způsobem naladujete?“

Učitelka: „Připadá mi, že má úplně blažený výraz. Je spokojený.“

Průvodce: „Jaký to má pro něj význam, když o něj takovým to způsobem pečujete?“

Učitelka: „Myslím si, že k uvědomění si vlastních potřeb, pocit přijetí.“

Průvodce: „Tady v této situaci, jak byste více rozvinula pojem přijetí?“

Učitelka: „Může být sám sebou.“

Průvodce: „Prosím, co vidíte, že Adámek dělá?“

Učitelka: „Adámek ukazuje na Lidušku, která jí jablíčko.“

Průvodce: „Pravděpodobně ukazuje, že Liduška jí jablíčko. Jak jste přijala?“

Učitelka: „Já jsem pojmenovala, že Liduška jí jablíčko. Ještě jsem se ho ptala, zda jablíčko chce také, ale přišlo mi, že na to nereagoval.“

Průvodce: „Můžeme se podívat ještě jednou na stříh videa, jaká byla na vaši otázku reakce Adámka.“

Učitelka: „Vidím, že poprvé znovu ukázal na Lidušku. Podruhé už se dívá jinam.“

Průvodce: „Vy jste pojmenovala, co dělá Liduška. Jak byste ještě mohla mu pojmenovat, co dělá on?“

Učitelka: „Adámku, ukazuješ na Lidušku a díváš se, jak jí jablíčko. Připadá mi, že bys chtěl také jíst jablíčko.“

Průvodce: „K čemu by mu to sloužilo, kdybyste takhle pojmenovala, co dělá, na co se dívá, co možná potřebuje?“

Učitelka: „Myslím si, že by ho to mohlo podpořit v tom se zamyslet, jestli třeba na to jablíčko by měl chuť a měl by prostor si případně o něj říct sám.“

Průvodce: „K čemu by mu tohle mohlo pomoci?“

Učitelka: „V samostatnosti a možnosti obrátit se na mě i třeba na ostatní s tím, co potřebuje. A to by třeba mohlo sloužit i Lidušce.“

Průvodce: „K čemu myslíte, že by tenhle způsob přijetí pomohl i Lidušce?“

Učitelka: „Mohla by si uvědomit své potřeby. A hlavně, když bych jí pojmenovávala, co druzí dělají, tak by jí to mohlo podpořit v tom, se připojit k ostatním, stát se součástí kolektivu.“

Průvodce: „A když takovým způsobem se budete nalaďovat na všechny děti ve třídě jaké vztahy si díky tomu mohou děti mezi sebou a s vámi vytvořit? Jak jim ve třídě bude?“

Učitelka: „Vnímám to, že se vytvoří taková pavučina – propojená síť důvěry, laskavosti, pocitu bezpečí mezi námi všemi.“

Průvodce: „Prosím, co vidíte, že Tobík dělá/říká?“ (situace, kdy odchází děti na pobyt venku)

Učitelka: „Tobík si vzal stetoskop a říká mi, že si chce hrát na doktora.“



## UPOL

---

Průvodce: „Jak jste to přijala?“

Učitelka: „Řekla jsem mu, ty chceš být pan doktor.“

Průvodce: „Ty chceš být pan doktor. Co vidíme dál, že Tobiášek dělá/říká?“

Učitelka: „Tobiášek se ke mně přiblížil, chvíli mi poslouchal srdíčko. Pak mi říká „už je to dobrý“.“

Průvodce: „Čím se vám to podařilo přijmout?“

Učitelka: „Opakovala jsem, už je to dobrý. Tobiášku, odcházíme ven. Ty ještě držíš v ruce stetoskop. Stetoskop patří na stůl. Až se vrátíme, jestli budeš chtít, můžeš si zase stetoskop vzít.“

Průvodce: „Ano. Pojďme se podívat ještě kousek, co vidíme?“

Učitelka: „Tobík utíká do šatny, stetoskop má stále kolem krku.“

Průvodce: „Běží do šatny, stetoskop má stále u sebe. Jak byste se mohla v tuto chvíli na něj naladit?“

Učitelka: „Tobíku, ty už běžíš ven. Asi už se moc těšíš. Stetoskop je potřeba odnést na stůl. Hračky ze třídy necháváme uvnitř. Venku jsou v chatce hračky určené na ven.“

Průvodce: „Co by si díky této informaci mohl Tobík uvědomit?“

Učitelka: „Že necháváme hračky ze třídy uvnitř. Venkovní hračky si může vzít v chatce.“

Průvodce: „Pojďme se podívat, co Liduška dělá?“

Učitelka: „Jde ke mně a nese konvičku.“

Průvodce: „Čím se vám to podařilo přijmout?“

Učitelka: „Pojmenovávám, že nese konvičku. Vidím, že je plná vody.“

Průvodce: „Nese konvičku, která je plná vody. Co vidíte ještě?“

Učitelka: „Přichází i Tobiášek, ale toho jsem si úplně nevšimla.“

Průvodce: „Vnímáte, že jste si ho nevšimla. Krásně jste se naladila na Lidušku, jak byste mohla v tom naladění zůstat i pro něj?“

Učitelka: „Třeba, Tobiášku, ty s něčím přicházíš.“

Průvodce: „Ano, ty s něčím přicházíš.“

Učitelka: „Právě mi tohle přijde velmi užitečné, protože se nedostanu já do stavu, kdy odhaduji, co asi by potřeboval a jeho do stavu, kdy je bezradný, že mi třeba musí vyvracet, že tohle nechtěl.“

Průvodce: „Pojďme si pustit další video. Co vidíte, že děti dělají/říkají?“

Učitelka: „Petřík mi podává lodičku, Verunka zalévá písek a Liduška za mnou přišla.“

Průvodce: „Čím se vám podařilo rozdělit pozornost a naladit se na každého z těch tří?“

Učitelka: „Každému zvlášť věnuji oční kontakt, dřepnu si k nim. Pojmenovávám, co dělají/potřebují. Petříku ty mi podáváš lodičku, asi něco potřebuješ. Verunko, ty zaléváš písek místo kytěk, to se taky může. A Liduško, ty něco potřebuješ?“

### **Videozáznam 3 + rozhovor – 17.5.2023**

Průvodce: „Pojďme si popsat, co vidíte, že děti dělají.“

Učitelka: „Tobiášek a Tadeášek koukají na miminko.“

Průvodce: „Čím jste to přijala?“

Učitelka: „Pojmenovala jsem, že se dívají na miminko a opakovala po nich, že říkají, jéé miminko a podívala jsem se stejným směrem jako děti.“

Průvodce: „Jak to děti prožívají?“

Učitelka: „Jsou zaujaté miminkem.“

Průvodce: „Zaujaté. Napadlo by vás, jak byste jim to mohla pojmenovat?“

Učitelka: „Vypadá to, že se vám miminko líbí a zajímá vás.“

Průvodce: „Hm. Vypadá to, že se vám miminko líbí a zajímá vás. Jaký to má pro ně význam, když pojmenujete, co prožívají?“

Učitelka: „Postupně se více a více vyznají sami v sobě. Napadá mě, že se nám daří více pojmenovávat/všímat si těch emocí, které jsou vnímány jako negativní.“

Průvodce: „Čím vnímáte, že to je?“

Učitelka: „Tím, že se zaměřujeme více na chyby, negativní chování. Také, že ty negativní emoce sebou nesou pro nás nepříjemnosti. Takže se je snažíme rychle utlumovat.“

Průvodce: „Rychle tlumit.“

Učitelka: „Ano. Snažíme se je rychle překlopit do pozitivních. Odvádíme pozornost. Je to určitý ne komfort nacházet se v blízkosti dítěte, které je třeba rozzlobené. Cítím zodpovědnost je tím provést/pomoci jim s nimi, a zároveň sama vnímám, jak si s tím nevím rady, a že bych nejraději odešla.“

Průvodce: „Jak to máte se svými emocemi? Vítáte je? Jak s nimi pracujete?“

Učitelka: „Pro mě je těžké se za sebe postavit, říct ne. Pracuji na tom a vnímám určité pokroky.“

Průvodce: „Když si dáváte hranice, sdělujete své ne, jak se v tom cítíte?“

Učitelka: „Vnímám tam strach.“

Průvodce: „Strach?“

Učitelka: „Strach a ohrožení.“

Průvodce: „Ano. Jak s tím pracujete před dětmi?“

Učitelka: „Snažím se pojmenovávat své emoce. Třeba jsem smutná, mám obavy a samozřejmě to doplňuji z čeho.“

Průvodce: „Paráda. Jak byste to mohla přijmout u dětí?“

Učitelka: „Pojmenovat a sdělit, že tady je to vítané, v bezpečí, zde může třeba smutek/vztek/zklamání odložit. Nabídnou třeba i náruč, do které mohou své emoce vložit. Snažím se i do hlasu vložit jejich emoce. Také třeba nabízím, co mě pomáhá, když zažívám vztek/osamocení/zklamání.“

Průvodce: „Jak byste dětem konkrétně emoci pojmenovala?“

Učitelka: „Připadáš mi smutný/smutná. Trápí tě něco, pokud potřebuješ můžeš mi to tu nechat?“

Průvodce: „Ano, nabídnout, vše, co potřebuje ze sebe dostat u mě zanechat. K čemu mu to může pomoci?“

Učitelka: „Uvědomění, že na to není sám. Je ve svých emocích přijatý.“

Průvodce: „Co vidíte, že dělá Adámek?“

Učitelka: „Kouše jablko.“

Průvodce: „Čím se vám to podařilo přijmout?“

Učitelka: „Pojmenuji mu, že kouše jablíčko.“

Průvodce: „Co vidíte, že dělá/říká dál?“

Učitelka: „Houpe se na židli, rozhlíží se a říká mňam, mňam.“

Průvodce: „Jak byste se na něj mohla naladit?“

Učitelka: „Pojmenovat, že se houpe na židli, rozhlíží se.“

Průvodce: „Jak to prožívá, že jí jablíčko?“

Učitelka: „Vypadá to, že mu chutná.“

Průvodce: „Jak byste mu to mohla sdělit?“

Učitelka: „Adámku, vypadáš spokojeně, asi ti to jablíčko moc chutná.“

Průvodce: „Co by to znamenalo pro Adámka, když byste takhle pojmenovávala, co prožívá?“

Učitelka: „Propojení, jsem spokojený, když jím jablko, protože mi chutná. Uvědomil by si svůj prožitek v propojení s pojmenováním. Příště by již ten pocit mohl zachytit a třeba pojmenovat sám.“

Průvodce: „Co slyšíte, že vám Liduška říká?“

Učitelka: „Všimla si, jak Adámek jí jablko, a že mu vystříkla šťáva až na triko. Takže mi říká, to úplně vystříklo.“

Průvodce: „Čím se vám to podařilo přijmout?“

Učitelka: „Se zájmem jsem to opakovala.“

Průvodce: „Ano, opakovala jste po ní. Jak to prožívá, můžeme to vidět? Jak byste ji její prožívání mohla pojmenovat?“

Učitelka: „Směje se, je šťastná. Možná bych jí řekla, tebe pobavilo, jak to jablíčko úplně vystříklo Adámkovi z pusy.“

Průvodce: „Tebe pobavilo. Jak to bude Liduška prožívat, když jste si všimla, že je takhle rozesmátá a pojmenovala jste to?“

Učitelka: „Mám zkušenost, že by se začala ještě více smát a s ní i ostatní.“

Průvodce: „Jaká by tam tedy byla atmosféra v tu chvíli?“

Učitelka: „Veselá, asi i hodně hlučná.“

Průvodce: „Veselá, možná i hlučná. Jak byste se na děti mohla naladit v tu chvíli?“

Učitelka: „Teď se tu všichni spolu smějeme, pojďme si to užít, je to tu vítané.“

Průvodce: „Jak vám tam všem spolu bude?“

Učitelka: „Parádně, uvolněně. Najednou se vypustí všechny tlaky, bloky. Všichni bychom se tam tak stmelili.“

Průvodce: „Co vám Tobiášek říká?“

Učitelka: „Sděluje mi, že má škytavku.“

Průvodce: „Jak jste to přijala?“

Učitelka: „Opakovala jsem po něm, že má škytavku. Zeptala jsem se ho se zájmem, zda mu něco na škytavku pomáhá. Vnímám, že jsem mu dala prostor reagovat. Pak jsem dala nabídku, že mně pomáhá se na škytavku napít.“

Průvodce: „Co vidíte, že Tobiášek udělal?“

Učitelka: „Natáhl se po lahvi a napil se.“

Průvodce: „Pojďme se zaměřit, co ještě zde Liduška dělá?“

Učitelka: „Usmívá se na mě a naklání se ke mně.“

Průvodce: „A když se vám tak krásně dařilo naladit se na Tobiáška, Adámka, jak byste v něm mohla zůstat i pro Lidušku?“

Učitelka: „Ty se usmíváš, asi jsi spokojená. Potřebuješ se přitulit/pohladit?“

Průvodce: „K čemu by jí to sloužilo, kdybyste pojmenovávala, jak se cítí?“

Učitelka: „Mohla by se cítit dosycená pozorností, přijetím, láskou od maminky.“

Průvodce: „K čemu by jí to pomohlo, kdyby od vás zažívala častěji/více takových to přijetí/cítla častěji dosycení, jak zmiňujete?“

Učitelka: „Mohla by to pomoc v jejím odpoutání se ode mne.“

Průvodce: „Tedy mohlo by to mít vztah k její samostatnosti, kterou jste si u ní přála podpořit?“

Učitelka: „Myslím, že ano. Trvalo by to asi delší dobu ještě.“

Průvodce: „Ano, ukáže to až čas.“

Učitelka: „Ve středu se věnovala samostatně s hračkou. V tu chvíli mě vůbec nepotřebovala.“

Průvodce: „Čím myslíte, že to bylo?“

Učitelka: „Vnímám, že se mi právě podařilo ji předtím dosytit pozorností.“

Průvodce: „Co vidíte?“

Učitelka: „Hraju si s Liduškou a Tadeáškem?“

Průvodce: „Napadlo by vás, jak byste zde mohla propojit kontakt mezi Liduškou a Tadeáškem?“

Učitelka: „Napadá mě, že bych pojmenovávala Lidušce, co dělá Tadeášek a naopak jemu, co dělá ona?“

Průvodce: „Jak byste to tedy udělala?“

Učitelka: „Liduško, Tadeášek položil kostku. Naopak třeba Tadeášku, Liduška postavila na kostku zeleného panáčka.“

Průvodce: „Přesně tak. Co vidíme dál?“

Učitelka: „Zvedám se a odcházím se podívat za Adámkem a Toníkem.“

Průvodce: „Jak byste mohla sdělit Lidušce a Tadeáškoví, že odcházíte za skupinkou kluků?“

Učitelka: „Krásně si tu spolu hrajeme. Já nyní půjdu ještě za Adámkem a Toníkem, podívat se, čemu se věnují, za chvíli se vrátím.“

Průvodce: „Co vidíme ještě?“

Učitelka: „Vidím Lidušku a Tadeáška, že si pro mě přišli, abych si s nimi ještě hrála.“

Průvodce: „Ano. Jak byste to mohla přijmout a zároveň je podpořit, aby ve hře zůstali sami?“

Učitelka: „Vy byste si se mnou přáli ještě hrát. Vymysleli jste si parádní hru s panáčky. Já tu chvíli ještě zůstanu a pak se přijdu podívat zase za vámi. Moc mě zajímá, co ještě dalšího vás s panáčky napadlo/napadne.“

Průvodce: „Když budete dětem sdělovat kroky, které plánujete udělat, jak se v tom budou cítit?“

Učitelka: „Bezpečně. Budu pro ně čitelná. Tohle mi dává smysl. Já občas potřebuji odběhnout do kuchyně, na záchod, k nějakému jinému dítěti.“

Průvodce: „Abyste byla čitelná je tedy třeba, abyste pojmenovávala kroky, které se chystáte dělat. Čemu by pomohlo dětem, když by rozuměly vašemu jednání?“

Učitelka: „Pomohlo by jim to se lépe orientovat ve mně, podpořit důvěru.“

Průvodce: „Jakou atmosféru to může ve třídě nastavit?“

Učitelka: „Atmosféru plnou pohody, děti by mohly vnímat, že mi na nich záleží.“

Průvodce: „Jak vnímáte pojem empatie?“

Učitelka: „Vnímám emoce jiných lidí a reaguji na ně.“

Průvodce: „Podle čeho poznají děti, že jste k nim empatická?“

Učitelka: „Že si všímám toho, co dělají, co prožívají, sdělují mi. A pak jim to musím také říct, čeho všeho jsem si všimla.“

### **Videozáznam 4 + rozhovor – 24.5.2023**

Průvodce: „Pojďme si říct, co vidíte, že Adámek a Liduška dělají/říkají?“

Učitelka: „Adámek si zapínal boty suchým zipem, zapínal si je pod jazykem. Pak přichází Liduška, že potřebuje na záchod.“

Průvodce: „Ano. Adámek potřeboval zapnout boty, Liduška zase na záchod. Čím vším jste je přijala?“

Učitelka: „Na Lidušku jsem se podívala, zopakovala jsem to po ní a přidala potvrzení, na záchod, tak jo. Adámek si mezitím zapnul boty a já jsem ho za to ocenila, přima Adámku a tleskli jsme si.“

Průvodce: „Co vidíme dál, že děláte/říkáte?“

Učitelka: „Adámkovi jsem sdělila, že může ven a Lidušku jsem podpořila, že může zatím jít na záchod.“

Průvodce: „Minule jsem se zaměřovaly na dokončení interakce s dětmi při změnách vašich činností. Jak vnímáte, že se vám to při této situaci dařilo a čím?“

Učitelka: „Vnímám to tak, že jsem nejprve dokončila obouvání bot s Adámkem, ale už během ní jsem dala najevo Lidušce, že vnímám, že potřebuje na záchod, věnovala jsem jí podporu, jak už jsem zmínila. Vrátila jsem se na chvíli ještě k Adámkovi a ocenila ho. Liduška na mě počkala a na záchod jsme šly spolu.“

Průvodce: „Přijala jste tedy i její rozhodnutí počkat na vás a na záchod sama neodejít. K čemu oběma dětem pomáhá, že s nimi dokončíte činnost/interakci?“

Učitelka: „Sděluji jim tím, že dbáme na dokončení činností. Tady vnímám, že jsem nemusela uplatnit důslednost, protože šlo jen o ten podpůrný proces, který i tak krásně hladce plynul.“

Průvodce: „Vnímáte to jako podpůrný proces pro děti. Pojd'me dál k čemu jim pomáhá, že dokončujete interakci, kterou jste započali?“

Učitelka: „K uvědomění, že jsou v tu chvíli důležití, že jejich potřeby jsou vnímány, že jim věnuji pozornost.“

Průvodce: „Jak jim v tom může být?“

Učitelka: „Cítí svoji důležitost, zvědomují si svoji hodnotu.“

Průvodce: „Zvědomují si svou hodnotu?“

Učitelka: „Jsou spokojeni samy se sebou, budou se ve svém těle i mysli dobře orientovat, cítit se jistě“

Průvodce: „Napadá vás ještě, co za tou spokojeností můžete vnímat?“

Učitelka: „Nevím.“

Průvodce: „Nevíte, nevadí. Pojd'me si to zkusit přes vás, přes vnímání vašeho těla, emocí. Někdy pomáhá se přes sebe více napojit na pocity dětí.“

Učitelka: „Dobře, pojd'me to zkusit.“

Průvodce: „Když vy byste častěji zažívala pocity spokojenosti sama se sebou, zkuste se na to naladit, co dalšího tam ještě vnímáte?“

Učitelka: „Vnímám, že se člověk jakoby uvnitř zvětšuje.“

Průvodce: „Hm. Jak to myslíte?“

Učitelka: „Já bych to vyjádřila jako takové nabývání na vnitřní síle, zvětšování své vlastní kapacity zvládnout to, co mi život přinese. Taková odvaha jít v sobě zase o kousek dál při dalších zkušenostech.“

Průvodce: „Krásné. Ještě vás něco napadá?“

Učitelka: „Spokojenost jako vnitřní kompas, který mě směřuje tam, kam já se rozhodnu/rozhodl jsem se jít. Bezpečně se s ním v sobě orientuji. Nějaký vnitřní mechanismus, o který se mohu opřít.“

Průvodce: „Vnitřní kompas, to je zajímavé.“



Učitelka: „Když je dobře nastavený vnitřní kompas můžu si říct, co chci, co potřebuji a zatím si jít.“

Průvodce: „Ještě se zastavíme u Lidušky. Co to přinese Lidušce, když ji budete nabízet příležitosti, jak jsme ve videu viděly, k samostatnosti?“

Učitelka: „Víru sama v sebe, v tom, že dokáže situace, které se jí objeví, zvládnout.“

Průvodce: „Víru v sebe, že dokáže něco zvládnout sama. Pokud takových příležitostí k samostatnosti od vás bude dostávat více/častěji, k čemu jí to bude sloužit?“

Učitelka: „Může se jednoho dne opravdu odvážit a zažít to zjištění, že to zvládne sama.“

Průvodce: „Mne ještě napadá otázka, co by Lidušce přineslo odpoutání od vás?“

Učitelka: „Co jí by to přineslo?“

Průvodce: „Ano.“

Učitelka: „Mohla by si více uvolnit své dětství, když je se mnou tak myslím, že dělá spoustu činností dospělých, ale ona je dítě.“

Průvodce: „Hm. Přemyslím o vašich slovech. Když jsme nyní komunikovaly o tom, co jí přináší vaše podpora, zmiňovala jste víru v sebe, dokázat situace a činnosti zvládnout sama. Zmiňovaly jsme, že potřebuje zažívat tuhle podporu častěji, aby se mohla odvážit. Nyní vnímáme, že zatím odvaha se do nich pustit je zřídka. A častěji využívá blízkosti s vámi. Co tím vyjadřuje? Co asi potřebuje pro sebe od vás získat/dosytit/možná potvrdit?“

Učitelka: „Já myslím, že potřebuje více mé blízkosti, náklonosti, pozornosti, nasytit se důvěrou a pocitem bezpečí, ale je to těžký.“

Průvodce: „Vnímáte to jako těžké. Co by vám pomohlo?“

Učitelka: „Právě vůbec nevím.“

Průvodce: „Můžeme zkusit vnímat prožívání Lidušky přes vaše?“

Učitelka: „Ano.“

Průvodce: „Když byste byla malá Janička a potřebovala byste být neustále v přítomnosti své maminky, ale maminka by zase vnímala, že už byste mohla spoustu věcí zvládat sama a zapojit se do kolektivu...“

Učitelka: „Měla bych o to více potřebu se maminky držet, aby náhodou neodešla.“

Průvodce: „Jaké byste zatím měla pocity?“

Učitelka: „Nejistotu a strach. Já jsem ve školce tohle přesně měla. Musela jsem si hrát sama s dětmi a mamka seděla pořád v koutku, ale já jsem si ji hlídala a když odešla, tak jsem plakala a běžela za ní.“

Průvodce: „Hm. Jak vám v tom bylo?“

Učitelka. „Určitě jsem měla velký strach.“

Průvodce: „Velký strach. Co by vám od ní tehdy pomohlo?“

Učitelka: „Právě pozornost tomu, co cítím.“

Průvodce: „Jak by to konkrétně měla projevovat, aby to pro vás tehdy bylo srozumitelné?“

Učitelka: „Pojmenovávat to, co cítím, dát mi možnost být v její blízkosti, kdykoli to potřebuji, potvrzovat mi, co potřebuji.“

Průvodce: „Ano. A vnímáte nějaký vztah s těmito projevy maminky, které byste od ní dostala, k vašemu bezpečnému odpoutání?“

Učitelka: „Určitě. A možnosti, jak jsme se už bavily, drobné nabídky, zvládnout věci sama, samozřejmě s respektem k mé aktuálně nabyté sebe důvěře.“

Průvodce: „Ano, kde byste hledala ten zdroj/v čem k získání větší sebe důvěry?“

Učitelka: „U té mamky, v její náruči. Začínám rozumět, já jsem dospělá, zdroje si vytvářím sama, ale moje dcera potřebuje jako zdroj mě, moji víru v ní, moji blízkost, pozornost, ocenění.“

Průvodce: „Prosím, popište, co vidíte, že děti dělají/říkají?“

Učitelka: „Tobiášek našel nápis na bundě a ptá se mě, co to je? Liduška si obléká čepici.“

Průvodce: „Čím jste je přijala?“

Učitelka: „Opakovala jsem po Tobíkovi otázku a odpověděla jsem, že je to jeho jméno. Pomáhám mu s oblékáním bundy a všimla jsem si Lidušky, že si nasazuje čepici a ocenila jsem ji, jé, Liduška si oblékla čepici.“

Průvodce: „Hm. Ještě, jak byste slovně mohla dokončit činnost/interakci s Tobiáškem?“

Učitelka: „Tak, Tobiášku, už se nám podařilo společně obléknout bundu.“

Průvodce: „Jaký význam by to pro něj mělo, kdybys takto slovně dokončila vaši společnou činnost/interakci?“

Učitelka. „Předvídatelnost, čitelnost mého jednání.“

Průvodce: „Ještě bych doplnila otázku, co by Tobiáškoví přineslo, když byste stála za ním a co v případě, že byste stála před ním? Vnímáte rozdíl? Co vám přijde v téhle situaci užitečnější?“

Učitelka: „Já mám v tomhle myšlenku, že pokud jsem za ním, tak to zapínání dělám z jeho pozice, lépe na to vidí, lépe se to může naučit.“

Průvodce: „Co vidíte dál?“

Učitelka. „Liduška sedí na zemi a dívá se na mě, jak si připravuji její mikinu, kterou ji obléknu. Míky se snaží obléct si bundu.“

Průvodce: „Jak jste to nyní přijala?“

Učitelka: „Pojmenovala jsem mu, že si obléká bundu a nabídla jsem mu, jestli potřebuje pomoc. Souhlasí, tak se zvedám a jdu.“

Průvodce: „Pojďme si tady na základě vašich předchozích zkušeností s dokončením interakce s Tobiáškem říct, jak byste zde mohla sdělit Lidušce, jaké kroky se chystáte udělat?“

Učitelka: „Něco ve smyslu, mikinu oblékneme až za chvíli, vidím Míkyho, že potřebuje pomoc, půjdu za ním a za chvíli se vrátím za tebou.“

Průvodce: „Ano, je to jedna z dobrých variant. Vybízí se tady Lidušku také podpořit v její samostatnosti v oblékání?“

Učitelka: „Ano. Liduško, můžeš si zatím zkusit obléct mikinu sama, pomůžu obléct bundu Míkymu a vrátím se podívat, jak se ti s ní daří.“

Průvodce: „Čemu by jí to sloužilo, kdybyste ji častěji sdělovala, co půjdete udělat?“

Učitelka: „Nebyla by zmatená. Vnímám tam z její strany důvěru, že se může spolehnout na má slova a činy.“

Průvodce: „Může se na vaše slova a činy spolehnout. Ještě vás něco napadá?“

Učitelka: „Ještě vnímám, že by se mohla cítit natolik bezpečně, že i kdybych tam zrovna pro ni nemohla hned být, jsem u někoho jiného, věděla by, že tam pro ni jsem, kdykoliv bude potřebovat.“

Učitelka. „Vnímám tam, že to není tolik o tom, jestli jí tulím/netulím, kolikrát jí řeknu, že ji mám ráda, ale o tom ji často věnovat pozornost, být pro ni čitelná, že ji podpořím v tom zvládat něco sama...“

Průvodce: „Co vidíte, že Toník dělá?“

Učitelka: „Toník si obléká bundu a zkouší si zapnout zip, ale nedaří se mu to.“

Průvodce: Čím vším se vám ho podařilo přijmout?“

Učitelka: „Ptala jsem se ho, jestli potřebuje pomoci. Souhlasil, že ji potřebuje. Pomohla jsem mu zip nasadit, ale vnímala jsem, že se do toho pouští sám, tak ho oceňuji, jdeš do toho, paráda. Jak bundu zapíná doplňuji to několikrát potvrzujícím ano. Nakonec ještě ocením, ty jsi si zvládl bundu zapnout docela sám.“

Průvodce: „Ano, já doplním, že vás oceňuji za laskavý, pozitivní tón, kterým ho obdařujete. Jak Toník prožívá, když se na něj takovým způsobem naladujete?“

Učitelka: „Mám pocit, že na mě očima úplně visí, je celý blažený, rozesmátý, nadšený, že to zvládl, i z mých doprovodných reakcí.“

Průvodce: „Ano. Jaký to má pro něj význam?“

Učitelka: „Bude chtít činnosti dělat, chtít se v nich zlepšovat.“

Průvodce: „Bude je chtít dělat, zlepšovat se v nich. Představte si, že by na jeho místě nyní seděla Liduška a dostávala taková to přijetí od vás?“

Učitelka: „To je přesně ten příklad, kdy si znovu posiluji uvědomění, že mazlit ji, tulit není dostačující, když v těchto chvílích ji odbydu, neposkytnu ji tu podporu, kterou dávám Tondovi.“

Průvodce: „Přesně tak. A je vidět, z vaší interakce s Tondou, že vám se to naladění s ním krásně daří, že tu dovednost máte zvládnutou.“

Průvodce: „Co zde vidíte, že děti dělají/říkají?“

Učitelka: „Adámek na mě spadl, oba jsme se svalili, Liduška mi říká se smíchem, že jsme spadli.“

## UPOL

---

Průvodce: „Jak jste to přijala?“

Učitelka: „Opakuji po Lidušce, že jsme spadli, směju se také.“

Průvodce: „Co říká Adámek?“

Učitelka: „Neříká nic, křičí.“

Průvodce: „Jak byste se na něj mohla naladit?“

Učitelka: „Přijde mi divné mu říkat, Adámku ty křičíš.“

Průvodce: „Hm. Můžeme vidět, jak tu situaci prožívá? Jaký má výraz obličeje?“

Učitelka: „Září mu oči, vypadá to, že má radost, křičí radostí.“

Průvodce: „Také mi to tak připadá. Jak byste mu to mohla sdělit, co vidíte, že prožívá?“

Učitelka: „Třeba, ty křičíš radostí.“

Průvodce: „Co vám Honzík říká?“

Učitelka: „Honzík mi říká, že má pro mě přichystané překvapení.“

Průvodce: „Jak se vám to podařilo přijmout? Čím vším?“

Učitelka: „Sdělují mu, že se moc těším, že se hned přijdu podívat.“

Průvodce: „Jaký máte tón hlasu, výraz tváře?“

Učitelka: „Nadšený, září mi oči, usmívám se, dávám najevo, že se opravdu moc těším.“

Průvodce: „Jak to prožívá Honzík, to vaše naladění se na něj?“

Učitelka: „Prožívá radost, nemůže se dočkat, až mi to ukáže, možná tím mým naladěním se těší ještě víc. Je to celé o naší společné radosti.“

Průvodce: „Těší se ještě víc. Je to o společné radosti. Co to pro něj znamená, když se na něj takovým to způsobem ladíte?“

Učitelka: „Znamená to pro něj uznání, že je významný člověk tady.“

Průvodce: „Významný člověk. Jak vám tam spolu je?“

Učitelka: „Jsme propojení radostí, těšením se.“

Průvodce: „Pojďte mi říct, co vidíte, že Liduška dělá?“

Učitelka: „Liduška stojí ve dveřích.“

Průvodce: „Jak jste to přijala?“

Učitelka: „Pojmenovala jsem, Liduška vyráží ven.“

Průvodce: „Co vnímáte, že zatím mohla slyšet?“

Učitelka: „Ode mě to mohla slyšet jako vybidnutí, podporu vykročit sama ven na zahradu.“

Průvodce: „Co slyšíte dál?“

Učitelka. „Dodávám, že jdu hned za ní?“

Průvodce: „Čemu jí to může pomoci, že ji sdělujete, že jdete hned za ní?“

Učitelka: „Vnímat jistotu, že ji podpořím zkusit něco udělat sama, ale zároveň, že tu pro ni stále jsem, pokud bude potřebovat.“

Průvodce: „Pojďme se podívat, co dělá Adámek, zaměříme se na jeho tělo?“ (doporučení neurologického vyšetření)

Učitelka: „Ano, lepíme letadlo. Chvillemi si všímám, že vrtí rameny, pohybuje hlavou doleva. Kroutí prsty. Po dokončení letadla, jde běhat po třídě.“ (Adámek je jinak soustředěný, činnost jej zaujala)

Průvodce: „Jak byste to mohla přijmout?“

Učitelka: „Pojmenovat jeho pohyby během činnosti, třeba Adámku, tvoje ramena se vrtí, asi se potřebují uvolnit, pojďme si s nimi zavrtět. Ještě? Stačí? Tak ještě chvíli. Už je to ono? Paráda, můžeme pokračovat v lepení.“

Průvodce: „Čemu mu to může pomoci?“

Učitelka: „Uvolnit se, regulovat své tělo. Naučit se vnímat své tělo.“

**Videozáznam 5 + rozhovor – 4.6.2023**

Průvodce: „Poprosím vás, co vidíte, že Liduška dělá?“

Učitelka: „Liduška se sama pustila do sundávání roláku.“

Průvodce: „Čím vším se vám to podařilo přijmout její snahu?“

Učitelka: „Podporovala jsem ji v jednotlivých krocích tím, že jsem je pojmenovávala a také jsem ji vždy ocenila.“

Průvodce: „Můžeme vidět, jak to prožívá?“

Učitelka: „Soustředí se a myslím, že je spokojená sama se sebou. Je vidět, jak na to cíleně pracuje.“

Průvodce: „Co u toho prožíváte vy?“

Učitelka: „Cítím radost, že se do toho pustila. Vnímám tady, jak jsem sice zůstala stát, že to není špatně, protože ji slovně podporuji, sleduji ji, ale tím postavením ji poskytuji prostor pro její samostatnost, prostor, který je nyní jen její a může v něm zvládnout to, co potřebuje.“

Průvodce: „Vnímáte, že ji věnujete prostor být samostatná. Můžeme nyní vidět, jak jí v tom je, že si sama zvládla svléknout rolák?“

Učitelka: „Myslím, že je naprosto spokojená, už od chvíle, co se do toho pustila až do téhle doby, co si jej svlékla.“

Průvodce: „Poslouchejme, jaký u toho máte tón?“

Učitelka: „nadšený, příjemný, povzbudivý.“

Průvodce: „Jak ho Liduška může vnímat?“

Učitelka: „Jako velkou podporu v tom příště znovu něco zkusit, a to nejen v oblékání.“

Průvodce: „Jak vám tam spolu je?“

Učitelka: „Báječně. Prožíváme společně radost z toho, co dokázala.“

Průvodce: „Jaký si díky tomu můžete vytvořit vztah?“

Učitelka: „Vztah vzájemné důvěry. Kdyby se jí náhodou třeba ruka zasekla v rukávu, že já ji pomůžu, že tam jsme vzájemně pro sebe.“

Průvodce: „Ráda bych vám ukázala ještě jeden moment v téhle situaci. Zpomalím ho, aby to bylo lépe vidět. Všimla jste si něčeho?“

Učitelka: „Vypadá to, že, jakmile si rolák svlékla, chtěla mi ho podat do ruky.“

Průvodce: „Jak se vám podařilo ji podpořit v její samostatnosti?“

Učitelka: „Ruce jsem dala nahoru v oslavném gestu a ocenila jsem ji paráda, rolák je sundaný. A zároveň takové gesto jako věřím ti, pouštím tě.“

Průvodce: „Vnímáte, že ji pouštíte od sebe, dáváte ji důvěru. V čem ji to pomohlo?“

Učitelka: „Dokončila sama svůj cíl sundat si rolák a odnést ho na lavičku. Bylo skvělé, že nepotřebovala ode mě žádné instrukce. Také mi mohla ten rolák dál podávat a trvat na tom, abych jej třeba odnesla já. Ten moment byl kratičký, kdy si sama podvědomě vyhodnotila, že to zvládne sama, že to umí a ví to.“

Průvodce: „Co vidíte dál?“

Učitelka: „Pomáhám Honzíkovi sundat mikinu.“

Průvodce: „Můžeme vidět nějakou jeho snahu si sundat mikinu sám?“

Učitelka: „Ano. Jakmile ji má téměř na hlavě, tak už si ji přetáhl sám.“

Průvodce: „Jak jste přijala tenhle jeho drobný krok samostatnosti?“

Učitelka: „Ocenila jsem ho, že zvládl s dopomocí si mikinu sundat sám.“

Průvodce: „Hm. Můžeme vidět, jak to prožívá, když jste jej ocenila?“

Učitelka: „Vypadá, že je rád, že je také sám se sebou spokojený a má radost, že se mu něco podařilo.“

Průvodce: „Vypadá to, že je sám se sebou spokojený a má radost. Co vnímáte za slovy spokojenost a radost?“

Učitelka: „Dokážu něco sám. Cítím vnitřní uspokojení.“

Průvodce: „Vnitřní uspokojení?“

Učitelka: „Jsem velký člověk, zvládám věci sám.“

Průvodce: „Co mi to může přinést, když zvládám věci sám?“

Učitelka: „Nebudu muset žádat hned někoho o pomoc.“

Průvodce: „Hm. Ještě vás něco napadá?“

Učitelka: „Svoje potřeby si mohu vyřešit hned a sám.“

Průvodce: „Co mi to ještě může přinést, když si své potřeby mohu vyřešit hned a sám?“



Učitelka: „Vlastní motivaci se posouvat dál. Není to jen ta konkrétní dokončená věc, jeden krok z mnoha, ale možnost zkusit příště další krok.“

Průvodce: „Vlastní motivace jít v těch krocích dál. Co mi přinese, když častěji zažívám pocit spokojenosti, když něco dokážu sám?“

Učitelka: „Pocit sebe pojetí.“

Průvodce: „Co vnímáte za slovem sebe pojetí, vy?“

Učitelka: „Konkrétně: „Já jsem“.“

Průvodce: „K čemu mi to pomůže, když vím, kdo jsem?“

Učitelka: „Vědomí, že patřím sám sobě.“

Průvodce: „Patřím sám sobě.“

Učitelka: „Stojím na vlastních nohách. Vědomí vlastní existence. To, o co by měli vlastně všichni usilovat, stát na vlastních, a ne, v nohách druhých.“

Průvodce: „K čemu to bude sloužit?“

Učitelka: „Když se každý postará sám o sebe, bude o všechny postaráno.“

Průvodce: „Hm. K čemu mi bude sloužit vědomí, že se sám o sebe postarám?“

Učitelka: „Nezávislost.“

Průvodce: „Nezávislost?“

Učitelka: „Svobodu, vnitřní svobodu přijímat život takový jaký je, se vším, co přináší.“

Průvodce: „Krásné. Přijímat vše, co mi přichází.“

Učitelka: „Zvládat to se svými možnostmi, dovednostmi, schopnostmi. Přijímat sám sebe.“

Průvodce: „Vrátíme se ještě zpátky k vide ukázce. Co vidíte?“

Učitelka: „Tak Honzika jsem ocenila. A vrátila jsem zpět k Lidušce a říkám jí, že Honzík to zvládl sundat si mikinu a ona rolák úplně sama.“

Průvodce: „Můžeme vidět, jak to prožívá, když jste ji znovu ocenila?“

Učitelka: „Vrhá se mi celá šťastná do náruče. Připadá mi, že jsem ji pomohla v té chvíli „vyrůst.“

Průvodce: „Vyrůst. Když byste ji takovým to způsobem oceňovala častěji, k čemu by jí to pomáhalo?“

Učitelka: „Mohlo by jí to více směřovat do té samostatnosti. Jak už jsem zmínila mohla by v sobě tou vřelostí růst jako květina, které se zalévá.“

Průvodce: „S čím přichází Toník?“

Učitelka: „Ukazuje mi, že má na tričku raptory.“

Průvodce: „Ukazuje, že má na tričku raptory. Čím vším se vám podařilo ho přijmout?“

Učitelka: „Opakovala jsem po něm.“

Průvodce: „Opakovala jste po něm. Jak mu v tom je?“

Učitelka: „Vnímá můj zájem o něj a o jeho raptory. Pocit důležitosti.“

Průvodce: „Pocit důležitosti. Co mu to přinese, když se bude cítit důležitý?“

Učitelka: „Pocit vlastního významu, přijetí, že mě někdo přijímá i s mým tématem raptorů na tričku. Pocit váhy.“

Průvodce: „Co vy vnímáte pod tím spojením mít pocit váhy?“

Učitelka: „Váha jako hmotnost, která mě drží pevně nohy při zemi. Myslím tím, že mě to kotví. Věřím, že když člověk má váhu, tak pevně může stát na svých nohách a jen tak něco s ním nezamává. Váha pro mě znamená v tomhle smyslu určitou pevnost.“

Průvodce: „Hm. Váha jako určitá pevnost. Pojďte prosím ještě dál, potřebuji více porozumět tomu, jak v tom přemýšlíte.“

Učitelka: „Váha, těžiště, díky kterému může být člověk vnitřně silný.“

**Videozáznam 1 + rozhovor – 31.5.2023** – zaměření se na iniciativy Martínka a hledání možných alternativ přijetí.

Průvodce: „Pojďte mi říct, co vidíte, že Martínek dělá?“ (čas oběda)

Učitelka: „Martínek u mě sedí na klíně, dívá se dolů a poslouchá, co mu sděluji.“

Průvodce: „Hm. Jak jste to přijala?“

Učitelka: „Martínku, sedíme teď tady spolu, budeme společně obědvat.“

Průvodce: „Co vidíte/slyšíte dál?“

Učitelka: „Říkám mu, že mu tady dám židli a dávám ho na ni sednout.“

Průvodce: „Jak byste mu to mohla ještě sdělit jinak, s přijetím?“

Učitelka: „Martínku, tady je židle, můžeš si sednout vedle mě.“

Průvodce: „Tady je tvoje židle, můžeš si sednout vedle mě. K čemu by mu pomohlo, kdybyste mu pojmenovávala, co dělá a co se bude dít?“

Učitelka: „Podle mě k orientaci/čitelnosti toho, co se děje a bude dít.“

Průvodce: „Jak mu v tom asi bude, když by se častěji setkával s tím, co je pro něj čitelné, přehledné, srozumitelné?“

Učitelka: „Bezpečně.“

Průvodce: „Co vnímáte pod slovem bezpečně vy?“

Učitelka: „Určité spolehnutí na to, co mu říkám. Získání zkušeností s danou situací, která pro svou přehlednost mu příště už nebude způsobovat pocity zmatku, obav. Bude se sám v sobě cítit v klidu, jistotě.“

Průvodce: Jaký to pro něj bude mít význam, když se sám v sobě bude cítit v klidu, jistotě?“

Učitelka: „Znamená to pro něj přijetí, uznání.“

Průvodce: „Co vám nyní Martínek říká?“

Učitelka: „volá Lauro. Laura měla třídit pastelky podle barev a on si všiml, že to dělá špatně, tak ji na to oslovením upozorňuje.“

Průvodce: „Zůstaňme, prosím, jen u toho, co opravdu slyšíme, že Martínek říká, že volá Lauro. Jak byste to mohla přijmout?“

Učitelka: „Martínku, ty voláš na Lauru.“

Průvodce: „Voláš na Lauru. Ještě jste zmiňovala, že si všiml, že pastelky třídí nesprávně. Jak byste se na tohle mohla naladit? Vidíme, že se na ni dívá...“

Učitelka: „Vypadá to, že sis něčeho všiml.“

Průvodce: „Čeho jste si všimla zde, že Martínek udělal?“

Učitelka: „Ukazuje.“

Průvodce: „Ukazuje. Jak byste to mohla přijmout?“

Učitelka: „Ty ukazuješ.“

Průvodce: „Co by mu to přineslo, když byste takto pojmenovala, co dělá?“

Učitelka: „Vědomí, že ho vnímám, že jsme spolu nyní v kontaktu.“

Průvodce: „Co vidíte, že Martínek dělá?“

Učitelka: „Je ke mně otočený zády, dívá se dolů.“

Průvodce: „Čím se vám podařilo věnovat mu pozornost?“

Učitelka: „Nakláním se k němu, dotýkám se ho na zádech.“

Průvodce: „Hm. Můžeme vidět, jak mu nyní je? Co asi prožívá? Zkuste popsat reakce těla.“

Učitelka: „Přijde mi, že se ohýbá, hrbí, schovává se dovnitř sebe. Mračí se, klopí hlavu.“

Průvodce: „Jaké můžeme vnímat pocity?“

Učitelka: „Připadá mi, že má vztek.“

Průvodce: „Vztek. Co vnímáte, že je za tím vztekem?“

Učitelka: „Smutek.“

Průvodce: „Když půjdeme ještě dál, jaká tam může být potřeba?“

Učitelka: „Jistoty.“

Průvodce: „Co vnímáte pod slovem jistota, zde, v tomto konkrétním projevu Martínka?“

Učitelka: „Potřebuje vědět, co bude a co se s ním děje.“

Průvodce: „Jak byste se na něj mohla naladit? Pojmenovat, co vidíte, že asi prožívá?“

Učitelka: „Připadáš mi smutný. Trápí tě něco?“

Průvodce: „Ano, připadáš mi smutný. Trápí tě něco. Když byste mu takto pojmenovávala jeho emoce, jak by mu v tom mohlo být?“

Učitelka: „Mohl by vnímat oporu.“

Průvodce: „Vnímal by oporu. Co by to pro něj znamenalo, kdyby častěji slýchal od vás pojmenování emocí?“

Učitelka: „Možnost se v sobě vyznat, orientovat., že se vždy najde řešení.“

Průvodce: „Jak to myslíte s tím řešením?“

Učitelka: „Myslím tím, že častým pojmenováním získá zkušenost, jak konkrétní emoce vypadá, co se při ní v něm děje, že ji může nechat projít. Získá jistotu, protože už tu cestu k ní v tomhle případě ušel. Je to forma učení se. Ta podpora ode mě bude natolik čitelná, že to pro něj bude zvládnutelné. Vytváří se hranice jistoty v něm samém.“

### **Videozáznam 2 + rozhovor – 7.6.2023**

Průvodce: „Pojďme si říct, co vidíte, že skupina chlapců vepředu u stolu dělá?“

Učitelka: „Chlapci skládají z papíru hada.“

Průvodce: „Skládají z papíru hada. Co vidíme, že dělá skupina chlapců u zadního stolu?“

Učitelka: „Chlapci vzadu skládají puzzle.“

Průvodce: „Skládají puzzle. Co slyšíme, že vám chlapci vzadu říkají?“

Učitelka: „Volají na mě, abych za nimi přišla.“

Průvodce: „Jak jste to přijala?“

Učitelka: „Sděluji jim, že za nimi hned přijdu, jen co dokončím vysvětlování postupu skládání hada. Žádám je o trpělivost.“

Průvodce: „Co vidíme, že po chvíli děláte/říkáte?“

Učitelka: „Dokončím práci, zvedám se a jdu k zadnímu stolečku. Ptám se, jak se vám daří? Jak se vám povedlo složit puzzle?“

Průvodce: „Když jste sdělila chlapcům, že přijdete až dokončíte činnost, což jste dodržela, jak myslíte, že se mohli cítit chlapci u zadního stolu a jak chlapci, kteří skládají hada?“

## UPOL

---

Učitelka: „Myslím si, že spokojeně, protože jsem splnila jejich očekávání. Pocit, že o mě se tady ví, i když musím chvíli počkat. Jistoty že, když potřebuji pomoc, vždy se mi jí zde dostane.“

Průvodce: „Zažívám pocit ujištění, že tady se o mně ví, i když je třeba, abych chvíli počkal. Jak myslíte, že se cítili chlapci u stolu vepředu?“

Učitelka: „Pocit důležitosti. Jsem důležitý natolik, aby si na mě někdo udělal čas věnoval se mi.“

Průvodce: „K čemu jim slouží, když pojmenováváte kroky, které děláte/chystáte se udělat?“

Učitelka: „K porozumění. Jsem pro ně čitelná, mohou se na mě spolehnout.“

Průvodce: „Jste pro ně čitelná, mohou se na vás spolehnout. Jaký to pro ně může mít význam?“

Učitelka: „Význam, že mají zde své místo, že se s každým počítá.“

Průvodce: „Pojďme se dívat dál. Jaká další povzbuzení dětem dáváte, aby se cítili přijaté?“

Učitelka: „Jednak je to hlasová intonace, dotyk, oční kontakt...“

Průvodce: „Hm. Mluvíte zde o hlasové intonaci. Jaká je tedy vaše intonace hlasu? Jak vnímáte svůj hlas, když s dětmi tady komunikujete?“

Učitelka: „Klidný, přátelský hlas.“

Průvodce: „Jak se v tom děti mohou cítit, když s nimi takovým to klidným, přátelským hlasem mluvíte?“

Učitelka: „Jsou šťastné.“

Průvodce: „Šťastné. Ještě vás napadá, jak se mohou cítit. Co je za tím pocitem štěstí?“

Učitelka: „Ne. Už ne.“

Průvodce: „Ráda bych vám zde ukázala Martínka. Jak byste mohla popsat, jak mu v téhle chvíli je?“

Učitelka: „Je spokojený, otevřený.“

Průvodce: „Spokojený, otevřený. Kdybyste si ho dokázala v tuhle chvíli všimnout, i když vím, že je to asi pro vás náročné, protože v tu chvíli pracujete se skupinou chlapců, věnujete jim pozornost, jak byste mu mohla pojmenovat, jak se asi cítí?“

Učitelka: „Martínku, vypadá to, že jsi spokojený, usmíváš se.“

Průvodce: „Co vidíme, že Martínek dělá?“

Učitelka: „Sleduje Matěje, jak skládá puzzle.“

Průvodce: „Jak byste ho mohla přijmout?“

Učitelka: „Martínku, ty se díváš na Matěje, jak skládá puzzle.“

Průvodce: „Ano, Martínku ty se díváš, jak Matěj skládá puzzle. Jak byste mu mohla nabídnout, zda by se chtěl do skládání puzzle zapojit?“

Učitelka: „Vypadá, že tě to zajímá, chtěl by sis také složit puzzle? Pokud by třeba nechtěl...“

Průvodce: „Pokud by neměl zájem. Jak byste to mohla přijmout?“

Učitelka: „Zase čistým pojmenováním. Martínek se bude jen dívat.“

Průvodce: „Pojďme se nyní zaměřit, jakým způsobem rozdělujete pozornost mezi dětmi. Čeho jste si nyní všimla. Komu všemu zvládáte věnovat pozornost?“

Učitelka: „Matějovi, pak Honzíkovi a vracím zase k Adámkovi.“

Průvodce: „Čím vším zvládáte věnovat pozornost?“

Učitelka: „Očným kontaktem, dotykem, pohybem těla, jeho natáčením.“

Průvodce: „Ano. I sledujete pohybem očí. Jak se děti cítí, když od vás každé dostává takovou to pozornost?“

Učitelka: „Musí se cítit bezpečně a jistě.“

Průvodce: „Vnímám, že bezpečí a jistota jsou pro vás důležité potřeby.“

Učitelka: „Ano. A rovnoprávnost.“

Průvodce: „Co vnímáte pod slovem rovnoprávnost?“

Učitelka: „Všichni mají stejná práva a povinnosti. Aby jeden neupozadil druhého. Všechny děti mají ve třídě stejné možnosti. Snažím se být ke všem spravedlivá.“

## UPOL

---

Průvodce: „Snažíte se být ke všem spravedlivá. To, co věnujete jednomu si přejete dát i dalším. Čím je to pro vás důležité?“

Učitelka: „Je to pro mě důležité z hlediska funkčnosti skupiny dětí. Příkladem je, aby silnější jedinci se nepovyšovali nad slabší a ti slabší dostali také šanci se vyjádřit.“

Průvodce: „Co to přináší dětem?“

Učitelka: „Těm silnějším možnost získat dovednost trpělivosti a empatie, u těch slabších uvědomění, že mají stejně platné místo ve skupině, že mají prostor se vyjádřit a jsou slyšeni, vnímáni.“

Průvodce: „Co prosím vidíte, že tady Matěj dělá?“

Učitelka: „Dokončuje obrázek.“

Průvodce: „Co vám sděluje?“

Učitelka: „Sděluje mi, že tenhle dílek puzzle tam patří.“

Průvodce: „Jak to přijímáte?“

Učitelka: „Opakuji po něm, že určitě tam patří, doplňuji, že ale někde dolů.“

Průvodce: „Ano. Co vidíme dál?“

Učitelka: „Matěj hledá, já jsem mu chtěla pomoci, ale nakonec jsem se stáhla a říkám mu, že počkám.“

Průvodce: „Co mu to umožnilo, když jste mu poskytla prostor si umístění dílu nalézt sám?“

Učitelka: „Nevzdat to, i když ta cesta může vypadat zdlouhavá nebo ne úplně úspěšná. Možnost posílit si svoje schopnosti.“

Průvodce: „Napadá vás ještě, k čemu mu ten prostor od vás posloužil?“

Učitelka: „Dokončit činnost, zůstat v té činnosti.“

Průvodce: „Jaký to bude mít pro něj význam, když v té činnosti bude zůstat/dokončí ji?“

Učitelka: „Posílí si svoje soustředění.“

Průvodce: „Co slyšíme dál?“

Učitelka: „Ocenila jsem ho nakonec, že činnost dokončil.“

Průvodce: „Ano, ocenila jste ho. K čemu mu to pomáhá, když jej oceňujete?“



Učitelka: „Potvrzení správnosti jeho práce, jednání, chování. Ujistění, že se mu daří, co dělá.“

Průvodce: „Budu se opakovat. K čemu mu pomáhá, když ví, co je správně, když ví, co se mu daří?“

Učitelka: „K podpoře jeho sebe důvěry/sebe vědomí. Také podporu chuti do další práce.“

Průvodce: „Vidíme u stolečku více dětí. Pojd'me si říct, jak byste mohla přijmout to, co dělá Matěj s brýlemi?“

Učitelka: „Matěji, dal si k sobě obrázky, které k sobě pasují.“

Průvodce: „Ano. Pojd'me se podívat ještě na Kristýnku. Jak byste ji mohla pojmenovat, co dělá, když by se vám podařilo si ji všimnout?“

Učitelka: „Kristýnka se přišla podívat a sleduje, co tu společně děláme.“

Průvodce: „Jak myslíte, že by se cítila, když byste pojmenovala, co právě dělá?“

Učitelka: „Měla by radost, cítila by se potěšená. To je taková klidná, tichá holčička.“

Průvodce: „Co by jí to přineslo, kdybyste se na ni takovým to způsobem naladila?“

Učitelka: „Zapojení do skupiny.“

Průvodce: „Co by to přineslo ostatním dětem, kdyby slyšely, že věnujete pozornost dětem, které jsou právě v takové klidné, tiché přítomnosti ve třídě?“

Učitelka: „Informaci, že není potřeba hluku, aby si jich někdo všiml. Potom by atmosféra třídy mohla být příjemná, klidná, pohodová.“

Průvodce: „Jak byste se v takové třídě cítila vy?“

Učitelka: „Plná energie. Hrozně bych si to s dětmi užívala. Sršela bych nápady.“

Průvodce: „Jak by se děti cítily s takovou paní učitelkou, plnou energie?“

Učitelka: „Byly by spokojené, klidné, usměvavé.“

Průvodce: „Co slyšíme, že dětem říkáte?“

Učitelka: „Říkám, že mám radost.“

Průvodce: „Ano, sdělujete dětem, že máte radost. K čemu dětem slouží, když vás slyší pojmenovávat vaše emoce?“

Učitelka: „Uvědomění, že každý má své pocity a je to v pořádku.“

Průvodce: „Každý má své pocity a je to v pořádku. Co dětem umožňujete, když pojmenováváte své emoce?“

Učitelka: „Také sdílet své emoce. Pojmenovávat je.“

Průvodce: „Co jim to přinese, když budou umět pojmenovávat své emoce?“

Učitelka: „Vyznat se sám v sobě.“

Průvodce: „Ano. Když se vyznám sám v sobě, co mi to přináší?“

Učitelka: „Pocit sebe důvěry.“

Průvodce: „Co vy vnímáte pod slovem sebe důvěra?“

Učitelka: „Jsem si jistý ve svém jednání. Znam se, tak se nebojím stát si za svým názorem a jít do výzev, které mi život přinese.“

Průvodce: „Prosím, co vidíte, že Martínek dělá?“

Učitelka: „Martínek si prohlíží knížku.“

Průvodce: „Martínek si prohlíží knížku. Kdyby se vám podařilo si ho všimnout, jak byste se na něj mohla naladit?“

Učitelka: „Položit mu ruku na rameno a pojmenovat, Martínku, ty si prohlížíš knížku.“

Průvodce: „Čemu pomáhá dětem, když slyší, že pojmenováváte, co např. Martínek dělá? K čemu to poslouží/pomůže celé skupině dětí, když vzájemně budou slyšet, co dělají?“

Učitelka: „K podpoře sdílení, spolupráce mezi dětmi.“

Průvodce: „Prosím, co slyšíte, že vám Vilík říká?“

Učitelka: „Sděluje mi, že má hada malého, že už nechce lepit dál.“

Průvodce: „Jak byste to mohla přijmout?“

Učitelka: „Říkám mu, že to nevadí, že ne všichni hadi jsou velcí.“

Průvodce: „Vnímám, že jste se jej snažila podpořit v té informaci, že ne všichni hadi jsou velcí. Pojdme se zaměřit, jak bychom to jeho sdělení mohly přijmout? Víme, že do přijetí také patří opakování toho, co druhý říká.“

Učitelka: „Myslíš, že je malý? Už dál lepit nechceš, v pořádku.“

Průvodce: „Prosím, pojd'me se podívat, co tady, Martínek dělá.“

Učitelka: „Martínek nese semafor.“

Průvodce: „Jak jste to přijala?“

Učitelka: „Pojmenovávám, že Martínek nese semafor.“

Průvodce: „Ano, co slyšíme, že říkáte dál?“

Učitelka: „Říkám mu, ať dává pozor, aby nikomu neublížil.“

Průvodce: „Pojd'me se zamyslet, jak byste mu mohla informaci ohledně způsobu nesení semaforu předat pozitivně?“ (tzv. pozitivní hranice)

Učitelka: „Martínek nese semafor a snaží se s ním mezi dětmi projít opatrně.“

### **Videozáznam 3 + rozhovor – 14.6.2023**

Průvodce: „Pojd'me se na to, co děláte, spolu zaměřit, máme tady komfort, běžně se nám v životních situacích nepodaří, že bychom si něco zastavily, že bychom si mohly formulovat, jak bychom to pojmenovaly, je to něco, co si v tuto chvíli můžeme dovolit a možná nám to pomůže uvědomit si něco, co to dítě potřebuje, protože v běžném rychlém provozu nejsme schopni to vidět, pojd'me to zkoušet, trénovat, i když to umíte, i když cítíte, že to pro vás třeba není problém, jenom přemýšlet, jestli je tady třeba ještě něco dalšího, co by nás k tomu napadlo. Máme tady řízenou činnost a podíváme se, jak se vám dařilo děti doprovázet. Co slyšíme, že dětem pojmenováváte?“

Učitelka: „Kristýnka krásně stojí, Honzík už je připravený, Martínek se chytil s Tondou za ruku, máme tady společný kruh.“

Průvodce: „Tím vším, co jste nyní pojmenovala, čemu všemu to pomohlo? Jak důležité to pro děti je společně?“

Učitelka: „Děti napodobují, takže je to vybidne, v tomto případě, k vytvoření společného kruhu.“

Průvodce: „Tedy je prostřednictvím pozitivního pojmenování nasměrujete k dokončení činnosti.“

Učitelka: „Ano.“

Průvodce: „v jakých dalších situacích je vám příjemné pojmenování? Čemu to pomáhá? K čemu to pomáhá těm dětem?“

Učitelka: „Pomáhá mi to ve chvílích, kdy potřebuji rychle zasáhnout, je to třeba při nežádoucím chování. Jen čistě pojmenuji, co vidím, nehodnotím a výsledek se dostaví hned. Děti většinou nemají potřebu v nežádoucím chování pokračovat. A co se týká dětí, k čemu jim to pomáhá, když teď opominu, jestli to je negativní nebo pozitivní situace, nebudu to hodnotit, tak zaprvé vnímají, že si jich všímám, žádné dítě se nemusí právě na základě toho čistého pojmenování cítit jako špatné, hodnocené, provinile.“

Průvodce: „To je zajímavé. Ještě mě napadá, že tím pojmenováním pomáháte dětem vnímat, co se děje, bude dítě. Můžete jim pomáhat s orientací v sobě a kolem sebe.“

Průvodce: „Pojďme dál. Co vidíme, že děti dělají?“

Učitelka: „Stojí v kruhu, říkáme básničku.“

Průvodce: „Jaká konkrétní slova slyšíme?“

Učitelka: „Dobrý den, dobrý den, dneska zlobit nebudeme.“

Průvodce: „Je zajímavé zjištění, co se týká neuronů v hlavě, v dětském věku se mohutně propojují a vytváří spoje, některé jsou pevnější, protože se často používaly, jiné jsou slabší, některá propojení tam nejsou. V mozku vzniká obrovská mapa těchto neuronových spojů. Když dostaneme do mozku informaci, co nedělat, tak mozek nerozlišuje mezi tím chci/nechci (např. nechci zlobit, ukotvuji slovo zlobit). Tedy pozitivní informací napomáhám dětem nasměrovat myšlení k žádoucímu výsledku. Cílem je, aby co nejčastěji jim to žádoucí chování zaznívalo v hlavách. Všimla jsem si, že opravdu v předešlých situacích, co jsme si pouštěly, pozitivně pojmenovávejte, co děti dělají. Co myslíte, kdybyste v tom chtěla pokračovat, co byste zde použila?“

Učitelka: „Třeba, dobrý den, dobrý den, dneska bude hezký den.“

Průvodce: „Dneska bude hezký den. Co to dětem přinese?“

Učitelka: „Chuť do práce. Zůstat se mnou v činnosti.“

Průvodce: „Co slyšíme, že říkáte Matějovi?“

Učitelka: „Matěj leze na kuchyňku.“

Průvodce: „Když vy pojmenujete, že Matěj leze na kuchyňku, co v tu chvíli dělají ostatní děti v kruhu?“

Učitelka: „Otočí se směrem na Matěje a potom zpět na mě.“

Průvodce: „Ano. Ještě doplním, že děti stojí v očekávání, jsou v tom kruhu nadále přítomny. Ony vidí, co se děje. Všechny děti čekají na Matěje a vědí, že to není pauza k tomu, aby se rozutekly. Ony tam s vámi zůstávají. Co vidíte, že Matěj udělal?“

Učitelka: „Vrátil se zpět do kruhu za námi.“

Průvodce: „Ano, vrátil se zpět za vámi. Co dětem přináší, že se Matěj do skupiny vrátil?“

Učitelka: „Patří k nim. Můžeme pokračovat. Na každém tady ve skupině záleží.“

Průvodce: „Na každém záleží. Já také doplním, že jste ochránila i Matějovu důstojnost. Čím vším jste ji ochránila?“

Učitelka: „Právě tím, že jsem ho nehodnotila, nehanila jsem ho před ostatními, přijala jsem ho beze slov zpět.“

Průvodce: „Vrátíme se ještě na začátek. Čeho si zde můžeme všimnout, že ještě dětem dáváte?“

Učitelka: „Každému věnuji oční kontakt.“

Průvodce: „Rozhlížíte se a každému ve skupině věnujete oční kontakt. V čem dětem pomáhá, když se rozhlížíte? Má to nějaký vliv na dynamiku té skupiny, na práci té skupiny, jak funguje?“

Učitelka: „Zůstávají pozorní, bdělí. Touží po kontaktu, tak zůstávají napojení.“

Průvodce: „Zůstávají napojení, jsou zapojováni. Co to pro skupinu dětí znamená, když cítí být do ní zapojováni?“

Učitelka: „Sounáležitost.“

Průvodce: „Co vnímáte pod slovem sounáležitost?“

Učitelka: „Každý jsme součástí skupiny a patříme do ní.“

Průvodce: „Co zde slyšíme, že Martínkovi říkáte?“

Učitelka: „Paráda Martínku, pojd' s námi.“

Průvodce: „K čemu to Martínkovi pomáhá, když jej oceňujete a zvete ho do společné hry?“

Učitelka: „Pomůže mu to vytrvat v činnosti, nevzdávat se, když se mu něco nedaří. Zapojovat se s námi.“

Průvodce: „Vytrvá v činnosti, zapojí se do ní rád, podpora úsilí, i když se mu něco nedaří.“

Průvodce: „Co vám Pavlík říká?“

Učitelka: „To je jednoduchý.“

Průvodce: „Jak jste to přijala?“

Učitelka: „Opakuji po něm, to je jednoduchý, jasně.“

Průvodce: „Co myslíte, k čemu pomáhá, když po dětech opakujete?“

Učitelka: „Jsme v kontaktu, ubezpečení, že mě paní učitelka slyší.“

Průvodce: „Co vidíme, že zde s dětmi děláte?“

Učitelka: „Děti zkusí bosýma nohama zvednout ubrousek ze země. Nejprve střídavě jednou, druhou a pak oběma.“

Průvodce: „Čím vším se zde na děti nalaďujete?“

Učitelka: „Já oceňuji, komu se to podaří, i sděluji, že já mám také ubrousek nahoře. Zase se rozhlížím po všech dětech.“

Průvodce: „Ano, je vidět, že dovednost rozhlížení se se vám daří velmi dobře uplatňovat. Pojďme se nyní podívat na Honzíka, který je vedle vás, jak to prožívá/jak mu v tom je?“

Učitelka: „Krásně, úplně si to užívá, baví ho to.“

Průvodce: „Baví ho to. Podíváme se zde také na Martínka. Vypadá to, že pro Martínka ta aktivita je obtížná. Jak jste to přijala?“

Učitelka: „Já jsem na to nereagovala, že se mu to nedaří.“

Průvodce: „Právě. Já bych vás zde chtěla ocenit. I když jste si asi všimla, že se mu to nedaří, tak jste to žádným způsobem nekomentovala. Dopřála jste mu prostor zůstat sám se sebou. Jaký vliv by to mělo na jeho pozici ve skupině, kdybyste dávala pozornost tomu, co se mu nedaří?“

Učitelka: „Opět by to bylo poukazování na to, že Martínek dělá něco špatně. Signál pro skupinu, že tady překáží.“

Průvodce: „Vnímám to stejně. My jsme se už minule bavily o tom, že pro Martínka bude užitečnější podpora, když se budeme zaměřovat na to, co se mu daří.“

### **Videozáznam 4 + rozhovor – 21.6.2023**

Průvodce: „Pojďme se podívat na ukázky, které využijeme tréninkově a poslouží nám to ke zvýšení Vaší profesionality. Pojmenujte mi, prosím, co vidíte, že Matěj dělá?“

Učitelka: „Matěj nese kostičky.“

Průvodce: „Jak jste to přijala?“

Učitelka: „Sdělují mu, že kostičky patří do herny.“

Průvodce: „Nyní jste pojmenovala, co je se dělá s daným předmětem. V rámci přijetí druhého se nejprve zaměřujeme na pojmenování vztažené k osobě. Tedy, jak byste Matějovi pojmenovala, co dělá?“

Učitelka: „Matěji, ty neseš kostičky ke stolečkům.“

Průvodce: „Ano. Matěji, neseš kostičky ke stolečkům. Napadá vás, čím pomůžete Matějovi, když nejprve zmíníte, co dělá, a pak teprve pojmenujete, kam patří kostičky?“

Učitelka: „Uvědomění si vlastního jednání.“

Průvodce: „Půjdeme dál. Kdyby se vám podařilo si ho všimnout, když se přišel podívat s kostičkami, co děláte, jak byste to mohla ještě přijmout?“

Učitelka: „Matěji, vypadá to, že tě zajímá, co děláme, asi by ses chtěl přidat.“

Průvodce: „Měli jsme tu situaci s Matějem, vnímám, že zde s Martínkem nám to ukazuje společný směr, který by nám pomohl zvýšit vaše pedagogické schopnosti, zkusme jako u Matěje zůstat u pojmenování osoby, u pojmenování toho, co by rád, proč přišel, co by se mu dalo říct, aby se cítil, že je zde vítaný?“

Učitelka: „Jé, Martínku, ty ses na nás přišel podívat, tebe to zajímá.“

Průvodce: „Ty ses na nás přišel podívat. Chceš se k nám přidat? To je přesně to, co v něm vytváří pocit, že je vítaný.“

Průvodce: „Jak vám tady s Vašíkem společně je?“

Učitelka: „Nádherně, atmosféra je úplně jedinečná, jak se spolu smějeme.“

Průvodce: „Ano. Čemu tomu přispívá váš úsměv/smích?“

Učitelka: „Spoluprožíváme to naladění, ten smích. Jsem v tom s nimi.“

Průvodce: „Jak byste nyní mohla Vašíkovi pojmenovat, jak to prožívá?“

Učitelka: „Vašíku, ty máš radost, ty se směješ.“

Průvodce: „Co slyšíte, že tady říkáte?“

Učitelka: „Laura fouká?“

Průvodce: „, Co si nyní díky tomu uvědomuje Laura a co ostatní děti, co jsou kolem ní?“

Učitelka: „Laura potřebuje ocenění, vnímat, že jsem si jí všimla, podpořila jsem ji.“

Průvodce: „Ano. Tohle je moment, který je pro vaši profesionalitu velmi důležitý, pojdme se podívat, jak ho využít třeba u Martínka?“

Učitelka: „Martínku, ty pozoruješ, co Laura dělá.“

Průvodce: „Jak by to prožíval, když byste v tu chvíli ještě zvládla pojmenovat, co dělá?“

Učitelka: „Také, že je důležitý.“

Průvodce: „Co slyšíme nyní, že Kristýnce říkáte? Všimla jste si, že se za vámi přišla podívat.“

Učitelka: „Kristýnko, ty ses přišla podívat, co děláme.“

Průvodce: „Ano, to je přesně to pojmenování vztažené k osobě. Pojdme se podívat dál, co Vám Kristýnka sděluje?“

Učitelka: „Kristýnka ukazuje a říká, že chce malovat.“

Průvodce: „Co jí sdělujete vy?“

Učitelka: „Říkám jí, že může kreslit.“

Průvodce: „Jak byste zde zase mohla využít pojmenování vztažené k osobě?“

Učitelka: „Kristýnko, ukazuješ na tabuli, chceš malovat?“

Průvodce: „Hm. Kristýnku vnímám, že je takový introvertní človíček, u kterého je třeba prohlubovat pocit, že je přijímaná, důležitá.“



Průvodce: „Pojďme si nyní poslechnout, co sdělujete Lauře.“

Učitelka: „Laura čaruje.“

Průvodce: „Laura čaruje. Co dělají ostatní děti, které jsou s ní u stolečku?“

Učitelka: „Tím, jak jsem pojmenovala, tak oni zaměřují pozornost jen na ni.“

Průvodce: „Čemu jste nyní všem přítomným dětem u stolečku pomohla? Jak jste zmínila jsou na Lauru zaměřeni. Připadá mi, že jsou v takovém pocitu očekávání.“

Učitelka: „Když pojmenovávám, tak jim dávám porozumění, co se děje.“

Průvodce: „Přesně tak. Mohou tak rozumět tomu, co se děje/bude dít. Oni ji do práce nezasahují, čekají až ji dokončí, jsou trpěliví. Učíte je několika sociálním dovednostem, a to zejména respektu k druhému. Všichni u stolu vědí, že teď je to o Lauře, že ona má nyní tu veškerou pozornost. Vaše práce má obrovský smysl. Velmi dobře je pedagogicky vedete.“

Průvodce: „Co vidíte, že Martínek dělá? Jak byste to mohla opět ve vztahu k němu mu pojmenovat?“

Učitelka: „Martínku, ty foukáš.“

Průvodce: „Martínku, ty foukáš, foukáš málo, zkus více, pomůže to. Když pak vidíte, že už fouká více, jak byste mu to mohla pojmenovat?“ (Martínkovi se nedařila aktivita foukání bublin)

Učitelka: „Martínku, foukáš hodně, silně.“

Průvodce: „Přesně tak. I když to bude třeba stále málo a těmito slovy to doprovodíte, může ho to podpořit foukat více, protože bude slyšet, co má přesně dělat. Co vidíte dál?“

Učitelka: „Martínek se nyní kouká na obrázek z bublin.“

Průvodce: „Jak byste to mohla přijmout?“

Učitelka: „Martínku, ty se díváš, co jsi vyčaroval, co se ti povedlo.“

Průvodce: „Ano. Proč myslíte, že pro Martíнка je důležitější, možná více než pro ostatní častěji pojmenovávat, co dělá? Děti z milujícího prostředí, které zažívají pocit přijetí, bude mít pro ně stejnou intenzitu pochopení a porozumění jako pro Martíнка? Myslíte, že to pro Martíнка bude něčím jiné?“

Učitelka: „Myslím, že ano.“

Průvodce: „Věděla byste v čem? Klidně si dopřejte prostor/čas si tuhle otázku v sobě zanechat třeba dnes bez odpovědi, třeba vám později přinese odpověď.“

Učitelka: „Právě nevím.“

### **Videozáznam 5 + rozhovor – 28.6.2023**

Průvodce: „Všimla jsem si v tomhle střihu, že se Martínek usmívá. Zdá se mi, že se cítí dobře.“

Učitelka: „Já jsem se na to dívala a také jsem to zaznamenala tu jeho usměvavou tvářičku.“

Průvodce: „Čím vším jste přispěla k tomu, že se Martínek usmívá, že je mu tam dobře?“

Učitelka: „Pojmenovávám, co dělá, že hledá, kde končí kulička.“

Průvodce: „Víte, ono to není samozřejmé to, co zde děláte. Je to vzácnost, co vám tady funguje.“

Učitelka: „Vidíte mně to vždycky překvapí, mám pocit, že to přeci takhle dělá každý jako já. Čím jsem starší tak zjišťuji, že je to jen mé vidění světa.“

Průvodce: „Hm. Vidíme, jak prostřednictvím Vašeho pojmenování se Martínek cítí dobře, cítí se být přijatý.“

Průvodce: „Pojďme se podívat dál, čím vším zde Martínka přijímáte?“

Učitelka: „Pojmenovávám.“

Průvodce: „Zde i tím pojmenováním Martínka doprovázíte tou jeho činností. Vnímáte nějaký rozdíl mezi tím, když dítě doprovázíte a tím, když dítě dostává konkrétní návody, pokyny, co má dělat?“

Učitelka: „Když ho doprovázím podporuji ho v jeho iniciativách.“

Průvodce: „Ano, cítí se být přijatý ve svých konkrétních projevech... Čemu pomáhá Martínkovi, když jej takovým to způsobem doprovázíte?“

Učitelka: „Podporuje to jeho sebevědomí a jistotu, že dělá věci správně.“

Průvodce: „Jak to podporuje váš vztah?“

Učitelka: „Přátelský, důvěryplný.“

Průvodce: „Mění se něco v jeho chování, když se na něj takovým to způsobem nalaďujete?“

Učitelka: „Spolupracuje, je otevřený, sám vyhledává komunikaci, přesto, že má ztížené mluvení, komunikuje velmi omezeně, ale, když se s ním takto mluví, tak i on sám se přijde podělit se svou myšlenkou.“

Průvodce: „Vnímám, že máte velkou moc mu proměnit život. Každé vaše přijetí se mu zapíše do hlavy/srdce a bude z toho v životě těžit.“

Průvodce: „Co slyšíme, že říkáte Martínkovi?“

Učitelka: „Říkám mu, že mu gratuluji, že vyhrál o jeden korálek.“

Průvodce: „Gratuluji tady můžeme vnímat také mezi ocenění, přijímací reakce. Zde je to takový výsledek, shrnutí celé té jeho činnosti. Pojďme si říct, co vše tím slovem gratuluji vyjadřujete?“

Učitelka: „Úctu, přijetí, sounáležitost.“

Průvodce: „Vy mu gratulujete i za to, že činnost dokončil. Ještě se na chvíli vrátím zpět. Můžeme vidět, jak prožívá vaše ocenění?“

Učitelka: „Je šťastný, rozzářený.“

Průvodce: „Jaký konkrétně pro něj má význam, že činnost dokončil?“

Učitelka: „Zažije úspěch.“

Průvodce: „Hm. Kdyby častěji zažíval pocity úspěchu, co by to pro něj znamenalo?“

Učitelka: „Sám by pak vyhledával činnosti a dokončoval je.“

Průvodce: „Také pocít, že jsem něčem dobrý, něco zvládám. Ráda bych vám řekla něco o citové nádrži – není vodotěsná, když do ní přidáváme pocity přijetí, tak postupně tu nádrž plníme. U dětí z dětského domova může mít nádrž díry, které jsou způsobené zažitými traumaty, je potřeba přikapávat často a rychleji slova přijetí (pojmenování, doprovázení, ocenění, opakování...), aby voda dírou odcházela, co nejpomaleji. Martínek potřebuje zažívat častěji cestu osobního pojmenování, gratuluji je už takový vrchol. Pojďme si zkusit, co vše by se mu dalo na této nahrávce pojmenovat? Budu video zastavovat po kouskách, co třeba tady byste pojmenovala?“

Učitelka: „Martínku, ty se díváš, kterou barvu si vybereš.“

Průvodce: „Hm...“

Učitelka: „Našel jsi růžovou, povedlo se ti to.“

Průvodce: „Ty jsi našel růžovou kuličku. Máš radost, že se ti to podařilo. Co by tady se mu dalo říct?“

Učitelka: „Ty se díváš, jak ty provázky fungují, je to zajímavé pro tebe. Všímám si, že ani tady moc očního kontaktu nevyhledává. On tedy ani s dětmi. Oční kontakt mu dělá problém.“

Průvodce: „Někteří lidé mají potíže, záleží na typologii temperamentu, dívat se v určité blízkosti na druhého. Potřebují třeba více poodstoupit, větší vzdálenosti, pro ně bezpečnější vzdálenosti, aby se mohli očima propojit. To by se muselo více prozkoumat, jsou to jen mé odhady v této situaci.“

Učitelka: „Podle mě máte pravdu, když jsme v kruhu, je ve větší vzdálenosti od nás, tak oči naváže.“

Průvodce: „Pojďme pokračovat. Co byste pojmenovala zde?“

Učitelka: „Martínku, ty se usmíváš, podařilo se ti spojit opravdu dlouhý provázek.“

Průvodce: „Co ještě byste pojmenovala?“

Učitelka: „Martínku, ty pokládáš provázek vedle mého. Zkoumáš, kdo ho má delší.“

Průvodce: „Jak byste tady mohla porovnání délky provázků nechat na něm?“

Učitelka: „Martínku, který je delší?“

Průvodce: „Čím slyšíme, že jste obě holčičky přijala?“

Učitelka: „Říkám, že by si přály hrát s nimi?“

Průvodce: „Tedy jste pojmenovala jejich přání. Jaký to má vliv pro celou skupinu? Co je tím učíte?“

Učitelka: „Přijímání druhých. Komunikaci.“

Průvodce: „Jak to nyní myslíte?“

Učitelka: „Tím, jak já pojmenovávám jejich přání, tak to potom mohou zvládat postupně sami.“

Průvodce: „Vidíme zde práci se skupinou. Když pojmenováváte, pomáháte jim porozumět tomu, co vzájemně dělají, utváří to skupinu. Pokud bychom se zaměřovaly na přijetí každého z

členů skupiny, pojďme se zaměřit více na pojmenování jejich iniciativ. Jak bychom mohly pojmenovat, co dělá Kristýnka, Honzík, Natálka, Barunka, Eliška...?“

Učitelka: „Natálko, ty se raduješ. Kristýnko, ty máš radost, že se ti to povedlo.“

Průvodce: „Ano. Pojďme dál. Co by se dalo pojmenovat u Natálky?“

Učitelka: „Natálko, ty se těšíš, tebe to zajímá.“

Průvodce: „Co by se dalo pojmenovat u Honzíka, aby se cítil přijatý?“

Učitelka: „Honzíku, ty zkusíš, co všechno ten provázek umí.“

Průvodce: „Přesně tak. Tohle pojmenování dětem může pomoci v jejich osobnostním rozvoji.

Napadá vás, co nyní byste mohla pojmenovat Natálce a Barunce?“

Učitelka: „.....“

Průvodce: „Někdy je obtížné, když se člověk snaží nalézt ta správná slova, já s tím také někdy bojuji.“

Učitelka: „Natálka s Barunkou také hledají s Kristýnkou konec provázku.“

Průvodce: „Ano. K čemu by pomohlo, kdybyste se na děti takovým to způsobem naladila?“

Učitelka: „Jsem důležitý, významný člen skupiny.“

Průvodce: „Ano. Mám svoji hodnotu. Je důležité si tento význam stále opakovat, připomínat.

Máme moc svou komunikací proměňovat osobnost dítěte.“

Průvodce: „Co jste si dnes odnesla?“

Učitelka: „Emoce dětí, které v běžném provozu nejsem schopná zachytit. I to, že je stále třeba pracovat na přebudování zažitých starých programů komunikace. Stačí často málo přetransformovat do té pozitivivity a má to velký dopad. Jiný dopad.“