

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Bc. Petra Lysáková

Komunikace a interakční styl učitele mateřské školy

Olomouc 2018

vedoucí práce:

PaedDr. Alena JŮVOVÁ, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím literatury uvedené v seznamu použitých zdrojů.

V Olomouci 15. června 2018

.....

vlastnoruční podpis

Chtěla bych poděkovat vedoucí mé diplomové práce, paní PaedDr. Aleně Jůvové, Ph.D., za cenné rady, věcné připomínky a vstřícnost při konzultacích této práce.

Obsah

Úvod.....	5
TEORETICKÁ ČÁST	6
1 Pojem komunikace	6
1.1 Verbální komunikace	8
1.1.1 Jazykové prostředky	9
1.1.2 Zvuková stránka řeči.....	10
1.2 Nonverbální komunikace.....	11
1.3 Pedagogická komunikace	14
1.4 Funkční komunikace	21
1.4.1 Principy efektivní pedagogické komunikace	21
1.4.2 Neefektivní komunikační techniky učitele	27
2 Pojem interakce	30
2.1 Pedagogická interakce	31
2.1.1 Interakční styl učitele.....	34
2.2 Sociální dovednosti učitele při interakci	36
3 Učitel mateřské školy	42
3.1 Osobnost učitele	44
3.2 Profesní kompetence učitele.....	46
3.3 Komunikace jako kompetence	49
4 Komunikace dítěte předškolního věku.....	52
4.1 Vývoj verbálních schopností	52
4.2 Rozvoj komunikačních kompetencí	53
EMPIRICKÁ ČÁST	55
5 Vymezení výzkumné problematiky	55
5.1 Volba metody	55
5.2 Výzkumný soubor	56
5.3 Průběh výzkumu	57
6 Analýza získaných dat.....	58
6.1 Vyhodnocení doplňujících otázek	58
6.2 Analýza dotazníku pedagogické komunikace učitele	63
6.3 Analýza dotazníku interakčního stylu učitele.....	72
7 Diskuze.....	86
Závěr	87
Seznam použitých zdrojů	88
Seznam schémat a grafů.....	90
Seznam tabulek	91
Seznam příloh.....	92

Úvod

Veškeré procesy, které se v mateřské škole odehrávají, se dějí prostřednictvím komunikace a interakce. Proto by měl být kladen velký důraz na způsob, jakým učitelé s dětmi jednají. To, jak se k dítěti chová jeho paní učitelka, jak s ním mluví, může v dítěti zanechat dobré, ale i špatné vzpomínky. Mimo jiné, komunikace učitele ovlivňuje sebepojetí a sebevědomí dítěte. Nejde tedy jen o edukaci a socializaci, ale především o dítě, které by mělo mít pocit bezpečí a důvěry. Toho lze dosáhnout používáním principů efektivní komunikace a osvojením si sociálních dovedností, které lze využít při interakci učitele.

Cílem této diplomové práce je teoreticky popsat a poté pomocí výzkumu zjistit, jakým způsobem učitelé mateřských škol komunikují především s dětmi, ale i s rodiči a kolegy. Dalším cílem je teoreticky popsat a dále pomocí výzkumu zjistit, jaké jsou interakční styly učitelů mateřských škol při jednání s dětmi.

Teoretická část je rozdělena do čtyř kapitol. První kapitola se nejprve zabývá komunikací obecně, a to verbální a nonverbální. Poté je definována pedagogická komunikace, dále funkční komunikace, která se dělí na principy efektivní komunikace, a neefektivní komunikační techniky. Ve druhé kapitole vysvětlujeme podstatu interakce, poté pedagogické interakce a konkrétně interakčního stylu učitele. Následuje popis sociálních dovedností při interakci učitele. Třetí kapitola je věnována učiteli mateřské školy, jeho osobnosti, profesním kompetencím a především jeho komunikativní kompetenci. Ve čtvrté kapitole je charakterizovaná komunikace dítěte předškolního věku.

Empirická část je rozdělena na tři kapitoly. V páté kapitole je vymezená výzkumná problematika, ve které je kromě cílů práce, výzkumných otázek a hypotéz popsána výzkumná metoda, výzkumný soubor a průběh výzkumu. V šesté kapitole se analyzují data získaná z dotazníku. Vyhodnoceny jsou doplňující otázky, analyzován dotazník pedagogické komunikace učitele i dotazník interakčního stylu učitele. Poslední kapitola obsahuje diskuzi.

V mateřských školách jsou většinou učitelky, ale přesto se v těchto předškolních zařízeních najde i pár učitelů. Proto se v této práci, ale i v dotazníku objevuje někdy pojem učitelka a někdy učitel mateřské školy.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Pojem komunikace

Pojem komunikace pochází z latinského slova „communicare“, což znamená informovat, oznamovat něco, radit se s někým. Rozumíme jí jako přenosu informací, myšlenek, pocitů od jednoho člověka k druhému nebo ke skupině lidí. Informace jsou předávány pomocí symbolů umožňujících přetváření poznatků a dorozumění mezi lidmi (Gavora, 2007, s. 7; Nelešovská, 2005, s. 26).

Hlavní vymezení komunikace:

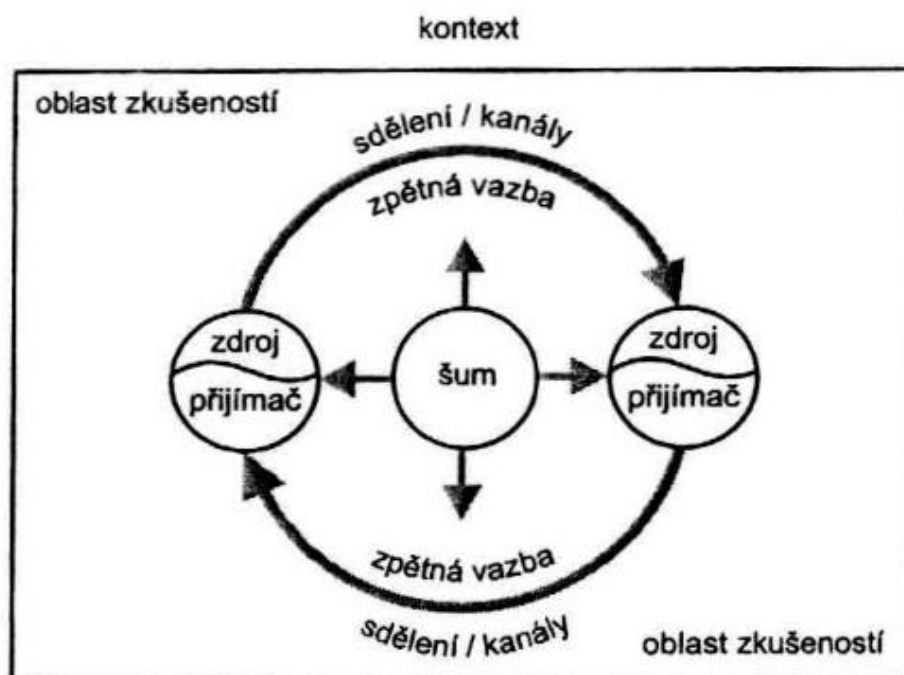
- 1) Dorozumívání – odvozené od slova dorozumění, tedy pochopení se, jde o shodu myšlenek. Podmínkou komunikace tedy je, aby si lidé rozuměli, mluvili stejným jazykem a dosáhli jakéhosi myšlenkového souladu.
- 2) Oznamování – informování o svých pocitech, postojích, názorech apod. Při této komunikaci je potřeba partnera, druhého člověka, kterému jsou informace adresovány. Jeden člověk chce povědět něco tomu druhému, informovat ho apod.
- 3) Výměna informací (mezi lidmi) – jeden komunikující vyšle informaci a druhý ji přijme a naopak. Kromě přijetí a vyslání informace ji oba vnitřně zpracují – porozumí jí. Komunikace je tedy dvojsměrná. Sice existují situace, kdy jeden povídá a ostatní poslouchají (např. přednáška), ale pro komunikaci je typičtější směr z obou stran ve formě dialogu (Gavora, 2007, s. 7).

Původ pojmu můžeme nalézt v sociologii. V komunikaci jde o sdělování komunikačními prostředky (verbálními, neverbálními, situačními, grafickými). Z hlediska komunikačního procesu je chápána jako cesta od komunikačního záměru ke komunikačnímu efektu (Svatoš, Švarcová, 2014, s. 32).

Komunikace se bezprostředně dotýká člověka jako individua, způsobuje změny v osobnosti, ovlivňuje lidské názory a chování. Je podstatnou součástí společné činnosti lidí. „*Někdy je spojována s pojmem interakce, v jiných*

případech se ukazuje, že sociální komunikace je „subsystémem“ pojmu interakce, neboli interaktivní projevy obsahují mimo jiné projevy komunikace.“ Komunikačního procesu se účastní komunikant a komunikátor. Předmětem sdělování je obsah komunikace (komuniké), který bývá zaměřen kognitivně, emotivně nebo snahově (Svatoš, Švarcová, 2014, s. 36).

Schéma 1 Základní schéma komunikace (DeVito, 2001, s. 20)



Další vymezení komunikace

Je to proces přenosu informačních obsahů v rámci komunikačních systémů, za použití komunikačních médií, zejména prostřednictvím jazyka. Nebo také proces vzájemného porozumění a výměny významů pomocí symbolů, či proces tvorby společného chápání a výkladu myšlenek, názorů a pocitů mezi dvěma nebo více osobami. Patří mezi nejdůležitější formy sociálního styku, spočívající ve vysílání a přijímání signálů, zahrnující i sebeprezentaci. Dá se také vymežit jako styk mezi lidmi, jako vzájemná souvislost vybudovaná na odlišnosti a neopakovatelnosti jednotlivé osobnosti. Z jiného pohledu je to „přenos informací pomocí vydávaných a přijímaných signálů nebo symbolů optických, zvukových, čichových, hmatových a elektrických apod.“ (Vymětal, 2008, s. 23).

Funkce komunikace

Mezi funkce komunikace řadíme funkci *informativní*, do které spadá předávání faktů, informací, znalostí, zkušeností a vědomostí mezi lidmi. Dále funkci *poznávací*, ve které jde o získávání poznatků o sobě, druhých a o světě. Tu *instruktivní* chápeme jako informativní funkci doplněnou o vysvětlení postupu, návodu, metodického popisu, jak něčeho dosáhnout, jak něco dělat. *Vzdělávací a výchovná* zahrnují souhrn funkcí informativní, instruktivní a poznávací realizovaných ve vzdělávacích institucích nebo samostudiem. Funkcí *osobní identity* je v podstatě ujasnění si svého já, svých postojů, názorů, ambicí a svého sebevědomí. *Socializační* funkce obsahuje vytváření vztahů s druhými, vzájemné interakce při komunikaci, navazování kontaktů, posilování pocitu sounáležitosti. Tou *společensky integrující* rozumíme umění komunikace v závislosti na různém prostředí, stupni vyspělosti komunikujících, na společenském postavení apod. Ve funkci *přesvědčovací* se jedná o měnění postojů, názorů, hodnot, způsobu konání i chování druhých lidí. *Posilující a motivující* se překrývají s funkcí přesvědčovací, jde o posilování sebevědomí, vlastní potřebnosti, vztahu k něčemu apod. *Zábavná* funkce nám navozuje pocit pohody, spokojenosti, pobavení a radosti. Ve *svěřovací* jde o naslouchání druhým a nabízení řešení jejich problémů, zbavování se vnitřního napětí, překonávání těžkostí, sdílení pocitů. *Úniková* funkce nám napomáhá odreagovat se od starostí, stresu, eliminovat deprese (Vymětal, 2008, s. 24).

1.1 Verbální komunikace

Základním komunikačním prostředkem je mluvená řeč. Mluvení je dle Slovníku spisovné češtiny „vyjadřování myšlenek artikulovanou řečí, popřípadě dorozumívání se jazykem“. Základní jednotkou je slovo, hovoříme tedy o verbální komunikaci (Nelešovská, 2005, s. 41).

Komunikující získávají informace nejen z obsahu sdělení, ale i z volby konkrétních slov, způsobu formulování vět a celkového projevu. Dbáme proto na srozumitelnost našeho sdělení, jednoznačnost sdělovaného obsahu a vhodné načasování odpovědí. Informace lze získat také z paralingvistických znaků jako je tón, barva hlasu, délka slovního projevu, způsob předávání slova a přestávky v

řeči (Vališová, 1994, s. 22–23). Můžeme tak zjistit, jak jsou komunikující naladěni, zda vesele, smutně či jsou rozčilení. Komunikace může také naznačit, zda je komunikující laskavý, přísný, strohý, panovačný, plachý apod. Pouze 7 % informací z rozhovoru si bereme ze slov, 38 % z tónu a barvy hlasu a 55 % z řeči lidského těla (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 77–78).

Mezi základní funkce řeči patří vyjadřování myšlenek, citů, postojů, názorů a sdělování informací slovy. Prostřednictvím řeči navazuje mluvčí kontakt s jinými lidmi. V této interakci může být ovlivněn příjemce sdělení, především jeho mínění, názor nebo postoje. Mezi subjektivní činitele mluveného projevu patří: odborné znalosti, všeobecné vzdělání, životní zkušenosti, připravenost projevu, schopnost vyjadřovat se, temperament, nálada, emocionální stav, zdravotní stav, téma, vztah k obsahu, vztah k posluchačům (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 82).

Verbální složku lidské komunikace můžeme rozdělit na dvě části: jazykové prostředky a zvukovou stránku řeči. Každá z těchto částí se ještě dále člení na nižší celky.

1.1.1 Jazykové prostředky

Základní jazykové prostředky (určující styl)

- *srozumitelnost projevu*: je dána především specifickým výběrem slov tak, aby adresáti sdělení porozuměli textu. Výběr slov by měl vycházet ze slovní zásoby posluchačů, ale také by ji měl rozšiřovat a obohacovat. Srozumitelnost dále závisí mimo jiné na celkovém pojetí sdělení.
- *ústnost řečového projevu*: rozlišování ústního a písemného projevu, obě formy mají svá specifika, částečně související se slovní zásobou, stylem, taktikou komunikace a strategií
- *ekonomičnost slovního projevu*: časová přiměřenost projevu, správné dýchání (efektivní práce s dechem), dodržení rytmu promluvy
- *variabilnost projevu*: „variabilnost má vycházet z vlivu adresátů na celkové pojetí sdělení (např. rozdílné zpracování jednoho tématu pro dvě věkové skupiny dětí)“ (Svatoš, Švarcová, 2014, s. 57).

- *celkový rytmus projevu*: jde o jeho zachování nejen na úrovni slov či vět, jedná se o záměrné akcentování obsahových částí sdělení a o dynamiku slovního projevu
- *kohéznost projevu*: jde o soudržnost jednotlivých částí sdělení v obsahovém celku, částečně souvisí s přípravou na sdělení a s komunikačními cíli
- *situačnost řečového projevu*: aktuální změny řečového projevu během předvídaných i náhlých změn v sociálních či pedagogických situacích
- *dialogičnost projevu*: slovní projev by měl být dialogický v tom, že by měl posluchače vést k přemýšlení o obsahu

Specifické jazykové prostředky (nemusí být v každém projevu)

- *sugestivní jazykové prostředky*: obvykle vyjadřují míru přesvědčivosti sdělovaného obsahu, souvisí s obhajujícím přístupem mluvčího
- *empatičnost projevu*: vyjadřuje jednak míru vcítění se do duševního stavu adresáta sdělení a jednak vyjadřuje procítění obsahu sdělení
- *názornost ve slovním projevu*: pochopení sdělení prospívá uvedení názorných příkladů, které zpřístupní posluchačům obtížné části sdělení
- *dramatizační řečové prostředky*: jsou to prostředky tvořivé dramatiky, které se uplatňují při umocnění vztahu mezi komunikátorem a komunikantem. Dramatizační prostředky známe nejen slovní, ale také neverbální, dramtizaci ve zvukové stránce, dramtizaci myšlenkovými postupy apod. (Svatoš, Švarcová, 2014, s. 58).

1.1.2 Zvuková stránka řeči

- *technika řeči*: vyjadřuje vhodnou či nesprávnou práci s dechem, jsou to kvantitativní hlediska slovní produkce, ovlivněná anatomickým uspořádáním mluvidel apod.
- *ortoepické znaky řeči*: správnou výslovnost ovlivní nejen ortoepie hlásek, slabik, slov, ale také vět či větných celků
- *paralingvistické prostředky řeči*:
 - melodie slovního projevu – proměnlivost tónů v čase
 - akcent a důraz

- přestávky v projevu – je potřeba odlišit, zda se jedná o přestávky spojené s dechem nebo přestávky chtěné (např. dramatizační) nebo pauzy způsobené neznalostí dalšího textu (hledáním vhodných slov apod.)
- intenzita hlasu – síla slovního projevu, závislá na různých okolnostech (znalosti tématu, počtu adresátů, velikosti prostoru apod.)
- tempo - rychlost a rytmus slovního projevu
- hlasový tón – vlastní zabarvení hlasu typické pro každého člověka, dočasná změna je způsobena např. onemocněním, citovým vzrušením apod.
- agogie – pojem vyjadřující míru intenzity hlasu, změnu tempa slovního projevu a melodii, tím vzniká celková dynamika projevu (Svatoš, Švarcová, 2014, s. 58–59).

1.2 Nonverbální komunikace

Nonverbální komunikaci můžeme přeložit jako mimoslovní komunikace. Nejde však jen o mimickou stránku řeči, ale o celou řeč těla neboli komplex mimoslovních signálů. Řeč těla je mnohem upřímnější než slova (Nelešovská, 2005, s. 46). Nonverbálním projevem vyjadřuje mluvčí vztah k tématu komunikace a k jejím účastníkům. Je to součást komunikace, která může vhodně doplnit její atmosféru, umocnit sdělované informace. Nebo naopak může být příčinou neúspěchu našeho vystoupení. Začátečník má většinou problémy jak s mluveným projevem, tak s navozením kontaktu s posluchači (dětmi). Kontakt obvykle navazujeme svým postojem, očima a úsměvem (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 93–94).

Rozlišujeme několik složek nonverbální komunikace:

1. **Mimika**, kterou vyjadřujeme pomocí obličejových svalů, prozrazuje emoce, nálady, zaujatost problematikou a vztah k posluchačům. Z výrazu obličeje a držení hlavy je možné poznat nejen emoce (radost, smutek, hněv, ...), ale také únavu, otupělost, zaujatost, angažovanost, sympatie a antipatie. Grimasa působí při komunikaci rušivě a naopak obličej bez výrazu ubírá na významu sdělované problematiky (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 94). Člověk dokáže od sebe přesně odlišit sedm primárních emocí ve výrazech obličeje: štěstí –

neštěstí, překvapení – očekávání, strach – jistota, radost – smutek, klid – rozčilení, spokojenost – nespokojenost a zájem – nezájem. Učitel může tímto způsobem vysílat dětem celou řadu zpráv. Pokud jsou na toto děti zvyklé, stačí pouze malý úšklebek, zamračení učitele a dítě ví, co to znamená. Učitel tak nemusí přerušovat např. čtení pohádky před spaním nebo rušit ostatní děti sdělením (napomenutím), které se týká pouze jednoho dítěte (Nelešovská, 2005, s. 48–49).

2. **Vizika** neboli oční kontakt a jeho střídání mezi mluvčími a posluchači je důležitý z důvodu zpětné vazby a udržení pozornosti posluchačů. Řeč očí patří v sociálním styku k významnému způsobu sdělování. Určující je zaměření pohledu na druhého, četnost, sled a celková doba pohledů, které byly věnovány druhé osobě. Průměr zornic, pootevření očních víček i jejich mrkání nebo unikání pohledu může napovědět o stavu psychiky mluvčího nebo jeho vztahu k posluchačům (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 95). Například déle se díváme na osobu, které si vážíme, nebo na osoby, kterým dáváme přednost. Řeč očí nelze předstírat (Nelešovská, 2005, s. 50).
3. **Kinezika** čili pohyby vyjadřují temperament, nervozitu. Mluvčí by měl mít pohyby těla zvládnuté, moc pohybů působí rušivě a odvádí pozornost posluchačů od obsahu projevu. Posluchače rozptyluje i mluvčí, který si hraje s předměty v ruce nebo vykonává stále stejné pohyby (přešlapování na místě). Význam má i poloha paží, kdy nejvhodnější je jejich poloha v lokti pokrčených a využívaných v úrovni pasu k přiměřené gestikulaci. „*Nevhodně působí ruka v kapse, paže opřené o bok, paže za zády nebo sevřené před tělem, které naznačují uzavřený postoj mluvčího vůči posluchačům*“ (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 95).
4. **Gestika** může vyzdvihnout význam sdělovaných informací. Gesta jsou pohyby, jako např. kývnutí hlavou, vztyčení ukazováčku apod. Používat gesta bychom měli s mírou a ve shodě s významem slovního vyjadřování. Gesta bývají často použita k podtrhnutí mluveného slova, mohou upřesňovat význam některých slov nebo je nahrazovat. Slouží také k odstranění emočního napětí nebo k vybití k aktivitě apod. (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 95). Řadu gest

používáme záměrně, ale také se stává, že uděláme nějaké gesto, aniž bychom si toho sami všimli (Nelešovská, 2005, s. 52).

5. **Posturologie** je celkový postoj těla a vypovídá o sebejistotě mluvčího a jeho rozhodnosti. Je také výrazem přesvědčení mluvčího o významu sdělovaných informací. Svou pózou těla člověk „promlouvá“ k ostatním. Jeho postoj může být např. vstřícný, otevřený, uzavřený, sebejistý, nejistý, odmítavý, rezignující, nadřazený, bojácný, obranný, útočný apod. (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 95). Vzájemná poloha dvou lidí při rozhovoru naznačuje, zda a jak moc jde mluvčímu o to, o čem se mluví, a nakolik je pro něj důležité naslouchajícího přesvědčit. Tohle je hodě důležité pro učitele, jelikož z jejich postoje by mělo být znatelné zaujetí pro dané téma, o kterém s dětmi hovoří (Nelešovská, 2005, s. 53–54).
6. Při **haptice** (sdělování dotekem) záleží na tom, kterou částí těla se jedna osoba dotkla určité části těla druhé osoby, ale i na charakteristice a druhu tohoto doteku. Může jít o podání ruky, o stisk, o objetí, pohlazení apod. „*Podáním ruky se dá druhému člověku sdělit, zda je vítán, či přišel nevhod.*“ (Nelešovská, 2005, s. 54). Dotykem ruky lze dítě povzbudit i ukáznit a přitom může jít o jemný pohyb.
7. **Proxemika** neboli vzdálenost mluvčího od posluchače podmiňuje vzájemný osobní kontakt. Bližší vzdálenost může znamenat větší zájem posluchačů o prezentované téma. V sociálním styku je vzdálenost vyjádřením vztahu mezi osobami. Intimní sféra (do 0,5 m) je vzdálenost např. pro rodiče, děti, partnery apod. Osobní sféra (do 1,2 m) je přátelská. Sociální sféra (do 3,5 m) je brána jako sféra oficiálního styku. Veřejná sféra (nad 3,5 m) je charakteristická např. pro přednášku. Při interakci má význam vzdálenost mezi komunikujícími (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 94). Čím jsou si lidé citově bližší, tím je jejich vazba těsnější. Důležitou informací pro komunikující je změna vzdálenosti mezi nimi. V přiblížení či oddálení se při komunikaci hraje svou roli i osobnostní charakteristika člověka. Liší se vzdálenost u extrovertů a introvertů (Nelešovská, 2005, s. 54–55).

8. **Vzhledem** neboli přiměřenou úpravou zevnějšku dáváme najevo svůj vztah a postoj k posluchačům a zvýrazňujeme významnost našeho vystoupení. Dáváme pozor, aby součásti našeho oděvu a zevnějšku neupoutávaly pozornost posluchačů více než naše slova (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 95).

Nonverbální komunikace má celou řadu způsobů, jak něco druhému sdělit, ukázat, dát najevo. Bez ní by byla naše komunikace nudná. Proto je dobré naučit se ovládat všechny prostředky nonverbální komunikace, ale také být vnímavější a citlivější k signálům, které jsou vyslány směrem k nám. Pro učitele je to velmi užitečné, protože pak je pedagogická komunikace o mnohem lepší a efektivnější. Stačí mít oči a uši otevřené a hlavně vnímat a naslouchat (Nelešovská, 2005, s. 57).

1.3 Pedagogická komunikace

Sdělování mezi lidmi je základním znakem sociální komunikace, ovšem stejný základ má i pedagogická komunikace. Pedagogická komunikace je však determinována větším počtem okolností, většinou probíhá v určitém čase a prostoru, mezi lidmi s danými rolemi, s vymezeným obsahem a hlavně je cílově orientovaná (V sociální komunikaci nejsou tyto determinanty tak zřetelné.) (Svatoš, Švarcová, 2014, s. 37).

Pedagogická komunikace probíhá při vzájemném styku mezi učitelem a dětmi a je ovlivněna řadou komponent. Především je třeba dodržet hlavní podmínku, tedy tu, že účastníci této komunikace si chtějí porozumět. Proces dorozumívání je komplikován, mimo jiné, sociální percepcí, kterou rozumíme vzájemné vnímání a porozumění. Často posuzujeme pedagogické situace na základě svých představ, prvotních vjemů (Nelešovská, 2005, s. 97).

Základní jednotkou pedagogické komunikace je pedagogická informace. Ta může mít charakter kognitivní, emotivní nebo direktivní. Pedagogické informace si účastníci výchovy a vzdělání sdělují při pedagogických situacích. Řídí se pravidly, které určují pravomoci jejich účastníků. Informace jsou zprostředkovány jazykovými i neязыkovými prostředky. „*Má stránku obsahovou, procesuální a vztahovou.*“ Většina komunikačních projevů ve škole, především projevů

pedagogické komunikace, se dá sledovat (zrakem, sluchem), a za určitých podmínek i zkoumat a měřit (Svatoš, Švarcová, 2014, s. 86; Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 24).

V pedagogické komunikaci je nutné upozornit na specifické znaky, ke kterým řadíme prostředí, časové rozmezí, obsah a formu, vymezená pravidla chování pro učitele i děti, prostorové rozmístění, uplatnění organizačních forem, výchovných a vyučovacích metod, ve kterých většinou převládá aktivita učitele. V dnešní době je zdůrazňován dialog. Může být velmi účinným činitelem, protože vyžaduje od učitele i dětí jasné a srozumitelné vyjadřování, objasňování a vysvětlování příčin, vzájemnou úctu mezi komunikujícími, pohotovost reagovat na vzniklé podněty apod. (Nelešovská, 2005, s. 97).

Základním cílem pedagogické komunikace je podílet se na rozvoji vychovávaného a vzdělávaného dítěte. Přitom je potřeba počítat s kvalitami jeho osobnosti, jeho možnostmi i mezemi. V užším slova smyslu je cílem pedagogické komunikace sdělování pedagogických informací, které souvisí se základními pedagogickými kategoriemi. Patří sem především cíl výchovy a vzdělání a jeho obsah. Z časoprostorové určenosti, zvyklostí školní praxe a jejích norem vyplývají základní specifika pedagogické komunikace (Svatoš, Švarcová, 2014, 85).

Požadavek, aby učitel byl dětem příkladem, zahrnuje i kultivovanost řeči. V komunikaci s dítětem v edukačním procesu by měl používat spisovný jazyk a správnou odbornou terminologii. Učitel má k dispozici celou škálu prostředků jako je síla, výška a barva hlasu, rychlost a rytmus řeči, pomlky v řeči. Lze jimi zdůraznit některé pasáže obsahu, významově je odstupňovat, případně i drammatizovat. „*Mluvený projev (nejen) učitele je přirozeně doprovázen a také umocňován řadou nonverbálních výrazových prostředků – gesty, mimikou, pohyby a postoji těla, vzdáleností od příjemců informací apod.*“ (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 79).

Optimální pedagogická komunikace plní určité pedagogické funkce. Pokud je plnohodnotná, zajišťuje příznivé emocionální klima pedagogického procesu, vztahy mezi učitelem a dětmi i dětmi navzájem jsou optimální. Umožňuje rozvíjení motivace dětí a tvořivých stránek jejich učení, formuje jejich osobnost

správným směrem, a co nejlépe pedagogicky využívá zvláštností učitelovy osobnosti (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 25).

Učitel je v neustálém kontaktu s dítětem – hovoří s ním, domlouvá mu, vysvětluje, přesvědčuje ho, chválí, ale i kárá. Má, jako každý člověk, své pocity, nálady, zvyky a názory. Děti všechny jeho kvality a nedostatky vnímají, zároveň pozorují i způsoby jeho projevu. Učitel na děti působí a ovlivňuje jejich chování a jednání. Pro děti předškolního věku je učitel uznávanou autoritou a ideálem. Je třeba si uvědomit, že s vyšším věkem dětí přibývá kritiky, srovnávání a hodnocení. Z toho důvodu je nutné, aby byl učitel informován o svých nedostatcích při komunikaci s dětmi (Nelešovská, 2005, s. 101).

Úroveň pedagogické komunikace ovlivňuje mnoho parametrů. Ty se dotýkají jak „hlavních“ účastníků komunikace, tak záměrů nebo sdělovaného obsahu a prostředí. U učitele jsou mimo jiné podstatné jeho pedagogické zkušenosti a připravenost na efektivní komunikaci s dětmi, také individuální psychické vlastnosti a jeho lidské kvality (Svatoš, Švarcová, 2014, s. 86).

Koncept pedagogické komunikace:

- „1. princip kooperace – spolupracuj s partnery, formuluj své repliky právě tak, jak to příslušný moment dialogu vyžaduje;*
- 2. maxima kvantity – řekni dost, ale neříkej více, než je nezbytné; ať je tvé sdělení dostatečně informativní, ale zároveň co nejúspornější;*
- 3. maxima kvality – nelži, neříkej nic, pro co nemáš dostatek důkazů;*
- 4. maxima relevance – řekni to, co je v daný moment důležité a vhodné vzhledem k tématu, cílům, účastníkům;*
- 5. maxima způsobu – vyjadřuj se jasně, srozumitelně, přesně, jednoznačně“*
(Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 25).

Podoby pedagogické komunikace

Pedagogická komunikace má tři roviny, které se navzájem ovlivňují. Podle míry připravenosti komunikace a podle toho, jaký očekáváme její průběh, můžeme vyčlenit první rovinu pedagogické komunikace, která se dá detailně připravit. Je to téměř „naprogramovaná komunikace“, jelikož se provádí v nezměněné podobě. Dále je to pedagogická komunikace připravená jen rámcově. Avšak učitel na základě osobních zkušeností a opakujících se pedagogických situací dokáže

odhadnout, jak asi bude komunikace probíhat a které možnosti připadají v úvahu. Při komunikaci vstupují do hry učitelovy postoje k dětem, rozdílná očekávání a navyklé stereotypy jednání. Posledním typem je nepřipravená komunikace, která se odehrává při jedinečných a neopakovatelných pedagogických situacích. Tyto situace nemůže učitel předvídat, ale musí je umět řešit. Často jde o emocionálně vypjaté situace, kdy je nutné se vcítit do stavu dětí. Učitel musí odhadnout vývoj událostí a možné důsledky a poté pohotově a správně reagovat. Zkušený učitelé se dokáží k takovým situacím vrátit a z této komunikace se i poučit. I když se tyto situace přesně neopakují, učitel může zahrnout jejich řešení do repertoáru pedagogických činností. Pokud se v budoucnu setká s podobnou situací, nebude už úplně nepřipravený (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 26).

Co ovlivňuje komunikaci s dítětem v mateřské škole

Vzor učitelky

Učitelka v mateřské škole patří mezi první dospělé, se kterými se dítě mimo okruh vlastní rodiny setkává. Její chování, komunikace, názory, co se jí líbí, co ne, co má ráda, co nikoliv, to vše je pro dítě vzorem, který mu umožňuje vytvářet si hodnotovou orientaci o světě. Je žádoucí, aby byl vzor učitelky pozitivní. Děti by měly slyšet komunikační vzory, které poté mohou uplatnit v interakci s dětmi i dospělými. Učitelka by měla jít dětem příkladem i při dodržování návyků, např. při jídle, mytí rukou, úklidu atd. (Svobodová a kol., 2010, s. 77).

Observační učení

Dítě jeho prostřednictvím spoluprožívá situace s druhými dětmi a získává tak sociální zkušenosti. Je-li dítě svědkem trestání, cítí, že podobně může být kdykoli potrestáno i ono. Je-li svědkem ocenění druhého dítěte, očekává, že i jemu učitelka věnuje stejnou přízeň. Observační učení může být pro učitelky velkým pomocníkem i nepřitelem. Pokud se zachová k dítěti příliš tvrdě nebo nespravedlivě, může ztratit oblíbenost a vyvolat strach i u ostatních dětí. Pokud učitelka dá dítěti pozitivní zpětnou vazbu, jak se zachovalo, potvrzuje jeho sebejistotu a dává ostatním dětem příklad, jak má řešení dané situace vypadat (Svobodová a kol., 2010, s. 78).

Pozitivní zpětná vazba

Zpětná vazba dítěti dává najevo, jestli to, co dělá, je správné, nebo ne. Je škoda, že při vysokých počtech dětí ve třídách učitelky dávají spíše negativní zpětnou vazbu, protože potřebují rychle vyřešit nebezpečnou situaci. Mnoho negativních zpětných vazeb vede k tomu, že děti ví, co nemají dělat, ale neví, jak to dělat jinak. Ideální je pozitivní zpětná vazba, která dětem dává návod, jak to mohou příště udělat, aby to bylo správně. „*Pozitivní zpětná vazba je důležitým prostředkem pro procvičování pravidel a vytváření žádoucích návyků*“ (Svobodová a kol., 2010, s. 79).

Vztahy mezi lidmi

Vztahová komunikace je pro dítě důležitá tím, že mu přináší informace o tom, jak ho vnímají ostatní, dokazuje mu jejich zájem a důvěru. Vztahová komunikace podává rodičům informace, že učitelce záleží na tom, jak se jejich dítě cítí. V roce 2009 proběhl výzkum, ve kterém učitelky mateřských škol odpověděly, mimo jiné, na otázku: „Máte čas a možnost každý den se věnovat individuálně každému dítěti? Pohovořit s ním o tom, co ho zajímá?“ Kladně odpovědělo pouze 23,5 % z 643 respondentek. Lze tedy předpokládat, že vztahová komunikace ve více jak 75 % mateřských škol funguje tak, že pouze některé děti se mohou během dne dočkat větší pozornosti. Příčinou jsou vysoké počty dětí ve třídách (Svobodová a kol., 2010, s. 79–80).

Komunikace s rodiči

V praxi mateřské školy jsou pro nás rodiče partnery, se kterými přicházíme denně do kontaktu a s nimiž se dočasně podílíme na výchově dítěte. V každodenní komunikaci tedy spoluprožíváme radosti i problémy. V posledním desetiletí je z praxe patrné, že problémů s komunikací s rodiči přibývá.

Prvním východiskem pro zvládnutí komunikace s rodiči je vysvětlení toho, že cíle mateřské školy nestojí proti výchově rodiny, ale doplňují ji. Druhé východisko pro zvládnutí této komunikace je pochopení reálných možností, které má škola ve výchově. Dítě se v mateřské škole může mnohému naučit, výrazně se posunout, ale musíme přitom vycházet z respektování dominantní role rodičů. Pokud budeme chtít porozumět tomu, jak s námi rodiče komunikují, musíme

pochopit a poznat, jaké vztahy a podmínky charakterizují jejich zázemí (Svobodová, Vítečková a kol., 2017, s. 114–17).

„*Komunikovat s rodiči znamená pochopit výchovný styl rodičů.*“ Podoba výchovných postupů v rodině je závislá na celé řadě okolností. Nejčastěji se prokazuje závislost stylu výchovy na emočním vztahu rodičů k dětem i k sobě navzájem, na způsobu kladení nároků na děti a na kontrole jejich plnění (Svobodová, Vítečková, 2017, s. 118).

Z komunikace mezi učitelkou a rodičem by mělo být patrné, že učitelka má k dítěti pozitivní vztah a záleží jí na tom, jak se dítě v mateřské škole cítí a zda je spokojené. Podobně mohou znít i informace zaměřené na různé vzdělávací oblasti. Pro rodiče jsou důležité především informace pozitivní, které ho informují o tom, co dítě baví, co mu jde. Pozitivní informace utužuje vztah mezi rodičem a dítětem, dodává mu pocit uspokojení a naplněného očekávání. Radost z úspěchu spojuje i rodiče a učitelky. To však neznamená, že bychom neměli rodičům dávat negativní informace. Ovšem měli bychom se snažit, aby jich nebylo více než těch pozitivních. Učitelka by se měla při komunikaci s rodiči vyvarovat kritizování, ale i vychvalování dítěte. Vhodnější než hodnotit dítě je popsat konkrétní situaci. Popis situace je delší, ale konkrétnější a je ukázkou řešení situace (Svobodová a kol., 2010, s. 64–65).

Rodiče jsou významnými sociálními partnery učitelky mateřské školy, spolupodílejí se na její efektivitě práce, spoluvytvářejí klima ve třídě. Přiměřená komunikace a interakce s rodiči podporuje úsilí učitelky o rozvoj dětí. Jaký bude vztah rodičů a učitelky, rozhoduje i to, jak dítě prožívá a reflektuje, co se v mateřské škole děje. Rodiče většinou upřednostňují učitelku projevující kladný vztah k dětem, vytvářející příznivé emoční klima ve třídě. Ale zároveň učitelku, která je důsledná, nabízí dětem mnoho podnětů, dává jasná pravidla a dbá na jejich dodržování. Učitelka může svými profesními dovednostmi pozitivně ovlivnit interakci a vztahy s rodiči (Mertin, Gillernová a kol., 2015, s. 26).

Komunikace s kolegy

Nelze si představit pracoviště mateřské školy, ve kterém by nefungovala týmová spolupráce. Schopnost kooperovat s druhými patří mezi klíčové kompetence a má být rozvíjena od dětství až do dospělosti. Dnes už se téměř vždy počítá s tím, že každý z nás je dobrým týmovým hráčem a že ovládá komunikaci s druhými. Zároveň je pravděpodobné, že každý z nás musel ve svém pracovním kolektivu hledat prostor pro uplatnění, ale také objevit rozměr své kooperativní role a naučit se zvládat nedorozumění a konflikty s kolegyněmi a kolegy (Svobodová, Vítečková a kol., 2017, s. 131).

I když jsme zdvořilí, nekonfliktní a svědomití, přesto může nastat situace, kdy bude atmosféra v zaměstnání plná hněvu, zlosti a negativních emocí. Jak se tedy zachovat, jak jednat, abychom v sobě nedusili hněv, nevybuchli zlostí a následně netrpěli úzkostí? Měli bychom umět vyjádřit své pocity, respektovat sebe, ale i druhé.

Při řešení konfliktu je zapotřebí zaměřit se na problém, který byl jeho příčinou, nikoliv na samotné účastníky. Přístupy mohou být různé: únik (ale i přizpůsobení se), konfrontace, nejlépe řešení konkrétního problému, situace (například kompromisem, dohodou). Je důležité klást otázky, kterými získáte více informací o situaci. Současně je nutné ověřit si, zda chápeme slova druhého správně. Dále je potřeba dát druhému najevo, že mu rozumíme, shrnout důležitá fakta a myšlenky a hledat společně řešení. Může jít ale i o situaci, kdy my sami budeme naštvaní a rozčilení. V té chvíli je potřeba přesně formulovat příčiny našeho hněvu, opět hledat a navrhnout řešení (připravit se i na jiné řešení v případě odmítnutí návrhu). Případný kompromis není prohrou, ale řešením.

Jak se vyrovnat s kritikou? Je podstatné si uvědomit, o jaký typ kritiky jde. Zda je oprávněná a vhodně sdělená nebo nevhodně podaná, či je záměrně nepravdivá, útočná. Vhodným postupem je pozorné naslouchání obsahu sdělení, všech informací a přiměřené reagování konkrétně na danou situaci.

S kritikou můžeme souhlasit, avšak pokud nesouhlasíme, je řešením zopakování kritiky podobnými slovy a vyjádření nesouhlasu. Pokud si nejsme jistí svou chybou, nechme si čas na rozmyšlenou (Svobodová, Vítečková a kol., 2017, s. 139–141).

1.4 Funkční komunikace

Pomocí funkční komunikace vyjadřujeme hlavně nároky, které máme na děti. Tyto nároky můžeme vyjadřovat způsoby efektivními, které jsou pro nás i děti přijatelné a obvykle vedou k domluvě, nebo způsoby neefektivními, které mohou děti spíše popudit a odradit (Svobodová a kol., 2010, s. 80).

Je důležité si uvědomit, že v komunikaci mezi jednotlivými aktéry není možné sledovat pouze to, co nám někdo říká. Musíme si všimat, proč nám to říká a čeho tím chce dosáhnout. Většinou umíme při komunikaci celkem dobře zacházet s věcným obsahem. Naopak zaostáváme s dalšími stránkami sdělení. S aspektem sebevyjádření (Jaký mám pocit při tom, co říkám, co slyším?), s aspektem vztahového rámce (Jaký je náš vzájemný vztah?) a s aspektem výzvy, apelu (Na koho se chci obrátit? Co ze sebe dávám a jakým způsobem?). K tomu, aby člověk v komunikaci s těmito aspekty správně zacházel, je kromě rozumového chápání nutné také cvičení sociálních dovedností a vlastní zkušenost (Vališová, 1994, s. 42).

Pedagogický styl neboli způsob, jakým jsou děti vedeny, je podporující a sympatizující. Projevuje se přímou, vstřícnou, empatickou komunikací učitele a jeho nasloucháním dětem. Jakákoliv komunikace, kterou dítě pociťuje jako násilí, je nepřijatelná. Učitel se snaží vyhýbat negativním slovním komentářům a podporuje děti v samostatných pokusech. Dostatečně oceňuje a vyhodnocuje projevy a výkony dítěte a reaguje na ně přiměřeně pozitivně, vyhýbá se paušálním pochvalám stejně jako odsudkům (MŠMT, 2018, s. 32).

1.4.1 Principy efektivní pedagogické komunikace

„Velký důraz je dnes kladen na komunikativní charakter výchovy, jež je založena na vzájemném porozumění, partnerském vztahu, na možnosti sdělování pocitů a prožitků, na laskavém vztahu mezi dospělým a dítětem, na jejich vzájemné důvěře, podpoře a spolupráci“ (Vališová, 1994, s. 37).

V této podkapitole jsou popsány jednotlivé komunikační dovednosti, tedy co, jak, kdy a proč říkat. Někteří lidé používají efektivní komunikaci přirozeně, jelikož měli možnost se s ní setkat již v dětství při vlastní výchově nebo později. A to ji nemusí ani používat vědomě. Někteří se s ní setkali v menší míře, jiní ji

mohou považovat za novinku. Tak či tak, tyto principy se dají naučit. Ovšem není to tak snadné, jak se zdá, člověk musí vytrvat (Kopřiva a kol., 2012, s. 50). Je vyzkoušeno, že vědomé užívání těchto dovedností může už v několika týdnech zlepšit atmosféru ve třídě mateřské školy a pomoci vytvořit pozitivní vztah mezi učitelkou a dětmi (Svobodová a kol., 2010, s. 81).

Popis, konstatování

Popis říká, že jsme si něčeho všimli, něco pozorujeme a informujeme o tom druhé. Něco je, nebo naopak není v pořádku, tím pádem naznačujeme, že očekáváme nápravu. „*Podstatou popisu je, že mluvíme o tom, co vnímáme, aniž bychom to posuzovali*“ (Kopřiva a kol., 2012, s. 50). Druhá strana má dostatek prostoru k rozhodnutí a zareagování. Zaměřujeme se na to, *co* se stalo a ne na toho, *kdo* to udělal. Popisujeme výsledky nějaké činnosti nebo chování dítěte – v jakém stavu se něco nachází, nebo co je či není v pořádku. Při popisu je tón přátelský či alespoň věcný. Napomáhá nám k tomu oslovení jménem. Popisu pomáhají slovesa smyslového vnímání, jako např. *vidím, slyším, cítím, že...* Konstatování se většinou týká skutečnosti pozorovatelné zrovna teď. Typem užitečných otázek jsou ty, jimiž zveme druhé ke spolupráci, jako např. *Co s tím uděláme?* (Kopřiva a kol., 2012, s. 50–53).

Informace, sdělení

Předností informace je ta, že naplňuje naši potřebu smysluplnosti. Informace jsou zprávy o tom, proč, jak či kde se něco děje, co se očekává, jaké jsou důsledky konkrétních činností nebo chování. Informace je oznamovací věta nebo souvětí s podmětem v 1. nebo 3. osobě. Informace nás nutí přemýšlet, zvažovat možnosti, porovnávat pozitiva a negativa a pak se rozhodovat. Na rozdíl od rad, pokynů a také rozkazovacího způsobu, necháváme na rozhodnutí dítěte, zda informace využije (Kopřiva a kol., 2012, s. 57–58).

Informace můžeme rozdělit do několika kategorií:

- 1) Informace o současné situaci (co se děje, co je potřeba,...) – K vyjádření adresnosti informace postačí i pouhé oslovení, místo neosobního *Mělo by se...*

- 2) Informace o zvyklostech, domluvených pravidlech (kdy se co dělá) – Např. když dítě nepozdraví: *Když zdraví rodiče jiné dospělé, je slušné, aby je pozdravily i děti.*
- 3) Informace o tom, co pomáhá v jisté situaci – většinou pokynů a příkazů se dá vyhnout tak, že přeformulujeme větu, aby neobsahovala rozkazovací způsob, ale slovní obrat *Pomůže, když...*
- 4) Informace o důsledcích – Čím jsou děti menší, tím méně vědí o souvislostech, ale i o příčinách a důsledcích. Věci se nemají dělat proto, že to nějaký dospělý řekl nebo spíš přikázal, či zakázal, ale protože mají své zákonitosti. Informace mají být pravdivé.
- 5) Informace o postupech (proč a jak se co dělá) – informace tohoto typu jsou základem pro nácvik různých praktických dovedností (hygiena, pořádek, časová organizace práce). Nestačí pouze říkat, jak se co dělá, ale je potřeba poskytnout příležitost k praktickému vyzkoušení.

Vyjádření vlastních potřeb a očekávání

Když si lidé představí hodnou a empatickou učitelku v mateřské škole, rovnou si ji spojí s představou slabého vedení, nekázně a chaosu. Být „hodný“ však neznamená nestanovit dětem řád a hranice, nebo že se učitelka nemůže rozzlobit nebo říct svůj názor. Avšak pravidlem by mělo být, že děti neosočuje, nevyčítá jim, nepojmenovává jejich špatné vlastnosti, ale pouze mluví o tom, co ve vztahu k tomu, co se stalo, sama cítí (Svobodová, Vítečková a kol., 2017, s. 59).

Jsou to v podstatě informace, které dávají okolí najevo, co potřebujeme, chceme nebo očekáváme my sami. Pokud to jde, vyjadřujeme se pozitivně, tedy co chceme, co by nám pomohlo, a ne co nechceme. Můžeme vyjádřit i to, co nám vadí, většinou jde o napjaté situace s rozbouřenými emocemi. Pojmenováním toho, jak se cítíme, nám pomáhá emoce lépe zvládat. Můžeme i použít výrok v podobě přání, očekávání. Je to sice, na první pohled, mírný prostředek, ale velmi účinný. Pokud to jde, tón hlasu by měl být přátelský či neutrální (Kopřiva a kol., 2012, s. 64).

Výběr, možnost volby

Výběr spočívá ve vyjmenování dvou nebo více konkrétních možností, které jsou ale přijatelné pro obě strany. To podněcuje mentální procesy, jako např.

porovnávání, hodnocení či zvažování pro a proti. Na výběr můžeme dávat „co“, „kdy“, pořadí, „jak“ nebo „čím“, „sám nebo ve spolupráci“ a „kolik“. Časový výběr může být i krátký (ted' nebo za pět minut), ale musí mít smysl, který dítěti sdělíme. Důležitou zásadou je uvádět konkrétní časové údaje. Když dáváme na výběr množství, musí být stanoveno minimum, tedy menší množství není přijatelné. Možnost vybrat si zvyšuje vnitřní motivaci. Mít na věci vliv posiluje pocit bezpečí a jistoty, dělat si věci po svém patří mezi základní lidské potřeby. „Smysluplné jsou takové požadavky, které nejsou v rozporu s našimi základními lidskými potřebami ani vývojovými nebo specifickými potřebami“ (Kopřiva a kol., 2012, s. 68).

Výběr ve skupině je už poněkud složitější. Často používáme hlasování, což není úplně ideální metoda. Lepší možností je náhodný výběr např. losováním nebo hodem mincí. Děti jej přijímají lépe než rozhodnutí většiny nebo autority (Kopřiva a kol., 2012, s. 71).

Dvě slova

Tato dovednost je jednou z nejvíce rozšířených efektivních komunikačních dovedností. Šetří čas i nervy. Ze dvou slov by mělo být první oslovení, které pomáhá zabránit rozkazovacímu tónu. Důležité je používat dvě slova jen tehdy, je-li naprosto jasné, o co jde. Projevujeme tak partnerský vztah. Nevyvyšujeme se, nevyčítáme, jen upozorňujeme, co je třeba udělat.

Někdy se stává, že se dítě chová nevhodně ve skupině ostatních dětí. Nechceme to přejít bez povšimnutí, ale ani nápadněji zasahovat před ostatními. Později se k tomu můžeme vrátit, ted' je však potřeba na nevhodné chování upozornit, zastavit ho. Upřený pohled a nesouhlas ve tváři, zavrtění hlavou nebo jiné nesouhlasné gesto, jsou zde na místě. Někdy se dokonce může dítě chovat v rozporu se základními pravidly mezilidských vztahů. Např. napadá druhé dítě, nadává, vysmívá se, lže, svádí vinu na druhé,... Na místě je pak kategorické vyjádření nepřijatelnosti tohoto chování opět dvěma slovy, např.: *Žádné rvaní!* (Kopřiva a kol., 2012, s. 74).

Prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí

Tyto otázky se mohou využít v situacích, kdy se dítě zachovalo nevhodně. Nebo když se plánuje něco, co se týká i dítěte/děti. Dáváme tím, mimo jiné, prostor pro

rozvoj myšlení i tvořivosti. Dítě získá návyk aktivně řešit situace, dobrou sebeúctu a dokáže přebírat zodpovědnost. Pokud dítě neví, jak odpovědět, není to důvod k tomu, abychom vyřešili problém za něj. Jestli máme nějaký nápad, můžeme ho vyslovit s větami začínajícími např. takto: *Možná bys..., Třeba by se...* Může se stát, že dítě návrh nevyužije a bude to nesprávné rozhodnutí. Zkušenost s důsledkem vlastního rozhodnutí je velmi účinným učením.

Mnoho dospělých si klade za povinnost odpovědět na každou dětskou otázku. Místo abychom dávali dítěti přednášku, poskytneme dítěti prostor k odpovědi, když mu jeho otázku „pinkneme“ nazpět. Učí se tak formulovat své názory, samo se rozhovoří o tom, co považuje za důležité, dostává prostor k přemýšlení a nacházení spojitostí. *„Někdy děti, zejména mladší, kladou otázky, na které evidentně odpověď znají. Dost často to bývá pokus o navázání komunikace s dospělým“* (Kopřiva a kol., 2012, s. 76).

Uvedené techniky vyžadují od učitelky, aby přijímala dítě jako citlivého partnera, důvěřovala mu a vytvořila mu co nejširší prostor pro samostatnost. Všimněte si, že žádná z těchto technik nedává dítěti pokyn, co má dělat. Každá dává prostor k samostatnosti a k tomu, aby se dítě rozhodlo, co udělá. Pokud se rozhodne správně, neměla by učitelka zapomenout dát dítěti pozitivní zpětnou vazbu. Ta nemusí mít podobu dlouhého popisu řešení, ale stačí i úsměv, mrknutí, pokývnutí hlavy nebo poděkování (Svobodová a kol., 2010, s. 82).

Další doporučení

Zajímejte se spíše o druhé, snažte se je lépe poznat a pochopit, než abyste se sami snažili být pro ně zajímavými. Vyzvěte druhé, aby mluvili o sobě, spíše než abyste se snažili hovořit o své osobě. S kritikou a příkazy zacházejte opatrně, snažte se spíše o dohodu. Naučte se uznat vlastní chyby. Mluvte s druhými o tom, co zajímá je, než abyste mluvili o tom, co zajímá vás. Dejte jim najevo, jak jsou pro vás důležité, pokuste se vžít do jejich situace. Oslovujte druhé křestním jménem. Nesnažte se vždy tvrdit opak toho, co tvrdí ostatní. Snažte se vždy usmívat a úsměvy nešetřete. Vyhýbejte se příkazům, výhrůžkám, vnucování rad, neurčitým výrokům, zatajování informací, hodnotícím výrokům a moralizování, odkládání problémů, sarkasmu a ironii a nechovejte se povýšeně (Vymětal, 2008. s. 28–29).

Sledujte mluvího – neverbálně potvrzujte, že posloucháte, verbálně podněcujte neustálý tok řeči a udržujte s dětmi kontakt, aby věděly, že je vnímáte. Na nic jiného nemyslete, pusťte všechno z hlavy a naslouchejte.

Parafrázujte mluvího – vlastními slovy řekněte, co jste slyšeli. Parafrázujte jen tehdy, když si potřebujete potvrdit informaci nebo ověřit sdělení. Parafrázování je dovednost, ne způsob jednání. Používejte ho opatrně, protože může znít vlezle a strojeně.

Reflektujte pocity mluvího – úspěšná reflexe pocitů závisí na schopnosti doplnit obsah sdělení o pocit, který ve vás vyvolalo. Avšak vaše hodnocení pocitů nemusí být správné. Reflexe pocitů mluvího je v podstatě váš osobní názor, a proto se v ní nemůže chybovat. Tato metoda je vhodná k používání při práci s dětmi. Díky ní se nezasahuje do průběhu rozhovoru a nezahrnuje dítě myšlenkami a radami. Sdělení má být prosté a jasné.

Shrňte obsah rozhovoru – shrnutí obsahu rozhovoru do hesel se nejčastěji využívá tehdy, když chcete zkontrolovat např. dohody nebo seznamy úkolů. Obě zúčastněné strany se tak mohou přesvědčit, zda oba myslí totéž.

Otevírejte se jen tehdy, jestliže příjemci sdělením nějak prospějete – svou životní zkušenost považujeme za nejhodnotnější věc, kterou druhému můžeme poskytnout. Avšak to je omyl. Vztah učitele a dítěte nespočívá ve vzájemnosti, ale v podpoře a povzbuzování. Naším úkolem je pomoci dětem, aby si pomohly samy. Lidem někdy pomůžeme tím, že jim dáme možnost, aby mluvili o sobě. Osobní sdělení je vhodné tehdy, když nějakým způsobem prospívá příjemci. Ale nezacházejte do podrobností, nemluvte příliš a nepřebírejte vedení konverzace (Karns, 1994, s. 15–22).

Nevyptávejte se příliš – dotazy patří mezi nejčastěji užívané komunikační techniky, avšak přinášejí sporné výsledky. Dotaz je jakákoli otázka otevřená, či uzavřená. Otevřené otázky umožňují širší odpověď, protože nevyžadují pouze tu specifickou (ano/ne, byl/nebyl). „*Dobrý komunikátor formuluje otázky tak, aby odrážely požadovanou informaci*“ (Karns, 1994, s. 22). Nevyptávejte se mnoho a nesnažte se otázkami přimět děti, aby se rozpovídaly. Ptejte se, jen když potřebujete získat konkrétní informaci. Místo otázek používejte konstatování.

Tyto výroky a vynechání otázek dítěti dovolují, aby si vybralo, zda s vámi chce mluvit, nebo ne. Pokud máte zájem, trpělivost, uvidíte, že se dítě v rozhovoru jednou rozhoupe.

Poskytujte konstruktivní zpětnou vazbu – zpětná vazba je vhodná tehdy, když si myslíme, že děti směřují nesprávným směrem, který by je mohl ohrozit, nebo že se bez ní nedokážou správně ohodnotit. Zpětnou vazbu poskytujeme i při úspěchu, kladné výsledky se sdělují snadněji. Problematické skutečnosti naopak zůstávají často nevyslovené a zamlčené. V delší perspektivě pak přinášejí negativní důsledky. Nejvhodnější je reagovat hned, ať kladně či záporně (Karns, 1994, s. 22–26).

1.4.2 Neefektivní komunikační techniky učitele

V běžné komunikaci s dítětem často používáme techniky, které jsou vedeny z mocenské pozice, nejsou dítěti příjemné a neumožňují mu vlastní aktivitu. Nejčastěji jsou to pokyny, někdy zostřené tónem hlasu i obsahem slov do příkazů. Stává se, že bývají doplněné i o poučování či výčitky. Časté kritizování a poukazování na chyby dítěte může vést k nálepkování, které pak lze jen velice těžce odstranit (Svobodová a kol., 2010, s. 80). Když budeme děti obviňovat a vzbuzovat v nich pocit viny, může se stát, že se budou snažit našim normám a příkazům vyhovět, stanou se ze strachu z našeho hodnocení nezdravě ovlivnitelné. Nechají sebou manipulovat, aby vyhověly, protože mají strach z odmítnutí (Herman, 2008, s. 214).

Hodnocením člověk vyjadřuje jaký kdo je (posuzuje trvalejší vnitřní rysy, vlastnosti a charakter). Podrážděný tón a slova typu „zase“ a „pořád“ jsou typická pro vyčítání. Podobně působí, když použijeme citově negativně zabarvené výrazy. Také mnoho otázek představuje nátlak, i když to tak druhý nemyslí. Ten, kdo se vyptává, může vyjadřovat svou nadřazenost (určuje kdy, kde, o čem a jak dlouho se bude mluvit) (Kopřiva a kol., 2012, s. 50–51).

Objevují se studie, které dokazují, že významně roste počet dětí, které mají v mozku částečně zablokované rozhodovací procesy. Učitelé jim ve škole nedávají příležitost je používat nebo jim je používat zakazují. Špatný učitel má potřebu všechno ve třídě řídit, musí mít vše pod kontrolou. Děti jsou pak jen v

podstatě vykonavateli jeho přání a příkazů. Takový učitel nedovolí dítěti dělat věci po svém, a tak se v mozku dítěte časem rozhodovací procesy zablokují, a tím se postupem času vyřadí z provozu (Herman, 2008, s. 201–202).

Tyto techniky jsou vnímány jako mocenský a manipulativní přístup, který dítě provokuje k odporu a vzdoru. Jeho odpor může vyprovokovat ještě negativnější a více mocenský přístup pedagoga, který mohou prezentovat techniky, jako např. vyhrožování, které stejně většinou ani nemůžeme naplnit. Odtud už je jen krůček ke křiku, ironii, shazování, vyzdvihování vzorů a trestání. V prostředí, ve kterém převládají tyto komunikační techniky, nemůže být dobře ani dětem ani učitelce. Komunikace s dítětem se proměňuje v boj a díky observačnímu učení jsou do něj zapojené všechny děti. V nejhorším případě to může dopadnout tak, že učitelka, aby si zachovala přízeň alespoň některých dětí, je začne protěžovat před těmi „zlobivými“. Dává je pak za vzor a nabízí jim různé sociální výhody. Vztah mezi privilegovanými dětmi a těmi „zlobivými“ nemůže skončit jinak než vzájemnou nenávisť a bojem (Svobodová a kol., 2010, s. 80–81).

Další neefektivní komunikační techniky

Předpokládáme

Jako učitelé často děláme chybu v tom, že předpokládáme, že děti ví, co od nich chceme. Jenže pokud jim to jasně neřekneme, děti jednoduše nemohou vědět, jaké chování od nich očekáváme. Je jen otázkou času, kdy začneme být z atmosféry ve třídě, z výsledků a z podoby našich vztahů hodně zklamaní. Pak se nám chce vyčítat. Někdy může dojít k nedorozumění také z toho důvodu, že používáme určitá slova a předpokládáme, že děti ví, co jimi máme na mysli. To ale kolikrát není pravda a rozdílné chápání může být zbytečným zdrojem konfliktů (Herman, 2008, s. 202).

Nevytvoření pravidel

Pokud se žádná pravidla ve třídě nenastaví, pak děti svým typickým způsobem zkouší, co si mohou dovolit, a co ne. Budou hledat hranice. Jestliže si děti budou hledat vlastní limity a vy je budete muset za „plného provozu“ usměrňovat, bude vás to stát mnohem více energie. „*Právě nestanovení pravidel je prvotní příčinou*

mnoha negativních projevů ve skupině, které by se normálně vůbec neobjevily“ (Herman, 2008, s. 203).

Vidíme jen to špatné

Většinou děláme chybu, že dobré projevy bereme jako samozřejmost, takže si jich nevšímáme. Naopak pozornost věnujme jen těm špatným. Záleží jen na nás, jestli děti ve třídě naučíme, že si naši pozornost získají něčím pozitivním, anebo pouze zlobením. Jsme zatím bohužel společností, která je zaměřená hlavně na výkon a na chybu. Obvykle se setkáváme se základní nedůvěrou k dětem, únavou ze stereotypu a neochotou vidět jejich pokrok a snahu. Je dokázáno, že přísná výchova založená na trestech vede k potlačování osobnosti dítěte. V dospělosti pak většinou vychovává své děti stejně autoritářsky, jako bylo vychováno ono samo. Neboli obdržená agrese vede k potřebě být agresivní. Navíc jedno malé pokárání přebije svým účinkem dvě velké pochvaly (Herman, 2008, s. 205, 208).

Potvrď mi, že mám pravdu

Když učitelé pochopí, co je to zpětná vazba, začnou ji někdy, většinou ze začátku, zneužívat. Mnoho učitelů žádá o zpětnou vazbu, jen aby si potvrdili svůj „správný“ názor. Nebo proto, aby jim děti řekly to, co chtějí slyšet, tedy správnou odpověď. To ale zpětná vazba není. Používání zpětné vazby, jako nástroj pro potvrzení své moci nebo osobní dokonalosti, je projev nezralosti. Zpětnou vazbu nemůžeme brát jako výzvu k boji (Herman, 2008, s. 220).

2 Pojem interakce

Interakce je základní proces umožňující existenci lidské společnosti. Jde o vzájemné působení jedinců, skupin na sebe navzájem, které může mít nejrůznější formy. Od pasivního přizpůsobování se interagujících subjektů až po záměrné ovlivňování a manipulování subjektů jinými subjekty. „*Interakce je úzce spojena s komunikací*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 110). Vzhledem k sociální povaze interakce mezi lidmi se interakce chápe jako „sociální styk“. Zdůrazňuje se při tom role sociální percepce a společné činnosti, tedy kooperace. Právě tyto složky interakce jsou významné pro interakci ve vzdělávacích prostředích, zvláště pro interakci učitel – dítě. I když je proces interakce v prostředí školy dobře objasněn teoreticky, chybí empirické nálezy o tom, jaké charakteristiky má interakce v současné české škole (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 110–111).

Interakcí se rozumí vzájemné působení dvou nebo více činitelů, které však nemusí být vždy doprovázeno procesem komunikace. Např. nemůžeme říct, že změna zbarvení chameleóna v případě nebezpečí je komunikací s přírodou – zde jde pouze o projev interakce (Svatoš, Švarcová, 2014, s. 37).

Je to vzájemné působení lidí, při kterém se tyto osoby navzájem ovlivňují. Základem každé interakce je iniciativa a její přijetí. Přijímání znamená, že druhé osobě dáváme najevo, že jsme slyšeli, co řekla, a to buď slovy (verbálně), nebo svým výrazem a chováním (neverbálně). Základním kamenem dobrého vztahu je dostatečné rozvinutí a přijímání iniciativ, tím se rozvíjí i úspěšná komunikace (Syslová, 2013, s. 54).

Je to také proces, ve kterém dvě nebo více osob na sebe navzájem reagují. Na první pohled se to možná nezdá, ale každý mezilidský styk je interakcí. I to, že se na sebe dva lidé jen dívají, je už interakcí. Typická je aktivní interakce. Jeden člověk působí na druhého s určitým cílem – dosáhnout něčeho, podpořit něco, nebo naopak něčemu zabránit apod. (Gavora, 2007, s. 8).

Společenská, sociální interakce je souhrnem působení, styku mezi jedincem a jeho sociálním prostředím. Jde o spojení mezi činnostmi lidí a jejich vztahy, uskutečňuje se i prostřednictvím sociální komunikace. Potřeba sociální interakce je vyjádřena osobními vztahy mezi lidmi, vzájemnou pomocí, porozuměním si se členy rodiny, s přáteli, s učiteli, sourozenci apod. Projevuje se přijímáním

citových projevů od druhých i jejich opětváním, rozvíjením a udržováním sociálních kontaktů (Vališová, 1994, s. 32).

2.1 Pedagogická interakce

Jednou ze základních vlastností učitele je láska k dětem. Vztah mezi učitelem a dítětem je vztahem osobním. Za jeho pomoci proniká dítě do světa přírody, společnosti a kultury. Osobní kontakt mezi učitelem a dítětem nemůžeme označit jen jako předávání a přijímání nebo jen jako dialog. Učitel působí na dítě celou svou osobností. V interakci učitele a dítěte vstupují do popředí pedagogické, psychologické a sociální aspekty. Na dítě mají vliv nejen zkušenosti a vědomosti učitele, ale i celá jeho osobnost, povahové a charakterové vlastnosti, zájmy, jeho přístup k dětem, ale například i jeho vystupování, oblečení či mluvený projev (Nelešovská, 2005, s. 77).

Jde o proces vzájemného působení osobností (rodiče, učitele, dítěte) v konkrétním výchovném prostředí (rodiny, školy, zájmového kroužku) s určitým cílovým zaměřením. Smysl této interakce vychází z vnitřní potřeby jejich účastníků – hledat určitou shodu v pojetí, názoru, smyslu interakce s plným zachováním možnosti individuální různosti a vzájemného respektu. U žádné ze zúčastněných stran (ovlivňující ani ovlivňované) by nemělo docházet k manipulaci, k využívání moci, převahy postavení a pozic vyplývajících ze sociálních rolí. „*Základem by mělo být v této interakci partnerské pojetí vzájemného vztahu mezi dospělým a dítětem*“ (Vališová, Kasíková a kol., 2007, s. 222).

Obecně by se dalo říct, že pedagogická komunikace musí být adekvátní vzhledem k dané situaci, tedy pedagogické interakci. Proto bychom měli brát s rezervou tvrzení, že určitý typ řízení je nejlepší. Učitelům se někdy doporučuje např. demokratický či sociálně integrativní typ řízení jako nejlepší, avšak bez ohledu na konkrétní podmínky. Přitom učitelova dovednost navázat kontakt s dětmi, účinně s nimi komunikovat, je podmíněna stavem a strategií, kterou zvolil a také jeho osobností. Pedagog nemůže být za každé situace aktivní, přísný, laskavý atd. Vztah mezi sociálním prostředím a pedagogickou interakcí je oboustranný. Sociální prostředí ovlivňuje charakter interakce a často vynucuje

určitý druh komunikace. Rozdílně probíhá např. interakce učitele ve třídě, kde jsou děti ukázněné a ve třídě, kde je tomu naopak. Platí to i opačně, pedagogická interakce ovlivňuje sociální prostředí. Učitel se může snažit, aby se situace ve třídě s neukázněnými dětmi zlepšila. Může působit na vzájemné vztahy mezi dětmi, ovlivňovat jejich vztah ke školce i k sobě samému. Jedna třída se může chovat jinak jen proto, že s ní jiným způsobem jednájí dvě učitelky. Co si děti dovolí u jedné, nedovolí si u té druhé. Zvláštnosti pedagogické interakce vyvolávají různé reakce dětského kolektivu (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 128).

Schéma 2 Chování a prožívání v interakci učitele a dítěte (Gillernová, Krejčová a kol., 2012, s. 15)



Interakce v mateřské škole neprobíhají jen mezi body (A) a (C), ale učitel (A) svým chováním působí na dítě (B) tak, že v něm vyvolá emoce a prožitky. Právě tyto pocity ovlivňují následující chování dítěte (C). Protože jde o vzájemnou interakci, chování dítěte (C) rovněž působí na prožívání učitele (D) a ovlivňuje jeho další chování. V nepříznivém případě vzniká začarovaný kruh – nepříjemné prožitky učitele (D) se odrážejí v jeho chování (A) a vyvolávají nepříjemné pocity u dítěte (B). V praxi se setkáváme s projevy vzájemných nesympatií, které přispívají k nechuti dítěte školku navštěvovat. Zato příjemné prožitky učitelů a dětí posilují žádoucí chování, upevňují vzájemné vztahy a přispívají k profesní spokojenosti učitelů (Gillernová, Krejčová a kol., 2012, s. 15).

Nejčastější chyby v percepci učitele

Haló efekt

Haló efekt chápeme jako první dojem, který jsme si udělali o dítěti, o němž zatím nic bližšího nevíme, a který jsme si vytvořili na základě jeho nápadného projevu. Na základě toho od něj čekáme určitý model chování. Často pak máme pocit, že nás dítě zklamalo nebo překvapilo. Je dobré si uvědomit, že nás nezklamalo ani nepřekvapilo dítě, ale jen naše představa, kterou jsme si o něm vytvořili. První dojem nám může hodně napovědět, ale také nás může navést špatným směrem. Proto k poznání dítěte potřebujeme více času.

Projekce

Rozumíme tím promítání vlastních psychických procesů a stavů, motivů a vlastností do druhého člověka. „Podle sebe soudím tebe.“ Očekáváme od druhého člověka, že má právě takové myšlení, schopnosti, motivy, vytrvalost a jiné vlastnosti, jako máme my. Některý učitel předpokládá, že dítě dokáže pochopit totéž, co on. Také mylně předpokládá u dětí stejný zájem a motivaci. Jindy se dopouštíme chyby tím, že přisuzujeme druhému člověku např. agresivní a jiné nepříznivé pohnutky, které jsou v nás potlačeny. To znamená, že lepší sebepoznání a také srovnání s ostatními pomáhá lépe poznávat druhé (Čáp, Mareš, 2001, 365-366).

Vysvětlování projevu dítěte jedinou příčinou

V praxi se často usuzuje z chování dítěte, jak je či není vychované z domu, jaké má charakterové vlastnosti apod. Ovšem na jeho chování působí více podmínek – jeho schopnosti, motivace, aktuální psychický a zdravotní stav, situace v rodině, ve třídě aj. Dílčí chování dítěte v určité situaci, např. jeho nesoustředěnost, bývá v odlišných případech výsledkem součinnosti různých podmínek. Chce-li být učitel objektivní a spravedlivý a chce-li si vybudovat vztah vzájemné důvěry s dětmi, neukvapuje se s usuzováním příčiny chování dítěte. Analyzuje si jeho chování v souvislostech většího počtu možných působících podmínek (Čáp, Mareš, 2001, s. 367).

2.1.1 Interakční styl učitele

Na základě vlastností osobnosti učitele a učitelova pojetí výchovy a vzdělávání (tzv. vnitřní činitelé) má každý učitel vytvořen svůj osobitý interakční styl, který se dotváří ve spojitosti s konkrétním chováním dané třídy. Interakční styl učitele se v jeho jednání a chování vůči dítěti i třídě opakuje. Vypovídá o zvláštích jeho osobnosti, reprezentuje ho. Děti tak mohou předvídat reakce učitele a být na ně připraveny, případně je mohou svou činností vyvolat. Dětem to pomáhá předvídat, co od nich učitel očekává. Ví, že např. na konkrétní podnět od nich učitel očekává konkrétní reakci. Přestože je interakční styl relativně trvalá charakteristika učitele, v průběhu jeho profesionálních zkušeností se vyvíjí (Janíková, 2011, s. 18).

Interakční styl učitele v sobě zahrnuje důležité charakteristiky záměrného i spontánního působení na děti a jeho postoj k dětem. Také vzájemné emoční vztahy učitele a dětí, množství a způsoby kladení požadavků i jejich kontrolu, druh a míru odměn a trestů. Dále v sobě zahrnuje dané postupy, techniky, strategie, ale také názory učitele na děti a na výchovu, ať už je jasně formuloval nebo vůbec nevyslovil. Interakční styl je determinován

- a) společensko-historickými podmínkami,
- b) osobními vlastnostmi a zkušenostmi učitele,
- c) vlastnostmi a zkušenostmi dětí, jejich chováním a to zejména ve výchovných situacích (Janíková 2011, s. 18–19).

K základní charakteristice patří vztah učitele k dítěti, primární orientace učitele na rozvoj osobnosti dítěte, na potlačení direktivnosti v práci a zvyšování odpovědnosti ze strany dítěte. K vzájemným reakcím mezi učitelem a dítětem, ke kterým dochází při vzdělávání, a způsob, kterým reakce probíhá při interakcích, je možné zachytit, pozorovat a zaznamenávat. K interakci dochází v edukačním prostředí za pomoci vyučovacích metod (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 26).

Každý učitel má svůj interakční styl, který je ovlivněn jeho charakterem, pedagogickými dovednostmi a jeho koncepcí vyučování. Při pozorování pedagogických výstupů učitelů jde vidět, že se interakční styl učitele s rostoucí praxí stává jeho stálou charakteristikou. Také to, že se styly různých učitelů

mohou výrazně lišit. Nejtypičtější interakční styly jsou autoritativní a demokratický (Gavora, 2007, s. 52).

Základní styly učitelova výchovného působení

Autokratický styl (záporný emoční vztah a silné řízení)

Učitel neustále rozkazuje a zakazuje. Často mluví sám, ostatní nepustí ke slovu. Také většinou vyčítá, vyhrožuje, varuje a trestá. Ve třídě vyvolává napětí a strach. Zajímá se jen o výkony a kázeň, a ne o možnosti a podmínky dětí. Málo přihlíží k jejich přáním a potřebám, v nejhorším případě je nezná ani se je nesnaží poznat, děti prostě musí poslouchat. Požaduje, aby se všechno dělalo přesně podle jeho pokynů, tím pádem omezuje samostatnost a iniciativu dětí. Pokud se pokouší o humor, přechází do ironie a zesměšňování některých dětí.

Liberální styl s nezájmem o dítě (záporný emoční vztah a slabé řízení)

Učitel má nízké požadavky na výkon dětí a kázeň a nedostatečně kontroluje jejich plnění. Učitelovo chování působí dojmem lhostejnosti k tomu, co se kolem něj děje, také lhostejnosti k dětem, k jejich výkonům a chování; děti učitele „unavují a obtěžují“. V některých případech se učitel chová nejistě, není mu cizí stěžovat si na své problémy i před dětmi.

Laskavý liberální styl (kladný emoční vztah a slabé řízení)

Učitel projevuje sympatie k dětem, porozumění jejich potřebám, podmínkám a problémům. Omlouvá jejich nedostatky, klade nízké požadavky, popřípadě nekontroluje jejich plnění. V krajních případech se učitel chová jako litující a ochraňující matka dítěte.

Integrační styl (kladný emoční vztah a střední řízení)

Učitel se chová klidně, bez agresivních výbuchů, bez úzkosti a nervozity. Snaží se dětem porozumět a pomoci. Je ochoten mluvit s dětmi také o věcech, které se netýkají přímo školky. Projevuje k dětem důvěru, věří, že splní požadavky. Klade přiměřené, postupně se zvyšující požadavky a kontroluje jejich plnění laskavou formou, bez urážení a ponižování dětí. Podporuje samostatnost a iniciativu dětí. Působí spíše příkladem lidského vztahu, komunikací respektující druhou osobnost než hromadou příkazů a zákazů. Místo striktních příkazů dovede položit vhodnou

otázku, dát návrh, podnět dětem k zamyšlení a spoluúčasti na rozhodování. Využívá formativního působení činností na třídu (Čáp, Mareš, 2001, s. 325-326).

Learyho teorie vychází z toho, že interpersonální chování je podmíněno redukcí strachu a zachováním sebeúcty. Člověk komunikuje tak, aby měl ze sebe dobrý pocit a vyhnul se obavám. Tímto svou komunikaci usměrňuje. V podobných situacích jedná jeden člověk např. autoritativně a druhý podřízeně. Osvědčený způsob chování se stává jeho algoritmem a je pro daného člověka typický. Tímto vzniká interakční styl. Ten se pak vytváří postupně a na jeho formování mají velký vliv děti, které zkoušejí různé typy chování vůči učiteli. Poté odvozují z jeho reakcí své další jednání vůči němu. Je otázkou času a aktivního přístupu učitele vůči dětem, než se jeho interakční styl ustálí (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 33,36).

Dimenze interakčních stylů

Např. učitel *organizátor* hodně děti naučí. Učitel, který *napomáhá* dětem, jim pomůže, když něčemu nerozumí. *Chápající* učitel dokáže pochopit nedostatky dětí. Učitel, který *vede děti k zodpovědnosti*, dává dětem možnost rozhodovat o věcech týkajících se třídy. *Nejistý* učitel často váhá. *Nespokojenému* učiteli se nikdy nic nelíbí, ať už udělají děti cokoliv. *Kárající* učitel mívá pichlavé poznámky vůči dětem. *Přísný* učitel vyžaduje od dětí naprosté soustředění (Gavora, 2007, s. 53).

2.2 Sociální dovednosti učitele při interakci

Sociální dovednosti chápeme jako učením získávané předpoklady pro přiměřené sociální interakce v celé síti sociálních vztahů, do kterých učitelka vstupuje. Není možné je přímo měřit. Můžeme je vyvozovat z různých projevů prožívání, chování a jednání, ze způsobu realizace jednotlivých sociálních aktivit. Těmito aktivitami a jejich důkladnou reflexí je lze také rozvíjet. „*Stupeň osvojení těchto dovedností je u každé učitelky jiný, je do jisté míry nezávislý na věku, množství teoretických poznatků či délce praxe, ale právě jejich rozvíjení je jednou z významných podmínek optimalizace činnosti mateřské školy*“ (Mertin, Gillernová a kol., 2015, s. 29).

Sociální dovednosti v sobě zahrnují posuzování a poznávání lidí, „umění“ jednat s nimi, společenský, pedagogický takt, dovednosti v řízení činností lidí, správně se rozhodovat a také se vhodně chovat. Tedy jednoduše jsou to učením získané předpoklady pro adekvátní sociální interakci a komunikaci (Vališová, 1994, s. 35).

Soubor interakčních dovedností tvoří: dovednost navazovat kontakt s druhými, postihovat emoční stavy dětí jako reakce na komunikační akt učitele, odhadnout interpretaci svého chování dětmi. Dále dovednost přistupovat s určitou dávkou tolerance k názorům dětí při řešení úkolů, využívat rozmanitých komunikačních sítí, řídit diskuzi, sdělit požadavek a instrukce k jeho splnění tak, aby ho děti dokázaly přijmout. Pak také dovednost získat děti pro přijetí i aktivní plnění požadavku, volit vhodné formy zjišťování úrovně plnění požadavků a chování jednotlivých dětí a dovednost vhodně sdělit výsledek zjištění jednotlivým dětem nebo dospělým (Nelešovská, 2005, s. 22).

Nedirektivní způsoby jednání jsou doporučovány učitelkám, aby je uplatňovaly ve vztahu nejen k dětem, ale i k rodičům a spolupracovníkům. Jsou to hlavní znaky demokratické osobnostně a sociálně orientované výchovy. Tyto přístupy je však nutné naplňovat současně. Nestačí vybrat si pouze jeden, který nám nedělá takové potíže. Uplatňovat je současně je náročnou podmínkou, která předpokládá, že budeme pracovat na svém osobnostním rozvoji a sociální citlivosti, a že je pak budeme vědomě ve své komunikaci s druhými uplatňovat (Kořátková, 2014, s. 112).

Mezi další sociální dovednosti učitele dále patří:

Akceptování osobnosti dětí, rodičů, kolegů znamená přijímat každého takového, jaký je, umět rozeznat projevy chování jedince od rysů a vlastností jeho osobnosti. Neznamená to souhlasit se vším, co např. dítě dělá, nebo snad rezignovat ve výchovném úsilí, ale naopak ukázat cestu možného působení a výchovy. Každé dítě je jedinečné, jinak si zapamatuje (rozdíly v kognitivním stylu), je jinak emocionálně laděné (odlišnosti v temperamentu), jinak se vztahuje k různým motivacím včetně hodnot i cílů (působení odlišné výchovy v rodině, jiného sociokulturního zázemí apod.). V praxi, když se dítěti něco nepovede, nebude komentováno slovy „jsi nešikovný“, ale učitel konkrétně popíše, v čem přesně

vidí chybu. Čím podrobněji se podaří popsat „chybu“, tím větší šanci dává dítěti ke změně, a to bez „nálepek“ a hodnocení celé osobnosti dítěte. Také nelze očekávat, že určitého výkonu dosáhnou všechny děti jedné třídy ve stejnou dobu (Gillernová, Krejčová a kol., 2012, s. 58).

Ve vztahu učitelů k dětem (i rodičům) to znamená přijímat je bez předsudků a neodmítat jejich odlišnosti. Svě vnitřní přijetí druhého sdělujeme prostřednictvím verbální a neverbální komunikace, ve které by nemělo být znát kritického postoje, hodnocení ani odsuzování, například když učitelka vnímá rodiče jako méně schopného vychovávat dítě (Koťátková, 2014, s. 112).

Autentické projevy učitele jsou otevřené projevy emocí, názorů a postojů. Pomáhají dětem i dospělým orientovat se v chování, poznávání cesty i hranic jeho působení. Ovšem důležitá je jejich forma. Učitel může dát najevo svůj vztek, ale je potřeba zvolit jeho vhodné prožití ve škole. Afektivní výbuch zlosti se nehodí, za přijatelný se považuje zvýšený hlas. Učitel je modelem, který působí na osvojování a rozvíjení sociálních dovedností dětí (Gillernová, Krejčová a kol., 2012, s. 58).

Empatie znamená vcítění se do prožitků druhého a je pro ni důležité porozumění druhému člověku s pomocí komplexního i detailního vnímání jeho stavu a rozpoložení. Jde o schopnost zachytit aktuální prožívání druhého. Při empatickém přístupu jsou více vnímány právě emoce než myšlenkové či reálné obsahy. Učitelky v komunikaci s dětmi i rodiči vnímají jejich aktuální stav – např. spěch, neklid, strach nebo radost, spokojenost, dobrou náladu. Komu empaticky sdělujeme, co jsme pochopili z jeho chování, dáváme najevo, že mu rozumíme a jsme mu citově blíže. Vcítění se do prožitku druhého je bráno jako porozumění stavu, ve kterém se nachází, a jeho přijetí takového, jaký je (Koťátková, 2014, s. 113).

Pomocníkem pro empatické chování je zlaté pravidlo mezilidské komunikace, které je v podstatě obsaženo ve všech etických kodexech včetně náboženských: „Nedělej druhým to, co nechceš, aby oni dělali tobě.“ Pro učitele by toto pravidlo mělo platit v pozitivní, aktivní formě. Učitel je ten, kdo je dětem vzorem chování a komunikace. Pravidlo by tedy znělo: „Chovej se ke druhým tak,

jak chceš, aby se oni chovali k tobě.“ (Svobodová, Vítěčková a kol., 2017, s. 58–59).

Teprve všechny tři uvedené základní znaky nedirektivního a na osobnost člověka orientovaného přístupu (akceptace, empatie a autenticita) uplatňované dohromady, přináší do vztahů přehlednost, pravdivost a citlivost ke druhému. To vytváří důvěru, kvalitní vztahy a pro jednotlivce vnitřní rovnováhu (Košátková, 2014, s. 114).

Umění naslouchat potřebujeme hlavně tehdy, když se na nás obrátí dítě v mateřské škole s problémem, který potřebuje někomu sdělit, jelikož sám si s jeho řešením neví rady. *Základem empatické reakce je aktivní naslouchání, které v podstatě znamená snahu naslouchat a porozumět tomu, co druhý říká či sděluje svým chováním, aniž bychom vynášeli soudy a dávali nevyžádané rady“* (Svobodová, Vítěčková a kol., 2017, 58).

Předpokládá se, že se snažíme porozumět tomu, co druhý říká, soustředíme se na jeho projev a nemyslíme přitom na své vlastní problémy. Neskáčíme druhému do řeči se svými názory a zkušenostmi. Nehodnotíme sdělovanou skutečnost a nezaujímáme k ní ani hodnotící postoj. Uvědomujeme si, že tím, že nám druhý člověk říká své zážitky, problémy či názory, nám dává najevo, že jsme pro něj významná a důvěryhodná osoba. Nedáváme nevyžádané rady, a pokud jsme o radu požádáni, nevnučujeme ji, ale spíše se snažíme pomoci druhému, aby sám vyřešil svůj problém (Svobodová, Vítěčková a kol., 2017, s. 57).

Diferenciace neboli odlišování prožitků a pocitů od úvah, úsudků a názorů u sebe i ostatních. Prožitky jsou efektem emocionálních procesů a stavů, zato úsudky jsou spíše výsledkem racionálního uchopení světa. Jejich záměna komplikuje vzájemné porozumění a může být příčinou konfliktů. S názory, úsudky i různými pohledy můžeme předkládat nové návrhy. Zato, co jedinec cítí, jaké prožitky v danou chvíli vnímá, není možné racionálně vyvracet. K vzájemnému porozumění nepřispěje, jestliže mu jeho prožitky vyvrátíme, zesměšníme apod.

Rozvíjení a podporování sebereflexe, sebedůvěry a sebejistého vystupování, **sebekontroly a seberegulace** u sebe i dětí je důležitou podmínkou zvládnání sociálních interakcí. V jisté míře to potřebují prakticky všechny dlouhodobé a

intenzivní vztahy. Pro učitele jsou významnou součástí profesní výbavy, stejně tak podporování sebedůvěry dítěte je jedním z důležitých momentů jeho vývoje.

Porozumění **neverbálním projevům** jedince je významnou součástí vzájemných interakcí. Je důležitým komunikačním prostředkem, týká se zejména emocí. Děti, ale i dospělí se chovají ke svým sociálním partnerům tak, jak porozuměli neverbálním projevům. Neverbálnímu sdělení většinou přikládáme větší váhu, a to proto, že slova lze kontrolovat mnohem snadněji než neverbální projevy.

Respektování a tolerování odlišného pohledu na interakce. Složitě interakce ve škole, různorodost materiálního i sociálního světa, ve kterém se děti, rodiče i učitelé pohybují, vyžaduje, abychom dětem poskytovali tolerantní pohled. Také abychom jim ukazovali různé úhly pohledu na svět, pomáhali jim se v nich orientovat a společně zvažovat jejich příčiny a důsledky. Vztahy, ve kterých se nepřipouští různost a neprojevuje se tolerance, se rozvíjejí velmi složitě. Poněkud obtížnější je vtěsnat tuto dovednost do role učitele. Ta totiž předpokládá, že učitel ví, zná, dovede. Tolerance k projevům druhých do repertoáru profesních dovedností učitele 21. století určitě patří (Mertin, Gillernová a kol., 2015, s. 32–33).

Rozvíjení **odpovědnosti** dětí za sociální prostředí, ve kterém se pohybují. Každý je nějakým způsobem výrazným a významným prvkem sociálního prostředí, ve kterém žije. Proto je důležité poskytnout dětem prostor k tomu, aby spolurozhodovaly o tom, co se ve školce děje. Také aby přijímaly a nesly svůj díl odpovědnosti za toto rozhodnutí. To velmi úzce souvisí s vytvářením jasných pravidel ve školním prostředí a s příznivou emoční a sociální atmosférou třídy.

Umění pochválit. Ve výchově se setkáváme s pochvalou i trestem. Pochvala, odměna, pozitivní zpětná vazba jsou účinnější než tresty, negativní hodnocení. Je velmi důležité aktivně hledat příležitost pochválit každého žáka, i když to někdy může být obtížné. Není třeba ocenit jen výsledek (krásný obrázek, naučenou básničku), ale stejně tak i „proces“, tj. snahu, úsilí, zájem, nadšení apod.

Vedení ke spolupráci. Školní prostředí vytváří mnoho příležitostí, jak poskytnout dětem prostor pro to, aby se naučily spolupracovat, usilovat společně ve prospěch

celé skupiny. Děti se ve školce nemusí učit jen soupeřit, ale mají se učit především kooperovat a snažit se zvládat týmovou práci.

Vyjadřování se ke **konkrétním** situacím. Zobecněné a hodnotící tvrzení učitelky jako je např.: „*Ty se vůbec neumíš sám oblékat.*“, dítě jen málo informuje o tom, co má udělat, aby situaci změnilo. Proto konkrétnější sdělení jako je např.: „*Trénuj doma oblékání tepláků a trička.*“, je efektivnější, protože dítěti nabízí, co má dělat, aby dosáhlo změny. Konkrétní pojmenování je velmi efektivním prostředkem působení. Samozřejmě se týká nejen výkonu při oblékání, ale i chování a sociálních interakcí ve školce. Popisné vyjádření pomáhá změnit chování a nemá vedlejší, emočně negativní účinek.

Zvládání konfliktních situací. V síti složitých sociálních vztahů ve škole se často objevují konflikty a velmi záleží na příslušných dovednostech učitelů i dětí. Podle nich pak budou konflikty využity buď ve prospěch rozvoje vztahů, nebo budou vzájemné interakce komplikovat. Jde o nedorozumění, rozpory či konflikty mezi učiteli a dětmi, dětmi navzájem, učiteli a rodiči. Např. rodiče vidí schopnosti svého dítěte jinak než učitel, ředitel školy navrhuje zvolit výchovný prostředek, který učitel považuje za nevhodný, ve třídě došlo k roztržce mezi několika dětmi a učitel zvažuje, jak do dané konfliktní situace vstoupit (Gillernová, Krejčová a kol., 2012, s. 60–61).

Osvojení a rozvoj právě těchto dovedností vede k upevnění profesní jistoty učitelky v mateřské škole. Pomáhají jí zvládat změněné nebo nové výchovně-vzdělávací situace (nový projekt předškolního vzdělávání, dítě se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě aj.). Zároveň také platí, že každá z uvedených sociálních dovedností učitelky se uplatňuje v realizovaných činnostech i profesních vztazích, ovšem s různými sociálními partnery může nabývat různých podob. Základní prvky sociálních dovedností, jako vzájemné poznávání, důvěra, vytváření pohodové emoční atmosféry, poskytování podpory a pomoci, projevování tolerance i odpovědnosti, hrají důležitou roli také ve všech dlouhodobějších mezilidských vztazích. Učitelka je modelem, který působí při osvojování a rozvíjení sociálních dovedností dětí (Mertin, Gillernová, 2015, s. 30).

3 Učitel mateřské školy

Učitel je jedním z hlavních aktérů vzdělávacího procesu. Je profesně kvalifikovaným pedagogickým pracovníkem vykonávající učitelské povolání. V současném pojetí, vycházejícím z funkcí školy a profesního modelu učitelství, se zdůrazňují role učitele v interakci s dětmi. Učitel spoluvytváří výchovné prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti dětí. V interakci s dětmi, v učitelském týmu, ve spolupráci s rodiči a veřejností jsou významné sociální role učitele. Vzhledem k feminizaci školství převažují v učitelství ženy. V ČR je nejvíce učitelek v mateřských školách, téměř 100 % (mezi 22 tisíci ženami bylo v roce 2013 pouze 27 mužů) (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 326–327).

Učitelka mateřské školy je veřejností vnímaná více než učitelé ostatních stupňů vzdělávání spíše jako matka než profesionál. Většinou se za nejdůležitější charakteristiku povolání učitele mateřské školy považuje láska k dětem. Avšak ta je spíše motivačním impulzem při výběru povolání, nikoliv kritériem kvality zkušeného učitele. Pouze láskou k dětem si v současné době učitel nevystačí. Potřebuje být vybaven širokým spektrem znalostí a dovedností, které dokáže tvořivě využívat v každodenní praxi (Syslová, 2013, s. 18).

Pokud budeme konkrétnější, mluvíme především o učitelce, která byla a je považována za člověka se širokou škálou dovedností, ke kterým patří např. ruční práce, hra na hudební nástroj či malování obrazů. Tyto dovednosti jsou spojeny už se samostatnou volbou povolání. Učitelky mateřské školy by však měly být vybaveny i dalšími profesními kompetencemi. Měly by vědět, jaké potřeby a zájmy má dítě předškolního věku a co je charakteristické pro stupeň jeho vývoje (Svobodová, Vítečková a kol., 2017, s. 14).

Učitel mateřské školy je kvalifikovaný odborník v oblasti předškolního vzdělávání, osobnostně vyzrálý, kompetentní převzít odpovědnost za rozvoj dítěte, uspokojení jeho potřeb, a to s ohledem na individuální zvláštnosti. Učitel jako facilitátor zprostředkovává předškolní vzdělávání na základech empatie, citu pro realitu a vlastních zkušeností, dále vychází ze studia odborné literatury a materiálů (Šmelová, Nelešovská, 2009, s. 12, 23).

Otázka zní: *Kdo je dobrým učitelem?* Dobrým učitelem je ten, který dobře zná svůj obor, miluje ho a zná nejnovější pedagogické trendy i výzkumy. Měl by

být upřímným přítelem a rádcem dětí. Zároveň sledovat jejich vývoj, vztah k učení a stupeň odpovědnosti za jeho výsledky (svědomitost, snaživost či povrchnost, jejich ukázněnost, přátelské vztahy k jiným dětem, postavení mezi dětmi v kolektivu apod.). Učitelova práce je velice náročná, obzvláště v dnešní době, především na rychlost jeho reakcí a rozhodování, na jeho samostatnost, verbální pohotovost, pružnost a tvořivost při řízení pedagogických situací. Můžeme sem zahrnout i jeho stabilitu, odolnost, sílu jeho osobnosti i jeho energii (Nelešovská, 2005, s. 13).

Odborná kvalifikace učitele mateřské školy

Pokud jde o vzdělání učitelů mateřských škol, odbornou kvalifikaci mohou získat vysokoškolským studiem v bakalářském či magisterském programu zaměřeném na pedagogiku předškolního věku. Mohou ji získat středním vzděláním s maturitní zkouškou v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy, ale i vyšším odborným vzděláním v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy. Učitel mateřské školy může získat odbornou kvalifikaci i speciálně pedagogickým vzděláním bakalářského či magisterského stupně, popř. speciálně pedagogickým vzděláním získaným v programu celoživotního vzdělávání na vysoké škole (Svobodová, Vítečková a kol., 2017, s. 15–16).

Dále ji mohou získat kvalifikovaní učitelé prvního stupně základní školy, vychovatelé či pedagogové s vystudovaným oborem pedagogika volného času nebo pedagogika, a to vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou, zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy (zákon č. 563/2004 Sb.). Také vyšším odborným vzděláním v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu vychovatelů a vzděláváním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy. Odbornou kvalifikaci lze získat i středním vzděláním s maturitní zkouškou v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu vychovatelů a vykonáním zkoušky, která svým obsahem a formou odpovídá zkoušce profilové části maturitní zkoušky z předmětu zaměřeného na pedagogiku předškolního věku (Syslová, 2013 s. 20–21).

3.1 Osobnost učitele

V psychologii se pod pojmem osobnost rozumí individuální jednota člověka vyznačující se integrací a směřováním k cíli. Na učitelovu osobnost se kladou požadavky spojené s dosažením vyšší úrovně morálních vlastností spojených s výkonem jeho profese. Vyzrálý učitel má široký kulturně politický rozhled a vysokou znalost ve svém oboru. Neobejde se bez komunikativních dovedností a kladného vztahu k dětem. Učitel musí být specialistou na práci s lidmi v procesu vzájemného působení a formování člověka.

Nejen na těchto předpokladech pak může růst jeho profesionalita podporovaná zdravým sebevědomím a autoritou získanou u dětí, rodičů a veřejnosti. Tvořivě humanistický styl výuky, kde středem vyučovací strategie je dítě, předpokládá tvořivého učitele. Ten ve své práci zkouší nové pedagogické postupy, flexibilně pracuje se vzdělávacími programy, podporuje nové projekty, vyhýbá se rutinní práci ve třídě. Učitel by měl tedy mít nejen široký všeobecný a odborný rozhled, ale měl by také disponovat souborem pedagogických kompetencí, které se stanou východiskem jeho komunikace s dětmi (Nelešovská, 2005, s. 11).

Osobnost je tvořena na sobě nezávislými složkami (emocionální, kognitivní, regulační a adjustační). Tento profil osobnosti se promítá do reakcí, psychických procesů a stavů a utváří interakční aktivity osobnosti. Emocionální inteligence je schopnost, na základě které je člověk schopný při interakčních sociálních aktivitách zpracovávat informace ze dvou oblastí. A to intrapersonální informace, z vnitřního prostředí a interpersonální informace, tedy ty, které vznikají při kontaktu s druhými lidmi. Úroveň emocionální inteligence má vliv na naše interakční projevy, rozhodování a chování. Pro úspěšnost v sociálních vztazích je nutné tuto inteligenci rozvíjet v pěti složkách. V sebevědomí (uvědomění si sebe sama, porozumění si), organizaci vlastního života (především emocionální stránky), motivování sebe sama, empatii (vhled do prožitků ostatních, schopnost vcítit se) a angažovaném kontaktu s druhými lidmi (nestát stranou, pociťovat potřebu soužití s druhými) (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 25–26). *„Využití inteligenční potenciál k řešení vzniklé situace znamená zachovat rovnováhu a sebeovládání, zhodnotit situaci a pochopit její podstatu, na základě analýzy*

formulovat možnosti řešení situace (problému), přijaté řešení realizovat a na základě jeho úspěšnosti regulovat další rozhodovací činnost“ (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 26).

Osobnostní charakteristiky učitele

Odbornost můžeme vnímat u učitele jako jeho vzdělání v oboru, jako soubor a propojenost akademických vědomostí a dovedností pro výkon učitelské praxe (např. didaktická dovednost zpřístupnění vzdělávacího obsahu, výchovné působení na děti, dovednost rozdělování pozornosti na všechny jevy v rámci výchovně-vzdělávacího procesu, analyzování jejich hodnocení vzhledem k výchovně-vzdělávacímu cíli), postoj k výkonu učitelské práce.

Empatii můžeme vnímat jako schopnost sociální percepce a dovednosti vnímat osobnost dítěte, rozumět této osobnosti, vcítit se do vnitřního světa dítěte a ochotně mu pomoci a poradit.

Kladný vztah k dětem je výhodou učitele pro výkon učitelské praxe – obzvláště tehdy, pokud je spojený s pedagogickým optimismem, sociální tolerancí, demokratickým vedením a pedagogickou představitivostí (předvídaní následků učitelského vedení a působení).

Přirozená autorita je schopnost získat a udržet si autoritu na základě odborného a emocionálně volního působení na děti. Předcházející charakteristiky přirozenou autoritu učitele podmiňují. Zároveň je součástí vnímané učitelské autority dětmi jeho smysl pro spravedlnost, smysl pro humor, tolerance, důslednost, trpělivost a společenské vystupování (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 63–64).

Komunikativnost můžeme popsat jako výraznou schopnost prezentace svých myšlenek a emocí. „*U učitele vnímáme komunikativnost zejména jako dovednost vyjadřovat se a zpřístupňovat obsah vzdělávání adekvátním způsobem dle zásad pedagogické komunikace, za pomoci komunikativních a názorných prostředků, rozumíme prostředků verbální komunikace i komunikace nonverbální.*“

Organizační schopnosti učitele vnímáme jako schopnosti organizování a řízení výchovně-vzdělávacího procesu, vedení práce dětí, uspořádání a realizace výukové jednotky apod. (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 64).

3.2 Profesní kompetence učitele

Profesní kompetence učitele chápeme jako otevřený, rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v složkách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů. Těmi se dá charakterizovat efektivní jednání učitele v jednotlivých pedagogických rolích. Každá profesní kompetence by měla být rozvojeschopná, vytváří se průběžně v období pregraduální přípravy a tento proces pokračuje i během praxe (Svobodová, Vítečková a kol., 2017, s. 28).

Přesněji je možné popsat kompetenci jako komplexní schopnost jednotlivce vykonávat určité úkoly potřebné pro uspokojivé splnění speciálních požadavků nebo nároků různých situací. A to většinou při výkonu odborných pracovních funkcí nebo jiných hlavních mimopracovních aktivit a sociálních rolí. Zahrnují praktické znalosti, dovednosti, postoje a určité kvality osobnosti. Již před dvaceti lety byla popsána profese učitele v několika složkách, které byly označeny jako způsobilosti pro úspěšný výkon profese.

Odborná způsobilost je získaná na základě pedagogické, psychologické a didaktické přípravy. Výkonová způsobilost je pracovní zdatnost podmíněná fyzickou a psychickou schopností k zvládnutí pracovního vypětí. Osobnostní způsobilost zahrnuje sociální zralost, žádoucí charakterové a volní vlastnosti. Společenská způsobilost zahrnuje morální vlastnosti, určité hodnoty, společenský vzor pro děti. Motivační způsobilostí rozumíme ztotožnění se s rolí učitele, angažování se pro její naplnění (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 50).

V celostátním přístupu k profesi učitele je dáno sedm kompetencí. Toto vymezení je považováno za podstatu charakteristiky učitelské profese.

Kompetence předmětová

Učitel je schopen transformovat vědní poznatky do vzdělávacích obsahů probíraných témat, integrovat mezioborové poznatky, transformovat metodologii poznání do způsobu myšlení dětí, umí vyhledávat a zpracovávat informace (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 53).

Pro učitele mateřské školy to znamená, že by měl mít odbornou kvalifikaci se zaměřením na předškolní pedagogiku. Měl by disponovat dovednostmi v oblasti výchovných oblastí, zejména hudební, tělesné, výtvarné, dramatické, ale

také vědomostmi z oblasti mateřského jazyka, matematiky, přírodních věd, kulturně historickými a environmentálními. Tyto výchovné oblasti by měl v průběhu dne propojovat tak, aby bylo vzdělávání pro děti zábavné a ucelené. Měl by mít i dostatek kreativity, fantazie, originality a tvořivosti, aby uměl vzbudit zájem dětí pro zapojení do činností. Nakonec by měl být schopen jednat s dítětem na partnerské úrovni a zaujmout je vlastním zájmem o nabízenou tematiku (Svobodová, Vítečková a kol., 2017, s. 29).

Kompetence didaktická a psychodidaktická

Učitel ovládá strategie učení ve spojení se znalostí psychologických a sociálních aspektů, dovede využívat učební prostředky, dovede používat nástroje hodnocení dětí vzhledem k jejich vývojovým a individuálním zvláštnostem, zná vzdělávací program a dovede se podílet na tvorbě školního programu, umí využívat informační a komunikační technologie pro podporu učení dětí (Dyrtová, Krhutová, 2009, s. 53).

Učitel v mateřské škole promyšleně připravuje nejen obsahovou stránku činností, ale i zajištění vhodných pomůcek, organizační přípravy a vybavenosti v oblasti praktických dovedností. Dětem umí nabídnout kvalitní činnosti a je schopen využívat metodický i didaktický materiál. V některých mateřských školách se můžeme setkat se zařazováním didaktického materiálu, který má původ v alternativních vzdělávacích systémech (Svobodová, Vítečková a kol., 2017, s. 30).

Kompetence pedagogická

Učitel se dovede orientovat v kontextu výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav, ovládá procesy výchovy založených na psychologických, sociálních a multikulturních aspektech, je schopen podporovat rozvoj individuálních kvalit dětí, zná práva dítěte a respektuje je ve své pedagogické práci (Dyrtová, Krhutová, 2009, s. 53).

V mateřské škole to znamená mít vlastní styl práce a nabízet dětem koncepční, systematickou a promyšlenou činnost, ale i dokázat reagovat a působit profesionálně v nepřipravených situacích jako improvizátor. Každá činnost by měla být provedena s vědomím jejího cíle a významu pro rozvoj dítěte. Učitel by měl být schopen vytvářet pozitivní emoční atmosféru, podněcovat dětskou

zvědavost a zájem o činnosti, být autentický a projevovat nefalšovaný zájem o dítě i téma integrovaného bloku. „*Při práci s dětmi by měl v co největší míře zařazovat prožitkové, situační, kooperativní a observační učení s vědomím, že pro dítě v předškolním věku je nejúčinnější nabývání vědomostí přímým zážitkem.*“ Měl by si uvědomovat, že prostřednictvím všech činností, které se v mateřské škole dějí, působí na chování dítěte, na rozvoj jeho osobnosti a morálních vlastností (Svobodová, Vítečková a kol., 2017, s. 31).

Kompetence diagnostická a intervenční

Učitel dokáže použít prostředky pedagogické diagnostiky na základě individuálních a vývojových zvláštností dětí, dokáže diagnostikovat sociální vztahy ve třídě, dokáže pracovat s dětmi nadanými i s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, je schopný rozpoznat sociálně patologické projevy dětí, má znalosti o možnostech jejich prevence a nápravy, umí vyřešit výchovné problémy, dovede zajistit kázeň ve třídě (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 54).

Pro učitele mateřské školy je důležité znát specifika předškolního věku a respektovat potřeby a vývojové zvláštnosti dětí. Měl by jim nabízet skupinové nebo individuální činnosti tak, aby docházelo k naplňování jejich potřeb. Je schopný diagnostikovat děti se specifickými vzdělávacími potřebami a dokáže vyhodnotit jejich stav. Učitel mateřské školy by měl průběžně provádět pedagogickou diagnostiku, aby mohl reagovat na potřeby dětí. Také proto, aby včas rozpoznal sociálně patologické jevy chování. Měl by znát i způsoby prevence těchto jevů, možnosti jejich řešení a nápravy (Svobodová, Vítečková a kol., 2017, s. 32).

Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní

Učitel ovládá prostředky socializace dítěte a utváření příznivého pracovního klimatu ve třídě na základě znalostí sociálních vztahů mezi dětmi, dokáže řešit sociální situace ve třídě, dovede analyzovat příčiny negativních postojů a chování dětí a použít prostředky prevence a nápravy, ovládá prostředky pedagogické komunikace i efektivní způsoby komunikace, ty dokáže uplatnit i při komunikaci a spolupráci s rodiči (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 54).

Kompetence manažerská a normativní

Učitel je schopen organizovat práci jednotlivců a skupin tak, aby reflektovala potřeby jednotlivců a směřovala k naplňování společných cílů. Dokáže vytvářet podmínky pro spolupráci mezi dětmi, rodiči i kolegy a směřovat ke zvyšování efektivity a kvality práce jednotlivců i týmů spolupracovníků. Měl by mít alespoň základní znalosti legislativy týkající se předškolního vzdělávání.

Učitel, resp. ředitel mateřské školy zvládne pružně reagovat na potřeby dětí, rodičů a zaměstnanců školy a provádět organizační změny. Dokáže upravovat podmínky a organizovat činnosti tak, aby napomáhaly k naplňování cílů ve školním vzdělávacím programu a rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Má základní znalosti managementu a školské legislativy. Smysluplně plánuje, evaluuje a snaží se o zvyšování kvality vzdělávání i image školy. Podporuje profesní růst učitelů. Pracuje na utváření vztahů mezi školami, s rodiči a veřejností (Svobodová, Vítečková a kol., 2017, s. 34).

Kompetence profesně a osobnostně kultivující

Učitel má široký vědomostní a kulturní rozhled, dokáže působit na formování postojů a hodnotových orientací dětí, je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy dětí ve své pedagogické práci, je reprezentantem své profese na základě znalosti zásad profesní etiky učitele, má předpoklady pro spolupráci se svými kolegy a je schopen sebereflexe a autoevaluace (Dyrtová, Krhutová, 2009, s. 54).

Učitel má osvojeny základy profesní etiky a projevuje se tak nejen v mateřské škole, ale i na veřejnosti. Přemýšlí o svém jednání a chování, snaží se o jejich posun. Má přehled o možnostech dalšího vzdělávání, aktivně se do něj zapojuje a je ochoten mu obětovat i svůj volný čas. Snaží se předcházet syndromu vyhoření, provozuje své koníčky, zajímá se o techniky relaxace a psychohygieny (Svobodová, Vítečková a kol., 2017, s. 35).

3.3 Komunikace jako kompetence

Schopnost komunikovat je soubor vnitřních postojů, vlastností a dovedností, ve kterých se učitel orientuje a ze kterých při komunikaci s dětmi vychází. Vědomě s nimi pracuje a dále je rozvíjí.

Klíčové postoje, vlastnosti a dovednosti učitele potřebné pro efektivní komunikaci:

Postoje vycházející z motivace

„Učitel by se měl vyznat sám v sobě, ve svém vztahu ke světu, lidem a především k dětem, uvědomovat si motivační faktory, které jej vedly k volbě tohoto povolání“ (Svobodová, Vítečková a kol., 2017, s. 54). Většinou je motivován vzorem nebo naopak antivzorem. Např. studentka chce být oproti učitelce, kterou kdysi měla, hodnou učitelkou. Chtěla by změnit některé rutinní přístupy, které v mateřských školách stále přežívají, a pomoci dětem s dostatečným naplňováním jejich potřeb.

Přistupujeme-li k dětem s podezřením, že nás budou využívat, je naše komunikace jiná, než přistupujeme-li k nim s pocitem radosti, že jim můžeme být užiteční. Podobně je tomu tak, když přistupujeme k dětem s tím, že máme strach, že je nezvládneme nebo že nás jejich nekonečné požadavky rozčilují. Rozdíl se projevuje hlavně v paralingvistických projevech řeči, které dítě vnímá velmi citlivě (Svobodová, Vítečková a kol., 2017, s. 54–55).

Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní

Učitel, který má tyto kompetence, je schopen vytvářet ve skupině dětí emočně příznivé klima, podporovat socializaci dětí a efektivně s nimi komunikovat. Ovšem nejenom s dětmi, ale i s jejich rodiči a se svými kolegy. Pro učitele mateřské školy to znamená, že by měl zvládat řadu dovedností, které tohle vše podporují. Řešení různých situací ve třídě je většinou v rukách učitele nebo je ovlivněno jeho postojem a jednáním. Učitel by měl, mimo jiné, být schopen vést s dítětem empatický rozhovor, u kterého je zvýšená vnímavost, porozumění a přijetí. Projevuje se souhlasnými projevy, opakováním slov po dítěti, označením jeho pocitů tak, jak to učitel cítí, a shrnutím podstatného. Učitel by měl umět z chování dětí hlouběji porozumět jejich prožitkům (Svobodová, Vítečková a kol., 2017, s. 33).

Komunikativní dovednosti patří k podstatným rysům pedagogických dovedností, které jsou znakem pedagogické kompetence učitele. Interaktivní dovednosti jsou také jejich součástí. V podstatě jde o flexibilní sociální činnosti s různým stupněm rozvoje. Projevují se v sociálně zaměřeném jednání s dětmi, přičemž ovlivňujícími prvky i limity jsou pedagogické normy a zvyklosti školní

praxe. Interaktivní dovednosti jsou vždy osobní a jsou zpravidla pozorovatelné. Mají slovní, pohybovou či grafickou podobu (i jejich možné kombinace). Úroveň interaktivních dovedností je spojena s teoretickou úrovní učitele, znalostmi a možnostmi sebe sama a aktuální úrovní pedagogické a sebevzdělávací kompetence. Interakční dovednosti učitele přímo i nepřímo ovlivňují dítě, ovlivňují celkovou situaci ve třídě a v strukturách školního kolektivu. Rozvoj a nácvik interakčních dovedností je spojen s jejich opakováním (četností provádění dovedností) (Svatoš, Švarcová, 2014, s. 88).

Mezi komunikativní dovednosti patří schopnost optimalizovaného jednání v pedagogické interakci s dítětem. Ta se uskutečňuje za pomoci konkrétních metod, forem a prostředků pedagogické komunikace a na základě osvojených vědomostí a dovedností. Je podmíněná obecnými profesionálními schopnostmi (schopností analýzy situace, autoregulace a komunikace). Dále také pedagogickým vzděláním, životní zkušeností a praxí (Nelešovská, 2005, s. 26).

4 Komunikace dítěte předškolního věku

4.1 Vývoj verbálních schopností

Řeč jako zdroj poznávání

Období zkvalitňování řečových dovedností nastává mezi třetím a šestým rokem. „*Předškolní dítě chápe a používá jazyk na úrovni, která odpovídá dosaženému stupni rozvoje poznávacích procesů*“ (Vágnerová, 2012, s. 214). Děti předškolního věku se často ptají a z formulace jejich otázek vyplývá, jak aktuálně uvažují. V tomto věku jde o potřebu pochopit příčinné souvislosti a vztahy, jedná se tak o otázky *proč* a *jak*.

Je také obdobím výrazného rozšiřování slovní kapacity. Předškolní děti se v komunikaci s dospělými lidmi nebo se staršími dětmi učí různým způsobům vyjádření a napodobují jejich projev. Většinou si zapamatují jen určitou část sdělení, kterou opakují hned poté, co ji slyšely. Často jde o věty, které obsahují nové slovo nebo známá slova použitá jiným způsobem. Předškolní děti také experimentují s novými slovními výrazy, např. složeným slovem nebo slovním spojením, a spontánně je různě modifikují (Mertin, Gillernová a kol., 2015, s. 16; Vágnerová, 2012, s. 214–215).

Rozvoj verbálních dovedností

Verbální dovednosti dítěte předškolního věku se zdokonalují v obsahu i ve formě. Děti je rozvíjejí především při komunikaci s dospělými, ale mohou je ovlivnit i média a vrstevníci. Novým slovům se učí v rámci kontextu. Zlepšuje se pochopení vícečetných významů slov. Některé slovní druhy se objevují v určité vývojové fázi a posloupnosti, protože děti začínají lépe chápat různé souvislosti a vztahy. Např. nejprve příslovce určení místa a teprve potom příslovce určení času atd. Některé výrazy, které slouží k určení času, používají i starší předškoláci ještě někdy nesprávně, např. slovo *včera*.

Dochází v něm k osvojování gramatických pravidel. Zvětšuje se rozsah vět, ale i jejich složitost, děti užívají souvětí souřadná i podřadná, roste jejich zájem o řeč. Ve čtyřech letech dovedou správně užívat minulý a budoucí čas, mezi čtvrtým a šestým rokem si osvojí všechny způsoby užívání sloves. Avšak přesto dělají chyby, zejména pokud chtějí vyjádřit složitější vztahy, např. časové. Rozdíl mezi

děťmi v produkci řeči, chápání textu i zájmu o mluvené slovo je zřejmý. Úzce souvisí s kontaktem dítěte s dospělými a jejich „mluvení“ s nimi hlavně v období mezi 15. měsícem a třetím rokem života (Vágnerová, 2012, s. 215; Mertin, Gillernová a kol., 2015, s. 16).

Z hlediska rozvoje poznávacích procesů je významnou složkou vývoj egocentrické řeči. Ta je zkratkovitá, dítě si povídá pro sebe nebo spíše bez ohledu na jiné. Postupně přechází na úroveň tzv. vnitřní řeči. Egocentrická řeč může mít různé významy. V expresivním významu vyjadřuje dítě slovně své pocity bez ohledu na potenciální posluchače. V regulačním významu řídí dítě své vlastní jednání. Dává si různé pokyny, říká si, co má, či nemá dělat atd. V kognitivním významu dítě komentuje své jednání a to mu pomáhá pochopit situaci, usnadňuje mu i zapamatování opakovaných informací (Vágnerová, 2012, s. 216).

Rozvoj pragmatického aspektu verbálního projevu

Další složkou řeči je složka expresivní, při níž dokáže dítě jednoduchým způsobem vyjadřovat své pocity, prožitky. V předškolním období se rozvíjí schopnost dítěte fungovat jako vypravěč i jako posluchač. Děti se naučí respektovat pravidla konverzace, která platí v určitých situacích či při kontaktu s určitými lidmi. Také dokáží dát najevo svou účast. Partnerem, resp. posluchačem může být nejen dospělý, který na vyprávění dítěte reaguje, ale i zvíře, hračka nebo imaginární kamarád. Dětské vyprávění bývá souvislejší a konzistentnější, mnohdy má formu krátkého, ale útržkovitého příběhu. V tomto vyprávění se objevují nepřesnosti a agramatismy (Mertin, Gillernová a kol., 2015, s. 16; Vágnerová, 2012, s. 217).

4.2 Rozvoj komunikačních dovedností

V předškolním období převládá komunikativní složka řeči – řeč sehrává významnou roli v procesu jejich sociální integrace do skupiny i v procesu jejich interakce s prostředím. Předškolní děti umí srozumitelným způsobem vyjádřit, co potřebují. Respektují většinu komunikačních pravidel, i když si některá z nich osvojují až v pěti letech nebo později. V tomhle období se rozvíjí kognitivní složka řeči. V komunikačním projevu dětí se nejdříve projevuje jejich kognitivní egocentrismus. Především mladší předškoláci se běžně zapomenou zmínit o

některých podstatných věcech popisované situace, protože jsou pro ně samozřejmé. V pěti letech už dítě pozná, když je sdělení nepřesné nebo neúplné, ale ani v tomhle věku ještě neposkytne nebo nevyžaduje další informaci či objasnění (Mertin, Gillernová a kol., 2015, s. 16, Vágnerová, 2012, s. 244).

Přibližně od čtyř let začínají být děti schopné rozlišit způsob komunikace s ohledem na různé komunikační partnery (jejich sociální role, vývojovou úroveň, citové ladění apod.). V komunikaci s dospělými používají zdvořilejší způsob komunikace, vyhýbají se nežádoucím výrazům atd. „*Sdělení určené dospělému bývá obsáhlejší a lépe formulované, důvodem je korektivní působení dospělých i jejich ochota naslouchat a vyžadovat upřesnění obsahu i formulace*“ (Vágnerová, 2012, s. 245). V komunikaci s vrstevníky se děti vyjadřují stručněji, často používají určité výrazy či oslovení, které by byly pro dospělé nepřijatelné. Občas přechází u mladších dětí rozhovor ve dva monology, jedná se o egocentrickou komunikaci. Signál rozvoje v oblasti komunikace představuje dětské dohadování, které svědčí o tom, že si děti naslouchají. Rozhovor starších předškoláku bývá obsažnější, hlavně pokud probíhá v kontextu hry nebo jiné společné činnosti. V komunikaci s mladšími dětmi se předškoláci dovedou přizpůsobit jejich možnostem a věnují větší pozornost formě i obsahu sdělení. Používají kratší věty, snaží se vysvětlovat, o co jde, atd. (Vágnerová, 2012, s. 244–245).

Komunikace předškolních dětí může mít určité formální nedostatky. Většina dětí, zejména na počátku předškolního věku, nedovede správně vyslovovat a některé hlásky nahrazuje jinými nebo je komolí. Později už patlavost postupně mizí, přetrvávají problémy jen s obtížnějšími písmeny (r, ř, č), které se většinou do nástupu do školy postupně upravují. Příčinou může být nezralost v oblasti motoriky mluvidel, dítě jimi ještě nedokáže správně pohybovat. Může jít také o důsledek nezralosti fonologické diferenciacce, kdy dítě jemnější rozdíly neslyší, takže si ani neuvědomuje, že nevyslovuje přesně. Dalším důvodem může být nedostatečná jazyková zkušenost a chybějící korekce ze strany dospělých. Větší řečové problémy bývají řešeny spolu s logopedem, někdy i mateřská škola dítěti poskytuje logopedickou pomoc. V mnoha případech se výslovnost ke konci předškolního období zlepšuje (Vágnerová, 2012, s. 245–246; Mertin, Gillernová a kol., 2015, s. 16).

EMPIRICKÁ ČÁST

5 Vymezení výzkumné problematiky

To, jak učitel mateřské školy komunikuje s dětmi, ale i s rodiči a kolegy, jeho práci velmi ovlivňuje. Jeho komunikace se odvíjí od jeho interakčního stylu, tedy osvědčeného způsobu chování, které je pro něj typické. Pokud chceme zjistit, jak komunikace a interakce učitelů v mateřských školách doopravdy probíhá, je nezbytným požadavkem je zkoumat. Výzkumů ohledně komunikace a interakce učitelů na základních a středních školách je mnoho, avšak v mateřské škole těchto výzkumů už tolik není.

V rámci této práce byl proveden kvantitativní výzkum. Zdrojem poznání bylo objektivní zkoumání edukační reality. Cílem výzkumu bylo objasňování jevů na základě vědecké teorie a ověřování z ní odvozených hypotéz (Maňák, Š. Švec, V. Švec a kol., 2005, s. 56).

Cílem výzkumu bylo zjistit, jakým způsobem učitelé mateřských škol komunikují především s dětmi, ale i s rodiči a kolegy. Dalším cílem bylo zjistit, jaké jsou interakční styly učitelů mateřských škol při jednání s dětmi.

Výzkumné otázky

1. Jaké komunikační techniky převládají u učitelů mateřských škol při jejich pedagogické komunikaci?
2. Jaké dimenze interakčního stylu u učitelů mateřských škol při jednání s dětmi převládají?

5.1 Volba metody

Pro výzkum byla zvolena metoda dotazníku, jelikož je určena pro získávání údajů o velkém počtu respondentů (Gavora, 2000, s. 99). Zároveň jí ale bývá vytýkáno, že místo zjištění, jací respondenti skutečně jsou, zjišťuje, jak sami sebe vidí nebo chtějí, aby je druzí viděli (Chráška, 2016, s. 158).

Dotazník je kombinací škálových položek, polouzavřených a uzavřených otázek. Byly použity Likertovy škály, ve kterých se objevila určitá tvrzení a respondent vyjádřil stupeň svého souhlasu nebo nesouhlasu na hodnotící škále

(Chráška, 2016, s. 161). Uzavřená otázka nabídla hotové alternativní odpovědi. Polouzavřené otázky dotazníku poskytly mimo nabízených pevných alternativ i možnost vlastní (jiné) odpovědi (Gavora, 2000, s. 102, 104). Respondenti mohli vždy vybrat pouze jednu možnost, pouze u jedné otázky mohly vybrat více odpovědí.

Dotazník, který je k nahlédnutí v příloze, byl zpracován v online formě přes Google Formuláře. Byl rozdělen na tři sekce. První byla zaměřená na pedagogickou komunikaci učitelů mateřských škol, druhá na jejich interakční styl a poslední obsahovala doplňující otázky. Dotazník byl zcela anonymní a byl inspirován Hodnotícím a sebehodnotícím dotazníkem učitelky MŠ vytvořeným v rámci projektu Informatorium školy mateřské a Dotazníkem interakčního štýlu učitele autorů Petera Gavory a Jiřího Mareše (Toflová, N. a kol., 2013; Gavora, 2007, s. 177).

Hypotézy

H_0 – Problémy s komunikací s rodiči dětí nejsou závislé na délce praxe učitelů mateřských škol.

H_1 – Učitelé s kratší délkou praxe než 10 let mají častěji problémy s komunikací s rodiči dětí než učitelé s praxí 10 let a více.

H_0 – Dimenze interakčního stylu „vede k zodpovědnosti“ není závislá na vzdělání učitelů mateřských škol.

H_2 – U učitelů s vysokoškolským vzděláním se zaměřením na předškolní pedagogiku se objevuje častěji dimenze interakčního stylu „vede k zodpovědnosti“ než u učitelů se středoškolským vzděláním se zaměřením na učitelství pro MŠ.

5.2 Výzkumný soubor

Výzkumným souborem byli učitelé mateřských škol z různých částí České republiky. Dotazník byl pomocí e-mailu a Facebooku rozeslán do Moravskoslezského, Olomouckého, Zlínského, Jihomoravského, Jihočeského, Plzeňského, Středočeského, Králové-Hradeckého kraje a do Prahy vybraným učitelům a učitelkám a ti je zase rozeslali dalším kolegům a kolegyním. Odkaz

s dotazníkem byl ještě vložen do facebookové skupiny predskolaci.cz – náměty a inspirace pro učitelky a učitele, kde k němu mají přístup nejen učitelé mateřských škol z celé ČR, kteří jsou jejím členem. Nakonec výzkumný soubor tvořilo 156 učitelů mateřských škol. Záměrem bylo vybrat učitele s různou délkou praxe a různým stupněm vzdělání.

5.3 Průběh výzkumu

Před provedením vlastního dotazníkového šetření byl proveden předvýzkum, při kterém byl navržený dotazník předložen vzorku třiceti respondentů (Chráška, 2016, s. 169). Ti byli vyzváni k vyplnění 9. května 2018 a na vyplnění dotazníku měli necelých 5 dní. K dotazníku přišlo i pár zpětných vazeb, které byly spíše pozitivní, takže po několika drobných úpravách mohl být zahájen vlastní výzkum. Zahájen byl 24. května 2018 a ukončen byl o týden později.

Při rozesílání dotazníků v předvýzkumu, ale i při výzkumu byla k odkazu na jeho online verzi přiložena průvodní zpráva, která měla motivovat k vyplnění dotazníku. Odpovědi přicházely nejvíce v prvních dnech od odeslání učitelům mateřských škol a po vložení odkazu do facebookové skupiny predskolaci.cz – náměty a inspirace pro učitelky a učitele.

Analýzu odpovědí představujeme v následující kapitole. Jsou zde i grafy a tabulky pro lepší přehled.

6 Analýza získaných dat

Test dobré shody chí-kvadrát

Pro analýzu dat byla zvolena statistická metoda test dobré shody chí-kvadrát. U tohoto testu významnosti se ověřuje, zda četnosti, které byly získány měřením v pedagogické realitě, v našem případě dotazníkem, se odlišují od teoretických četností, které odpovídají dané nulové hypotéze (Chráska, 2016, s. 64).

6.1 Vyhodnocení doplňujících otázek

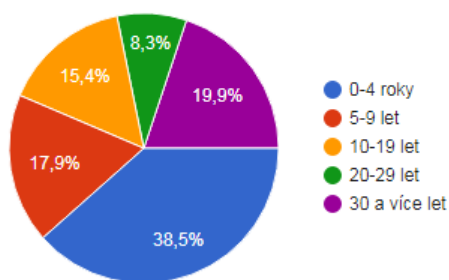
Doplňující otázky byly do dotazníku zařazeny, protože i přes jeho anonymitu bylo potřeba zjistit některé údaje, jako je délka praxe a vzdělání, kvůli hypotézám.

Dotazník vyplnilo dohromady 156 učitelů mateřských škol. Učitelů s délkou praxe 0–4 roky bylo 60 a učitelů s délkou praxe 5–9 let bylo 28. Učitelů s délkou praxe pod 10 let bylo tedy 88. Dále dotazník vyplnilo 24 učitelů s praxí 10–19 let, 13 učitelů s praxí 20–29 let a 31 učitelů s délkou praxe 30 a více let. Učitelů s délkou praxe 10 let a více bylo tedy 68.

Graf č. 1 Délka praxe

31) Jaká je délka Vaší praxe v oboru?

156 odpovědí



Tabulka č. 1 Délka praxe

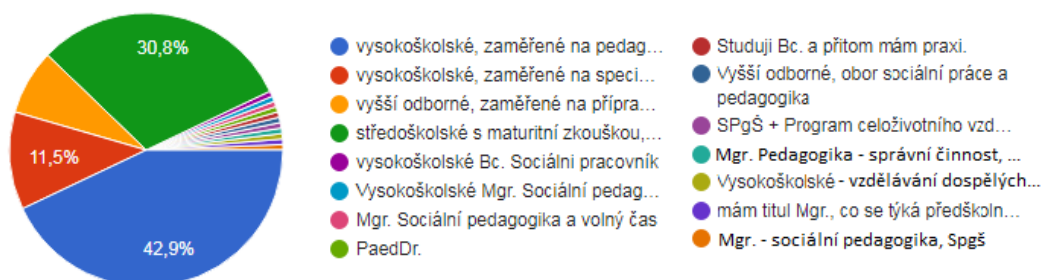
Odpověď na otázku č. 31	Absolutní četnost	Relativní četnost
0–4 roky	60	0,39
5–9 let	28	0,18
10–19 let	24	0,15
20–29 let	13	0,08
30 a více let	31	0,20

Dotazník vyplnilo 67 učitelů mateřských škol s vysokoškolským vzděláním se zaměřením na předškolní pedagogiku a 18 učitelů s vysokoškolským vzděláním se zaměřením na speciální pedagogiku. Učitelů s vyšším odborným vzděláním zaměřeným na učitelství pro mateřské školy bylo 12 a učitelů se středoškolským vzděláním se stejným zaměřením bylo 48. V jiných odpovědích učitelé uvedli vysokoškolské vzdělání se zaměřením sociální pracovník, sociální pedagogika, sociální pedagogika a volný čas, pedagogika – správní činnost, vzdělávání dospělých. Dále se zde objevilo vysokoškolské vzdělání bez uvedeného zaměření, rigorózní zkouška z pedagogiky, program celoživotního vzdělávání se zaměřením na speciální pedagogiku, vyšší odborné vzdělání se zaměřením na sociální práce a pedagogiku a studium vysoké školy s praxí v mateřských školách.

Graf č. 2 Nejvyšší vzdělání

32) Jaké je Vaše nejvyšší vzdělání?

156 odpovědí



Tabulka č. 2 Nejvyšší vzdělání

Odpověď na otázku č. 32	Absolutní četnost	Relativní četnost
VŠ – předškolní pedagogika	67	0,43
VŠ – speciální pedagogika	18	0,12
VOŠ – učitelství pro MŠ	12	0,08
SŠ – učitelství pro MŠ	48	0,31
VŠ – sociální pedagogika	4	0,03
VŠ – pedagogika a správní činnost	1	0,01
VŠ – vzdělávání dospělých	1	0,01
VŠ – Mgr.	1	0,01
VŠ – PaedDr.	1	0,01

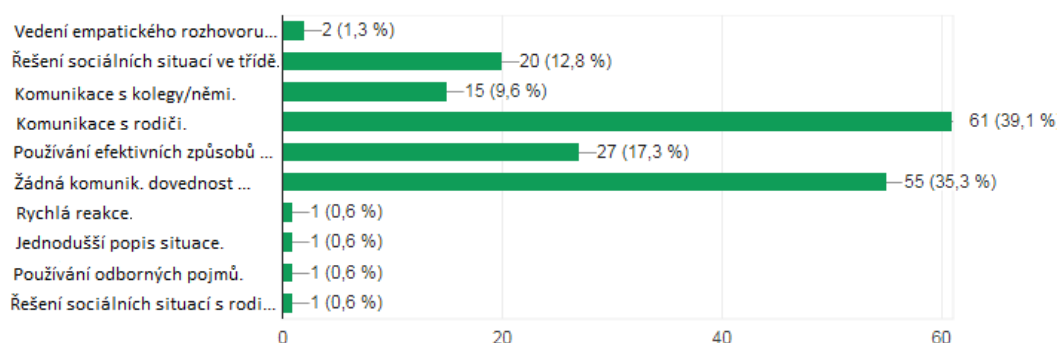
program celoživotní vzdělávání - SP	1	0,01
VOŠ – sociální práce	1	0,01
studium VŠ – předškolní pedagogika	1	0,01

V oblasti komunikativních dovedností za největší problém označilo 61 respondentů komunikaci s rodiči. 55 jich označilo, že nemá problém s žádnou komunikativní dovedností. 27 respondentů uvedlo, že má problém s používáním efektivních způsobů komunikace, 20 s řešením sociálních situací ve třídě. 15 jich uvedlo problém s komunikací s kolegy/němi a pouze 2 s vedením empatického rozhovoru s dítětem. Jako jiné odpovědi byly uvedeny rychlá reakce, jednodušší popis situace, používání odborných pojmů a řešení sociálních situací s rodiči, které bylo přiřazeno ke komunikaci s rodiči.

Graf č. 3 Komunikativní dovednosti

30) Jsou nějaké komunikativní dovednosti, které Vám dělají problém?

156 odpovědí



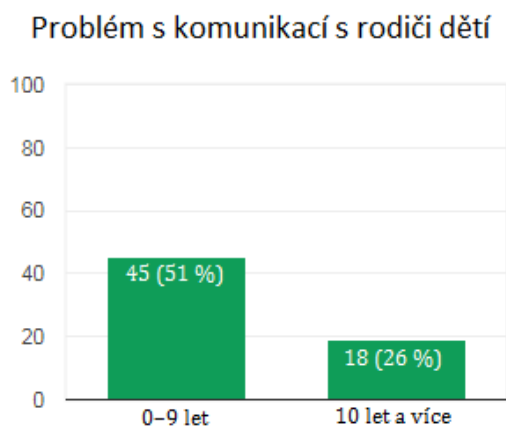
Tabulka č. 3 Komunikativní dovednosti

Odpověď na otázku č. 30	Absolutní četnost	Relativní četnost
vedení empatického rozhovoru s dětmi	2	0,01
řešení sociálních situací ve třídě	20	0,13
komunikace s kolegy/němi	15	0,10
komunikace s rodiči	62	0,40
používání efekt. způsobů komunikace	27	0,17
žádná komunikativní dovednost	55	0,35

rychlá reakce	1	0,01
jednodušší popis situace	1	0,01
používání odborných pojmů	1	0,01

Ted' se zaměříme na problém v komunikaci s rodiči a porovnáme respondenty s délkou praxe méně než 10 let a naopak s délkou praxe 10 let a více. Ukázalo se, že 51 % respondentů s délkou praxe kratší než 10 let má problém v komunikaci s rodiči, zato těch s délkou praxe 10 let a více má stejný problém pouze 26 %. Hypotéza č. 1 byla tedy potvrzena.

Graf č. 4 Komunikace s rodiči



Tabulka č. 4 Komunikace s rodiči

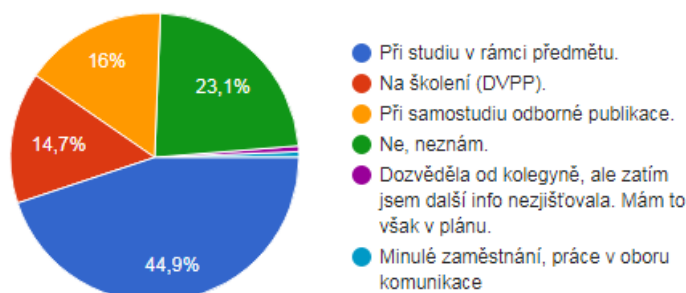
Délka praxe	Absolutní četnost	Relativní četnost
0-4 roky	38	0,51
5-9 let	7	
10-19	7	0,26
20-29	3	
30 a více	8	

Co se týče znalosti principů efektivní komunikace, 70 respondentů odpovědělo, že se s nimi poprvé setkalo při studiu v rámci předmětu. 25 jich uvedlo, že se o nich dozvědělo poprvé při samostudiu odborné publikace. 23 respondentů označilo, že se o principech efektivní komunikace poprvé dozvědělo na školení (další vzdělávání pedagogických pracovníků). 36 jich uvedlo, že principy efektivní komunikace neznají. V jiných odpovědích bylo uvedeno, že se respondenti o těchto principech dozvěděli od kolegyně a z předcházejícího zaměstnání v oboru komunikace.

Graf č. 5 Znalost efektivní komunikace

29) Znáte principy efektivní komunikace? Pokud ano, kde jste se poprvé o nich dozvěděl/a?

156 odpovědí



Tabulka č. 5 Znalost efektivní komunikace

Odpověď na otázku č. 29	Absolutní četnost	Relativní četnost
při studiu v rámci předmětu	70	0,45
na školení (DVPP)	23	0,15
při samostudiu odborné publikace	25	0,16
ne, neznám	36	0,23
od kolegyně	1	0,01
minulé zaměstnání	1	0,01

6.2 Analýza dotazníku pedagogické komunikace učitele

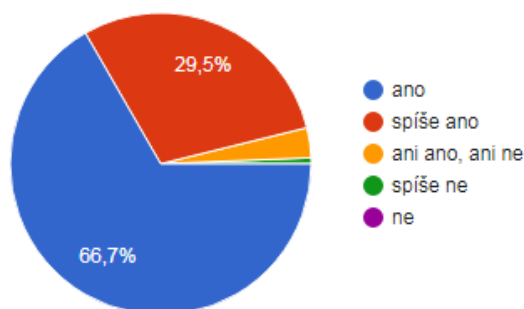
V sekci dotazník pedagogické komunikace učitele mateřské školy vybírali respondenti v rámci jednotlivých položek vždy jednu z možností. V této sekci byly použity Likertovy škály, ve kterých měl respondent vyjádřit stupeň svého souhlasu nebo nesouhlasu s jednotlivými tvrzeními.

S tvrzením, že jako učitel komunikuji s dětmi zdvořile, vstřícně a přátelsky plně souhlasilo 104 respondentů a spíše souhlasilo 46 respondentů. Možnost, ve které se k danému tvrzení ani nepřiklání, ani jej nevylučovalo, označilo 5 respondentů. Jeden z respondentů s tvrzením spíše nesouhlasil. Žádný z nich neoznačil možnost ne.

Graf č. 6 Položka č. 1

1) S dětmi komunikuji zdvořile, vstřícně a přátelsky.

156 odpovědí



Tabulka č. 6 Položka č. 1

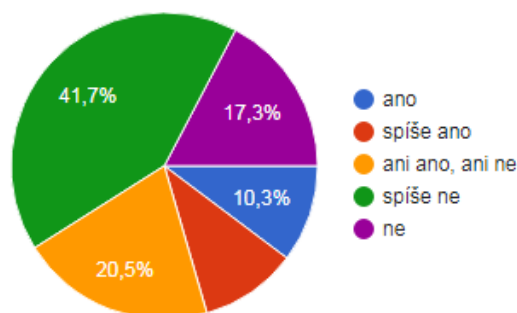
Možnost k položce č. 1	Absolutní četnost	Relativní četnost
ano	104	0,67
spíše ano	46	0,30
ani ano, ani ne	5	0,03
spíše ne	1	0,01
ne	0	0,00

S položkou, ve které je uvedeno, že v komunikaci učitele s dětmi se objevuje křik, spíše nesouhlasilo 65 respondentů. Toto tvrzení nepotvrdilo, ale ani nevyvrátilo 32 respondentů. 27 jich uvedlo, že se křik v jejich komunikaci s dětmi nevyskytuje vůbec. 16 respondentů označilo, že se v jejich komunikaci křik vyskytuje, stejný počet jich uvedlo, že se u nich spíše vyskytuje.

Graf č. 7 Položka č. 2

2) V mé komunikaci s dětmi se objevuje i křik.

156 odpovědí



Tabulka č. 7 Položka č. 2

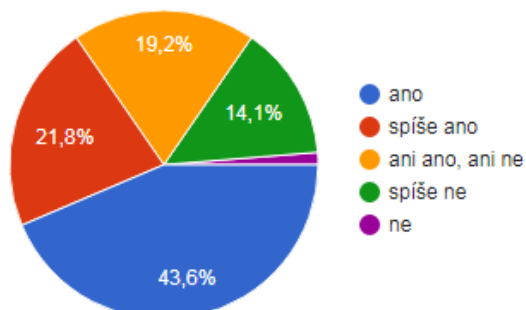
Možnost k položce č. 2	Absolutní četnost	Relativní četnost
ano	16	0,10
spíše ano	16	0,10
ani ano, ani ne	32	0,21
spíše ne	65	0,42
ne	27	0,17

68 respondentů souhlasilo, že jsou situace, kdy jako učitelé používají pouze nonverbální komunikaci, spíše jich souhlasilo 34. Možnost ani ano, ani ne označilo 30 respondentů. S tvrzením spíše nesouhlasilo 22 respondentů. 2 uvedli, že pouze nonverbální komunikaci nepoužívají.

Graf č. 8 Položka č. 3

3) Jsou situace, kdy používám pouze nonverbální komunikaci.

156 odpovědí



Tabulka č. 8 Položka č. 3

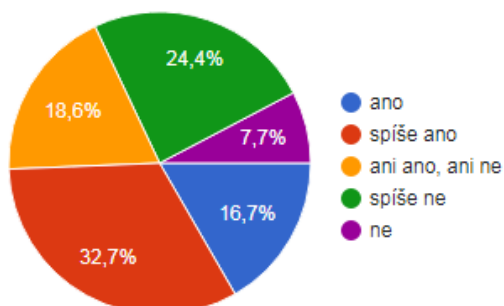
Možnost k položce č. 3	Absolutní četnost	Relativní četnost
ano	68	0,44
spíše ano	34	0,22
ani ano, ani ne	30	0,19
spíše ne	22	0,14
ne	2	0,01

S položkou, ve které je uvedeno, že jako učitel děti hodnotím, spíše souhlasí 51 respondentů. Naopak jich s ní spíše nesouhlasí 38. 29 respondentů se s tvrzením neztotožňuje, ale ani jej neodsuzuje. 26 jich s tvrzením plně souhlasí a 12 naopak nikoliv.

Graf č. 9 Položka č. 4

4) Děti hodnotím (např. Ty jsi šikovný, zlobivý apod.).

156 odpovědí



Tabulka č. 9 Položka č. 4

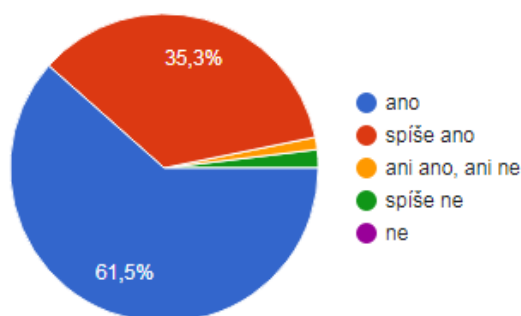
Možnost k položce č. 4	Absolutní četnost	Relativní četnost
ano	26	0,17
spíše ano	51	0,33
ani ano, ani ne	29	0,19
spíše ne	38	0,24
ne	12	0,08

S tím, že jako učitel klade dětem otevřené otázky, souhlasí 96 respondentů, 55 jich spíše souhlasí. Spíše nesouhlasí 3 respondenti a možnost ani ano, ani ne zvolili pouze 2. Žádný respondent neuvedl, že s tímhle tvrzením nesouhlasí.

Graf č. 10 Položka č. 5

5) Kladu dětem otevřené otázky (např. Co s tím uděláme?).

156 odpovědí



Tabulka č. 10 Položka č. 5

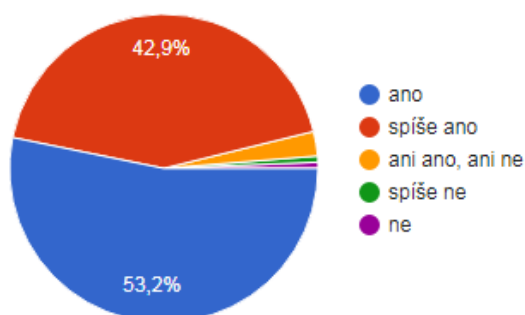
Možnost k položce č. 5	Absolutní četnost	Relativní četnost
ano	96	0,62
spíše ano	55	0,35
ani ano, ani ne	2	0,01
spíše ne	3	0,02
ne	0	0,00

S tvrzením, že jako učitelé dětem poskytují pozitivní zpětnou vazbu, souhlasilo 83 respondentů, 67 jich spíše souhlasilo. Možnost, ve které se respondenti k tvrzení nepřikláněli, ale ani jej nevyklučovali, označili 4 z nich. Jeden respondent s položkou nesouhlasil a jeden s ní spíše nesouhlasil.

Graf č. 11 Položka č. 6

6) Dětem poskytují pozitivní zpětnou vazbu.

156 odpovědí



Tabulka č. 11 Položka č. 6

Možnost k položce č. 6	Absolutní četnost	Relativní četnost
ano	83	0,53
spíše ano	67	0,43
ani ano, ani ne	4	0,03
spíše ne	1	0,01
ne	1	0,01

S položkou, která uvádí, že jako učitel používám při komunikaci s dětmi příkazy, spíše nesouhlasilo 58 respondentů. Možnost ani ano, ani ne označilo 51 respondentů. 31 respondentů uvedlo, že s tvrzením spíše souhlasí, 9 jich s ním souhlasilo a 7 respondentů s tvrzením nesouhlasilo.

Graf č. 12 Položka č. 7

7) Při komunikaci s dětmi používám příkazy.

156 odpovědí



Tabulka č. 12 Položka č. 7

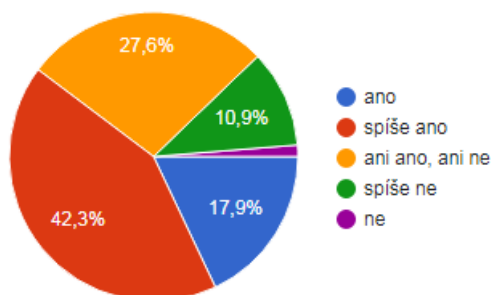
Možnost k položce č. 7	Absolutní činnost	Relativní četnost
ano	9	0,06
spíše ano	31	0,20
ani ano, ani ne	51	0,33
spíše ne	58	0,37
ne	7	0,04

S tvrzením, že jako učitel používám popisný jazyk, spíše souhlasilo 66 respondentů, 43 se s tvrzením neztotožňuje, ale ani jej nevyvrací. 28 respondentů se s touto položkou ztotožňuje, 17 jich s ní spíše nesouhlasí. 2 respondenti s tvrzením nesouhlasí vůbec.

Graf č. 13 Položka č. 8

8) Používám popisný jazyk (Mluvím o tom, co vnímám, aniž bych to posuzoval/a.).

156 odpovědí



Tabulka č. 13 Položka č. 8

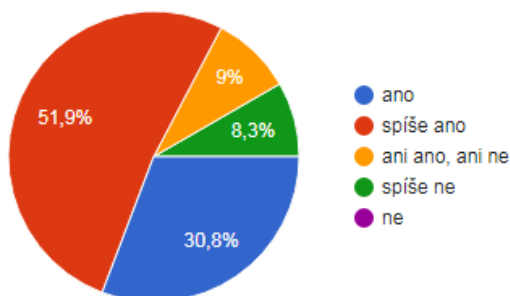
Možnost k položce č. 8	Absolutní četnost	Relativní četnost
ano	28	0,18
spíše ano	66	0,42
ani ano, ani ne	43	0,28
spíše ne	17	0,11
ne	2	0,01

81 respondentů spíše souhlasilo s tím, že při pedagogické komunikaci hovoří spisovným jazykem, 48 jich plně souhlasilo. 14 respondentů označilo možnost ani ano, ani ne, 13 jich uvedlo, že s tímto tvrzením spíše nesouhlasí. Žádný z respondentů neuvedl, že by s ním nesouhlasil úplně.

Graf č. 14 Položka č. 9

9) Při pedagogické komunikaci hovořím spisovným jazykem.

156 odpovědí



Tabulka č. 14 Položka č. 9

Možnost k položce č. 9	Absolutní četnost	Relativní četnost
ano	48	0,31
spíše ano	81	0,52
ani ano, ani ne	14	0,09
spíše ne	13	0,08
ne	0	0,00

S tím, že jako učitel si svou pedagogickou komunikaci připravuji, spíše nesouhlasí 66 respondentů. Naopak 32 respondentů s položkou spíše souhlasí. 30 respondentů uvedlo, že s tvrzením nesouhlasí, ale ani jej nevyvrací. 23 respondentů s tvrzením nesouhlasí a naopak pouze 5 jich s ním souhlasí.

Graf č. 15 Položka č. 10

10) Svou pedagogickou komunikaci si předem připravuji.

156 odpovědí



Tabulka č. 15 Položka č. 10

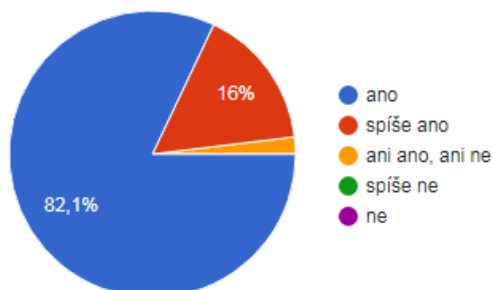
Možnost k položce č. 10	Absolutní četnost	Relativní četnost
ano	5	0,03
spíše ano	32	0,21
ani ano, ani ne	30	0,19
spíše ne	66	0,42
ne	23	0,15

S položkou, ve které je uvedeno, že jako učitel jedním s rodiči a kolegy/němi s respektem a úctou, souhlasila většina respondentů, tedy 128. 25 jich spíše souhlasilo a 3 respondenti uvedli možnost ani ano, ani ne. Žádný z respondentů neuvedl u tohoto tvrzení možnosti spíše ne ani ne.

Graf č. 16 Položka č. 11

11) S rodiči a kolegy/němi jednám s respektem a úctou.

156 odpovědí



Tabulka č. 16 Položka č. 11

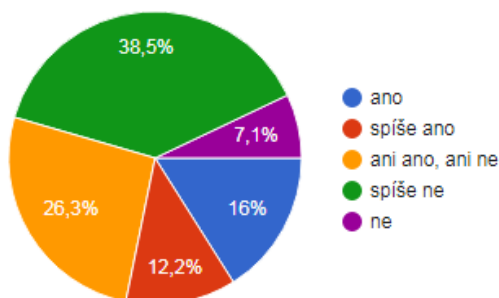
Možnost k položce č. 11	Absolutní četnost	Relativní četnost
ano	128	0,82
spíše ano	25	0,16
ani ano, ani ne	3	0,02
spíše ne	0	0,00
ne	0	0,00

S tvrzením, že jako učitel předávám rodičům negativní informace o dítěti, spíše nesouhlasilo 60 respondentů. 41 jich uvedlo, že se s položkou neztotožňuje, ale ani ji nevyvrací. 25 respondentů s tvrzením souhlasilo, 19 jich spíše souhlasilo a 11 jich nesouhlasilo vůbec.

Graf č. 17 Položka č. 12

12) Rodičům předávám negativní informace o dítěti.

156 odpovědí



Tabulka č. 17 Položka č. 12

Možnost k položce č. 12	Absolutní četnost	Relativní četnost
ano	25	0,16
spíše ano	19	0,12
ani ano, ani ne	41	0,26
spíše ne	60	0,39
ne	11	0,07

Dotazník tedy ukazuje, že u respondentů převládají spíše efektivní komunikační techniky, což je odpověď na první výzkumnou otázku. Pouze položka č. 4 vyšla „negativně“. Respondenti se u ní přiklínili k tomu, že děti spíše hodnotí, což se dá brát za neefektivní techniku komunikace. U položky č. 7, ve které se tvrdilo, že jako učitel používám příkazy, hodně respondentů zvolilo možnost ani ano, ani ne, čímž se nejspíše chtěli vyhnout negativním odpovědím.

6.3 Analýza dotazníku interakčního stylu učitele

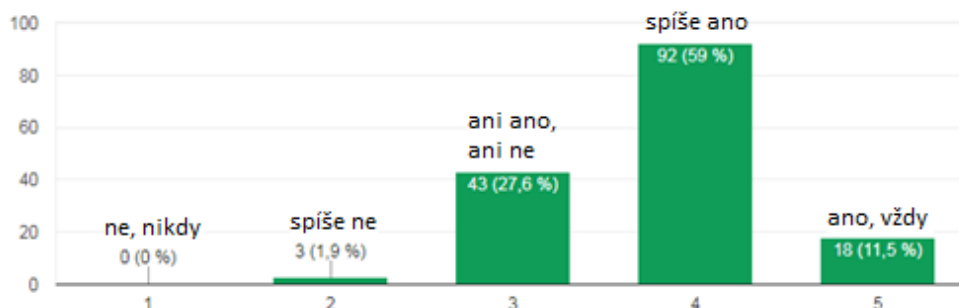
V sekci dotazník interakčního stylu učitele mateřské školy vybírali opět respondenti v rámci jednotlivých položek vždy jednu z možností. I v této sekci byly použity Likertovy škály, ve kterých měl respondent vyjádřit stupeň svého souhlasu nebo nesouhlasu s jednotlivými tvrzeními.

S tvrzením jsem trpělivý/á spíše souhlasilo 92 respondentů. 43 jich uvedlo, že s touto položkou úplně nesouhlasí, ale ani ji nezavrhuje. Plně se s ní ztotožňovalo 18 respondentů a 3 s ní spíše nesouhlasili. Žádný z respondentů ne zvolil možnost, že se s tvrzením vůbec neztotožňuje.

Graf č. 18 Položka č. 13

13) Jsem trpělivý/á.

156 odpovědí



Tabulka č. 18 Položka č. 13

Možnost k položce č. 13	Absolutní četnost	Relativní četnost
ne, nikdy	0	0,00
spíše ne	3	0,02
ani ano, ani ne	43	0,28
spíše ano	92	0,59
ano, vždy	18	0,12

U položky, která uvádí, že jako učitel vyžadují od dětí bezpodmínečnou poslušnost, se 88 respondentů rozhodlo pro možnost, ve které se k možnosti nepřiklání, ale ani ji nevylučují. Stejně respondentů, tedy 30, zvolilo možnosti spíše souhlasím a spíše nesouhlasím. 5 respondentů označilo u tohoto tvrzení možnost nikdy a 3 označili možnost vždy.

Graf č. 19 Položka č. 14

14) Vyžadují od dětí bezpodmínečnou poslušnost.

156 odpovědí



Tabulka č. 19 Položka č. 14

Možnost k položce č. 14	Absolutní četnost	Relativní četnost
ne, nikdy	5	0,03
spíše ne	30	0,19
ani ano, ani ne	88	0,56
spíše ano	30	0,19
ano, vždy	3	0,02

S tím, že se děti spolupodílejí na mých (učitelových) rozhodnutích, spíše souhlasilo 81 respondentů. 56 jich zvolilo možnost, kterou nepotvrzují, ale ani nevyvrací toto tvrzení. 10 respondentů označilo možnost vždy, 8 jich spíše nesouhlasilo a 1 respondent zvolil odpověď nikdy.

Graf č. 20 Položka č. 15

15) Děti se spolupodílejí na mých rozhodnutích.

156 odpovědí



Tabulka č. 20 Položka č. 15

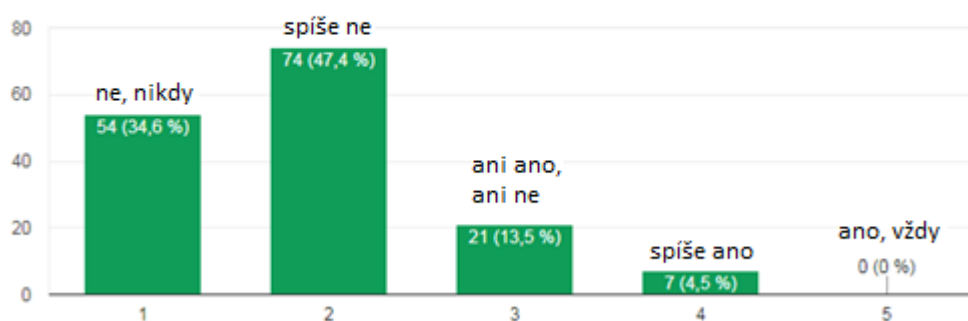
Možnost k položce č. 15	Absolutní četnost	Relativní četnost
ne, nikdy	1	0,01
spíše ne	8	0,05
ani ano, ani ne	56	0,36
spíše ano	81	0,52
ano, vždy	10	0,06

74 respondentů spíše nesouhlasilo s tvrzením, že jako učitel/ka jsem zmatený/á, když děti ve třídě vyvádějí. 54 respondentů se s výrokem neztotožňovalo vůbec. 21 jich zvolilo možnost ani ano, ani ne, 4 respondenti označili možnost spíše ano. Žádný z respondentů nezvolil možnost vždy.

Graf č. 21 Položka č. 16

16) Jsem zmatený/á, když děti ve třídě vyvádějí .

156 odpovědí



Tabulka č. 21 Položka č. 16

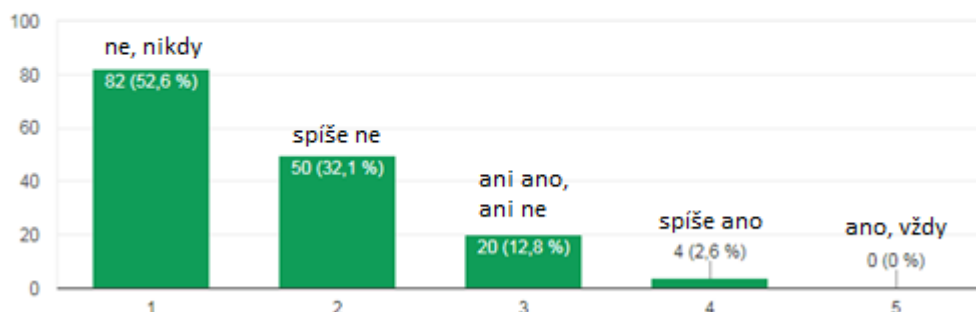
Možnost k položce č. 16	Absolutní četnost	Relativní četnost
ne, nikdy	54	0,35
spíše ne	74	0,47
ani ano, ani ne	21	0,14
spíše ano	7	0,05
ano, vždy	0	0,00

U položky, ve které se tvrdí, že jako učitel mám pichlavé poznámky vůči dětem, označilo 82 respondentů možnost nikdy. S tímto tvrzením spíše nesouhlasilo 50 respondentů, 20 jich označilo možnost, která s touto položkou úplně nesouhlasí, ale ani ji nevyvrací. 4 respondenti se k tomuto tvrzení spíše přikláněli a žádný z nich neoznačil možnost vždy.

Graf č. 22 Položka č. 17

17) Mám pichlavé poznámky.

156 odpovědí



Tabulka č. 22 Položka č. 17

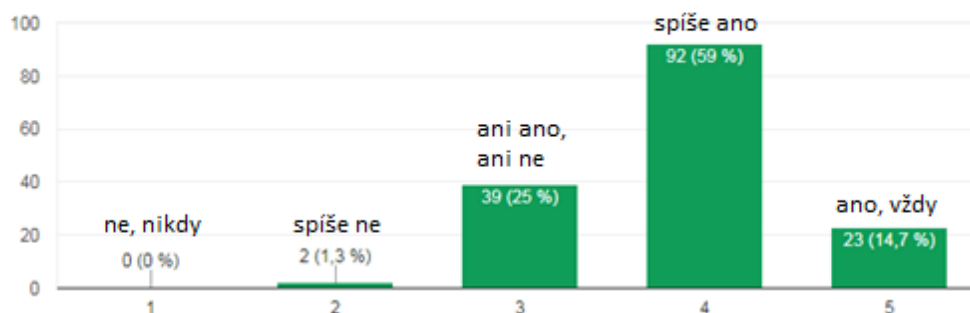
Možnost k položce č. 17	Absolutní četnost	Relativní četnost
ne, nikdy	82	0,53
spíše ne	50	0,32
ani ano, ani ne	20	0,13
spíše ano	4	0,03
ano, vždy	0	0,00

K tvrzení, že jako učitel děti hodně naučím, se spíše přiklánělo 92 respondentů. 39 jich zvolilo možnost ani ano, ani ne. 23 respondentů se s touto položkou plně ztotožňovalo. 2 respondenti s tímto tvrzením spíše nesouhlasili. Žádný z respondentů neoznačil možnost nikdy.

Graf č. 23 Položka č. 18

18) Hodně děti naučím.

156 odpovědí



Tabulka č. 23 Položka č. 18

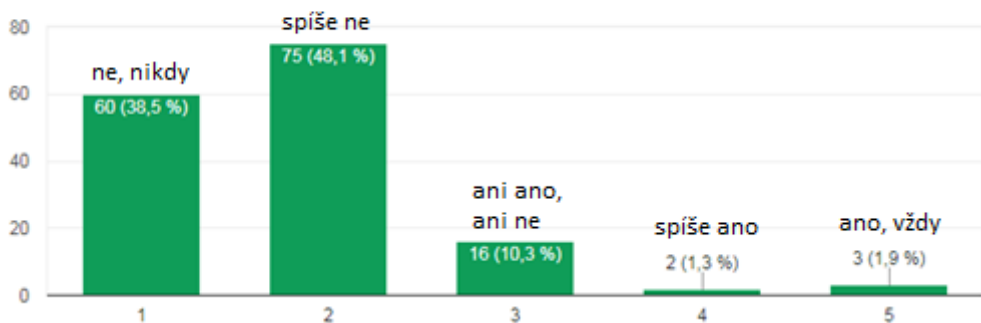
Možnost k položce č. 18	Absolutní četnost	Relativní četnost
ne, nikdy	0	0,00
spíše ne	2	0,01
ani ano, ani ne	39	0,25
spíše ano	92	0,59
ano, vždy	23	0,15

S tím, že jako učitel/ka jsem nejistý/á při řízených činnostech, spíše nesouhlasilo 75 respondentů. 60 respondentů označilo u tohoto tvrzení možnost nikdy. 16 jich uvedlo, že se s touto položkou neztotožňuje, ale ani ji nevyvrací. Možnost vždy uvedli 3 respondenti, 2 s tímto tvrzením spíše souhlasili.

Graf č. 24 Položka č. 19

19) Jsem nejistý/á při řízených činnostech.

156 odpovědí



Tabulka č. 24 Položka č. 19

Možnost k položce č. 19	Absolutní četnost	Relativní četnost
ne, nikdy	60	0,39
spíše ne	75	0,48
ani ano, ani ne	16	0,10
spíše ano	2	0,01
ano, vždy	3	0,02

58 respondentů uvedlo, že s tvrzením, ve kterém je uvedeno, že jako učitel/ka dětem vyhrožuji, že děti potrestám, spíše nesouhlasí. 53 jich označilo u této položky možnost nikdy. 34 respondentů označilo možnost ani ano, ani ne, 10 jich s tímto tvrzením spíše nesouhlasilo a 1 respondent uvedl možnost vždy.

Graf č. 25 Položka č. 20

20) Dětem vyhrožuji, že je potrestám.

156 odpovědí



Tabulka č. 25 Položka č. 20

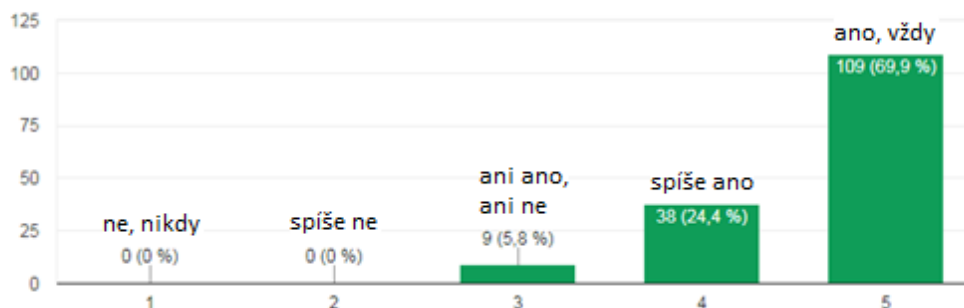
Možnost k položce č. 20	Absolutní četnost	Relativní četnost
ne, nikdy	53	0,34
spíše ne	58	0,37
ani ano, ani ne	34	0,22
spíše ano	10	0,06
ano, vždy	1	0,01

S tvrzením, že jako učitel/ka dětem pomáhám, když si nedokáží poradit samy, se ztotožňovalo 109 respondentů. 38 jich s touto položkou spíše souhlasilo a 9 jich označilo možnost, která s ní nesouhlasí úplně, ale ani ji nevyvrací. Žádný z respondentů neoznačil možnosti spíše ne ani nikdy.

Graf č. 26 Položka č. 21

21) Pomáhám dětem, když si nedokáží poradit samy.

156 odpovědí



Tabulka č. 26 Položka č. 21

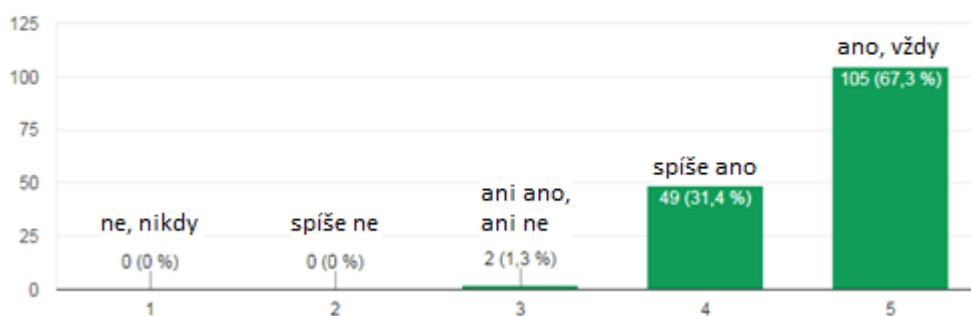
Možnost k položce č. 21	Absolutní četnost	Relativní četnost
ne, nikdy	0	0,00
spíše ne	0	0,00
ani ano, ani ne	9	0,06
spíše ano	38	0,24
ano, vždy	109	0,70

S položkou, ve které je uvedeno, že jako učitel/ka naslouchám dětem, když mi chtějí něco říci, se ztotožňovalo 105 respondentů. 49 jich označilo u tohoto tvrzení, že s ním spíše souhlasí a 2 respondenti označili možnost ani ano, ani ne. Možnosti spíše ne ani nikdy neuvedl žádný respondent.

Graf č. 27 Položka č. 22

22) Naslouchám dětem, když mi chtějí něco říci.

156 odpovědí



Tabulka č. 27 Položka č. 22

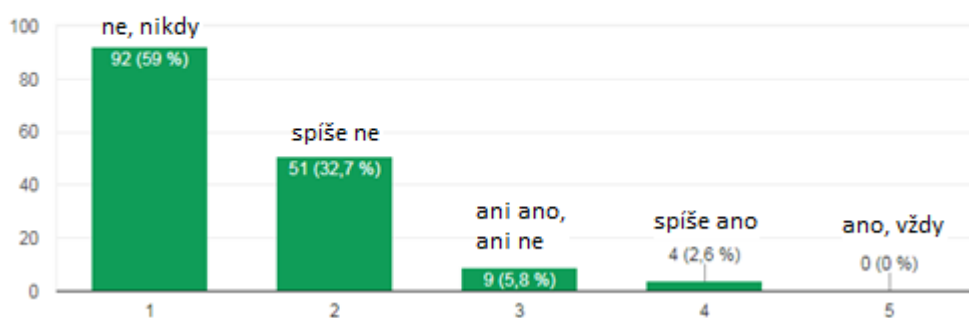
Možnost k položce č. 22	Absolutní četnost	Relativní četnost
ne, nikdy	0	0,00
spíše ne	0	0,00
ani ano, ani ne	2	0,01
spíše ano	49	0,31
ano, vždy	105	0,67

S tím, že když se jako učitel/ka rozzlobím, přestanu se ovládat, nesouhlasilo 92 respondentů. 51 jich označilo možnost spíše ne, 9 respondentů zvolilo možnost, ve které se k tomuto tvrzení nepřiklání, ale ani jej nevylučují. 4 respondenti s touto položkou spíše souhlasili, ale nikdo neoznačil možnost vždy.

Graf č. 28 Položka č. 23

23) Když se rozzlobím, přestanu se ovládat.

156 odpovědí



Tabulka č. 28 Položka č. 23

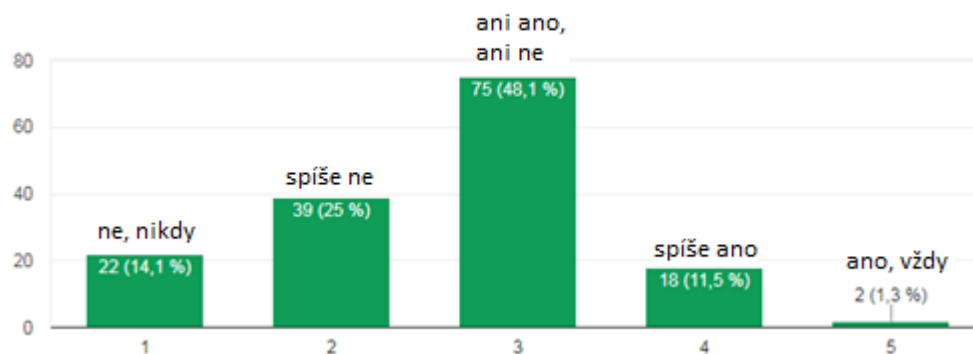
Možnost k položce č. 23	Absolutní četnost	Relativní četnost
ne, nikdy	92	0,59
spíše ne	51	0,33
ani ano, ani ne	9	0,06
spíše ano	4	0,03
ano, vždy	0	0,00

75 respondentů uvedlo u položky, ve které se tvrdí, že moje (učitele/ky) požadavky na děti jsou velmi vysoké, že se s ní ani neztotožňují, ale ani ji nevyvrací. 39 respondentů označilo, že s tímto tvrzením spíše nesouhlasí, 22 jich uvedlo možnost nikdy. 18 respondentů s položkou spíše souhlasilo a 2 uvedli možnost vždy.

Graf č. 29 Položka č. 24

24) Moje požadavky na děti jsou velmi vysoké.

156 odpovědí



Tabulka č. 29 Položka č. 24

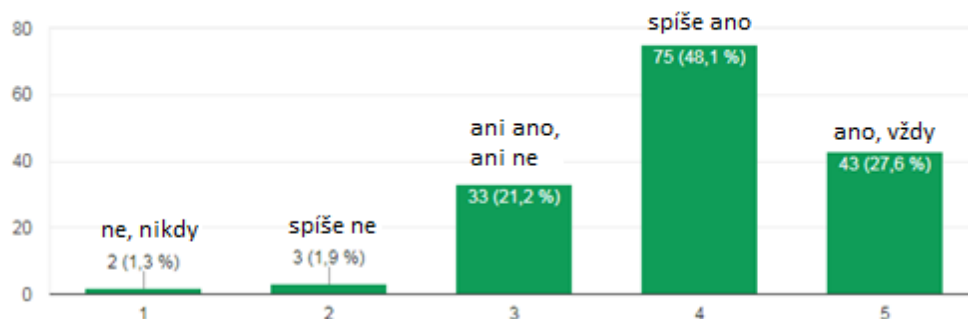
Možnost k položce č. 24	Absolutní četnost	Relativní četnost
ne, nikdy	22	0,14
spíše ne	39	0,25
ani ano, ani ne	75	0,48
spíše ano	18	0,12
ano, vždy	2	0,01

S tvrzením, že jako učitel/ka změním svůj názor na věc, když to umí děti vysvětlit, spíše souhlasilo 75 respondentů. 43 jich s položkou plně souhlasilo, 33 respondentů uvedlo možnost ani ano, ani ne. 3 respondenti s tvrzením spíše nesouhlasili, 2 s ním nesouhlasili vůbec.

Graf č. 30 Položka č. 25

25) Změním svůj názor na věc, když to umí děti vysvětlit.

156 odpovědí



Tabulka č. 30 Položka č. 25

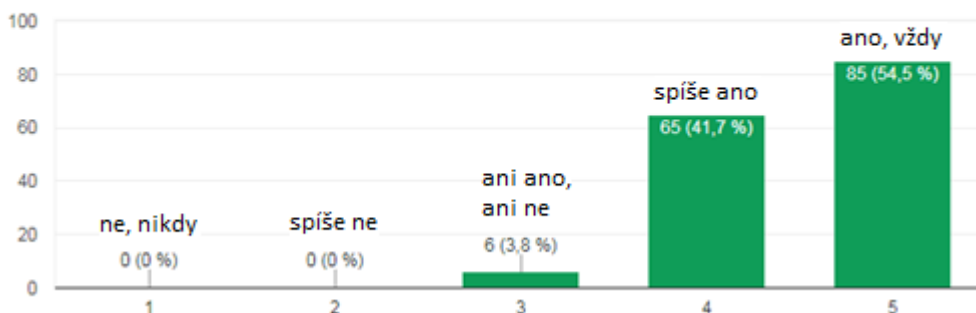
Možnost k položce č. 25	Absolutní četnost	Relativní četnost
ne, nikdy	2	0,01
spíše ne	3	0,02
ani ano, ani ne	33	0,21
spíše ano	75	0,48
ano, vždy	43	0,28

U položky, ve které je uvedeno, že jako učitel/ka vytvářím ve třídě příjemnou atmosféru, označilo možnost vždy 85 respondentů. 65 respondentů uvedlo, že s tímto tvrzením spíše souhlasí, 6 jich uvedlo, že se s tvrzením neztotožňuje, ani ji nezavrhuje. Možnosti spíše ne ani nikdy neoznačil žádný z respondentů.

Graf č. 31 Položka č. 26

26) Vytvářím ve třídě příjemnou atmosféru.

156 odpovědí



Tabulka č. 31 Položka č. 26

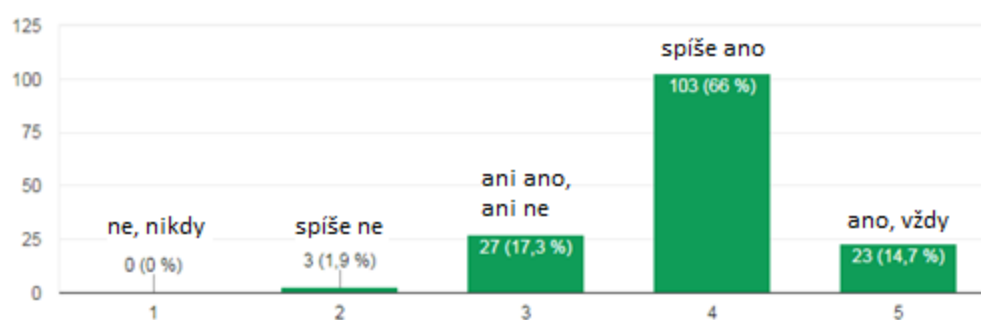
Možnost k položce č. 26	Absolutní četnost	Relativní četnost
ne, nikdy	0	0,00
spíše ne	0	0,00
ani ano, ani ne	6	0,04
spíše ano	65	0,42
ano, vždy	85	0,55

S tím, že jako učitel/ka udržím pozornost dětí, spíše souhlasilo 103 respondentů. 27 respondentů uvedlo možnost ani ano, ani ne, 23 jich s tvrzením plně souhlasilo. 3 respondenti s položkou spíše nesouhlasili a žádný respondent neoznačil možnost nikdy.

Graf č. 32 Položka č. 27

27) Udržím pozornost dětí.

156 odpovědí



Tabulka č. 32 Položka č. 27

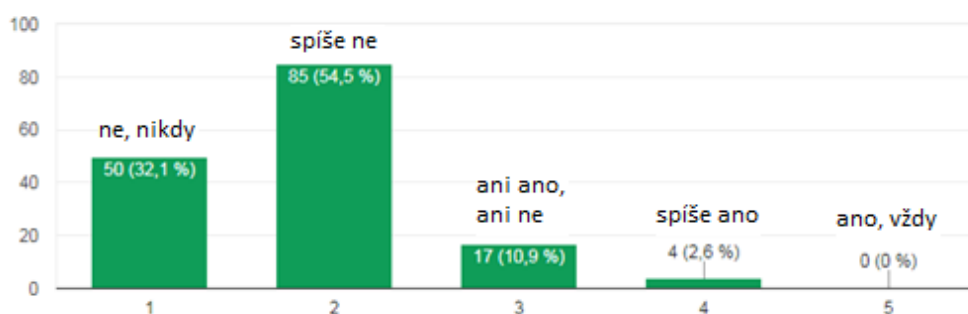
Možnost k položce č. 27	Absolutní četnost	Relativní četnost
ne, nikdy	0	0,00
spíše ne	3	0,02
ani ano, ani ne	27	0,17
spíše ano	103	0,66
ano, vždy	23	0,15

85 respondentů s tvrzením, že je rozmrzelý/á, spíše nesouhlasilo. 50 respondentů označilo u této položky možnost nikdy, 17 jich uvedlo, že se s ní ani neztotožňuje, ale ani ji nezavrhuje. 4 respondenti uvedli, že s položkou spíše souhlasí, zato žádný respondent neoznačil odpověď vždy.

Graf č. 33 Položka č. 28

28) Jsem rozmrzelý/á.

156 odpovědí



Tabulka č. 33 Položka č. 28

Možnost k položce č. 28	Absolutní četnost	Relativní četnost
ne, nikdy	50	0,32
spíše ne	85	0,55
ani ano, ani ne	17	0,11
spíše ano	4	0,03
ano, vždy	0	0,00

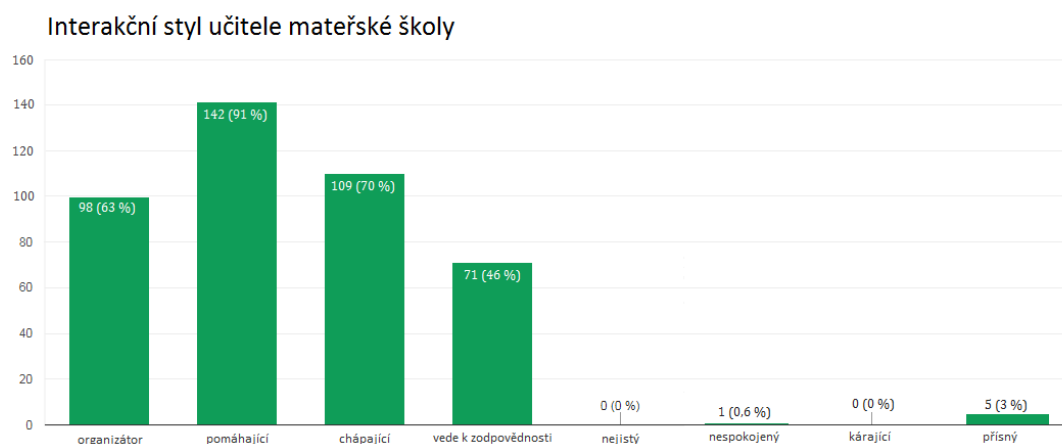
Metodou dotazníku interakčního stylu učitele mateřské školy bylo posuzováno 8 dimenzí – učitel organizátor, pomáhající, chápající učitel, učitel, který vede žáky k zodpovědnosti, nejistý, nepokojený, kárající a přísný učitel. Kombinace určitých odpovědí dává dohromady vždy jednu dimenzi. Avšak výsledky poukazují, že každý učitel nespadá pouze do jedné dimenze interakčního stylu, ale pokrývá zpravidla více dimenzí (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 28–29).

Do dimenze učitel, který vede k zodpovědnosti, spadalo 46 % učitelů mateřských škol s vysokoškolským vzděláním se zaměřením na předškolní pedagogiku. Zato učitelů se středoškolským vzděláním se zaměřením na učitelství

pro mateřské školy spadalo do stejné dimenze 38 %. Tento rozdíl nakonec nebyl tak velký, ale přesto byla potvrzena i hypotéza č. 2.

U respondentů převládala dimenze interakčního stylu pomáhající učitel, do níž spadala většina respondentů, tedy 142. Dále dimenze chápající učitel, do níž spadalo celkem 109 respondentů. Také dimenze učitel organizátor, do níž spadalo 98 respondentů. A nakonec dimenze učitel, který vede k zodpovědnosti, do níž spadalo 71 respondentů. Tím jsme si odpověděli i na druhou výzkumnou otázku. Dimenze, které se téměř nebo vůbec neobjevily, byly: přísný učitel (5 respondentů), nespokojený učitel (1 respondent), nejistý učitel a nespokojený učitel (oba 0 respondentů).

Graf č. 34 Interakční styl učitele



Tabulka č. 34 Interakční styl učitele

Dimenze	Absolutní četnost	Relativní četnost
organizátor	98	0,63
pomáhající	142	0,91
chápající	109	0,70
vede k zodpovědnosti	71	0,46
nejistý	0	0,00
nespokojený	1	0,01
kárající	0	0,00
přísný	5	0,03

7 Diskuze

Cílem výzkumu bylo zjistit, jakým způsobem učitelé mateřských škol komunikují především s dětmi, ale i s rodiči a kolegy. Dalším cílem bylo zjistit, jaké jsou interakční styly učitelů mateřských škol při jednání s dětmi. Dále byly položeny dvě výzkumné otázky: 1) Jaké komunikační techniky převládají u učitelů mateřských škol při jejich pedagogické komunikaci? 2) Jaké dimenze interakčního stylu u učitelů mateřských škol při jednání s dětmi převládají? Na první otázku můžeme odpovědět tak, že u respondentů převládaly spíše efektivní způsoby komunikace. A na druhou otázku zase tak, že u respondentů převládaly dimenze interakčního stylu učitel organizátor, pomáhající učitel, chápající učitel a učitel, který vede k zodpovědnosti. Dále byly stanoveny dvě hypotézy: 1) Učitelé s kratší délkou praxe než 10 let mají častěji problémy s komunikací s rodiči dětí než učitelé s praxí 10 let a více. 2) U učitelů s vysokoškolským vzděláním se zaměřením na předškolní pedagogiku se objevuje častěji dimenze interakčního stylu „vede k zodpovědnosti“ než u učitelů se středoškolským vzděláním se zaměřením na učitelství pro MŠ. Obě hypotézy byly potvrzeny. Vyplývá z nich, že učitelé s praxí kratší než 10 let neovládají komunikaci s rodiči jako jejich zkušenější kolegové. Učitelé s vysokoškolským vzděláním se zaměřením na předškolní pedagogiku více vedou děti k zodpovědnosti, což může způsobovat i to, že se jich více dozvědělo o principech efektivní komunikace už při studiu.

Principy efektivní komunikace všichni respondenti sice neznali, ale i přesto se ukázalo, že se jich většina těmito principy řídí. Může to být ale způsobeno i tím, že v dotazníku pedagogické komunikace učitele u některých výroků neefektivních komunikativních technik zvolilo více respondentů možnost ani ano, ani ne, čímž zvolili tzv. „zlatý střed“. Tato možnost byla častěji využita i u některých tvrzení v dotazníku interakčního stylu učitele. Ovšem u interakčního stylu respondenti nevěděli, do jaké dimenze mohou být zařazeni.

Tento výzkum je možné provést zvlášť na pedagogickou komunikaci a zvlášť na interakční styl učitele, ale zato podrobněji. Dal by se udělat i kvalitativní výzkum za pomoci rozhovoru nebo pozorování. Ovšem při nich nelze získat množství dat jako právě při dotazníkovém šetření.

Závěr

Cílem této diplomové práce bylo popsat a zjistit, jakým způsobem učitelé mateřských škol komunikují především s dětmi, ale i s rodiči a kolegy. Dalším cílem bylo popsat a zjistit, jaké jsou interakční styly učitelů mateřských škol při jednání s dětmi.

V teoretické části byla popsána komunikace obecně, verbální i nonverbální, ale i pedagogická komunikace. Mimo jiné zde byla popsána komunikace s rodiči a kolegy. Byly zde uvedeny principy efektivní komunikace, ale také neefektivní techniky komunikace. Interakce byla popsána obecně, dále i pedagogická interakce. Dále zde byly definovány interakční styly učitelů a sociální dovednosti pro interakci učitele. Teoretická část této práce se zabývala i přímo učitelem mateřské školy, jeho osobností, kompetencemi a speciálně komunikativní kompetencí. Nakonec jsme se zmínili o komunikaci dítěte předškolního věku.

V empirické části byla vymezena výzkumná problematika, kromě cílů práce, výzkumných otázek a hypotéz, zde byla popsána výzkumná metoda, výzkumný soubor a průběh výzkumu. Všechna data získaná z dotazníku, který se skládal především ze škálových položek Likertova typu, byla vyhodnocena. U respondentů převládaly spíše efektivní způsoby komunikace a dimenze interakčního stylu pomáhající a chápající učitel. Respondenti s délkou praxe kratší než 10 let uvedli, že mají více problémy s komunikací s rodiči dětí. U respondentů s vysokoškolským vzděláním se zaměřením na předškolní pedagogiku se častěji objevuje dimenze interakčního stylu „vede k zodpovědnosti“.

Pro učitelé mateřských škol je osvojení si komunikačních dovedností velmi důležité, jelikož nekomunikují jen s dětmi, ale i s jejich rodiči a svými kolegy. A i když si při práci s malými dětmi nelze vždy zachovat chladnou hlavu, u učitelů by měly převažovat principy efektivní komunikace. Také by si měli osvojit sociální dovednosti, které jsou vhodné k využití při jejich interakci.

V této práci jsou shrnuty základní informace nejen o komunikaci a interakčním stylu učitele mateřské školy. Může být přínosná pro budoucí i stávající učitele mateřských škol, ale klidně i pro rodiče předškolních dětí, kteří o principech efektivní komunikace nebo sociálních dovednostech pro interakci doposud nevěděli, ale i pro ty, kteří si je chtějí připomenout.

Seznam použitých zdrojů

- Čáp, J., Mareš, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- DeVito, J. A. *The Interpersonal Communication Book*. 9th ed. New York: Longman, 2001. ISBN 978-0-321-05564-4.
- Dytrtová, R., Krhutová, M. *Učitel: Příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.
- Gavora, P. *Učitel'a žiaci v komunikácii*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2007. ISBN 80-223-2327-7.
- Gavora, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- Gillernová, I., Krejčová, L. a kol. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012. ISBN 978-80-247-3472-9.
- Herman, M. *Najděte si svého marťana...co jste chtěli vědět o psychologii, ale ve škole vám to neřekli...* 3. vyd. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-260-6070-3.
- Chráska, M. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. 2. akt. vyd. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, a. s., 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.
- Janíková, M. *Interakce a komunikace učitelů tělesné výchovy. Pedagogický výzkum v teorii a praxi*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-208-6.
- Karns, M. *How to create positive relationships with students: A handbook of group activities and teaching strategies*. Champaign: Research Press, 1994. ISBN 978-0-87822-348-0.
- Kopřiva, P. a kol. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Bystřice pod Hostýnem, 2012. ISBN 978-80-904030-0-0.
- Koťátková, S. *Dítě a mateřská škola. Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2. roz. a akt. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2014. ISBN 978-80-247-4435-3.
- Maňák, J., Švec, Š., Švec, V. a kol. *Slovník pedagogické metodologie. Pedagogický výzkum v teorii a praxi*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-102-2.
- Mareš, J., Křivohlavý, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

Mertin, V., Gillernová a kol., I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 3. vyd. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0977-5.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2018.

Nelešovská, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005. ISBN 80-247-0738-1.

Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. *Pedagogický slovník*. 7., akt. a roz. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

Svatoš, T., Švarcová, E. *Efektivní komunikace ve škole*. Hradec Králové, 2014, dostupné z:

http://inpdf.uhk.cz/wp-content/uploads/2014/03/Efektivni_komunikace_ve_skole.pdf

Svobodová, E., Vítečková, M. a kol. *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1243-0.

Svobodová, E. a kol. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.

Syslová, Z. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2013. ISBN 978-80-247-4309-7.

Šmelová, E., Nelešovská, A. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2009. ISBN 978-80-244-2271-5.

Toflová, N. a kol. *Hodnotící a sebehodnotící dotazník učitele/ky MŠ*. Projekt Informatorium školy mateřské, 2013, dostupné z:

https://www.kvic.cz/aktualita/3088/InformatoriumHodnotici_a_sebehodnotici_dotaznik_ucitelky_MS

Vágnerová, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. doplň. a přepr. vyd. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

Vališová, A. *Asertivita v rodině a ve škole aneb zásady přímého jednání mezi dětmi, rodiči a učiteli*. 2. vyd. Praha: H+H, 1994. ISBN 80-85787-29-6.

Vališová, A., Kasíková, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

Vymětal, J. *Průvodce úspěšnou komunikací: Efektivní komunikace v praxi*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008. ISBN 978-80247-2614-4.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

Seznam schémat a grafů

Schéma 1 Základní schéma komunikace	7
Schéma 2 Chování a prožívání v interakci učitele a dítěte	32
Graf č. 1 Délka praxe	58
Graf č. 2 Nejvyšší vzdělání	59
Graf č. 3 Komunikativní dovednosti	60
Graf č. 4 Komunikace s rodiči	61
Graf č. 5 Znalost efektivní komunikace	62
Graf č. 6 Položka č. 1	63
Graf č. 7 Položka č. 2	64
Graf č. 8 Položka č. 3	65
Graf č. 9 Položka č. 4	65
Graf č. 10 Položka č. 5	66
Graf č. 11 Položka č. 6	67
Graf č. 12 Položka č. 7	68
Graf č. 13 Položka č. 8	68
Graf č. 14 Položka č. 9	69
Graf č. 15 Položka č. 10	70
Graf č. 16 Položka č. 11	71
Graf č. 17 Položka č. 12	71
Graf č. 18 Položka č. 13	73
Graf č. 19 Položka č. 14	73
Graf č. 20 Položka č. 15	74
Graf č. 21 Položka č. 16	75
Graf č. 22 Položka č. 17	76
Graf č. 23 Položka č. 18	76
Graf č. 24 Položka č. 19	77
Graf č. 25 Položka č. 20	78
Graf č. 26 Položka č. 21	79
Graf č. 27 Položka č. 22	79
Graf č. 28 Položka č. 23	80
Graf č. 29 Položka č. 24	81
Graf č. 30 Položka č. 25	82
Graf č. 31 Položka č. 26	82
Graf č. 32 Položka č. 27	83
Graf č. 33 Položka č. 28	84
Graf č. 34 Interakční styl učitele	85

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 Délka praxe	58
Tabulka č. 2 Nejvyšší vzdělání	59
Tabulka č. 3 Komunikativní dovednosti	60
Tabulka č. 4 Komunikace s rodiči	61
Tabulka č. 5 Znalost efektivní komunikace	62
Tabulka č. 6 Položka č. 1	63
Tabulka č. 7 Položka č. 2	64
Tabulka č. 8 Položka č. 3	65
Tabulka č. 9 Položka č. 4	66
Tabulka č. 10 Položka č. 5	66
Tabulka č. 11 Položka č. 6	67
Tabulka č. 12 Položka č. 7	68
Tabulka č. 13 Položka č. 8	69
Tabulka č. 14 Položka č. 9	69
Tabulka č. 15 Položka č. 10	70
Tabulka č. 16 Položka č. 11	71
Tabulka č. 17 Položka č. 12	72
Tabulka č. 18 Položka č. 13	73
Tabulka č. 19 Položka č. 14	73
Tabulka č. 20 Položka č. 15	74
Tabulka č. 21 Položka č. 16	75
Tabulka č. 22 Položka č. 17	76
Tabulka č. 23 Položka č. 18	77
Tabulka č. 24 Položka č. 19	77
Tabulka č. 25 Položka č. 20	78
Tabulka č. 26 Položka č. 21	79
Tabulka č. 27 Položka č. 22	79
Tabulka č. 28 Položka č. 23	80
Tabulka č. 29 Položka č. 24	81
Tabulka č. 30 Položka č. 25	82
Tabulka č. 31 Položka č. 26	83
Tabulka č. 32 Položka č. 27	83
Tabulka č. 33 Položka č. 28	84
Tabulka č. 34 Interakční styl učitele	85

Seznam příloh

Příloha – dotazník Komunikace a interakční styl učitele mateřské školy

Příloha – dotazník

Komunikace a interakční styl učitele mateřské školy

Autor: Bc. Petra Lysáková

Cílem dotazníku je zjistit, jakým způsobem učitelé mateřských škol komunikují především s dětmi, ale i s rodiči a kolegy. Dalším cílem je zjistit, jaké interakční styly učitelů převládají v mateřských školách při jejich jednání s dětmi.

Po zpracování dotazníku budou odpovědi využity k mé diplomové práci. Dotazník je zcela anonymní, proto jej, prosím, vyplňte pravdivě. Vyplnění Vám zabere cca 5 minut.

Dotazník je rozdělen do tří sekcí. První se zabývá pedagogickou komunikací učitele, druhá jeho interakčním stylem a v poslední Vás už čekají pouze doplňující otázky.

*Povinné pole

Dotazník pedagogické komunikace učitele mateřské školy

První část dotazníku je zaměřená na pedagogickou komunikaci učitele. Prosím, označte vždy jednu odpověď.

1) S dětmi komunikuji zdvořile, vstřícně a přátelsky. *

- ano
- spíše ano
- ani ano, ani ne
- spíše ne
- ne

2) V mé komunikaci s dětmi se objevuje i křik. *

- ano
- spíše ano
- ani ano, ani ne
- spíše ne
- ne

3) Jsou situace, kdy používám pouze nonverbální komunikaci. *

- ano
- spíše ano
- ani ano, ani ne
- spíše ne
- ne

4) Děti hodnotím (např. Ty jsi šikovný, zlobivý apod.). *

- ano
- spíše ano
- ani ano, ani ne
- spíše ne
- ne

5) Kladu dětem otevřené otázky (např. Co s tím uděláme?). *

- ano
- spíše ano
- ani ano, ani ne
- spíše ne
- ne

6) Dětem poskytuji pozitivní zpětnou vazbu. *

- ano
- spíše ano
- ani ano, ani ne
- spíše ne
- ne

7) Při komunikaci s dětmi používám příkazy. *

- ano
- spíše ano
- ani ano, ani ne
- spíše ne
- ne

8) Používám popisný jazyk (Mluvím o tom, co vnímám, aniž bych to posuzoval/a.). *

- ano
- spíše ano
- ani ano, ani ne
- spíše ne
- ne

9) Při pedagogické komunikaci hovořím spisovným jazykem. *

- ano
- spíše ano
- ani ano, ani ne
- spíše ne
- ne

10) Svou pedagogickou komunikaci si předem připravuji. *

- ano
- spíše ano
- ani ano, ani ne
- spíše ne
- ne

11) S rodiči a kolegy/němi jednám s respektem a úctou. *

- ano
- spíše ano
- ani ano, ani ne
- spíše ne
- ne

12) Rodičům předávám negativní informace o dítěti. *

- ano
- spíše ano
- ani ano, ani ne
- spíše ne
- ne

Dotazník interakčního stylu učitele mateřské školy

(dle Gavory, 2007)

Vyjádřete prosím názor na svou vlastní činnost učitele pomocí bodové škály 1-5. Pokud s výrokem nesouhlasíte, označte 1 (nikdy). Čím nižší číslo na škále, tím méně se s tímto výrokem ztotožňujete. Pokud s výrokem souhlasíte, označte 5 (vždy). Číslem 3 ve středu vyjadřujete, že s výrokem nesouhlasíte úplně, ale taky jej nezavrhuje.

13) Jsem trpělivý/á. *

	1	2	3	4	5	
Nikdy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Vždy

14) Vyžadují od dětí bezpodmínečnou poslušnost. *

	1	2	3	4	5	
Nikdy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Vždy

15) Děti se spolupodílejí na mých rozhodnutích. *

	1	2	3	4	5	
Nikdy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Vždy

16) Jsem zmatený/á, když děti ve třídě vyvádějí. *

	1	2	3	4	5	
Nikdy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Vždy

17) Mám pichlavé poznámky. *

	1	2	3	4	5	
Nikdy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Vždy

18) Hodně děti naučím. *

	1	2	3	4	5	
Nikdy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Vždy

19) Jsem nejistý/á při řízených činnostech. *

	1	2	3	4	5	
Nikdy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Vždy

20) Dětem vyhrožuji, že je potrestám. *

	1	2	3	4	5	
Nikdy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Vždy

21) Pomáhám dětem, když si nedokáží poradit samy. *

	1	2	3	4	5	
Nikdy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Vždy

22) Naslouchám dětem, když mi chtějí něco říci. *

	1	2	3	4	5	
Nikdy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Vždy

23) Když se rozzlobím, přestanu se ovládat. *

	1	2	3	4	5	
Nikdy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Vždy

24) Moje požadavky na děti jsou velmi vysoké. *

	1	2	3	4	5	
Nikdy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Vždy

25) Změním svůj názor na věc, když to umí děti vysvětlit. *

	1	2	3	4	5	
Nikdy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Vždy

26) Vytvářím ve třídě příjemnou atmosféru. *

	1	2	3	4	5	
Nikdy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Vždy

27) Udržím pozornost dětí. *

	1	2	3	4	5	
Nikdy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Vždy

28) Jsem rozmrzlý/á. *

	1	2	3	4	5	
Nikdy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Vždy

Doplňující otázky

Prosím, označte vždy jednu možnost, pouze v otázce č. 30 je možné označit více možností.
Pokud chcete odpovědět jinak, vypište do políčka Jiná.

29) Znáte principy efektivní komunikace? Pokud ano, kde jste se poprvé o nich dozvěděl/a? *

- Při studiu v rámci předmětu.
- Na školení (DVPP).
- Při samostudiu odborné publikace.
- Ne, neznám.
- Jiné: _____

30) Jsou nějaké komunikativní dovednosti, které Vám dělají problém? *

- Vedení empatického rozhovoru s dítětem.
- Řešení sociálních situací ve třídě.
- Komunikace s kolegy/němi.
- Komunikace s rodiči.
- Používání efektivních způsobů komunikace.
- Žádná komunikativní dovednost mi problém nedělá.
- Jiné: _____

31) Jaká je délka Vaší praxe v oboru? *

- 0-4 roky
- 5-9 let
- 10-19 let
- 20-29 let
- 30 a více let

32) Jaké je Vaše nejvyšší vzdělání? *

- vysokoškolské, zaměřené na pedagogiku předškolního věku (Bc. nebo Mgr.)
- vysokoškolské, zaměřené na speciální pedagogiku (Bc. nebo Mgr.)
- vyšší odborné, zaměřené na přípravu učitelů mateřské školy (DiS.)
- středoškolské s maturitní zkouškou, zaměřené na přípravu učitelů mateřské školy
- Jiné: _____

Děkuji Vám, že jste si udělal/a čas na vyplnění mého dotazníku.

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Petra Lysáková
Katedra nebo ústav:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	PaedDr. Alena JŮVOVÁ, Ph.D.
Rok obhajoby:	2018

Název práce:	Komunikace a interakční styl učitele mateřské školy
Název v angličtině:	Communication and interaction style of kindergarten teacher
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá komunikací a interakčním stylem učitele mateřské školy. Teoretická část je zaměřena na komunikaci, pedagogickou komunikaci, interakci, pedagogickou interakci, učitele mateřské školy a dítě předškolního věku. Empirická část se zabývá výzkumem provedeným na výzkumném souboru učitelů mateřských škol za pomoci dotazníku.
Klíčová slova:	Komunikace, interakce, interakční styl, učitel mateřské školy, dítě
Anotace v angličtině:	The diploma thesis deals with the communication and interaction style of kindergarten teacher. The theoretical part focuses on communication, pedagogical communication, interaction, pedagogical interaction, kindergarten teacher and pre-school child. The empirical part applies with the research carried out on the research group of kindergarten teachers using a questionnaire.
Klíčová slova v angličtině:	Communication, interaction, interaction style, kindergarten teacher, child
Přílohy vázané v práci:	Příloha – dotazník Komunikace a interakční styl učitele mateřské školy
Rozsah práce:	92 stran
Jazyk práce:	český