



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

Bakalářská práce

Respektující přístup k dítěti v mateřské škole

Vypracovala: Eva Konvalinová
Vedoucí práce: Mgr. Eva Svobodová

České Budějovice 2023

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

Datum

Podpis studenta

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Evě Svobodové za vedení práce, vstřícnost, cenné rady a připomínky, které mi pomohly najít správný směr.

Dále bych chtěla poděkovat své rodině a nejbližším za jejich lásku, trpělivost a podporu po celou dobu mého studia.

Abstrakt

Cílem této bakalářské práce je ověřit, zda učitelé mateřských škol volí směrem k dětem respektující přístup, který je zaměřen na potřeby dětí, jejich individuální možnosti a zájmy. V teoretické části je popsána komunikace obecně a definována komunikace respektující neboli efektivní a její formy, ale také je zde popsána komunikace neefektivní. Dále je text práce zaměřen na vztah dítěte a dospělého, na individualizaci vzdělávání, u které je poukázáno na důležitost vývojových zvláštností dětí předškolního věku. Zmíněny jsou i individuální potřeby dětí a inkluzivní vzdělávání.

Pro účel dosažení stanoveného cíle byl zvolen kvalitativní výzkum, metoda krátkodobého záměrného pozorování, pro které byla zvolena tři kritéria. Prvním kritériem byl vztah dítěte a učitele. Druhé kritérium se týkalo užívání forem efektivní a neefektivní komunikace a třetí kritérium se zabývalo potřebami dětí. Výzkumným souborem byli učitelé mateřských škol z pěti zařízení v rámci Jihomoravského a Jihočeského kraje. Pozorování bylo doplněno o krátký polostrukturovaný rozhovor s učiteli mateřských škol. Cílem rozhovoru bylo zjistit informovanost učitelů v oblasti individualizace vzdělávání.

Klíčová slova: respekt; respektující přístup; komunikace; mateřská škola; předškolní vzdělávání; dítě

Abstract

The aim of this bachelor's thesis is to verify whether kindergarten teachers choose a respectful approach towards children, which is focused on children's needs, their individual possibilities and interests. The theoretical part describes communication in general and defines respectful or effective communication and its forms, but ineffective communication is also described here. Furthermore, the text of the thesis is focused on the relationship between a child and an adult, on the individualization of education, where the importance of developmental peculiarities of preschool children is pointed out. The individual needs of children and inclusive education are also mentioned.

For the purpose of achieving the set goal, qualitative research, a method of short-term intentional observation, was chosen, for which three criteria were chosen. The first criterion was the relationship between the child and the teacher. The second criterion related to the use of effective and ineffective forms of communication, and the third criterion dealt with the needs of children. The research group was kindergarten teachers from five institutions within the South Moravian and South Bohemian Regions. The observation was supplemented by a short semi-structured interview with kindergarten teachers. The aim of the interview was to find out the teachers' awareness of the individualization of education.

Keywords: respect; respectful approach; communication; kindergarten; preschool education; child

Obsah

Úvod	7
1. Komunikace	8
1.1 Verbální komunikace.....	9
1.2 Neverbální komunikace.....	9
2. Respektující komunikace	11
2.1 Vztahy neoddělitelná složka socializace	12
2.2 Respektující komunikační dovednosti.....	13
2.2.1 Řešení konfliktů	16
2.3 Zásady osvojení si respektující komunikace.....	17
2.4 Nerespektující komunikace	19
2.4.1 Mocenský přístup	20
2.4.2 Nerespektující způsoby komunikace	20
2.4.3 Odměny a tresty	24
3. Individualizace vzdělávání	25
3.1 Vývojové zvláštnosti předškolního věku	28
3.2 Potřeby dítěte	29
3.2.1 Potřeby dítěte podle Alberta Pessa.....	31
4. Inkluzivní vzdělávání	33
5. Cíl práce a výzkumné otázky	35
6. Metodika	36
6.1 Použité metody a techniky.....	36
6.2 Výzkumný soubor	36
6.3 Realizace výzkumu	37
6.4 Etika výzkumu.....	38
7. Výsledky výzkumu	39
7.1 Výsledky pozorování	39
7.2 Výsledky rozhovorů s učiteli mateřských škol.....	47
8. Diskuze	51
Závěr	56
Seznam použitých zdrojů	57

Úvod

Respekt k druhému člověku je ve společnosti velmi důležitý a neměl by se opomíjet ani ve spojitosti s dětmi. V dnešní době nahlížíme na děti jako na malé bytosti, které potřebují naši ochranu a vedení, kterého se jim dostává příliš. Děti potřebují ochranu i vedení ve formě ukazování a vytyčování bezpečných hranic, nicméně potřebují také cítit, že je bereme jako nám rovné, ve smyslu respektu k jejich osobnosti a jejich individuálním a vývojovým zvláštnostem. A přesně z tohoto důvodu jsem si zvolila téma respektujícího přístupu pro svoji bakalářskou práci, protože je pro mě jako pro budoucího pedagoga velmi důležité, aby děti byly respektovány a byly zohledňovány jejich individuální a vývojové zvláštnosti a potřeby. Respektující přístup k dětem je velmi rozsáhlý a rozmanitý a nese v sobě i způsob komunikace, jaký volíme směrem k dětem. Pokud dítě respektujeme, měli bychom využívat efektivní komunikaci, ale také bychom měli přihlížet a pomáhat k naplňování individuálních potřeb dítěte. Pokud respektující přístup chceme využívat v mateřské škole a pokud chceme, aby byl efektivní, tak je potřeba vzdělávat děti pomocí individualizovaného vzdělávání, kdy zohledníme vše, co každé jednotlivé dítě potřebuje.

Bakalářská práce je členěna na část teoretickou a část praktickou.

V teoretické části se zmiňuji o komunikaci obecně a dále podrobněji o komunikaci respektující neboli efektivní, ve které vyzdvihuji její klíčové dovednosti, ale také poukazuji na komunikaci nerespektující, tedy neefektivní. Dále se ve své práci zabývám vztahem dítěte k dospělému a výše zmíněnou individualizací vzdělávání, u které poukazuji na důležitost neopomíjení vývojových zvláštností dětí předškolního věku a jejich potřeb, kterými se ve své práci také zabývám, a v neposlední řadě se též zmiňuji o inkluzivním vzdělávání.

V praktické části provádím kvalitativní výzkum, ve kterém se snažím na základě pozorování pomocí stanovených kritérií a rozhovoru zjistit, nakolik je v mateřských školách uplatňován respektující přístup k dětem, který v sobě zahrnuje respektující komunikaci, individualizaci vzdělávání a neopomíjení potřeb dětí, jejich možností a zájmů důležitých pro jejich věk.

Teoretická část

1. Komunikace

Pojem komunikace nemá jednoznačnou definici v literatuře. Vybíral (2009) podotýká, že na pojem komunikace je potřeba nahlížet z širšího hlediska. Dnes je komunikace definována jako proudění informací od zdroje k příjemci nebo jako vytváření a předávání informací. Dříve však měl tento pojem rozsáhlejší význam, a to společné sdílení. Autor dále uvádí, že komunikace je tak pozoruhodná právě proto, že ji lidé společně vytvářejí, spoluovlivňují, přispívají k ní a také jsou její součástí. Komunikace mívá obvykle svůj smysl i účel, popřípadě funkci, kterou se snaží splnit nebo ji plní. Každá komunikační výměna tak plní určitou funkci, jejímž dopadem na příjemce dosahuje komunikace smyslu.

Klenková (2006) charakterizuje komunikaci jako obecně lidskou schopnost, která používá výrazové prostředky k budování lidských vztahů a upevňuje je. Dále pak autorka chápe význam komunikace jako neoddělitelnou součást lidského života, protože bez ní by lidská společnost nedokázala existovat, neboť každá společnost je založena na hodnotách, které se přenášejí komunikací, a bez sdílení těchto hodnot by nemohly být uznávané.

„Stručná charakteristika komunikační schopnosti říká, že jde o schopnost člověka vědomě a podle patřičných norem používat jazyk jako systém znaků a symbolů v celé jeho komplexnosti a ve všech jeho formách, a to za účelem realizování určitého komunikačního záměru“ (Lechta, 2010, s. 282). Lechta (2010) také tvrdí, že člověk nemůže nekomunikovat. Veškeré jeho chování je informací, kterou přenáší do okolního světa, a protože se člověk neustále určitým způsobem nějak chová a projevuje, tak i stále komunikuje, a to vědomě i nevědomě. Komunikace patří mezi faktory, které vysoce ovlivňují kvalitu našeho života.

Průcha (2013) definuje vývoj řeči a komunikačních dovedností u dítěte jako jeden z důležitých ukazatelů mentální vyspělosti, protože na jejich základě probíhají výchovné a vzdělávací procesy. Autor také uvádí, že osvojování si mateřského jazyka se děje na úrovni utváření jazykových kompetencí, tedy znalostí o jazyce, a také na úrovni komunikačních kompetencí jakožto souhrnu dovedností, jak naučené prostředky jazyka využívat k dorozumívání se. Herman (2008) vnímá slovo komunikovat v širokém smyslu

slova jako vyměňovat si zprávy, kdy klíčovou informací je to, že komunikace odráží vztah dvou lidí, ale také ho utváří, a tak nám může pomoci předcházet i nepotřebným konfliktům a pomáhat k uspokojení v životě, protože když už komunikujeme, měli bychom se vyvarovat ubližování druhým lidem i sobě samým. „Nelze nekomunikovat. Už tím, že nekomunikuji, vlastně komunikuji“ (Herman, 2008, s. 181).

1.1 Verbální komunikace

„I když v komunikaci hraje hlavní roli verbální projev, dorozumíváme se i jinými prostředky. Podstatnou část sebevyjadřování nesou prostředky neverbální komunikace“ (Klenková, 2006, s. 29). Klenková (2006) dále uvádí, že neverbální komunikace se využívá častěji u vyjádření našich emocí či postojů a komunikace verbální u přenosu našich myšlenkových operací. Základní rozdíl mezi nimi vidí Klenková v tom, že verbální komunikace bývá vždy používána společně s komunikací neverbální, ale u komunikace neverbální tomu tak není, může se používat bez ústní podoby komunikace. Průcha (2013) hovoří o nezbytnosti sdělování informací v každém edukačním procesu, kdy tyto informace jsou předávány především ve formě verbálního projevu.

„Prostřednictvím slov se člověk orientuje v okolním světě i ve svém světě vnitřním, slova se stala pro člověka pomocníkem, ale též zbraní, slova dokáží potěšit, povzbudit, pohladit, ale také zarmoutit, zranit“ (Klenková, 2006, s. 31). Nelešovská (2005) tvrdí, že řeč je specificky lidskou schopností, která však není člověku vrozená, ale učí se jí v průběhu života a vzniká používáním mluvních orgánů, tedy mluvidel. Bytešníková (2012) vymezuje pojem verbální komunikace jako činnost specifickou pro lidstvo prováděnou mluvenou či psanou formou, kdy si jedinci předávají informace pomocí jazykových znaků.

1.2 Neverbální komunikace

Gordon (2012) definuje neverbální komunikaci jako prostředek pro vyjádření se gesty, výrazem obličeje, držení těla a jiným způsobem chování. Nelešovská (2005) označuje neverbální komunikaci za mimoslovní, která zahrnuje celkovou řeč těla, a to konkrétně mimiku, řeč očí, fyziologický postoj a pohyby jedince, proxemiku, gestiku i haptiku, ale také tón řeči a dodává, že neverbální komunikace je mnohem upřímnější než ta verbální. Vybíral (2009) uvádí, že dítě si osvojuje nejen verbální komunikaci,

ale učí se i té neverbální, kterou využíváme během života například při cestování pro komunikaci v cizí zemi.

Klenková (2006) pak hovoří o neverbální komunikaci jako o sdělování jedince, který využívá neslovní dorozumívací prostředky, a podotýká, že neverbální komunikace je evolučně starší a určovaná vždy danou etnikou či národem. Autorka dále uvádí, že neverbální sdělení je nadřazené slovnímu, protože má mnohem větší význam, a pokud se tak setkáme s rozdílnou řečí těla a verbálním sdělením, je vysoce pravděpodobné, že budeme důvěřovat spíše neverbální komunikaci jedince.

2. Respektující komunikace

Svobodová (2010) tvrdí, že přijetí efektivní komunikace není jednoduché a je potřeba se tak této technice více věnovat, aby ji člověk dokázal uchopit a uměl s ní pracovat, kdy v průběhu učení se této techniky člověk často dosahuje pocitu, že ji nezvládne, ale je potřeba si uvědomit, že nikdo není dokonalý a každý jedinec v životě chybuje. Autorky Faber a Mazlish (2013) uvádí, že rodiče by neměli sami sebe hodnotit a snažit se vpasovat se do určitého typu jako je zlý či hodný rodič, protože nejdůležitější je řídit se rozumem, srdcem. Svobodová (2017) vidí potřebu komunikovat efektivněji právě díky společenským požadavkům, protože společnost potřebuje jedince, kteří jsou schopni se podílet na demokracii a vytvářet společností přijímaná pravidla, a právě z tohoto důvodu je potřeba vychovávat děti s láskou.

Rosenberg (2022) definoval efektivní komunikaci jako komunikaci nenásilnou, také zkráceně NVC, která pomáhá lidem najít lepší způsob pro vyjádření se a naslouchání druhým, kdy nepoužíváme generacemi naučené se automatické reakce, ale reagujeme s plným vědomím tak, jak chceme, jak danou situaci vnímáme a nezapomínáme ani na uvědomění si vlastních emocí, protože díky tomuto způsobu vyjádření můžeme reagovat upřímně a empaticky s ohledem na respekt k druhým. Autor také uvádí, že díky nenásilné komunikaci se učíme vnímat potřeby sebe i ostatních a učíme se identifikovat a vyhodnocovat situace a volit jim úměrnou reakci. *„Uvědomění si vlastních hlubších potřeb i potřeb druhých prostřednictvím NVC nám umožní vnímat vztahy v novém světle“* (Rosenberg, 2022, s. 17). Dle Rosenberga (2022) má nenásilná komunikace základ ve dvou hodnotách, a to upřímném vyjádření prostřednictvím čtyř na sebe navazujících procesů, kterými jsou pozorování situace, vyjádření našich pocitů plynoucích z dané situace, sdělení našich potřeb spojených s předchozími pocity a prosbou. Druhá hodnota spočívá v empatickém přijetí prostřednictvím čtyř předchozích procesů.

Herman (2008) ve své knize Najděte si svého manžela píše o čtrnácti pravidlech, která mohou pomoci k lepší komunikaci mezi lidmi. Jedním z nich je pravidlo, které konstatuje, že jedinec nemůže nekomunikovat, protože už od narození se nachází v neustálém kontaktu s lidmi. Dalším pravidlem je sebepoznání, protože jedinec může porozumět druhým lidem pouze ve chvíli, kdy rozumí sám sobě a vyzná se v tom, kdo je a jaké má hodnoty. Třetí pravidlo je pomyslná kontrolka, která monitoruje to, co si o nás myslí ostatní lidé, protože všichni chceme být společností přijímáni a uznáni, ale máme

strach z odmítnutí. Důležité je také pravidlo, které říká, že nemůžeme nic předpokládat, ale je naopak potřeba nastavit si pravidla komunikace, která budeme dodržovat. Mezi pravidla patří také umět vidět v lidech to dobré, i když to nemusí umět všichni ostatní. Dalšími pravidly jsou zvládat naslouchat a snažit se porozumět, ale také nehodnotit a nevyčítat, naopak umět dávat zpětnou vazbu a být taktní a poctiví.

Autorky Nováčková a Nevolová (2020) hovoří o respektu ve významů úcty k ostatním i sobě samému a přesvědčení, že každý člověk má stejnou hodnotu a žádný není jinému nadřazený. Autorky charakterizují respektující přístup k dítěti jako postoj ke stejně rovnému člověku, který je pro dítě viditelný a snadno pochopitelný, protože dítě má stejnou hodnotu jako dospělý, což však neznamenaá stejnost, ale znamená to již předem zmíněný význam respektu. Vhodným příkladem od autorek jsou dvě otázky, které by si měl člověk sám sobě položit, není-li si jistý, jak má v dané situaci reagovat, a tyto otázky zní: „Řekl/a bych to dospělému? Chtěl/a bych to slyšet?“ (Nováčková, Nevolová, 2020, s. 18). Autorky také zmiňují, že respektující výchova, jindy uváděna jako demokratická, není kompromis mezi výchovou autoritativní a všedovolující, ale je to výchova založená na vedení a podpoře dítěte, které se učí přebírat za sebe zodpovědnost, kdy dospělý je dítěti partnerem, který ho seznamuje s normami chování lidské společnosti a je také strážcem hranic těchto norem s ohledem na emoce dítěte a jeho potřeby.

2.1 Vztahy neoddělitelná složka socializace

Herman (2008) hovoří o důvěrném vztahu, který v sobě obsahuje pohlazení, jinak také upřímné uznání, které dítě vyhledává nejprve ve své rodině, později u kamarádů a skutečných přátel a nakonec u životního partnera, protože takovýto vztah je základním stavebním kamenem uspokojených potřeb bezpečí a lásky. První důvěrný vztah navozuje matka s malým dítětem a dává mu tak základ pro tyto vztahy do budoucna, protože na tomto vztahu se dítě učí něze a pohlazení. „Důvěrným vztahem myslíme takový vztah, který je opravdový a blízký“ (Herman, 2008, s. 18). Gordon (2012) uvádí přijetí jedince jako poskytnutí mu opory pro jeho růst, protože pokud přijmeme druhého se vším dobrým i zlým, vytvoříme si s ním vztah, který mu nabídne růst a rozvoj, nabídne mu plně rozvíjet svůj potenciál i se zdravě psychicky vyvíjet. Gordon (2012) přirovnává dítě k semínku a jeho přijetí k úrodné půdě, která mu umožňuje rozkvést. „Půda semínku

pouze umožňuje, aby se stalo květinou. Dává mu možnost vyklíčit, ale schopnosti růstu jsou zcela obsaženy v semínku“ (Gordon, 2012, s. 43–44).

Autorky Nováčková a Nevolová (2020) charakterizují zdravě rozvinutou osobnost jako člověka s vysokou sebeúctou schopnou socializace, kdy podmínkou pro dosažení takového jedince je pevný citový vztah mezi rodičem a dítětem, který je postaven na bezpodmínečné lásce a přijetí dítěte jako plnohodnotné lidské bytosti, kdy dítě, které se takto vnímá, dokáže přijímat hodnoty dané společností a socializovat se do ní. Autorky dále přirovnávají pevnou citovou vazbu k pevnému základu domu, který je zázemím dítěte a umožňuje mu růst a učit se novým věcem. Dle autorek Nováčkové a Nevolové (2020) považují mnozí rodiče za největší úkol ve výchově dítěte právě socializaci, která je důležitá, ale nesmí se při ní zapomínat na dobré vztahy a na sebeúctu dítěte. Kdybychom toto opomíjeli, mohli bychom zapříčinit nenaplňování právě zmíněné socializace, protože pokud se má dítě něčemu učit, potřebuje pochopit smysl toho učení a neměli bychom zapomínat ani na to, že dítě se nejvíce učí nápodobou, takže těžko budeme dítě učit něčemu, co sami nedodržujeme.

2.2 Respektující komunikační dovednosti

Nováčková a Nevolová (2020) formulují komunikační dovednosti, které jsou vyzkoušené a funkční v komunikaci mezi lidmi, kdy někteří jedinci je používají zcela automaticky, protože se s nimi setkali v průběhu svého života a ve výchově, a někteří jedinci se s nimi nesečkali nebo teprve setkají, nicméně tyto dovednosti se dají naučit a mohou zapříčinit zlepšení vztahů. Autorky také poukazují na významnost pouhého pozorování dítěte, které je ve finále obtížnější, než bychom si mohli myslet, pozorováním ale dáváme dítěti najevo naši pozornost a přítomnost bez jakéhokoliv usměřování a můžeme tak dítě poznávat mnohem významněji a naučíme se také, jaké komunikační dovednosti by mohly být pro konkrétní dítě vhodné a přínosné. Rosenberg (2022) jako první složku nenásilné komunikace uvádí pozorování jako významný prvek, kdy naším přáním je vyjádřit své pocity druhému člověku, avšak hovoří také o nutnosti oddělit od pozorování hodnocení.

Autorky Nováčková a Nevolová (2020) řadí mezi respektující komunikační dovednosti popis, informace, stručnost, ale také možnost volby a vyjádření vlastních

potřeb a očekávání. V této kapitole jsem tak čerpala převážně z díla zmíněných autorek Respektovat a být respektován.

Popis: „Vidím, slyším, cítím, že...“

První respektující komunikační dovedností je dle autorek Nováčkové a Nevolové (2020) popis, který je mnohem vhodnější než hodnocení dítěte. Popisem dáváme najevo dítěti, že jsme něco viděli, slyšeli nebo cítili, aniž bychom to hodnotili. Právě pozorovanou skutečnost můžeme vyjádřit slovesy smyslového vnímání tedy: vidím, slyším nebo cítím, díky kterým se vyhneme hodnocení a zaměříme svoji pozornost na to, co se stalo místo toho, abychom hledali viníka, který to udělal. Popis používáme, pokud vidíme něco, co dítě nevidí, a chceme ho na to upozornit, chceme ho tedy upozornit na to, že není něco v pořádku. Popis ale můžeme použít i jako pozitivní v situaci, kdy dítě naopak chceme ujistit, že činnost, kterou dělá, je správná.

Informace: „Po procházce si umyjeme ruce.“

Autorky Nováčková a Nevolová (2020) říkají, že přínosem informace je, že dítě neohrožuje, ale naopak mu pomáhá naplnit potřebu bezpečí a je smysluplná. „*Informace jsou zprávy o tom, proč, jak či kdy se něco odehrává nebo dělá, co se očekává, jaké jsou důsledky určitých činností nebo chování*“ (Nováčková, Nevolová, 2020, s. 103). Informacemi učíme děti o fungování a chodu světa i lidí a věcí, které jsou jeho součástí, a předáváme jim své znalosti, o kterých děti musí přemýšlet. Můžeme tedy říct, že informace rozvíjí myšlení. Informacemi se dají nahradit i pokyny. Pokud nahradíme pokyn informací, dáme dítěti možnost spolurozhodování a spoluodpovědnosti.

Stručnost aneb dvě slova stačí: „Hanko, zuby.“

Nováčková a Nevolová (2020) určují dvě slova, která stačí k tomu, abychom upozornili dítě na něco, co není, anebo co dítě opomnělo, a toto sdělení by se mělo podle autorek skládat z oslovení dítěte a činnosti, která měla být vykonána. Tuto komunikační dovednost bychom měli volit v situaci, kdy je jasně zřejmé, o co se jedná, například když dítě zapomnělo zhasnout světlo při odchodu z koupelny. Tato dvě slova jsou sdělením, které šetří čas, slova, a dávají najevo respektující vztah.

Možnost volby – spolupráce: „Co s tím uděláme? Uklidíš ty hračky sám nebo ti pomůžu?“

„Když dáváme někomu na výběr, dáváme mu tím najevo, že ho považujeme za kompetentní osobu schopnou se rozhodnout, co je v dané situaci nejlepší pro ni samotnou i pro ostatní, a také udělat, co je třeba“ (Nováčková, Nevolová, 2020, s. 118). Autorky dále uvádí, že schopnost umět se rozhodovat je schopností naučenou, a právě proto potřebují děti dostatek prostoru a možností, aby se ji mohly učit, ale také aby okusily důsledky rozhodnutí, které učinily. Dítěti můžeme k naučení se schopnosti rozhodovat se pomoci, pokud mu dáme na výběr mezi dvěma či více možnostmi, kdy dítě musí porovnávat a hodnotit, kterou z možností zvolí. Ať si dítě zvolí jakoukoliv z možností, musíme jeho výběr respektovat, proto pokud pro nás není něco přijatelné, dítěti to ani nenabízíme. Může také nastat situace, kdy si dítě s výběrem neví rady, což je s největší pravděpodobností zapříčiněno náročným výběrem, a v tomto případě můžeme možnost výběru zúžit jen na dvě možné a tím rozhodování dítěti zjednodušit.

Vyjádření vlastních potřeb a očekávání – já-sdělení: „Pomohlo by mi, kdyby...“

Autorky Nováčková a Nevolová (2020) definují já-sdělení, jako komunikační dovednost, která nám umožňuje mluvit o sobě, tedy o tom, co potřebujeme, očekáváme, vnímáme, jak se cítíme, popřípadě co se v nás odehrává. Podstatnou já-sdělení je, že použijeme ve větě zájmeno já, díky kterému mluvíme o sobě a za sebe, nikoliv někoho jiného.

Gordon (2015) vnímá já-sdělení jako odpovědnost každého člověka za sebe sama, proto je také nazývá jako sdělení, která přebírají zodpovědnost, protože pojednávají o vnitřních podmínkách daného jedince. Gordon (2012) určuje tři části já-sdělení v reakci na nevhodné chování dítěte a to chování, pocit a účinek. Popis nepřijatelného chování dle Gordona je část, kdy rodič popíše, co za chování mu vadí, ovšem bez toho, aby za toto chování hodnotil či jakkoliv posuzoval dítě jako aktéra tohoto chování. Popis pocitu rodiče je hlavní částí já-sdělení, kdy rodič dá dítěti najevo, co cítí a následně je to popis, toho, jak chování dítěte ovlivňuje rodiče neboli účinek, kdy rodič vysvětlí dítěti, proč je toto chování nepřijatelné, aby tomu dítě porozumělo.

2.2.1 Řešení konfliktů

Nováčková a Nevolová (2020) vnímají konflikt jako součást života, kdy vlivem odlišností lidé prospívají společnosti, ale také tato odlišnost vytváří konflikty a většina dnešní starší generace byla vychovávána autoritativně, a proto vnímá konflikt jako něco nepříjemného, kdy jeden vyhraje a druhý naopak musí prohrát, což bývá ve výchově dítě, protože dospělý je ten, co má navrch. Autorky tak uvádí tři strategie, které se využívají k řešení konfliktů. První strategií je výhra-výhra, při které nikdo ze zúčastněných není poraženým, protože se při této strategii snažíme o uspokojení potřeb všech stran. Druhou strategií je výhra-prohra, která uspokojí potřeby pouze jedné strany a potřeby té druhé nemají stejnou hodnotu a nejsou branné jako důležité. Poslední třetí strategií je prohra-prohra, kdy jedna strana chce tak moc uškodit té druhé, že je schopna jednat v její prohru i za cenu své vlastní prohry. Pro respektující vztah je tedy vhodná strategie výhra-výhra, kdy bychom dítěti měli nejprve dát prostor pro vyjádření jeho potřeb a snažit se je pochopit a až následně vyjadřovat potřeby své vlastní, a právě proto je vhodné pro řešení konfliktu využít já-sdílení.

Pokud bychom řešili konflikt mezi dětmi, je podle autorek Nováčkové a Nevolové (2020) vhodné postupovat následovně. Nejprve bychom měli zastavit agresi, pokud k ní dochází, a začít naslouchat a přijmout emoce dětí. Dále bychom měli parafrázovat, tedy popsat situaci, jak jsme ji pochopili z popisu dětí, a následně bychom měli děti vyzvat k řešení konfliktu, popřípadě jim pomoci v řešení se zprostředkováním komunikace a můžeme také učinit opatření, které by předešlo dalšímu konfliktu.

„Hlavní dilema dnešních rodičů vychází ze skutečnosti, že rodiče vidí jen dva možné způsoby, jak řešit konflikty mezi rodiči a dětmi, přičemž tyto konflikty jsou v každé rodině nevyhnutelné. Rodiče znají jen dvě výchovné alternativy. Někteří volí přístup „já vyhraju – ty prohraješ“, někteří přístup „ty vyhraješ – já prohraju“ a někteří se mezi těmito dvěma nedokážou rozhodnout“ (Gordon, 2012, s. 22). Gordon (2012) k těmto dvěma přístupům uvádí třetí alternativu, kterou nazývá řešení problému bez poražených, tedy metodu, kde nikdo neprohrává a konflikt bývá vyřešen vzájemnou dohodou. Navíc metoda bez poražených motivuje dítě, protože ho přijme jako spoluúčastníka a spoluřešitele konfliktu, a tím dítě nabývá dojmu, že konečné rozhodnutí je také závislé na něm, takže je i jeho, protože na něm nese svoji část zodpovědnosti. Metoda bez poražených

se zabývá potřebami všech zúčastněných a přináší do vztahu více pocitů lásky a přijetí a tento vztah tedy prohlubuje a posiluje.

Gordon (2012) rozepsal šest dílčích kroků pro uvedení metody bez poražených do praxe. Prvním a nejdůležitějším krokem je **určení a popis problému**, kdy rodič i dítě si uvědomují a formulují své potřeby. V prvním kroku je tak důležité hlavně naslouchání a využití já-sdělení pro formulaci našich potřeb. Ve druhém kroku by se mělo jednat o **hledání různých řešení** daného problému, kdy by rodič měl podnítit dítě k nalezení vlastních možných řešení. Třetí fáze je fáze **posuzování**, kdy zkoumáme jednotlivá řešení a snažíme se najít ta, která jsou nejvhodnější, a zúžit tak výběr na jedno nebo dvě řešení. Ve čtvrté fázi vybereme **konečné řešení problému**, které nemusíme brát nutně jako definitivní, ale můžeme ho přijmout jako možné. V předposledním, tedy pátém kroku, se snažíme uskutečnit to, co jsme si s dítětem dohodli neboli se snažíme **realizovat vybrané řešení**. Poslední šestý krok se týká **zhodnocení**, aby rodič zjistil, zda je řešení funkční a zda jsou všichni spokojeni.

2.3 Zásady osvojení si respektující komunikace

Gordon (2012) poukazuje na souvislost mezi vztahem člověka k sobě samému a vztahem k ostatním lidem, protože člověk, který je schopný přijmout sám sebe takového, jaký je, je i více schopný přijímat ostatní i s jejich rozdíly a být k nim tolerantní a respektující. S tímto faktem souhlasí i Herman (2008), který dodává, že druhým lidem rozumíme pouze do takové míry, do jaké rozumíme sobě samým. Sperry (2016) uvádí, že jakákoliv strategie, kterou uplatňujeme vůči dětem, je úspěšná pouze do takové míry, do jaké je kvalitní náš vztah s nimi, protože nejvíce se člověk učí od lidí, kterým důvěřuje, se kterými se cítí bezpečně a hodnotně.

Svobodová (2010) radí, že pokud se chceme naučit efektivní komunikační techniky, může nám pomoci vypsát si je na papír a uložit si je na viditelné místo a dále radí přihlásit se na seminář či kurz, kde si tyto techniky více osaháme. Nováčková a Nevolová (2020) popisují šest zásad, kterých se můžeme držet jako vzoru při komunikaci s dětmi i dospělými a mohou nám pomoci, pokud si nejsme jisti, jak máme nebo nemáme komunikovat. První důležitou zásadu vidí autorky v **nahlížení na emoce**, na které se často zapomíná, a to brání řešení konfliktu, měli bychom tedy myslet na empatickou reakci, já-sdělení a je dobré nezapomínat na to, že čím silnější jsou naše emoce, tím

méně uvažujeme racionálně, a proto bychom je neměli opomíjet. Druhou zásadou shledávají autorky **problém jako takový**, kdy je důležité držet se toho, co se stalo, a nesklouzávat k hledání viníka, tedy k tomu, kdo to způsobil, a v tuto chvíli se můžeme spolehnout na komunikační dovednosti jako jsou popis a informace. Třetí zásadou je dle autorek **přítomnost**, které bychom se měli držet při konfliktu a nehledět do minulosti, protože bychom mohli sklouznout k hledání minulých chyb. Čtvrtou zásadu určují autorky jako **zásadu spoluúčasti**, kdy k řešení problému či konfliktu přibere všechny, kterých se to týká, navíc díky této zásadě učíme děti přijímat zodpovědnost za své činy. Pátou zásadu vnímají autorky jako **zaměření se na to kladné**, kdy budeme namísto výčitek věnovat pozornost popisu toho, co se dítěti podařilo. Poslední šestá zásada je dle autorek **čas a prostor**, nestačí dát dítěti prostor ke spoluúčasti, musíme mu dát také čas ke zpracování podnětů.

Autorky Nováčková a Nevolová (2020) v knize Respektovat a být respektován také sepsaly vyzkoušené rady pro snadnější učení se respektující komunikaci a mezi tyto rady uvádí poslouchat konverzace druhých lidí na veřejnosti a trénovat si na nerespektujících případech, jak by sdělení vypadalo v respektující formě. Dále autorky uvádí, že i mlčení místo nerespektujících způsobu komunikace je posunem, protože v této chvíli si jedinec uvědomil, že jeho odpověď by byla nerespektující a při tomto přemýšlení tedy mlčí. Pomocníkem dle autorek také může být vytvoření si slovníku, kde si uvedeme jak negativní zkušenost, tak i ty pozitivní, a můžeme si zde trénovat, jak by naše reakce měla vypadat, protože v životě se spousta situací opakuje, a slovník nám tak může pomoci příště situaci zvládnout lépe. Dle autorek nám také může v komunikaci s dětmi pomoci odpovědět si na otázku, zda výrok, který chceme říct dítěti, bychom chtěli sami slyšet nebo zda bychom tuto formulaci odpovědi řekli dospělému jedinci. Pokud si na tyto otázky odpovíme ne, je zřetelné, že bychom dítěti tak odpovědět neměli a svoji odpověď bychom měli přehodnotit. Rozhodně autorky nedoporučují učit se všechny respektující dovednosti naráz, ale raději volit cestu postupného přidávání dovedností, kdy tyto dovednosti je lepší trénovat v situacích, kdy jsou emoce klidné a náš pokus tak spíše povede k úspěchu, ale taky bychom tyto dovednosti měli trénovat ve spojitosti s tónem našeho hlasu, protože tón hlasu by měl být v souladu s naším sdělením. Autorky také radí, že bychom neměli kombinovat respektující a nerespektující styl dohromady, protože to vždy povede k nerespektujícímu výsledku. Ač byl třeba prvotní krok

respektující, následný nerespektující dodatek ho anuluje a zde autorky doporučují sdělit druhému, že člověk chtěl formulovat své sdělení jinak, a pokud došlo k nezvládnutí emocí, je také dobré dodat omluvu, nicméně nikdo není neomylný a na začátku musíme počítat s chybami.

2.4 Nerespektující komunikace

„Průběh a charakter komunikace jistě ovlivňuje probíhající činnosti i dosahované výsledky. Avšak má také důsledky pro vývoj osobnosti“ (Helus, 2004, s. 136). Rosenberg (2022) se zabýval otázkou komunikace, která brání přirozené schopnosti vcítit se, a označil ji jako odcizující komunikaci, v jejímž důsledku zraňujeme sebe i ostatní kolem nás. Sperry (2016) zmiňuje negativní či rizikové faktory, které mohou vznikat v důsledku rodinného zázemí a prostředí, ve kterém vyrůstáme, kdy tyto faktory způsobují, že se cítíme zle a nedokážeme se v konečném důsledku vyrovnat s problémy v našem životě, a v důsledku těchto faktorů reagují děti negativně. Gordon (2012) uvádí, že téměř všichni rodiče v jeho kurzech se uchylují k nevhodné, tedy nerespektující komunikaci ve chvíli, kdy chování dítěte je nepřijatelné.

Herman (2008) vnímá nerespektující komunikaci jako komunikační jedy, které trápí komunikaci, ale také vztahy lidí a mezi dva největší jedy uvádí hodnocení a vyčítání. Svobodová (2010) hodnotí neefektivní komunikaci jako mocenskou, protože její techniky jsou dítěti nepříjemné a neumožňují mu vlastní aktivitu a nutí dítě k odporu a vzdoru, což může způsobit silnější mocenský přístup, a dokonce časté kritizování dítěte může vést k tomu, že dítě dostane nálepku, které se pak těžko zbavuje. Nováčková a Nevolová (2020) popisují důvody uchýlení se k nerespektující komunikaci, kdy prvním důvodem je, že tuto komunikaci přebíráme ze své vlastní výchovy, protože člověk se učí nápodobou, a jelikož jsme tak byli vychováváni, tak stejným způsobem vychováváme i my, protože neznáme jiný způsob. Dalším důvodem je naše emoční rozpoložení, kdy se k nerespektující komunikaci uchylujeme právě ve chvíli, kdy se cítíme ohroženi. Autorky dále uvádí, že nerespektující způsoby komunikace používáme zcela automaticky, aniž bychom chtěli někomu svými slovy ublížit, a kolikrát je použijeme i v neutrální chvíli a odstartujeme tak zbytečný konflikt.

2.4.1 Mocenský přístup

„Teprve když se dítě ve své rodině nebojí a nic ho neohrožuje, může se zdravě vyvíjet“ (Herman, 2008, s. 229). Herman také dodává, že ohrožujícím prostředím pro dítě je prostředí s mocenským přístupem, nedostatek láskyplné péče, autoritativní a direktivní rodič či rodič používající nepřiměřené tresty. Nováčková a Nevolová (2020) definují mocenský přístup jako přístup nadřazeného člověka k podřazenému, přičemž za nadřazeného se považuje člověk, pokud je přesvědčen o svých odlišnostech, které přesahují odlišnosti ostatních lidí, a takovýto člověk využívá své postavení pro dosahování svého cíle pomocí dirigování ostatních. Pokud se jedinci někdo nepodřídí, nemá problém využít mocenský nástroj, aby tohoto jedince donutil. Dle autorek nemusí být mocenské nástroje pouze negativní jako jsou výčitky, arogance, hrozby či tresty, ale mohou mít i formu laskavé manipulace, kdy nadřazený člověk využívá pochval a odměn k manipulování člověkem, aby dosáhl svého cíle.

2.4.2 Nerespektující způsoby komunikace

Autorky Nováčková a Nevolová (2020) určily několik nerespektujících způsobů komunikace a řadí mezi ně příkazy, vyhrožování, pokyny, urážky či ponižování, ironii a shazování, kritiku, zaměřování se na chyby, výčitky, obviňování a zahanbování, zákazy společně s varováním, srovnávání dítěte a dávání za vzor, poučování či moralizování, nálepkování, řečnické otázky a lamentaci a citové vydírání.

Příkazy: „Okamžitě s tím přestaň!“

Nováčková a Nevolová (2020) hovoří o příkazech jako o nepříjemném sdělení požadavků dospělého na dítě, kdy takovýto způsob sdělení vyvolává v dítěti boj pro jeho oddálení a nechť ho plnit, dítěti také často nemusí být jasný smysl tohoto příkazu. Dle autorek příkazy vyvolávají v dítěti negativní emoce a pokud jsou používány společně s tresty a odměnami, vyvolávají pocity viny a utváří tak z dítěte pouze poslušného tvora pro společnost. Autorky dále uvádí, že příkaz můžeme použít ve chvíli, kdy je dítě nějak ohroženo a není čas na vedení delšího rozhovoru, a právě v takovéto chvíli je velmi pravděpodobné, že dítě tento příkaz na hrozící nebezpečí opravdu uposlechne a stihne zareagovat. Gordon (2015) dodává, že příkaz vyjadřuje dítěti, že jeho pocity či potřeby

jsou podřadné a musí se přizpůsobit tomu, co chce někdo jiný, což může vyvolávat strach z převahy nebo následného potrestání, ale může také způsobit odpor dítěte či vztek.

Pokyny: „Uklid’ si ten nepořádek!“

Dle autorek Nováčkové a Nevolové (2020) vedou pokyny k nesamostatnosti jedince a k návyku podřizovat se a nechat se vést od druhých a nedávají tak jedinci prostor pro rozhodování se a uvažování o následku svého chování či jednání. Autorky také v knize uvádí, že pokyny tlumí aktivitu dítěte, nedávají mu prostor pro samostatnost a zodpovědnost.

Vyhrožování: „Nech toho, nebo uvidíš!“

Nováčková a Nevolová (2020) podotýkají, že rodiče většinou nechtějí děti trestat a jen trestem vyhrožují, což dítě dřív nebo později odhalí, a tak se může cítit jako vítěz situace, ale také výhrůžky vyvolávají ztrátu jistoty, kdy slova ztrácí svůj význam a hodnotu. Autorky také zdůrazňují, že s vyhrožováním je spojený křik, který klade důraz na hrozbu. Gordon (2012) vnímá rodiče v pozici autority, která při vyhrožování, rozhoduje o situaci, řídí ji a určuje, jak skončí, přičemž vynechává dítě, které ztrácí možnost učit se zodpovědnosti a ohleduplnosti. Gordon (2015) uvažuje o vyhrožování jako o sdělení podobnému nařizování či příkazování s důrazem na následek, který přijde, když se dítě nepodřídí a neudělá to, co požaduje rodič.

Urážky a ponižování: „Ty jsi ale nešika.“

Nováčková a Nevolová (2020) definují urážky jako slovní agrese, která je mnohem citlivější a bolestivější než agrese tělesná, protože jedince zraní na delší dobu. Autorky dodávají, že urážky zraňují naši sebeúctu a důstojnost. Dle autorek dítě reaguje na urážky častěji tělesnou agresí, protože není vybaveno dostatkem sociálních a komunikačních dovedností, aby se ubránilo slovně.

Kritika, zaměření na chyby: „V diktátu máš jednu chybu vedle druhé.“

Dle autorek Nováčkové a Nevolové (2020) se kritika dotýká hodnoty člověka a vyvolává v něm pocity méněcennosti a podporuje kritizovaného do protiútoků, hněvu či vzdoru a vzteku. Autorky doporučují nahradit kritiku informacemi, tedy zpětnou vazbou, která pozitivně předává informace a poukazuje na to, co je potřeba změnit nebo zlepšit, a ukazuje také člověku způsob, jak na to. Gordon (2012) vnímá kritiku jako sdělení, které sráží charakter jedince, soudí ho a zdůrazňuje jeho neschopnost, což může poškodit sebezobrazení dítěte, které si o sobě utvořilo, protože se mu dostává negativní

příliv sdělení o jeho špatnosti, zbytečnosti či lenosti. Toto sebezobrazení si dítě může přenášet až do dospělosti.

Ironie, shazování: „*To ses tedy předvedla, ty naše hvězdo!*“

„*Urážky a ponižování jsou přímou agresí, ironie je agrese skrytá pod rouškou humoru a o to je zákeřnější*“ (Nováčková, Nevolová, 2020, s. 200). Dle autorek Nováčkové a Nevolové (2020) přináší ironie rozdílný obraz o našem verbálním a neverbálním sdělení, a právě kvůli této protichůdnosti sdělení mladší děti ironii nechápou, ovšem starší děti už ji vnímají a dokáže je citově zasáhnout. Dle autorek se děti často zasmějí humornému sdělení ironie, ale ve skutečnosti jsou rády, že se toto sdělení týká někoho jiného než jich samotných. Ironie v sobě dle autorek nese nežádoucí důvody, proč se děti také smějí, jako ty, že se snaží zavděčit dospělému, nebo se snaží neodlišovat se od ostatních či jsou škodolibé.

Výčitky, obviňování, zahanbování: „*Kdybys aspoň jednou po sobě uklidila ty boty a nemusel ti to člověk pořád připomínat.*“

Dle autorek Nováčkové a Nevolové (2020) cítíme při takovýchto sděleních pocity křivdy a vzdoru či dokonce vzteku, cítíme se nepříjemně nebo otráveně, a přitom by stačilo poupravit tón hlasu a sdělit náš požadavek na dítě informací nebo popisem. Herman (2008) vnímá vyčítání jako jednu z forem komunikačních jedů, na kterou každý jedinec reaguje negativně a znechuceně, jinak řečeno výčitkami agresivně a bezohledně někomu připomínáme, že podle nás selhal.

Zákazy a varování: „*Nasad' si tu čepici, nebo budeš nemocná!*“

Nováčková a Nevolová (2020) uvádí, že reakce na takovéto sdělení je většinou opakem toho, co jsme si přáli, protože dítě může vnímat negativně formulovaný zákaz jako pokyn k jeho uskutečnění nebo jako výzvu, kterou se pokusí splnit a v opačném případě mohou větší množství varování brát děti velmi vážně a mohou dostat strach ze zkoušení čehokoliv nového a začnou vnímat svět jako nebezpečné místo.

Srovnávání, dávání za vzor: „*Podívej se na Lukáše, ten všechno jídlo snědl a ty se s tím tak loudáš.*“

Dle Nováčkové a Nevolové (2020) ze srovnávání neprofituje ani jedna strana, srovnávaný cítí pocity méněcennosti, úzkosti, nejistoty, hněvu, ale může se chtít také pomstít dítěti, které mu bylo dáno za vzor. Dítě, které je dáváno druhým za vzor, může pociťovat také nejistotu mezi vrstevníky, a tak své chování mění k horšímu, aby se

ostatním zavděčil. Dle autorek se také děti, které často zažívají pocit méněcennosti, mohou začít podceňovat a mohou se přestat snažit či dokonce si o sobě mohou začít myslet, že jsou špatné. Rosenberg (2022) vnímá srovnávání jako formu posuzování jedince, která mu dává pocit méněcennosti, a také mu brání vcítění vůči sobě i ostatním.

Poučování, moralizování: „Měla by sis uvědomit, že...“

Autorky Nováčková a Nevolová (2020) uvádí, že poučování i moralizování v sobě obsahují důležité hodnoty, které však podrýváme touto formou sdělení. Gordon (2015) sděluje, že moralizováním podrýváme dítě a nutíme mu to, co je správné podle nás, což může dítě přivést k pochybování o sobě. Dle Rosenberga (2022) je moralizující posuzování jedním z druhů odcizující komunikace, protože uvádí pochybení či nesprávnost v jednání lidí, kteří mají jiné hodnoty jak my, a hodnotíme ostatní na dobré či zlé nebo normální či nenormální.

Nálepkování: „Janička je naše malé čuňátko.“

Dle autorek Nováčkové a Nevolové (2020) dítě dostává nálepkou nejčastěji za určité nevhodné chování, popřípadě vlastnost jako například tempo práce či větší dráždivost dítěte a tato nálepka dítě poznamená a definuje jeho osobnost před ostatními, přičemž dítě se může začít chovat výrazněji dle přidělené nálepky. Autorky říkají, že nálepky ovlivňují sebezobrazení dítěte, jeho sebeúctu či způsobují pocity beznaděje, pokud dítě nese tuto nálepkou delší dobu, a zbavit se jednou dané nálepky je velmi obtížné.

Řečnické otázky: „Ty snad chceš spadnout? Jsi normální?“

Nováčková a Nevolová (2020) hodnotí řečnické otázky negativně, protože jedinec sdělující tuto otázku komunikuje nadřazeně a bez respektu k druhému, přičemž na otázku nečeká odpověď, kdy tato odpověď by mohla vyvolat konflikt.

Lamentace, citové vydírání: „Já kvůli tobě snad zešílím.“

Nováčková a Nevolová (2020) vnímají tato sdělení jako taková, díky kterým se člověk cítí provinile, a takováto sdělení také snižují přirozenou autoritu, protože si nevážíme těch, kteří nejednají férově.

2.4.3 Odměny a tresty

Nováčková a Nevolová (2020) považují tresty za značné riziko pro zdravý a přiměřený duševní i sociální vývoj dítěte, protože neexistují žádné podmínky, při kterých můžeme trestat, ani přiměřenost trestů či jejich správnost. Podle autorek jsou tresty pouhým ublížením slabšímu z pozice silnějšího jedince, který využije tuto svoji moc jako nástroj pro motivaci dítěte, a využívají je lidé ve chvíli, kdy pochybili ve vytvoření správného systému pro motivaci dítěte. Autorky dále hovoří o trestu jako o formě násilí, jehož podstatou je někomu ublížit ať už fyzicky či psychicky, kdy trestaný jedinec pociťuje vůči trestajícímu pocity nespravedlnosti, ponížení, vzdor či vztek, nenávisť, smutek i bezmoc, křivdu, zmatek, strach ze ztráty lásky či ztrátu důvěry, ale hlavně tresty vyvolávají pocity ohrožení, poškozují sebeúctu, ničí vztahy a ohrožují morální vývoj dítěte. Mertin (2013) hodnotí trest jako výchovný nástroj, který rodiče volí jako krátkodobý či dlouhodobý výchovný efekt, který je však zcela nevhodným nástrojem, protože trestem se dítě nenaučí důvod, proč tento přestupek nemá dělat, a ani důvod, proč by ho nemělo opakovat, ani se trestem nedozví řešení pro danou situaci, kterou nezvládlo. Nováčková a Nevolová (2020) se zaměřují při řešení na problém, který nastal, místo na viníka problému, kdy při prohřešku bychom měli přizvat dítě ke spoluúčasti na jeho řešení a měli bychom se domluvit na následné nápravě, kterou může být i kompenzace škody, pokud dítě něco rozbilo.

Nováčková a Nevolová (2020) vnímají odměnu jako uplácení, a tedy na stejné úrovni jako trest s tím rozdílem, že odměnu používáme, pokud chceme podpořit žádoucí chování dítěte k nějaké činnosti, kdy si myslíme, že bez odměny by tuto činnosti dítě nevykonávalo, a toto autorky vidí jako značný problém, kdy dítě činnost začne vykonávat kvůli odměně, která je pro něj motivací, ale ztratí tak motivaci pro činnost jako takovou bez odměny a tuto činnost, která ho dříve mohla i bavit, začne vnímat jako pouhou překážku k dosažení odměny, která nejenže snižuje hodnotu činnosti, ale také tlumí a ničí vnitřní motivaci dítěte a zaměřuje tak pozornost pouze na odměnu. Dle Svobodové (2017) jsou tresty i odměny pouhým nástrojem moci, který je charakteristický pro autoritářský styl výchovy. Pokud tedy chceme vychovávat děti s respektem, měli bychom se těmito nástroji vyhýbat.

3. Individualizace vzdělávání

Autorky Krejčová, Kargerová a Syslová (2015) charakterizují individualizaci jako nástroj vzdělávací politiky, pomocí kterého se společnost snaží zapojit všechny její členy do svého fungování bez ohledu na jejich rozdílnosti, kdy právě předškolní vzdělávání je nejzásadnější, protože si v něm děti budují vztah k učení, k vrstevníkům, se kterými se učí spolupracovat a respektovat jejich individuální zvláštnosti, a vzhledem k tomu je předškolní věk důležitý z hlediska respektování věkových i individuálních zvláštností pro další budoucí rozvoj a vývoj dítěte, ale také z hlediska budování vztahu ke vzdělávání. *„Respekt k individualitě a jedinečnosti každé dětské osobnosti vyžaduje ve vzdělávání individualizaci jakožto cestu směřující k naplnění tohoto filozofického konceptu“ (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015, s. 14).* Vzhledem k těmto náležitostem autorky uvádí, že je důležité v předškolním vzdělávání zohlednit vývojové potřeby, kam spadají potřeby fyziologické, kognitivní, sociální a emociální, které jsou charakteristicky stejné pro děti v této věkové kategorii, ale je také důležité zohlednit individuální zvláštnosti dětí a jejich potřeby a také možnosti jednotlivců včetně jejich specifických vzdělávacích potřeb, kdy všechny tyto náležitosti zohledňuje pedagog při plánování a následné realizaci i hodnocení výchovně vzdělávacího procesu, aby každé dítě dostalo příležitost zažít úspěch. Autorky dále hodnotí informovanost a znalost učitelů mateřských škol ohledně individualizace jako nedostatečné, protože větší část učitelů zaměřuje individualizaci za individuální přístup, který předpokládá pouze přímou podporu učitele menší skupině žáků či jednotlivcům. Individualizace je dle autorek důležitá především z hlediska příležitostí pro rozvoj osobnosti dítěte, kdy dítě může maximálně rozvíjet své silné stránky a dosahovat tak svého osobního maxima a vytvářet si reálné sebezobrazení, ale také je individualizace důležitá z hlediska zažití úspěchu a kladného pocitu ze vzdělávání, kdy k němu dítě získává pozitivní vztah a rozvíjí potřebu se dále vzdělávat.

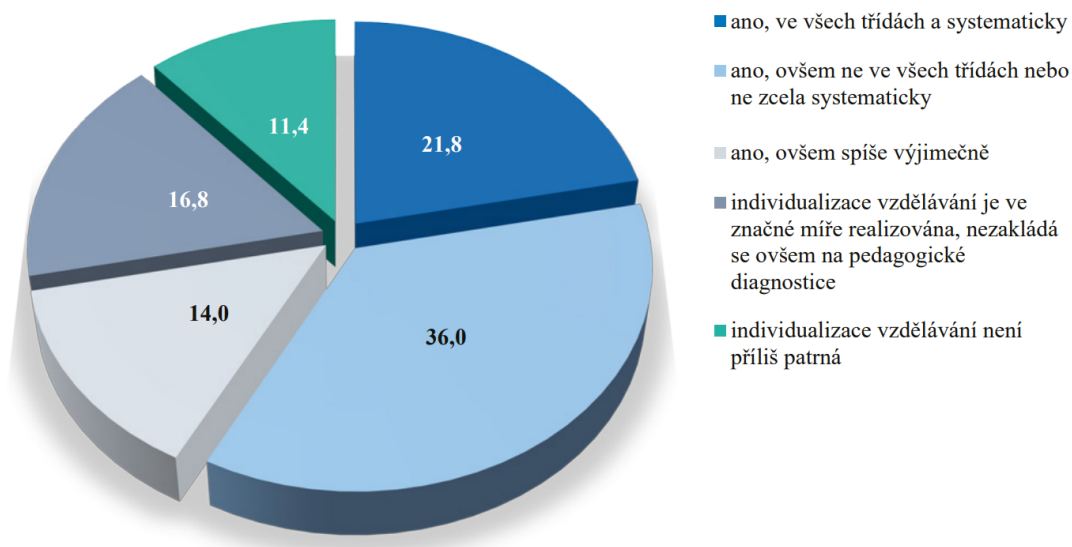
Opravilová (2016) vnímá důležitost individuální charakteristiky každého dítěte, která se projevuje v růstu a vývoji, které mají vymezený určitý čas, kdy některé rysy osobnosti jsou geneticky podmíněny a dítě má určitý temperament a charakteristický způsob učení. Dítě je také ovlivněno působením rodiny a jejího zázemí a pedagog tedy musí na dítě nahlížet v těchto individuálních zvláštnostech, aby se dítě mohlo projevovat přirozeně a bez zábran zvládalo přijímat podněty z prostředí. Dle autorky by opomíjení těchto individuálních potřeb způsobilo výchovné selhání, kdy dítě by se projevovalo

lhostejně, vzdorovitě či pasivně. Dle autorek Petrové a Vaňkové (2016) by měla pedagogická diagnostika sledovat a zaznamenávat individuální rozvoj dítěte proto, aby pedagog dokázal rozpoznat potřeby dítěte a porozumět jim, ale také je hodnotit, protože tato povinnost je dána Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, podle kterého by měl pedagog sledovat rozvoj a vzdělávací pokroky každého dítěte, aby následně mohl každému dítěti porozumět a dokázal uspokojit jeho individuální vzdělávací potřeby a možnosti. Webová stránka Začít spolu v dokumentu Individualizace ve výchově a vzdělání (2013) chápe pojem individualizace v kontextu vzdělávací a sociální politiky jako nástroj pro způsob výuky, při kterém pedagog podporuje vzdělávání dětí s různou úrovní schopností a tyto rozdílnosti respektuje a zohledňuje je při plánování, realizaci a hodnocení vzdělávání. MŠMT (2021) v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání uvádí: *„Vzdělávání je důsledně vázáno k individuálně různým potřebám a možnostem jednotlivých dětí, včetně vzdělávacích potřeb speciálních. Každému dítěti je poskytnuta pomoc a podpora v míře, kterou individuálně potřebuje, a v kvalitě, která mu vyhovuje. Proto je nutné, aby vzdělávací působení učitele vycházelo z pedagogické diagnostiky – z pozorování a uvědomění si individuálních potřeb a zájmů dítěte, ze znalosti aktuálního stavu jeho vývoje, konkrétní životní a sociální situace, pravidelného sledování jeho vývoje a vzdělávacích pokroků. Jen tak je možno zajistit, aby pedagogické aktivity probíhaly v rozsahu potřeb jednotlivých dětí, aby každé dítě bylo stimulováno, byla podporována jeho poznávací motivace. Dítě se tak prostřednictvím vzdělávacích aktivit postupně rozvíjí v základních dovednostech (motorických, poznávacích ad.) vzhledem ke svým optimálním možnostem tak, aby docílilo úspěchu, který je jeho okolím oceněn a samo se cítilo úspěšné.“*

Česká školní inspekce (2022) ve Výroční zprávě uvádí, že pedagogové mateřských škol zvládají plánovat činnosti v souladu s kurikulárními dokumenty školy, ale už se jim tolik nedaří upravovat a přizpůsobovat vzdělávací nabídku konkrétním dětem a jejich vědomostem, dovednostem a možnostem a v tomto případě je pak taková činnost pro děti neefektivní. Česká školní inspekce dále vnímá kvalitu vyhodnocování individuálního vzdělávacího pokroku dítěte jako dlouhodobě nedostatečnou, a i přes opakované upozorňování na tento problém nedochází ke zlepšení, avšak mírné zlepšení pozorujeme v úbytku nedostatečných hodnocení, ale pedagogická diagnostika nezaznamenala

posun od let předchozích, což znamená, že diagnostická činnost mateřských škol neplní svoji úlohu a nepodporuje tak individualizaci vzdělávání, kdy hlavní příčinu shledává ČŠI v nedostatečném vzdělání a praxi pedagogů v této oblasti, protože si s ní neví rady a nepřikládají tak diagnostické činnosti dostatečný význam. Důležité je podle ČŠI také hodnocení dětí neboli poskytování zpětné vazby, a i s tímto si mnozí pedagogové neví rady a často tak hodnotí děti obecnou pochvalou a neadresně. Konkrétně formativní hodnocení jako objektivní a kvalitní zpětná vazba se vyskytuje velmi málo a v některých případech chybí zpětná vazba úplně. ČŠI také klade důraz na důležitý úkol stanovený platným RVP PV, kdy za každých okolností při vzdělávání je nutné podporovat individuální rozvojové možnosti dětí a každému tak umožnit, aby dosáhlo ve svém rozvoji a učení maximální možné úrovně, které je schopné dosáhnout. Aby tohle bylo možné, musí pedagogové volit takové metody a formy práce, které odpovídají individuálně různým potřebám, možnostem a schopnostem dětí. Pro zajištění těchto úkolů je nezbytné chápat specifika předškolního vzdělávání, jehož podstatnou částí je cílená individualizace, která je založena na rozlišování cílů, úkolů a přístupů k dětem, avšak opakovaně se při inspekčních činnostech prokazuje malá znalost a chápání individualizovaného pojetí předškolního vzdělávání, jeho plánování a způsobu jeho realizace, což je patrné i na níže uvedeném grafu zveřejněném ve Výroční zprávě ČŠI.

GRAF 25 | Uplatňování individualizace při vzdělávání dětí – podíl škol (v %)



3.1 Vývojové zvláštnosti předškolního věku

Autorky Krejčová, Kargerová a Syslová (2015) hovoří o lidském vývoji, který prochází změnami v určité věkové etapě, a tyto změny jsou označovány jako věkové zvláštnosti, které se projevují ve všech úrovních vývoje jedince, tedy ve vývoji fyzickém, psychickém i sociálním. Bednářová a Šmardová (2015) uvádí, že pokud chceme zabezpečit a uspokojit potřeby dítěte a ovlivňovat jeho rozvoj, musíme nejdříve tyto potřeby a možnosti poznat, tedy znát a uvědomovat si, jaké konkrétní dítě je, co umí a zná. Vývoj dítěte je dle autorek individuální, protože každé dítě je jiné a jedinečné a podléhá posloupnosti a časovosti, tedy každé dítě dozrává v určitém věkovém rozmezí, ve kterém se učí novým dovednostem a vědomostem, a získává tak nové zkušenosti, které se učí rozvíjet po krocích a postupně navazuje dovednosti od jednodušších po složitější.

Helus (2004) vnímá stádium předškolního věku jako významné pro vývojové proměny, které otevírají dítěti nové možnosti, protože dítě se v tomto období vyvíjí především v obratnosti a možnostech nového způsobu myšlení, které se projevuje v předmatematických dovednostech, kdy dítě vnímá přímé a nepřímé úměrnosti, které otevírají nové výchovné možnosti pro působení hry a zábavy, díky kterým můžeme aktivizovat a rozvíjet myšlenkové pochody dítěte, které napomáhají k jeho duševnímu vývoji. Dále se dle autora výrazně rozvíjí výtvarný projev dítěte, které nám může mnohé sdělit například o jeho pocitech, strastech či trápeních, a také nastávají proměny v sociálním životě, kdy dítě má zájem o socializaci mezi vrstevníky a učí se základním mravním zvyklostem a vyjadřuje své postoje a názory.

Koťátková (2013) se zmiňuje o pěti oblastech vývojových zvláštností předškolního věku, kam patří rozumové, osobnostní a sociální, esteticko-výchovné, pohybové a zdravotní a přínos hry s vrstevníky. První oblastí je rozvoj rozumový neboli rozvoj kognitivních procesů, kdy vnímání dítěte je zaměřeno na celek a dítě se snadno nechá upoutat výrazným detailem a vnímání času a složitěji rozloženého prostoru je nepřesné. Paměť převažuje mechanická a konkrétní a mají na ni vliv emoce. V myšlení převažuje egocentrismus, tedy dítě předpokládá, že tak, jak činnost vnímá ono samo, ji musejí vnímat i ostatní. V předškolním období je také posílena fantazie, která napomáhá tvořivosti dítěte. Velmi významně se také rozvíjí řeč a vůle dítěte. Druhou oblastí je rozvoj osobnostní a sociální, kdy je důležitá právě interakce s druhými lidmi a dětmi. Dítě nalézá vlastní identitu a učí se odloučení od blízké osoby, kdy v tuto dobu se utváří

také představa o sobě samém, která má vliv na další psychický vývoj dítěte. Dítě se učí adaptaci, orientaci mezi vrstevníky a snaží se socializovat, přičemž se učí i pravidla soužití, přijímání odpovědnosti za své jednání, a učí se řešit konflikty, a tím posiluje i svoji trpělivost, ohleduplnost a toleranci. Třetí oblastí je oblast esteticko-výchovná a tvořivá, kdy se dítě učí uspokojovat své potřeby prožíváním esteticky působících podnětů, a tím také objevuje okolní krásu díky své představivosti a fantazii. Dítě v předškolním období potřebuje dostatek různých materiálů, pomůcek a knih i hudebních stimulací pro rozvoj estetického cítění a tvořivosti. Čtvrtou oblastí je rozvoj pohybový a zdravotní, kde jsou značné rozdíly na začátku a konci předškolního období, což souvisí s růstem dítěte. Dítě má v předškolním období významnou potřebu pohybu, kdy své pohybové dovednosti často opakuje a procvičuje a tvoří si pravidla pro své pohybové vyžití. Na konci předškolního období už si děti zakládají na přesnosti svého pohybového výkonu a začínají se sportovními aktivitami jako jsou kolečkové brusle, lyže či míčové hry. Poslední oblastí je hra, při které děti napodobují běžné situace, které prožily a učí se jimi. Právě hra přispívá k rozvoji rozumových a řečových schopností dítěte.

3.2 Potřeby dítěte

Dle autorek Krejčové, Kargerové a Syslové (2015) je základní atribut správného a zdravého lidského vývoje uspokojení potřeb, které probírá po celý život, kdy se snažíme přizpůsobit podmínky vnějšího světa pro uspokojování našich potřeb. Pokud se nám to dlouhodobě nedaří a naše potřeby nejsou uspokojovány, tak dochází k deprivaci, která u dětí vede k trvalým a nezvratným následkům, protože děti potřebují pro správný vývoj osobnosti hlavně lásku, vřelost, přijetí, sympatii a citovou podporu. Nováčková a Nevolová (2020) vnímají souvislost mezi uspokojováním potřeb a fyzickým i psychickým zdravím, kdy v dětství je uspokojování potřeb ukazatelem pro to, jaký člověk se z nás stane, a dle autorek jsou důležité zejména potřeby fyziologické, potřeby pohybu, přijetí, lásky a sounáležitosti, přiměřenost podnětů, smysluplnost a možnost vlastního tempa, potřeba zájmu, řádu a bezpečí, hra, autonomie, učení a poznávání, potřeby respektu, úspěchu a seberealizace.

Langmeier a Matějček (2011) uvádí základní potřeby, které vyplývají z aktivní potřeby společenského kontaktu jedince s prostředím, a první z nich je potřeba určité úrovně vnější stimulace, kterou dítě aktivně vyhledává v bohatém a podnětném

prostředí. Druhou potřebou je dle autorů potřeba vnější struktury neboli potřeba určité stálosti, řádu a smysluplnosti okolního světa, díky které se dítě orientuje ve velkém množství chaotických a rozdílných podnětů, a třetí potřebou je potřeba specifického sociálního objektu, ke kterému si dítě tvoří stabilní a blízké pouto neboli potřeba emocionálního a sociálního vztahu k matce či k blízké osobě. Čtvrtou potřebu uvádí autoři jako potřebu osob nesociálního významu, tedy jako potřebu vnímat sebe samého jako důležitou součást světa, ve kterém se společensky můžeme uplatnit a vnímat se jako společensky hodnotný člen, kdy při uspokojení této potřeby vnímáme zdravě své vlastní já a svoji identitu, a v neposlední řadě je to potřeba otevřené budoucnosti či životní perspektivy.

Svobodová (2010) dává důraz na porozumění jedinci tehdy, pokud chceme porozumět druhým, musí být porozuměno i nám, což je podstatné pro prosociální chování, které je jednou z důležitých podmínek pro naplňování potřeb dítěte, které autorka uvádí dle psychologa Abrahama Maslowa. Ten vytvořil pyramidu potřeb, ve které je pět stupňů neboli pater potřeb, a pokud chceme naplňovat horní patro potřeb, musí být splněno to spodní. Základnu – tedy první patro – tvoří potřeby fyziologické, kam náleží jídlo, pití, odpočinek, pohyb, hygienické návyky, sexuální potřeby, potřeba tepla, světla, prostoru a kyslíku. Na druhém patře se nachází potřeba bezpečí, jistoty a řádu, kam můžeme zařadit učitelku jakožto vzor sociálního chování k dětem, kdy pro děti je důležité, aby učitelce porozuměly a chápaly její emoce a reakce, ale také sem patří bezpečný prostor a pravidla v mateřské škole, která jsou utvořena společně s dětmi. Tato pravidla dodržují i dospělí, přičemž pravidla musí dávat smysl a děti musí znát důsledek jejich nedodržení. Třetí patro náleží potřebám lásky a sounáležitosti, kdy učitelka může tuto potřebu naplňovat pomocí očního kontaktu s dítětem, pomocí fyzického kontaktu, který vyžadují především menší děti, kdy dítě potřebuje pohlídku, vzít za ruku či pochovat, dále můžeme tuto potřebu naplňovat pomocí pozornosti, kterou dítěti věnujeme, či pomocí slov, protože slova, která člověka potěší, jsou vyjádřením lásky. Na čtvrtém patře je potřeba úcty a uznání, což vyžaduje úctu k druhým, ale i k sobě samému, kdy každý člověk chce být milován a respektován, a ve škole takového pocitu dosáhneme za pomoci respektující komunikace. Vrcholem pyramidy jsou potřeby sebeaktualizace a sebeuskutečnění, ke kterým

můžeme dojít až ve chvíli, kdy jsou splněna nižší patra pyramidy, k čemuž dítě potřebuje mít dostatečné materiální a sociální podmínky.

3.2.1 Potřeby dítěte podle Alberta Pessa

„Podle Pessa je první zásadní a životně důležitou potřebou a cílem „dospět“ ve zralého šťastného člověka. Aby mohl člověk dospět, je k tomu třeba, aby bylo naplněno pět zcela základních potřeb. Tyto potřeby musí být naplněny ve správný čas, správným způsobem a správnými lidmi“ (Pesso, Boyden-Pesso, Vrtbovská, 2009, s. 60). Mezi potřeby dle autora patří potřeba místa, sycení, podpory, ochrany a mezí neboli limitů.

Potřeba místa je dle autorů Pessa, Boyden-Pessa, Vrtbovské (2009) nejdůležitější z hlediska lidské existence, protože každý jedinec potřebuje cítit, že je součástí světa, který o něj má zájem a plně ho přijímá, a naplňování této potřeby probíhá od narození pomocí smyslových vjemů, tedy pomocí vyjádření lásky, pomocí očního kontaktu a úsměvu od matky či blízké osoby, které nám svojí láskou a péčí dávají pocit domova, a člověk s uspokojenou potřebou místa může vnímat svůj domov pak kdekoliv na světě, ale naopak člověk, který nemá uspokojenou potřebou místa, se stává člověkem nezakořeněným a nestálým a ve svém životě pouze hledá místo, kam patří, nebo tuto snahu dokonce časem vzdá. Svobodová (2022) uvádí, že pokud chce učitelka mateřské školy v dětech uspokojovat potřebu místa, měla by je oslovovat jmény, dále by dítě mělo mít své místo u jídelního stolu, přidělené místo v šatně, mělo by mít svoji postýlku a portfolio se svými výtvary, ale také při naplňování potřeby místa v mateřské škole je důležité, aby se dítě cítilo vítáno a přijato do kolektivu, k čemuž mohou pomoci rituály.

Druhou potřebu je podle autořů Pessa, Boyden-Pesso, Vrtbovská (2009) **potřeba sycení**, které dává jedinci pocit plnosti a spokojenosti po fyzické i emocionální stránce, a toto sycení získává dítě od matky či pečující osoby prostřednictvím lásky, pozornosti a sdílení. Svobodová (2022) vidí u dětí v mateřské škole nedostatek sycení láskou a pozorností a také chování, které nastává u některých dětí s nedostatkem sycení této potřeby, kdy tyto děti mohou být agresivní a pozornost si mohou vynucovat, a na takové jednání by měl pedagog reagovat zastavením negativního chování a pomoci dítěti s nápravou, kterou můžeme ocenit tak, že dítěti dopřejeme pozitivní pozornost, po které

toužilo. Takovým oceněním může být úsměv, dotyk, podání ruky, kdy tímto chováním dítěti dáváme najevo svůj zájem.

Potřeba podpory je třetí důležitou potřebou podle Pessa, Boyden-Pessa, Vrtbovské (2009) a je důležitá už u malého dítěte, které vyžaduje pomoc při překonání zemské přitažlivost, kterou mu pomáhá překonat náruč milujících rodičů, a později má tato potřeba obraz podporování dětské sebedůvěry a samostatnosti. Potřeba podpory se v mateřské škole projevuje dle Svobodové (2022) prostřednictvím podpory samostatnosti dítěte, kterému dáváme dostatek prostoru pro sebevyjádření, pro řešení konfliktů a překonávání nových situací, ale také přinášíme dítěti podporu sebedůvěry pomocí zpětné vazby.

Čtvrtou potřebu definují autoři Pessa, Boyden-Pesso, Vrtbovská (2009) jako **potřebu ochrany**, kdy ochrana značí štít, který chrání jedince proti nebezpečí. Novorozené dítě toto samo nezvládá, protože je fyzicky i psychicky slabé a zranitelné, a tak potřebuje ochranu získat od rodičů či pečující osoby, kteří ho ochrání svým štítem proti nebezpečí zvenčí, kdy definují vnější hranice a symbolicky tak ochrání jeho dětská i lidská práva i v momentě, kdy u něj nejsou přítomni. Svobodová (2022) říká, že právě takovým štítem, jaký definoval Pessa, by měl být učitel v mateřské škole, ale často tomu tak bohužel není a děti bývají strašeny fiktivními postavami jako jsou čerti a bubáci, ale právě tyto děti by naopak potřebovali učitele, který se čerta nebojí, který ho vyžene ze třídy a nebude jím děti strašit, a právě takový učitel by byl nejlepším ochranným štítem.

Poslední pátou **potřebu mezí neboli limitů** definují autoři Pessa, Boyden-Pesso, Vrtbovská (2009) jako hranice od nebezpečí, která je velmi důležitá, protože dítě má vrozenou sílu tvořit a také ničit, a právě hranice dané milující či blízkou osobou mu ukazují, že tato síla není neovladatelná a nekonečná, kdy rodiče poskytují dítěti omezení těchto sil v míře, kdy jsou uspokojeny jeho vývojové potřeby ve správných mezích a agrese dítěte jako reakce na limity je přijímána s respektem a porozuměním. Svobodová (2022) ve své knize popisuje, že dítě po příchodu do mateřské školy získává své místo, dostává se mu sycení potravou i pozorností a je mu poskytována podpora i ochrana a hranice jsou tak posledním důležitým bodem a je potřeba je určit za pomoci dítěte, aby se mohlo cítit v prostoru mateřské školy bezpečně a aby tomu tak bylo, dítě musí tyto hranice chápat a přijímat je.

4. Inkluzivní vzdělávání

„Ukazuje se, že jedním z nejvýznamnějších rysů přátelské a inkluzivní školy je její prostředí a s ním související klima. Pokud atmosféra v mateřské škole není přátelská, vstřícná a plná porozumění (podpůrná), je duševní zdraví dětí, učitelek i asistentů, stejně jako jejich práce, negativně ovlivňováno“ (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015, s. 68).

MŠMT (2021) v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání uvádí: *„RVP PV vychází ve své základní koncepci z respektování individuálních potřeb a možností dítěte. Z toho důvodu je RVP PV základním východiskem i pro přípravu vzdělávacích programů pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, ať už jsou tyto děti vzdělávány v běžné mateřské škole, či v mateřské škole zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona. Dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami je dítě, které k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Tyto děti mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření z výčtu uvedeného v § 16 školského zákona. Podpůrná opatření realizuje mateřská škola.“*

Havlisová (2017) uvádí, že inkluze vychází z přesvědčení, že lidská společnost je různorodá z hlediska všech svých rozdílů a individualit, a právě tato rozdílnost ji pojí v jeden fungující celek a na to je třeba brát zřetel i ve vzdělávání, kdy tyto individuální rozdíly jsou nejen respektovány, ale i vítány a brány jako pozitivní. Dle autorky je inkluze procesem, při kterém dochází k zapojení všech dětí, žáků a studentů do vzdělávacího procesu bez ohledu na rozdíly, kdy škola odstraňuje všechny bariéry na cestě k učení a nabízí adekvátní příležitosti ke vzdělávání, ale také tyto jedince podporuje. Autorka dále uvádí, že v mateřské škole je potřeba pedagog, který bude respektovat tyto děti a zohlední tak jejich rozdílné a rozmanité potřeby, které zvládne i ocenit a tyto děti podpořit, ale takovýto učitel se také musí orientovat v teoretickém i praktickém rámci inkluzivního vzdělávání a dále se v něm vzdělávat a rozvíjet.

Autoři Zilcher a Svoboda (2019) podotýkají, že definice slova inkluze nemůže být určována pouze z jednoho pohledu či aspektu, ale musí být definována v souvislosti s jejími základními složkami, kterými jsou didaktika neboli praxe, politika a také kultura, kdy díky těmto složkám definujeme inkluzivní vzdělávání z pohledu didaktiky jako maximální možnou individualizaci jedince v procesu vzdělávání, z pohledu školní politiky se jedná o prostředí respektující veškeré rozdíly a individuality, které podporuje rovnost

všech ve všech možných situacích a z pohledu školní kultury se jedná o ideu plně komunitní školy.

Lechta (2010) uvádí, že v rámci inkluzivního vzdělávání už nerozdělujeme žáky na ty se speciálními vzdělávacími potřebami a na ty bez nich, ale bereme je jako jednu různorodou skupinu žáků, kteří mají individuální potřeby a velmi zjednodušeně tak můžeme říct, že v inkluzi se nepřizpůsobuje jednotlivec, ale celé edukační prostředí. Autor dále tvrdí, že inkluzivní pedagogiku je možné vnímat jako pedagogickou disciplínu, která se zabývá podmínkami, možnostmi a procesy nejlepší možné edukace jedinců s postižením v rámci celého jejich života, a tak nemůže být vázána pouze k edukaci a pouze na populaci dětí, žáků a studentů, ale měla by být součástí i volnočasového vzdělávání, sociální pedagogiky či andragogiky, protože idea inkluzivního přístupu je pokračováním přirozeného vývoje v chápání lidské populace, ale opírá se také o politickou sféru, která klade důraz na rovné příležitosti pro všechny bez ohledu na rozdíly.

Praktická část

5. Cíl práce a výzkumné otázky

Hlavním cílem mé bakalářské práce je zjistit, zda se v mateřských školách uplatňuje respektující přístup k dětem, který je založen na respektu k jejich individuálním možnostem, potřebám a zájmům.

Na základě cíle jsem si stanovila tyto výzkumné otázky pro účel mé bakalářské práce:

1. Jak kvalitní je vztah mezi učitelem mateřské školy a dětmi?
2. Převažuje u učitelů mateřských škol forma efektivní komunikace nad komunikací neefektivní?
3. Mají děti v mateřských školách dostatečně uspokojené individuální potřeby?
4. Jsou učitelé mateřských škol dostatečně vzděláni v oblasti individualizace vzdělávání?

6. Metodika

6.1 Použité metody a techniky

Pro zpracování praktické části jsem zvolila kvalitativní výzkum s metodou krátkodobého, záměrného pozorování. Pro pozorování a zaznamenávání informací jsem si vytvořila tři tabulky, ve kterých jsem zaznamenávala zjištěné informace v průběhu pozorování. Zjišťovala a hodnotila jsem kvalitu vztahu mezi učitelem mateřské školy a dětmi, komunikaci a respektování potřeb dětí. Pokud se sledované skutečnosti objevily během pozorování, poznamenala jsem si do tabulky „ano“. V případě, že se některé sledované skutečnosti neobjevily, zaznamenala jsem do tabulky „ne“.

Gavora (2010) určuje za nejčastější metodu sběru dat kvalitativního výzkumu pozorování, při kterém se výzkumník snaží popsat, pochopit a poznat jedince a také prostředí, ve kterém provádí svůj výzkum. Hendl (2017) uvádí, že výzkumník provádějící kvalitativní pozorování si musí zapamatovat vše, co pozoroval, a určit si, co bude a nebude pozorovat, ale především by si měl výzkumník všimnout věcí, které korelují s jeho výzkumnými otázkami, a důležité pozorované informace by si měl zaznamenávat za pomoci terénních poznámek, aby neopomněl důležité pozorované skutečnosti.

Pozorování jsem doplnila o krátký rozhovor s učiteli mateřských škol, kdy jsem zjišťovala jejich informovanost v oblasti individualizace vzdělávání. Pro sběr dat jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor.

Hendl (2017) vnímá rozhovor jako jeden z oblíbených způsobů sběru dat, kdy tazatel pokládá otázky respondentovi, aby získal jeho odpovědi, a shromažďuje tak data potřebná k jeho zkoumané problematice. Švaříček, Šedová a kolektiv (2007) charakterizují polostrukturovaný rozhovor jako rozhovor, který vychází z předem připravených témat či otázek, které jsou otevřeného typu a umožňují tak respondentovi podat vysvětlení svého přístupu a zároveň ho nabádají k vyprávění.

6.2 Výzkumný soubor

V rámci výzkumného šetření jsem navštívila celkem pět mateřských škol, které jsem vybrala záměrně. Jednalo se o mateřské školy z Jihočeského a Jihomoravského kraje. Vybrala jsem si tři mateřské školy běžné a dvě mateřské školy zřízené podle §16 odst. 9 Školského zákona 561/2004 Sb. Tato zařízení jsem kontaktovala telefonicky s prosbou, zda by se podílela na výzkumu k mé bakalářské práci.

V rámci bakalářské práce bylo využito dvanáct výzkumných souborů. Výzkumnými soubory byli učitelé mateřských škol, které jsem navštívila. Jednalo se o návštěvu šesti tříd mateřských škol. Každou třídu jsem navštívila dvakrát, abych se zaměřila vždy pouze na jednoho učitele. U těchto učitelů jsem využila metodu krátkodobého a záměrného pozorování a techniku polostrukturovaného rozhovoru. Učitele běžných mateřských škol jsem označila jako UČ1 až UČ6 a učitele mateřských škol zřízených podle §16 odst. 9 Školského zákona 561/2004 Sb. jsem označila jako SUČ1 až SUČ6. S ohledem na etiku výzkumu neuvádím konkrétní názvy zařízení.

6.3 Realizace výzkumu

Výzkum byl rozdělen na dvě části. Při výběru zařízení jsem hledala organizace ve svém okolí kvůli snadné dostupnosti vzhledem k stále probíhající výuce ve škole. Ředitele zařízení jsem kontaktovala telefonicky s prosbou, zda by bylo možné, aby se podíleli na mém výzkumu. Při jednání se zařízeními mi všichni vycházeli vstříc a nikdo neměl problém s mojí návštěvou mateřských škol. Po kladné zpětné vazbě jsme se tak dohodli na termínech mých návštěv v mateřských školách. Výzkum probíhal vždy v rámci areálu mateřských škol, kde jsem trávila zhruba šest hodin. Zaznamenala jsem tak příchod dětí, volnou hru, řízené činnosti, pobyt venku, hygienu a stravování a odpolední hry či tvoření.

Záznam situací byl pořizován psanou formou. Pro záznam jsem si vytvořila tři tabulky, do kterých jsem zaznamenávala viděné skutečnosti. Tabulky jsem měla rozdělené podle pozorovaných kritérií, které jsem si určila a které vycházely z prvních tří výzkumných otázek. Prvním pozorovaným kritériem byl vztah učitele a dětí. Jako druhé kritérium jsem si určila používání forem efektivní a neefektivní komunikace a třetím kritériem byly potřeby dětí, které jsem si podrobněji rozdělila podle dělení Alberta Pessa (2009). Pro tato tři kritéria jsme měla v tabulkách vypsány znaky či skutečnosti, které jsem očekávala, že mohou nastat a mohou být viděny v rámci pozorování, viz přílohy 1, 2, 3. Pokud se sledované skutečnosti objevily, poznamenala jsem si do tabulky „ano“. V případě, kdy se některé ze sledovaných skutečností neobjevily, zaznamenávala jsem do tabulky „ne“.

V druhé části výzkumu jsem dělala rozhovory s učiteli mateřských škol. Rozhovor probíhal v rámci zařízení po skončení pozorování. Před zahájením rozhovoru jsem se

každého účastníka zeptala, zda by byl ochotný se mnou tento rozhovor udělat. Na úvod jsem seznámila účastníky rozhovoru s tématem a zeptala jsem se, zda mám jejich souhlas k zaznamenávání si odpovědí. Záznam jsem prováděla psanou formou na předem připravený papír s jednotlivými otázkami. Každému účastníkovi rozhovoru jsem položila pět otázek, které se týkaly individualizace vzdělávání. Rozhovor s každým z učitelů mateřských škol trval zhruba půl hodiny.

6.4 Etika výzkumu

Podle Hendla (2017) je důležité, aby si účastníci byli vědomi dobrovolnosti účasti ve výzkumu, ale také svobody, které jim dává právo kdykoliv z výzkumu odstoupit, aniž by to pro ně mělo jakýkoli následný dopad. Autor dále uvádí, že je potřeba chránit účastníky výzkumu anonymitou, a to i v budoucnosti, aby nebyla rozpoznána identita účastníka čtenáři.

Všichni účastníci výzkumu se ho účastnili dobrovolně a před začátkem byli seznámeni s tématem a cílem mé bakalářské práce. Všem účastníkům byly poskytnuty informace, že výsledná zjištěná data budou prezentována a použita výhradně pro účel mé bakalářské práce a nebudou zneužita.

Pro zachování anonymity všech účastníků výzkumu jsem označila učitele mateřských škol UČ1 až UČ6 a učitele mateřských škol zřízených podle §16 odst. 9 Školského zákona 561/2004 Sb. jsem označila jako SUČ1 až SUČ6. S ohledem na etiku výzkumu neuvádím konkrétní názvy zařízení. Zároveň byli všichni účastníci obeznámeni se svobodou odmítnutí, kdy mají možnost z výzkumu kdykoliv odstoupit.

7. Výsledky výzkumu

V této kapitole jsou prezentovány výsledky výzkumu s ohledem na dvě rozdílné techniky získávání dat.

7.1 Výsledky pozorování

S ohledem na zachování anonymity účastníků výzkumu jsou učitelé mateřských škol označeni UČ1 až UČ6 a učitele mateřských škol zřízených podle §16 odst. 9 Školského zákona 561/2004 Sb. jsou označeni SUČ1 až SUČ6. Tabulka č. 1 představuje učitele mateřských škol. Jedná se o dvanáct žen z pěti zařízení. Zařízení jsem označila Z1 až Z5 kvůli zachování anonymity ve výzkumu.

Tabulka č. 1 – Charakteristika výzkumného souboru učitelů mateřských škol

Učitelka	Zařízení	Délka praxe	Vzdělání
UČ1	Z1	11 let	vysokoškolské bakalářské, obor učitelství pro mateřské školy
UČ2		8 let	střední pedagogická škola s maturitou
UČ3	Z2	41 let	střední pedagogická škola s maturitou
UČ4		15 let	střední pedagogická škola s maturitou
UČ5	Z3	9 let	vysokoškolské bakalářské, obor učitelství pro mateřské školy
UČ6		32 let	vysokoškolské bakalářské, obor učitelství pro mateřské školy
SUČ1	Z4	5 let	střední pedagogická škola s maturitou
SUČ2		39 let	vysokoškolské bakalářské, obor speciální pedagogika
SUČ3	Z5	38 let	střední pedagogická škola s maturitou
SUČ4		36 let	vysokoškolské bakalářské, obor učitelství pro mateřské školy
SUČ5		7 let	vysokoškolské bakalářské, obor speciální pedagogika
SUČ6		28 let	střední pedagogická škola s maturitou

Zdroj: vlastní výzkum

Pro pozorování byla vytvořena tři kritéria. Prvním kritériem byl vztah učitele a dětí v mateřské škole. Toto kritérium bylo pozorováno pomocí předem stanovených sledovaných skutečností, mezi které patří fyzický kontakt, oční kontakt, oslovování dítěte jménem, úsměv, pozorování – projev přítomnosti, zájem o komunikaci, povzbuzení při nejistotě, reakce na projev emocí, opora – projev empatie a udělení zpětné vazby.

Tabulka č. 2 – První kritérium, učitelé mateřských škol

1. Kritérium: vztah učitel - dítě	UČ1	UČ2	UČ3	UČ4	UČ5	UČ6
Fyzický kontakt	ANO	ANO	NE	ANO	ANO	ANO
Oční kontakt	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
Oslovování dítěte jménem	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
Úsměv	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
Pozorování – projev přítomnosti	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	NE
Zájem o komunikaci	ANO	ANO	ANO	NE	ANO	ANO
Povzbuzení při nejistotě	ANO	NE	ANO	ANO	ANO	ANO
Reakce na projev emocí	ANO	NE	ANO	NE	ANO	ANO
Opora – projev empatie	ANO	NE	ANO	NE	ANO	ANO
Udělení zpětné vazby	ANO	ANO	NE	ANO	ANO	ANO

Zdroj: vlastní výzkum

Tabulka č. 2 zobrazuje, jestli pozorované skutečnosti byly viděny v rámci běžných mateřských škol. Mezi nejčastější pozorované skutečnosti, které se objevily v každé mateřské škole, patří oční kontakt, úsměv, oslovování dítěte jménem. Mezi časté pozorované skutečnosti, které byly viděny v pěti z šesti mateřských škol, patří fyzický kontakt, pozorování – projev přítomnosti, zájem o komunikaci, povzbuzení při nejistotě a udělení zpětné vazby. Nejméně viděnou sledovanou skutečností je pak opora jako projev empatie a reakce na projev emocí.

Tabulka č. 3 – První kritérium, učitelé mateřských škol zřízených podle §16 odst. 9 Školského zákona 561/2004 Sb.

1. Kritérium: vztah učitel - dítě	SUČ1	SUČ2	SUČ3	SUČ4	SUČ5	SUČ6
Fyzický kontakt	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
Oční kontakt	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
Oslovování dítěte jménem	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
Úsměv	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
Pozorování – projev přítomnosti	ANO	ANO	NE	ANO	ANO	NE
Zájem o komunikaci	ANO	ANO	NE	ANO	ANO	ANO
Povzbuzení při nejistotě	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
Reakce na projev emocí	ANO	ANO	NE	ANO	ANO	ANO
Opora – projev empatie	ANO	ANO	NE	ANO	ANO	ANO
Udělení zpětné vazby	NE	ANO	ANO	ANO	ANO	NE

Zdroj: vlastní výzkum

Tabulka č. 3 zobrazuje pozorované skutečnosti, které byly viděny v rámci mateřských škol zřízených podle §16 odst. 9 Školského zákona 561/2004 Sb. Nejpočetnější pozorované skutečnosti jsou fyzický kontakt, oční kontakt, oslovování dítěte jménem, úsměv a povzbuzení při nejistotě. Jako méně časté určuje tabulka zájem o komunikaci, reakci na projev emocí a oporu tedy projev empatie. Mezi nejméně četné pozorované skutečnosti se dle tabulky řadí pozorování – projev přítomnosti a udělení zpětné vazby.

Druhým kritériem pro pozorování bylo používání forem efektivní a neefektivní komunikace. Mezi uvedené formy efektivní komunikace patří popis, informace, stručnost aneb dvě slova, možnost volby při spolupráci a já-sdělení. Mezi neefektivní formy komunikace uvedené v tabulce patří příkazy, pokyny, vyhrožování, urážky a ponižování, kritika a zaměření se na chyby, ironie a shazování, výčitky, obviňování a zahanbování, zákazy a varování, srovnávání a dávání za vzor, poučování a moralizování, nálepkování, řečnické otázky, lamentace a citové vydírání. Toto kritérium bylo pozorováno podle výskytu forem efektivní i neefektivní komunikace v rozhovorech mezi učiteli mateřských škol a dětmi.

Tabulka č. 4 – Druhé kritérium, učitelé mateřských škol

2. Kritérium: efektivní a neefektivní komunikace	UČ1	UČ2	UČ3	UČ4	UČ5	UČ6
Popis	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
Informace	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
Stručnost aneb dvě slova	NE	NE	NE	NE	ANO	ANO
Možnost volby – spolupráce	ANO	ANO	NE	ANO	ANO	NE
Já-sdělení	ANO	NE	NE	NE	ANO	ANO
Příkazy	ANO	NE	ANO	ANO	NE	ANO
Pokyny	NE	ANO	ANO	NE	NE	ANO
Vyhrožování	NE	NE	NE	NE	NE	NE
Urážky a ponižování	NE	NE	NE	NE	NE	NE
Kritika, zaměření na chyby	NE	NE	NE	NE	NE	NE
Ironie, shazování	NE	NE	NE	NE	NE	NE
Výčitky, obviňování, zahanbování	NE	NE	NE	NE	NE	NE
Zákazy a varování	NE	NE	NE	NE	NE	NE
Srovnávání, dávání za vzor	NE	NE	ANO	NE	NE	NE
Poučování, moralizování	NE	NE	NE	NE	NE	NE
Nálepkování	NE	NE	NE	ANO	NE	NE
Řečnické otázky	NE	NE	NE	NE	NE	NE
Lamentace, citové vydírání	NE	NE	NE	NE	NE	NE

Zdroj: vlastní výzkum

Tabulka č. 4 ukazuje, jaké formy komunikace volí učitelé v rozhovorech s dětmi. Nejčastější užívané formy efektivní komunikace jsou popis a informace. Méně častou formou je pak možnost volby při spolupráci. Nejméně z forem efektivní komunikace používají učitelé mateřských škol stručnost aneb dvě slova a já-sdělení. Z forem neefektivní komunikace se v mateřských školách často vyskytují příkazy.

Pokyny dle tabulky byly v komunikaci zaznamenány třikrát. Mezi formy neefektivní komunikace, které se v mateřských školách objevily pouze jednou, tedy výjimečně, patří srovnávání a dávání za vzor, nálepkování.

Tabulka č. 5 – Druhé kritérium, učitelé mateřských škol zřízených podle §16 odst. 9 Školského zákona 561/2004 Sb.

2. Kritérium: efektivní a neefektivní komunikace	SUČ1	SUČ2	SUČ3	SUČ4	SUČ5	SUČ6
Popis	ANO	ANO	NE	NE	ANO	ANO
Informace	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
Stručnost aneb dvě slova	ANO	NE	NE	NE	ANO	NE
Možnost volby – spolupráce	ANO	ANO	NE	ANO	ANO	ANO
Já-sdělení	ANO	ANO	NE	NE	ANO	NE
Příkazy	NE	ANO	ANO	ANO	NE	ANO
Pokyny	NE	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
Vyhrožování	NE	NE	NE	NE	NE	NE
Urážky a ponížování	NE	NE	NE	NE	NE	NE
Kritika, zaměření na chyby	NE	NE	NE	NE	NE	NE
Ironie, shazování	NE	NE	NE	NE	NE	NE
Výčitky, obviňování, zahanbování	NE	NE	NE	NE	NE	NE
Zákazy a varování	NE	NE	NE	NE	NE	ANO
Srovnávání, dávání za vzor	NE	NE	ANO	NE	NE	NE
Poučování, moralizování	NE	NE	NE	NE	NE	NE
Nálepkování	NE	ANO	ANO	NE	NE	ANO
Řečnické otázky	NE	NE	ANO	NE	NE	NE
Lamentace, citové vydírání	NE	NE	NE	NE	NE	NE

Zdroj: vlastní výzkum

Tabulka č. 5 uvádí formy komunikace, které volí učitelé mateřských škol zřízených podle §16 odst. 9 Školského zákona 561/2004 Sb. Všichni učitelé v komunikaci využívají informací a pět z šesti používá také možnost volby při spolupráci. Častý je v komunikaci i popis a polovina učitelů používá já-sdělení. Nejméně častou formou komunikace je dle tabulky stručnost aneb dvě slova. Nejčtenější formou neefektivní komunikace jsou pokyny a příkazy. Polovina učitelů volí v komunikaci nálepkování. Ojedinele se v tabulce forem neefektivní komunikace vyskytují zákazy a varování, srovnávání a dávání za vzor, ale také řečnické otázky.

Třetím pozorovaným kritériem byly potřeby dětí, které jsou v tabulce podrobněji rozděleny podle dělení Alberta Pessa (2009). Také třetí kritérium bylo pozorováno podle předem stanovených pozorovaných skutečností. Potřeba místa byla pozorována dle oslovování dítěte jménem, vlastního místa u jídelního stolu, vlastního místa v šatně, přidělené postýlky a portfolia. Potřeba sycení obsahovala pozorované skutečnosti jako oční kontakt, úsměv a fyzický kontakt, pozorování – projev přítomnosti a zájem o komunikaci. Třetí potřeba podpory byla sledována pomocí pozorovaných skutečností, kterými jsou podpora samostatnosti, prostor pro sebevyjádření, povzbuzení při nejistotě, opora při řešení konfliktů a zpětná vazba. Pozorované skutečnosti u potřeby ochrany jsou ochrana před fiktivními postavami, žalování – vyslechnutí dítěte, opora – projev empatie a fyzický kontakt. Pro pátou potřebu mezí neboli limitů byly stanoveny pozorované skutečnosti, do kterých patří pravidla mateřské školy, bezpečnost při pobytu venku, zapojování dítěte do aktivit a přijetí agrese jako reakce na limity.

Tabulky č. 6 – Třetí kritérium, učitelé mateřských škol

3. Kritérium: potřeby dětí podle A. Pessa	UČ1	UČ2	UČ3	UČ4	UČ5	UČ6
Potřeba místa						
Oslovování dítěte jménem	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
Vlastní místo u jídelního stolu	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
Vlastní místo v šatně	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
Přidělená postýlka	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
Portfolium	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
Potřeba sycení						
Pozorování – projev přítomnosti	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	NE
Oční kontakt	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
Úsměv	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
Fyzický kontakt	ANO	ANO	NE	ANO	ANO	ANO
Zájem o komunikaci	ANO	ANO	ANO	NE	ANO	ANO
Potřeba podpory						
Podpora samostatnosti	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
Prostor pro sebevyjádření	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
Povzbuzení při nejistotě	ANO	NE	ANO	ANO	ANO	ANO
Opora při řešení konfliktů	ANO	ANO	NE	ANO	ANO	NE
Zpětná vazba	ANO	ANO	NE	ANO	ANO	ANO
Potřeba ochrany						
Ochrana před fiktivními	ANO	NE	NE	ANO	ANO	ANO
Žalování – vyslechnutí dítěte	ANO	ANO	NE	NE	ANO	NE
Opora – projev empatie	ANO	NE	ANO	NE	ANO	ANO
Fyzický kontakt	ANO	ANO	NE	ANO	ANO	ANO
Potřeba mezí neboli limitů						
MŠ má vytvořená pravidla	ANO	ANO	NE	NE	ANO	ANO
Bezpečnost při pobytu venku	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
Dítě se zapojuje do aktivit	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
Přijetí agrese – reakce na limity	ANO	NE	NE	NE	ANO	NE

Zdroj: vlastní výzkum

Tabulka č. 6 ukazuje, jaké potřeby dětí jsou v rámci mateřských škol plněny. Potřeba místa je splněna ze sta procent. Potřeba sycení je ze strany pedagogů též plněna s malými výjimkami, které se týkají vždy pouze jedné oblasti. U potřeby podpory nebylo v jednom případě zaznamenáno podpoření při nejistotě a v jednom případě udělení zpětné vazby. Ovšem dvakrát nebyla zaznamenána opora při řešení konfliktů. Podpora ochrany není plněna ze sta procent, kromě dvou učitelů bylo u ostatních poznamenáno minimálně jedno „ne“, které poukazuje na absenci dané pozorované skutečnosti.

U potřeby mezí pouze jedna mateřská škola nemá vytvořená pravidla. Častěji se však vyskytuje absence poukazující na pozorování přijetí agrese jako reakci na limity.

Tabulka č. 7 – Třetí kritérium, učitelé mateřských škol zřízených podle §16 odst. 9 Školského zákona 561/2004 Sb.

3. Kritérium: potřeby dětí podle A. Pessa	SUČ1	SUČ2	SUČ3	SUČ4	SUČ5	SUČ6
Potřeba místa						
Oslovování dítěte jménem	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
Vlastní místo u jídelního stolu	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
Vlastní místo v šatně	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
Přidělená postýlka	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
Portfolium	ANO	ANO	NE	NE	NE	NE
Potřeba sycení						
Pozorování – projev přítomnosti	ANO	ANO	NE	ANO	ANO	NE
Oční kontakt	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
Úsměv	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
Fyzický kontakt	ANO	ANO	NE	ANO	ANO	ANO
Zájem o komunikaci	ANO	ANO	NE	ANO	ANO	ANO
Potřeba podpory						
Podpora samostatnosti	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
Prostor pro sebevyjádření	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
Povzbuzení při nejistotě	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
Opora při řešení konfliktů	ANO	ANO	NE	ANO	ANO	ANO
Zpětná vazba	NE	ANO	ANO	ANO	ANO	NE
Potřeba ochrany						
Ochrana před fiktivními	ANO	NE	NE	ANO	ANO	NE
Žalování – vyslechnutí dítěte	ANO	ANO	NE	ANO	NE	NE
Opora – projev empatie	ANO	ANO	NE	ANO	ANO	ANO
Fyzický kontakt	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
Potřeba mezí neboli limitů						
MŠ má vytvořená pravidla	ANO	ANO	NE	NE	NE	NE
Bezpečnost při pobytu venku	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
Dítě se zapojuje do aktivit	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
Přijetí agrese – reakce na limity	ANO	ANO	NE	ANO	NE	NE

Zdroj: vlastní výzkum

Tabulka č. 7 zobrazuje, jaké potřeby dětí jsou plněny v mateřských školách zřízených podle §16 odst. 9 Školského zákona 561/2004 Sb. U potřeby místa nejsou ve dvou třídách jedné mateřské školy zakládána portfolia dětí, jinak je potřeba místa splněna. Potřebu sycení plní vždy alespoň jeden učitel ze třídy ze sta procent. U potřeby sycení

v jednom případě nebyl zaznamenán zájem o komunikaci a ve dvou případech chybělo pozorování jako projev přítomnosti. Potřeba podpory je také plněna, pouze v jednom případě je to absence pozorované skutečnosti opory při řešení konfliktů a ve dvou případech je to absence zpětné vazby. Podpora ochrany není plněna dle pozorovaných skutečností ze sta procent, pouze dva pedagogové toto kritérium splňují, u ostatních je nejčastěji „ne“ poznamenáno u ochrany před fiktivními postavami a také u žalování – vyslechnutí dítěte. V jednom případě se pak jedná o absenci pozorované skutečnosti opory jako projev empatie. U potřeby mezi dvě třídy v rámci jedné mateřské školy nemají vytvořená pravidla. Častěji se však vyskytuje absence pozorování přijetí agrese jako reakci na limity.

7.2 Výsledky rozhovorů s učiteli mateřských škol

Záznamy rozhovorů jsem si znovu několikrát přečetla a vyznačila jsem si zajímavé a podstatné úseky pro danou otázku. Analýzu textu jsem prováděla metodou tužka papír. Rozhovory jsem analyzovala nejprve každý zvlášť a následně jsem hledala shodu odpovědí respondentek nebo jedinečné jednotlivé odpovědi. Výsledky jsem následně porovnávala s teorií a vyhodnotila jednotlivé odpovědi.

1. Otázka: Co podle Vás znamená individualizace a jak ji realizujete?

Nejčtenější odpovědi na první část otázky dle respondentů je přizpůsobování práce jednotlivým dětem, jejich potřebám s ohledem na jejich věk a schopnosti. Dále tři respondenti uvádí, že individualizaci vnímají jako respektování osobnosti každého jednotlivého dítěte a uzpůsobení následné práce každému jedinci na míru pro něj vhodnou. Dle dvou respondentů se však mylně jedná pouze o individuální přístup pedagoga s jedním dítětem a v ničem jiném individualizaci neshledávají.

Ve druhé části odpovědi se shoduje většina respondentů a realizují individualizaci tím, že při činnostech v mateřské škole vychází z potřeb a přání dětí, jejich možností, schopností a úrovně zralosti, kdy každé dítě má prostor pro sebevyjádření. Respondenti také uvádí, že zapojují děti do kooperativních, prosociálních i individuálních aktivit a činností. Dva respondenti uvedli, že velkým přínosem u realizace individualizace je přítomnost asistenta pedagoga.

2. Otázka: Sledujete pokroky dětí? Pokud ano, proč je to podle Vás důležité? Kde tyto pokroky zaznamenáváte?

Při této otázce se rozcházejí odpovědi respondentů z běžných mateřských škol a ze škol zřízených podle §16 odst. 9 Školského zákona 561/2004 Sb. Respondenti z běžných mateřských nejčastěji uvádí, že pokroky sledují v průběhu celého školního roku a své postřehy si vyměňují s kolegyněmi, ale také s rodiči. Důležitost shledávají především v nahlížení na dítě, kdy v případě nesledování pokroků by se mohli dopustit nesprávného volení aktivit, činností a úkolů a děti by se tak dále nerozvíjely a nemohly se posouvat ve svém vývoji, ale pouze by stagnovaly na jednom místě. Při záznamu pokroků se však odpovědi respondentů naprosto liší. V rámci jednoho zařízení zaznamenávají pokroky dětí dle respondentů pouze pomocí portfolia pro každé dítě. Druhé zařízení má vytvořené diagnostické listy, do kterých provádí záznam každý druhý měsíc a třetí zařízení má zhotovenou tabulku s pokroky dětí podle věkové kategorie, do které zaznamenávají pokroky dvakrát ročně, ale také vedou dětem portfolia.

Naopak respondenti z mateřských škol zřízených podle §16 odst. 9 Školského zákona 561/2004 Sb. uvádí nejčastěji, že pokroky dětí v rámci jejich MŠ jsou velmi individuální a rozdílné, a proto je nutností tyto pokroky sledovat, aby se děti správně vyvíjely a mohly se tak přirozeně projevit a přijímat veškeré podněty z prostředí. Na otázku, kde tyto pokroky zaznamenávají, odpovídají nejčastěji, že ve vytvořených diagnostických listech, které si mateřská škola vytváří s ohledem na věk, ale i konkrétní dítě a záznam provádí jednou za tři měsíce. Čtyři respondenti uvádí, že při záznamu pokroků nahlíží do individuálních vzdělávacích plánů, které má většina dětí v rámci jejich mateřské školy vytvořené a individuální pokroky tak diskutují i v rámci multidisciplinárního týmu. Dva respondenti z jednoho zařízení uvádí, že děti mají pro své pokroky vytvořena také portfolia, kam kromě výtvorů dětí zaznamenávají i jejich fotografie, a při odchodu z mateřské školy tato portfolia děti dostávají.

3. Otázka – Vycházíte při realizaci individualizace z diagnostiky? Pokud ano, jak tuto diagnostiku provádíte?

Všichni respondenti na tuto otázku odpověděli, že při realizaci individualizace vycházejí z diagnostiky. Čtyři respondenti také dodali, že nejde nevyházet z diagnostiky při práci s dětmi v rámci mateřských škol zřízených podle §16 odst. 9 Školského zákona 561/2004 Sb. Nejčastějšími technikami při realizaci diagnostiky jsou dle respondentů rozhovory se zákonnými zástupci, pozorování dětí, pracovní listy a analýza hry. Čtyři respondenti také uvedli, že s dětmi vedou skupinové i individuální rozhovory a hodnotí společně aktivity a činnosti. V rámci jedné mateřské školy respondenti uvádí, že při diagnostice zralosti dětí vychází také z kresby postavy.

4. Otázka – Využíváte s dětmi formativní hodnocení? Pokud ano, jaká jsou podle Vás jeho pozitiva?

Na tuto otázku polovina respondentů uvedla, že využívají spíše slovní pozitivní hodnocení ze strany učitele, kdy nejčastěji volí pochvalu či povzbuzení dítěte. Respondenti v rámci jedné mateřské školy uvedli, že formativní hodnocení využívají, protože jim pomáhá určit cíle práce s dětmi a děti jsou tak více motivovány do činností, u kterých ví, co je čeká, a co mají tyto činnosti za cíl. Tito dva respondenti dále uvádí, že formativní hodnocení a určení týdenních cílů provádí s dětmi v komunitním kruhu na začátku týdne a na konci týdne se zaměřují na zpětnou vazbu, která má podobu hodnocení snahy a ne výsledku. Další dva respondenti z jednoho zařízení uvedli, že největší pozitivum u formativního hodnocení vidí v učení dětí sebehodnocení. Pro sebehodnocení mají děti vytvořený semafor, který jim pomáhá ohodnotit se. Poslední dva respondenti kromě pozitiva sebehodnocení vnímají jako přínosné také hodnocení od vrstevníků, kdy se děti učí vzájemnému respektování názorů, ale také se učí přijímat a podávat konstruktivní kritiku a naopak vyzdvihoval pozitivní dosahování stanovených cílů a pokroků.

5. Otázka – V čem vidíte největší problém v individualizaci?

Velkým problémem individualizace je dle tří respondentů čas, který zabírá především diagnostika a příprava činností, které z ní vycházejí. Dalším mínusem je dle dvou respondentů individuální práce s dětmi, na kterou není v rámci chodu mateřské školy dostatek času, protože na jednu učitelku připadá velké množství dětí. Dva respondenti uvádí, že by ocenili větší informovanost a vzdělání v rámci této problematiky. Avšak dle více jak poloviny respondentů je mnohdy velmi složité vytvořit vzdělávací nabídku činností pro děti, které jsou velmi rozdílné svými vědomostmi, možnostmi a dovednostmi.

8. Diskuze

V rámci mé bakalářské práce jsem se zabývala tématem respektujícího přístupu k dítěti v mateřské škole. Cílem práce bylo zjistit, zda se v mateřských školách uplatňuje respektující přístup k dětem, který je založen na respektu k jejich individuálním možnostem, potřebám a zájmům.

Díky praxím v rámci střední i vysoké školy jsem si mohla udělat během několika let obrázek o tom, jak vypadá přístup učitelů k dětem v mateřských školách. V každé mateřské škole to funguje stejně, ale přeci jen trochu jinak. Každá mateřská škola má nastavena svoje pravidla a každý učitel má jiné vystupování směrem k dětem. Díky těmto zkušenostem z praxí jsem měla povědomí o určitých přístupech k dětem, a o to více mě pozitivně překvapil výzkum k mé bakalářské práci.

V rámci pozorování jsem se dostala do mateřských škol běžných i mateřských škol zřízených podle §16 odst. 9 Školského zákona 561/2004 Sb., kde učiteli byly pouze ženy, jak ukazuje také tabulka č. 1, která charakterizuje výzkumný soubor. Z této tabulky je zřejmé, že pouze polovina učitelů mateřských škol má vysokoškolské vzdělání a pouze dva učitelé mají vystudované vysokoškolské vzdělání v oboru speciální pedagogiky. Polovina z těchto učitelů má praxi v mateřské škole delší než dvacet let a osm z dvanácti učitelů má praxi delší než deset let.

Pro pozorování jsem měla stanovená tři kritéria, na základě kterých jsem zjišťovala, nakolik je přístup k dětem v mateřských školách založen na respektu k jejich individuálním možnostem, potřebám a zájmům.

Prvním kritériem byl vztah učitele a dítěte. Vztah mezi dítětem a dospělým je pro rozvoj a růst dítěte důležitý hned podle několika autorů. Gordon (2012) uvádí, že pokud chceme, aby dítě zdravě rostlo a vyvíjelo se po fyzické i psychické stránce, potřebuje mít v někoho oporu a potřebuje být přijímáno se vším dobrým i zlým, co v něm dřímá. Herman (2008) dodává, že důvěrný vztah je pro dítě důležitý právě z důvodu uspokojování potřeb lásky i bezpečí. Ale i dle autorek Nováčkové a Nevolové (2020) je důvěrný vztah důležitý právě kvůli rozvíjení osobnosti dítěte po stránce osobní i sociální.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že vztah učitelů k dětem v pozorovaných mateřských školách je přirozený, kvalitní, osobní, a tak ho můžeme hodnotit jako takový vztah, který plní kritéria důvěrného vztahu, při kterém se děti přirozeně a zdravě vyvíjí a rozvíjejí. Mezi nejčastější pozorované skutečnosti u posouzení kvalitu vztahu u všech

dvanácti učitelů patří oční kontakt, úsměv a oslovování dítěte jménem. Mezi další časté pozorované skutečnosti se řadí fyzický kontakt, povzbuzení dítěte při nejistotě a projevený zájem o komunikaci. Pokud bych měla poukázat na pozorované skutečnosti, které se objevují nejméně tak u tří z dvanácti učitelů, nebylo viděno pozorování dítěte jako projev přítomnosti, opora neboli projev empatie, udělení zpětné vazby a reakce na projev emocí. Nicméně mateřské školy byly navštěvovány pouze po omezenou dobu a neznámá to tedy dle mého názoru, že se tyto pozorované skutečnosti nemohou v mateřských školách vyskytovat vůbec. Dle mého názoru tak mohu hodnotit pozorované vztahy učitelů mateřských škol s dětmi jako kvalitní vztahy, které nabízí dětem perspektivní příležitosti pro vývoj a zrání.

Druhým kritériem bylo užívání forem efektivní a neefektivní komunikace, protože právě komunikací často vyjadřujeme svoje nahlížení na ostatní jedince včetně dětí. Prostřednictvím efektivní komunikace tak druhým sdělujeme, že si jich vážíme a respektujeme je. Rosenberg (2022) hovoří o efektivní komunikaci jako o komunikaci nenásilné, protože pomáhá lidem, aby se mohli vyjádřit způsobem, který dovoluje průchod emocí a vlastních názorů, ale nezapomíná ani na emoce druhých a jejich potřeby a pomáhá lidem je správně identifikovat a volit jim přiměřenou reakci. Naopak pokud volíme komunikaci neefektivní, druhé lidi zraňujeme, nerespektujeme, a to by mělo být nepřijatelné. Bohužel žijeme v době, kdy většina z nás byla vychovávána ve starých lety naučených komunikačních modelech a tyto vypěstované modely v nás přetrvávají, a tak i dnes se stále v naší komunikaci objevují formy komunikace neefektivní. Tato komunikace tak dle autorek Nováčkové a Nevolové (2020) je pro většinu populace zcela běžná a automatická a lidé ji používají bez záměru někomu ublížit. Avšak formy neefektivní komunikace jsou dle Svobodové (2010) mocenské, protože jsou dětem nepříjemné a brání jim vyvíjení vlastní aktivity a nutí je ke vzdoru a odporu.

Podle výsledků výzkumu volí učitelé pozorovaných mateřských škol obě formy komunikace, tedy komunikaci efektivní i neefektivní. Pouze dva učitelé mateřských škol ovládají veškeré pozorované techniky efektivní komunikace a nevolili ani jednu z forem komunikace neefektivní. Téměř třičtvrtě pozorovaných učitelů mateřských škol má povědomí o komunikaci efektivní, nicméně občas se uchýlí i k formám komunikace neefektivní. Nejčastěji využívali učitelé v komunikaci informace, popis a možnost volby při spolupráci. Mezi nejčastěji pozorované formy neefektivní komunikace ale patří

pokyny a příkazy, které se objevily u osmi z dvanácti učitelů. Mezi další formy neefektivní komunikace, které se vyskytly v komunikaci učitelů, patří zákazy a varování, srovnávání dětí a dávání druhých za vzor, nálepkování, ale také řečnické otázky. Pokud se však podíváme na celkové využívání forem komunikace efektivní, objevila se u všech pozorovaných učitelů ve více případech než komunikace neefektivní.

Třetím pozorovaným kritériem jsou potřeby dětí, které jsou určeny podle dělení Alberta Pessa (2009). Právě uspokojování potřeb je dle autorek Krejčové, Kargerové a Syslové (2015) jedno z nejdůležitějších kritérií správného a zdravého lidského vývoje. Autorky Nováčková a Nevolová také vnímají potřeby jako velmi důležité, protože právě ony uspokojené potřeby jsou ukazatelem toho, jaký člověk se z nás zformuje. Mezi potřeby podle Alberta Pessa (2009) patří potřeba místa, sycení, podpory, ochrany a mezí neboli limitů. Pokud nahlédneme do potřeb malého dítěte v mateřské škole, je právě členění potřeb podle Alberta Pessa (2009) nejužitečnějším. Dle výzkumu vyplývá, že všechny tyto potřeby uspokojují i učitelé pozorovaných mateřských škol. Potřeba místa je nejlépe uspokojenou potřebou v rámci pozorovaných mateřských škol, a tak jediné, co lze vytknout, je fakt, že v rámci dvou tříd jedné mateřské školy zřízené podle §16 odst. 9 Školského zákona 561/2004 Sb. chybí dětem portfolia. Potřeba sycení je pro děti nesmírně důležitá. Autorka Svobodová (2022) vidí u dětí v mateřských školách nedostatek sycení láskou a pozorností, avšak v rámci pozorovaných mateřských škol byla tato potřeba sycení uspokojována na výbornou. Dětem v pozorovaných mateřských školách se dle výsledků výzkumu dostává dostatek pozornosti i fyzického kontaktu. Potřeba podpory je v pozorovaných mateřských školách také úspěšně plněna, dětem se dostává dostatek prostoru pro sebevyjádření, dostatek podpory samostatnosti, ale také jsou povzbuzováni při nejistotě. Potřeba ochrany však za ostatními pozorovanými potřebami trochu zaostává. Dětem se sice dostává dostatek opory jako projevu empatie, ale chybí zde častěji vyslechnutí při žalování, které dětem dává pocit, že pokud je vyslechneme, můžeme je příště i ochránit. Při uspokojování potřeby mezí neboli limitů si vedou pozorovaní učitelé obstojně, děti se v mateřské škole nebojí a zapojují se aktivně do všech činností, na vycházce či pobytu venku neriskují a dodržují naučená pravidla bezpečnosti. Avšak když zmiňují pravidla mateřské školy, ta se nachází pouze v polovině navštívených tříd, a v tom vidím značný nedostatek. Pokud bych měla dle výsledků výzkumu hodnotit uspokojování potřeb dětí jako celek, hodnotila bych ho za

obstojný vzhledem k nedostatkům, které se ve výsledcích objevují, jakými jsou právě absence portfolií a pravidel mateřských škol.

Výsledky rozhovorů ukazují, že s pojmem individualizace se setkala většina respondentů. Pojem individualizace dokáže deset z dvanácti respondentů správně charakterizovat i realizovat v rámci vzdělávání v mateřské škole. Pokroky dětí jsou sledovány ve všech dotazovaných mateřských školách, ale každá škola má určené jiné zaznamenávání. Nejčastěji jsou pokroky zaznamenávány v portfoliích dětí či v diagnostických listech, které mají mateřské školy vytvořeny podle svých kritérií.

Při realizaci individualizace vychází všichni respondenti z diagnostiky a nejčastějšími technikami při realizaci jsou rozhovory se zákonnými zástupci, pozorování dětí, pracovní listy a také analýza hry. Formativní hodnocení v rámci mateřské školy využívá pouhá polovina respondentů, která ho vnímá za velmi užitečné pro rozvoj sebehodnocení dětí, ale také pro naučení se přijímání a poskytování zpětné vazby. Největší problém v individualizaci vidí dotazovaní učitelé mateřských škol ve vytváření pestré vzdělávací nabídky činností pro děti, které jsou velmi rozdílné svými dovednostmi, vědomostmi a možnostmi.

Odpovědi na výzkumné otázky:

1. Jak kvalitní je vztah mezi učitelem mateřské školy a dětmi?

Vztah mezi učitelem mateřské školy a dětmi je kvalitní, přirozený, osobní i důvěrný ve zdravé a příznivé míře. Děti se na základě tohoto vztahu mohou plně rozvíjet a vyvíjet jak po fyzické, tak po psychické stránce, jelikož mají v učitele důvěru.

2. Převažuje u učitelů mateřských škol forma efektivní komunikace nad komunikací neefektivní?

Většina z nás byla vychovávána v době, kdy převládaly naučené komunikační modely neefektivní a tyto modely v nás stále přetrvávají, a tak i dnes se v mateřských školách objevují formy komunikace neefektivní. Nicméně komunikaci efektivní se stále dostává větší pozornost a téměř třičtvrtě pozorovaných učitelů mateřských škol má o ní povědomí nebo se jí snaží aktivně používat. V rámci výzkumu se efektivní formy komunikace vyskytly častěji než formy neefektivní, a tak mohu říct, že v pozorovaných mateřských školách se využívá více komunikace efektivní než ta neefektivní.

3. Mají děti v mateřských školách dostatečně uspokojené individuální potřeby?

Ano, děti v pozorovaných mateřských školách mají své individuální potřeby uspokojeny dostatečně. Nejlépe jsou v rámci pozorovaných mateřských škol uspokojeny potřeby místa, syčení a podpory. O něco hůře jsou na tom potřeby mezí neboli limitů a potřeba ochrany. Nicméně největší nedostatky potřeb jsou spatřeny pouze v pravidlech mateřských škol či portfoliích, a tak můžeme uspokojování potřeb dětí hodnotit jako dostatečně uspokojující.

4. Jsou učitelé mateřských škol dostatečně vzdělání v oblasti individualizace vzdělávání?

Pojem individualizace vzdělávání znají téměř všichni dotazovaní učitelé mateřských škol a dokážou provádět diagnostickou činnost, ze které vychází při následné realizaci individualizace. Všechna pozorovaná zařízení také zaznamenávají pokroky dětí a jediný problém spatřují v občasné problematice vytváření pestré nabídky pro rozmanitou skupinu dětí. Nicméně díky získaným informacím mohou hodnotit vzdělání dotazovaných učitelů mateřských škol v oblasti individualizace jako dostatečné.

Závěr

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, zda se v mateřských školách uplatňuje respektující přístup k dětem, který je založen na respektu k jejich individuálním možnostem, potřebám a zájmům. Pokud chceme, aby se děti nebály, uměly se prosadit, ale zároveň měly úctu k ostatním, je potřeba je vychovávat s respektem a velká část výchovy probíhá právě v rámci mateřských škol.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že k dětem v pozorovaných mateřských školách je uplatňován respektující přístup, neboť jsou splněna všechna tři stanovená kritéria pro posouzení této problematiky. Vztah učitele a dětí je přirozený a důvěrný, a děti se tak vyvíjí ve všech aspektech. Děti se učitele nebojí, přijímají ho, respektují a důvěřují mu.

Učitelé pozorovaných mateřských škol volí při komunikaci s dětmi častěji formy komunikace efektivní než neefektivní. Komunikace neefektivní se v pozorovaných mateřských školách také vyskytuje, což je do značné míry ovlivňováno společností, ve které vyrůstáme a žijeme. Díky častější volbě komunikace efektivní respektují učitelé mateřských škol osobnosti dětí a projevují jim tak úctu k nim i sobě samým. Díky těmto hodnotám se děti mohou cítit jako rovni ostatním, kdy nikdo není nikomu nadřazený.

Potřeby dětí jsou v rámci pozorovaných mateřských škol dostatečně uspokojovány a nedochází tak k deprivaci žádné z nich. Nicméně nejsou uspokojeny všechny potřeby ze sta procent, jelikož polovina pozorovaných mateřských škol je zatížena velkým počtem dětí na jednoho učitele a také nedostatečnými prostory, ale tato zatížení nedokážou učitelé ovlivnit.

Pokud bych měla hodnotit vzdělání a informovanost dotazovaných učitelů mateřských škol v oblasti individualizace vzdělávání, vnímala bych ji jako dostatečnou.

Myslím si, že cíl mé bakalářské práce byl naplněn a zjistila jsem, že přístup k dětem v pozorovaných mateřských školách je založen na respektu. Samozřejmě v rámci kritérií můžeme vidět drobné nedostatky, které určují, nakolik je tento přístup respektující, ale právě díky těmto nedostatkům se učitelé mají kam dále posouvat. Výsledky výzkumu by mohly posloužit právě učitelům mateřských škol, kteří by se mohli na zjištěné nedostatky zaměřit a posunout se tak dále a zlepšovat se ve své profesní dráze. Tato bakalářská práce také podrobněji popisuje kritéria, na základě kterých byl prováděn výzkum a ze kterých mohou učitelé mateřských škol těžit informace, například pokud se chtějí zlepšovat v oblasti efektivní komunikace.

Seznam použitých zdrojů

1. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. Předškoláci. ISBN 978-80-266-0658-1.
2. BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3008-0.
3. FABER, Adele a Elaine MAZLISH. *Jak mluvit, aby nás děti poslouchaly, jak naslouchat, aby nám děti důvěřovaly*. 2. rozšířené vydání. Přeložil Eva VRŮBLOVÁ, přeložil Eva KADLECOVÁ. Brno: CPress, 2013. ISBN 978-80-264-0147-6.
4. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
5. GORDON, Thomas. *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Přeložil Julie ŽEMLOVÁ. Praha: Malvern, 2015. ISBN 978-80-7530-006-5.
6. GORDON, Thomas. *Výchova bez poražených: řešení konfliktů mezi rodiči a dětmi*. Přeložil Julie ŽEMLOVÁ, přeložil Kristýna ŠEVČÍKOVÁ. Praha: Malvern, 2012. ISBN 978-80-87580-06-6.
7. HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe [Portál]. ISBN 80-7178-888-0.
8. HENDL, Jan a Jiří REMR. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1192-1.
9. HERMAN, Marek. *Najděte si svého maršana: ...co jste vždycky chtěli vědět o psychologii, ale ve škole vám to neřekli...* 3. vydání. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-260-6070-3.
10. HAVLISOVÁ, Helena. Učitel mateřské školy na cestě k inkluzivnímu vzdělávání. In: SVOBODOVÁ, Eva a Miluše VÍTEČKOVÁ. *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2017, s. 80-97. ISBN 978-80-262-1243-0.
11. KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada Publishing, 2006. Pedagogika. ISBN 80-247-1110-9.

12. LANGMEIER, Josef a Zdeněk MATĚJČEK. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1983-5.
13. LECHTA, Viktor. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
14. MERTIN, Václav. *Výchova bez trestů*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013. ISBN 978-80-7478-028-8.
15. NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, 2005. Pedagogika [Grada]. ISBN 80-247-0738-1.
16. NOVÁČKOVÁ, Jana a Dobromila NEVOLOVÁ. *Respektovat a být respektován: cesta k sebeúctě a zodpovědnosti*. Přepřacované vydání. Praha: PeopleComm, 2020. ISBN 978-80-87917-50-3.
17. OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5107-8.
18. PESSO, Albert, Diane BOYDEN-PESSO a Petra VRTBOVSKÁ. *Úvod do Pessu Boyden System Psychomotor: PBSP jako terapeutický systém v kontextu neurobiologie a teorie attachmentu*. Praha: Sdružení SCAN, 2009. ISBN 80-86620-15-8.
19. PETROVÁ, Jitka a Kateřina VAŇKOVÁ. Pedagogická diagnostika jako prostředek individualizace ve výchově a vzdělávání dětí předškolního věku. In: ŠMELOVÁ, Eva. *Individualizace ve výchově a vzdělávání dětí předškolního věku*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016, s. 7. ISBN 978-80-244-5115-2.
20. PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.
21. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 5., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0456-5.
22. ROSENBERG, Marshall B. *Nenásilná komunikace - řeč života*. 5. doplněné vydání. Přeložil Norma GARCÍOVÁ, přeložil Miroslav Záleta. Praha: Portál, 2022. ISBN 978-80-262-1785-5.
23. SPERRY, Rachel W. *Komunikace v problémových situacích s dítětem v MŠ*. Přeložil Olga von POHL. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1115-0.
24. SVOBODOVÁ, Eva a Miluše VÍTEČKOVÁ. *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1243-0.

25. SVOBODOVÁ, Eva. *Aby nám tu bylo hezky: tvoříme pravidla v MŠ*. Praha: Portál, 2022. ISBN 978-80-262-1852-4.
26. SVOBODOVÁ, Eva. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Dr. Josef Raabe, 2010. ISBN 80-86307-39-5.
27. SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.
28. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
29. VÁŇOVÁ KREJČOVÁ, Věra, Jana POCHE KARGEROVÁ a Zora SYSLOVÁ. *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0812-9.
30. VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-387-1.
31. ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada, 2019. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0789-6.
32. *Individualizace ve výchově a vzdělávání* [online], 2013. Praha: Step by Step ČR, o. s [cit. 2023-03-04]. Dostupné z: <https://www.zacitspolu.eu/wp/wp-content/uploads/2019/10/individualizace-ve-vyuce-texty.pdf>
33. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2021/2022: Výroční zpráva České školní inspekce* [online], 2022. Praha: Česká školní inspekce [cit. 2023-03-20]. ISBN 978-80-88492-09-2. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-\(5\)](https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-(5))
34. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online], 2021. Praha: MŠMT [cit. 2023-03-06]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/opatreni-ministra-zmena-rvppv-2021>

Přílohy

Příloha č. 1

Kritéria k posouzení respektu k individuálním potřebám, možnostem a zájmům dětí		
1. Kritérium: vztah učitel - dítě	ANO	NE
Fyzický kontakt		
Oční kontakt		
Oslovování dítěte jménem		
Úsměv		
Pozorování – projev přítomnosti		
Zájem o komunikaci		
Povzbuzení při nejistotě		
Reakce na projev emocí		
Opora – projev empatie		
Udělení zpětné vazby		

Příloha č. 2

Kritéria k posouzení respektu k individuálním potřebám, možnostem a zájmům dětí		
2. Kritérium: efektivní a neefektivní komunikace	ANO	NE
Popis		
Informace		
Stručnost aneb dvě slova		
Možnost volby – spolupráce		
Já-sdílení		
Příkazy		
Pokyny		
Vyhrožování		
Urážky a ponižování		
Kritika, zaměření na chyby		
Ironie, shazování		
Výčitky, obviňování, zahanbování		
Zákazy a varování		
Srovnávání, dávání za vzor		
Poučování, moralizování		
Nálepkování		
Řečnické otázky		
Lamentace, citové vydírání		

Příloha č. 3

Kritéria k posouzení respektu k individuálním potřebám, možnostem a zájmům dětí		
3. Kritérium: potřeby dětí podle A. Pessa		
Potřeba místa	ANO	NE
Oslovování dítěte jménem		
Vlastní místo u jídelního stolu		
Vlastní místo v šatně		
Přidělená postýlka		
Portfolium		
Potřeba syčení	ANO	NE
Pozorování – projev přítomnosti		
Oční kontakt		
Úsměv		
Fyzický kontakt		
Zájem o komunikaci		
Potřeba podpory	ANO	NE
Podpora samostatnosti		
Prostor pro sebevyjádření		
Povzbuzení při nejistotě		
Opora při řešení konfliktů		
Zpětná vazba		
Potřeba ochrany	ANO	NE
Ochrana před fiktivními postavami		
Žalování – vyslechnutí dítěte		
Opora – projev empatie		
Fyzický kontakt		
Potřeba mezi neboli limitů	ANO	NE
MŠ má vytvořená pravidla		
Bezpečnost při pobytu venku		
Dítě se zapojuje do aktivit		
Přijetí agrese – reakce na limity		