



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Efektivita dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Vypracovala: Markéta Kovaříková
Vedoucí práce: Mgr. Eva Svobodová

České Budějovice 2023

Prohlášení

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

V Českých Budějovicích, dne 12. června 2023

Markéta Kovaříková

Poděkování

Děkuji paní Mgr. Evě Svobodové, jež mi byla velkou inspirací a vzorem po celou dobu studia. Z jejích přednášek čerpám a budu čerpat, ať už v profesním životě, ale i v tom osobním. Díky ní vím, že je vždy nějaká cesta, cesta lemovaná respektem a pochopením, cesta, kterou zatím nevidíme, ale při troše trpělivosti ji najdeme.

Dále bych chtěla poděkovat paní ředitelce Mgr. Kristýně Bílkové za možnost uskutečnit cyklus workshopů právě v její mateřské škole. A v neposlední řadě všem pedagogům, kteří byli aktivními účastníky workshopů, umožnili mi jejich pozorování a poskytli mi cennou zpětnou vazbu.

Abstrakt

Tématem bakalářské práce je efektivita cyklu workshopů ve vztahu ke komunikaci s dětmi a snaha zachytit případné změny v chování a komunikaci pedagogů. V teoretické části seznamuje s dalším vzděláváním pedagogických pracovníků, osobnostně orientovaným modelem výchovy a vzdělávání, kompetencemi, jež by měl mít pedagog osvojeny, potřebami dětí prostřednictvím uznávaných psychologů, vnitřní motivací a komunikací. V praktické části jsou vymezeny jednotlivé komunikační techniky, průběh pozorování pedagogů a výsledky tohoto pozorování. Taktéž jsou zde vyhodnoceny autoevaluační dotazníky, ve kterých byly otázky cíleny na subjektivní pohled pedagogů na osobní přínos těchto workshopů.

Klíčová slova:

Další vzdělávání pedagogických pracovníků, osobnostně orientovaný model, potřeby dětí, kompetence předškolního pedagoga, respektující komunikace.

Abstract

The topic of the bachelor's thesis is the effectiveness of workshop cycles in relation to communication with children, as well as an attempt to identify possible changes in teachers' behavior and communication. The theoretical part introduces the continuing education of teaching staff, the personality-oriented model of education and training, the competences that teachers should have acquired, the needs of children as recognized by psychologists, intrinsic motivation, and communication. In the practical part, different communication techniques are defined, and the process of observing teachers and the results of these observations are outlined. Self-assessment questionnaires are also evaluated. Included questions were targeted at the educator's subjective view of the personal benefits of these workshops.

Keywords:

Further education of teaching staff, personality-oriented model, children's needs, pre-school teacher competences, respectful communication.

OBSAH

ÚVOD	8
1 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ	10
1.1 Legislativní ukotvení dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků	11
1.2 Financování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků	11
1.3 Vymezení pojmu vzdělávání.....	12
1.4 Členění celoživotního učení	13
2 OSOBNOSTNĚ ORIENTOVANÝ MODEL	14
2.1 Potřeby dětí.....	15
2.1.1 Potřeby podle Alberta Pessa.....	16
3 KOMPETENCE PŘEDŠKOLNÍHO PEDAGOGA	19
3.1 Vymezení kompetencí dle Vašutové.....	20
4 KOMUNIKACE UČITELE V MATEŘSKÉ ŠKOLE:	22
4.1 Respektující versus nerespektující komunikace.....	22
4.2 3 S a 1 Z	23
5 CÍL PRÁCE.....	25
5.1 Výzkumný problém	25
5.2 Výzkumné otázky	25
5.3 Metodika výzkumu.....	26
5.4 Charakteristika pozorovaných pedagogů.....	26
5.5 Příprava výzkumného nástroje	26
5.6 Jednotlivá kritéria pozorování.....	27
6 OBSAH CYKLU WORKSHOPŮ	29
7 VÝSLEDKY A PRŮBĚH POZOROVÁNÍ a ANALÝZY SEBEREFLEXE	31
7.1 Popis metody pozorování	31
7.2 Vyhodnocení zjištěných výsledků na základě metody pozorování.....	31

7.2.1	Pedagog A	32
7.2.2	Pedagog B	37
7.2.3	Pedagog C	42
7.2.4	Pedagog D	48
7.2.5	Pedagog E.....	53
7.3	Popis dotazníkové metody – analýzy sebereflexe	57
7.4	Vyhodnocení zjištěných výsledků na základě analýzy sebereflexe.....	57
8	DISKUSE	60
	ZÁVĚR.....	63
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	65
	Ostatní zdroje	67
	PŘÍLOHY	68

ÚVOD

„Všechno, co opravdu potřebuji znát o tom, jak žít, co dělat, a jak vůbec být, jsem se naučil v mateřské škole. Moudrost mě nečekala na vrcholu hory zvané postgraduál, ale na pískovišti v nedělní škole.“

(Robert Fulghum)

Profese pedagoga v mateřské škole s sebou nese velký závazek, neboť je předškolní vzdělávání prvním stupínkem vzdělávací soustavy a předškolní pedagog bývá první formální autoritou, s níž se dítě setkává po nástupu do mateřské školy. Pokládáme tedy základ vztahu dítěte k vzdělávací soustavě jako takové. K soustavě, která se neustále vyvíjí a proměňuje.

„Mateřská škola, její pojetí, obsah, vzdělávání, metody a především přístup k dítěti a komunikace s ním procházejí v současnosti významnými proměnami.“ (Svobodová a kol. 2010, s. 11)

Šmelová (2010) přirovnala proměnlivost vzdělávací soustavy k živému organismu, který se neustále vyvíjí a mění.

Učitelé mají tedy nelehký úkol, a to udržet s těmito změnami krok, nabídnout dětem co nejefektivnější formy vzdělávání a přístupu, v souladu s demokratickými principy výchovy a vzdělávání a v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV). Je tedy nutné, aby se učitelé v průběhu svého profesního života dále rozvíjeli.

Když jsem před lety dokončila střední pedagogickou školu, měla jsem pocit, že jsem velmi dobře připravená na profesi učitelky v mateřské škole. Plná ideálů jsem nastoupila jako učitelka do mateřské školy vesnického typu. Ideály mi zůstaly, jen se proměnily a pocit připravenosti mě velmi rychle přešel. Zjistila jsem, že mám v mnoha oblastech velké rezervy, že se mi nelíbí některé cesty a rozhodnutí mých kolegyní, a že bych se ráda občas vydala jinou cestou. Hledala jsem možnosti, četla odborné knihy, účastnila se kurzů, seminářů, letní školy. Z vlastní zkušenosti musím říct, že jsem se díky dalšímu vzdělávání dozvěděla velké množství informací, doplnila některé mezery ve

svých vědomostech, změnila některé své postoje a vydala se svou cestou. V neposlední řadě jsem se seznámila se svými pedagogickými vzory Mgr. Evou Svobodovou a Mgr. Hankou Švejdovou.

A právě dalším vzděláváním pedagogických pracovníků formou cyklu workshopů, v oblasti efektivní, neboli respektující komunikace a inovativních přístupů se budu v této práci zabývat.

Hlavním cílem této bakalářské práce je ověřit přínos cyklu workshopů z oblasti komunikace s dětmi a pokusit se zachytit případné změny v chování a komunikaci pedagogů ve vztahu k dětem.

V teoretické části je vymezen pojem dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, jeho legislativní ukotvení, financování a formy dalšího vzdělávání. Následující kapitola se zabývá osobnostně orientovaným modelem, na němž je založeno vzdělávání dle RVP PV a potřebami dětí. Třetí část zmiňuje kompetence, jež by měl pro výkon svého povolání pedagog mít. Ve čtvrté části této práce se věnuji komunikaci a to jak efektivním formám komunikace, tak neefektivním a vnitřní motivaci.

V praktické části bude hlavním cílem zachytit případné změny v přístupu a chování pedagogů před a po absolvování cyklu workshopů dle předem stanovených kritérií. Abych mohla výsledky co nejpřesněji vyhodnotit, se svolením pedagogů jsem jejich interakce s dětmi nahrála na diktafon. Taktéž jsem se účastnila všech tří cyklů workshopů. Obsahem těchto workshopů byly i prvky pedagogiky Franze Ketta, jež zde také zmiňuji. Součástí tohoto výzkumu je také autoevaluační dotazník, ve kterém se pedagogové pokusí reflektovat nejen změny v přístupu a komunikaci k dětem, které u sebe pozorují, ale i nové myšlenky, informace a inspirace, které se v průběhu workshopů dozvěděli.

1 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

Vzhledem k vývoji a vývinu pedagogiky jako vědecké disciplíny s sebou profese pedagoga nese určitý závazek, a to závazek dalšího vzdělávání. Veteška vzdělávání dospělých charakterizoval následovně. *„Vzdělávání dospělých můžeme charakterizovat jako vzdělávací proces, který zahrnuje veškeré vzdělávací aktivity uskutečněné dospělými jedinci v rámci formálního i neformálního vzdělávání.“* (Veteška, 2016, s. 88). Jedná se v podstatě o systém celoživotního rozvoje pedagogů, který je nezbytnou součástí jejich pedagogické profese.

„Celoživotní učení představuje v ideálním případě kontinuální proces, který předpokládá komplementaritu a prolínání uvedených forem učení v průběhu celého života jedince.“ (Veteška, 2016, s. 93)

Vzděláváním a učením si pedagog zvyšuje své profesní kompetence, a to se pak může příznivě odrážet v dalším edukačním procesu. Dle zákona je přidělen každoročně mateřským školám finanční obnos, ze kterého mohou mateřské školy další vzdělávání pedagogických pracovníků financovat a zvyšovat tak kvalifikaci svých pedagogů. Aby se stal člověk dobrým učitelem, musí dle Vašutové (2002) sledovat, jak se jeho profese vyvíjí, tuto změnu umět využít ve své profesi, neustále o své profesi přemýšlet a vzdělávat se. Veteška (2016) dále rozčlenil další vzdělávání na profesní, občanské a zájmové vzdělávání.

Dle Frka (in Veteška, 2016), lze za přínosný považovat takový edukační přístup, který je založen na vlastním rozhodnutí a vnitřní motivaci daného jedince, která pramení z jeho zájmu, profesních a osobních potřeb. Je tedy zcela přirozené, že pokud se pedagog rozhodne vzdělávat na základě vlastních pohnutek, zájmu, rozhodnutí a vnitřní motivace, bude vzdělávání daleko více přínosné, efektivní a pedagog snáze převede získané vědomosti do praxe. Na základě své vlastní zkušenosti mohou říct, že pokud se rozhodnu účastnit vzdělávání na základě svých zájmů, z vlastních pohnutek a motivace, efekt tohoto vzdělávání je trvalejší a snáze a z vlastní vůle jej převedu do praxe.

1.1 Legislativní ukotvení dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Další vzdělávání pedagogických pracovníků nám vymezuje § 24 zákona 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů. Dle tohoto zákona mají pedagogičtí pracovníci po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání. Mohou si též rozšiřovat a zvyšovat svoji kvalifikaci. Ředitel školy má povinnost vypracovat plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Je však nutné přihlížet k zájmům pedagogů, jejich potřebám a také rozpočtu školy. Vzdělávání pedagogických pracovníků je ukotveno ve vyhlášce č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. V § 1 jsou přesně vymezeny druhy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Dalším dokumentem, v němž je dalšího vzdělávání zakotveno je RVP PV. RVP PV vymezuje v personálních a pedagogických podmínkách vzdělávání nutnost sebevzdělávání pedagogických pracovníků a povinnost ředitele škol vytvářet podmínky pro další systematické vzdělávání pedagogů, a to v rozsahu možností mateřských škol, i zřizovatelů. (RVP PV, 2021)

Zajímavostí je, že ačkoli zákon vymezuje povinnost vypracování plánu dalšího vzdělávání, není přesně určeno a vymezeno, jakým způsobem má být plán vypracovaný a jaké náležitosti má obsahovat. Je tedy zcela v kompetenci ředitelů vzdělávacích institucí, jakým způsobem plán vypracují. Ukázka možného zpracování plánu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků – příloha 1.

Vzdělávání mohou poskytovat vzdělávací instituce na základě akreditace udělené ministerstvem školství. Dokladem o absolvování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je osvědčení, vydané na základě akreditace. Na další vzdělávání formou samostudia přísluší pedagogům volno v rozsahu 12 pracovních dnů ve školním roce. (Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, § 24.)

1.2 Financování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Další vzdělávání pedagogických pracovníků může být financováno z ostatních neinvestičních výdajů (dále jen ONIV), z nichž uvolní ředitel obnos na výdaje spojené se

vzděláváním jeho pedagogických zaměstnanců i jeho vlastní osoby. (Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, § 24.) Dalším způsobem financování vzdělávání pedagogů je například využití Evropských projektů, například Šablon. V projektu Šablony je obvykle mezi podporovanými aktivitami právě další vzdělávání pedagogických pracovníků, za účelem osobnostního a sociálního rozvoje pedagogů a vzájemného sdílení zkušeností. Metodickou podporu poskytuje Národní pedagogický institut (dále jen NPI), který nabízí pedagogům a ředitelům také průběžné vzdělávání, kariérní vzdělávání apod. (NPI, 2023 [online]). Jedním z projektů, jež NPI nabízí, je například projekt Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů (dále jen SYPO). SYPO má za úkol ucelit, výrazně změnit a systematicky nastavit systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků tak, aby byl zlepšen stav školství v České republice (SYPO, 2023 [online]). Mezi další projekty realizované v rámci Plzeňského kraje a České republiky patří například MAP.

Další možností, jak financovat další vzdělávání pedagogických pracovníků, je financování z vlastních zdrojů škol.

1.3 Vymezení pojmu vzdělávání

Dle andragogického slovníku je vzdělávání definováno jako „ *proces řízeného učení a vyučování, k němuž dochází typicky v edukačním prostředí školy, nebo jiném edukačním prostředí. Z hlediska společnosti je vzdělávání jednou z nezbytných podmínek jejího přežití a vývoje. Bez kontinuálního vzdělávání zasahujícího každou novou generaci by se společnost nemohla udržet a zdokonalovat. Proto se v současné civilizaci přisuzuje velká důležitost celoživotnímu vzdělávání/učení.*“ (Průcha, Veteška, 2014, s. 301)

Vzdělávání je tedy nezbytnou součástí každé profese, neboť se společnost neustále vyvíjí a proměňuje. Ohlédnu-li se pouhých několik desetiletí zpět, z vlastní zkušenosti mohu porovnat např. vývoj a proměny, které se udály právě v předškolním vzdělávání.

1.4 Členění celoživotního učení

Vzdělávání může probíhat různými způsoby, za různých podmínek a v rozličném prostředí. Celoživotní učení zahrnuje jak formální vzdělávání, tak neformální vzdělávání a informální vzdělávání.

V přehledu andragogiky Veteška (2016) zformuloval celoživotní učení následovně:

Formální vzdělávání (neboli školské vzdělávání), je realizováno ve vzdělávacích institucích a je legislativně vymezeno. Po absolvování tohoto vzdělávání, jeho účastníci získají doklad. Dokladem může být certifikát, osvědčení, diplom apod.

Neformální vzdělávání (neboli mimoškolské vzdělávání) je realizováno formou rozličných vzdělávacích kurzů, workshopů, seminářů, konferencí, sdílení zkušeností apod. Toto vzdělávání je založeno zejména na rozšíření již získaných znalostí a dovedností, jejich obohacení a zlepšení profesního statusu a společenského uplatnění.

Informální vzdělávání (neboli vzdělávání učením) je takové vzdělávání, jež probíhá téměř neustále, a to prostřednictvím každodenních činností a zkušeností. Toto učení bývá většinou nesystematické a není legislativně vymezeno. Patří sem například získávání informací prostřednictvím odborné literatury, sledování televize, zkušenost pramenící z určité sociální situace, sebevzdělávání apod. (Veteška, 2016, s. 97, 98)

Veteška a Tureckiová termín celoživotní učení charakterizovali jako „*souhrn všech vzdělávacích a rozvojových aktivit v průběhu celého života, a počínaje předškolním vzděláváním.*“ (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 14)

2 OSOBNOSTNĚ ORIENTOVANÝ MODEL

Po roce 1989 vlivem humanistické psychologie vyústily cíle předškolní výchovy v osobnostně orientovaný model pojetí dítěte (Opravilová, 2016). Zatím co předešlý sociocentrický model výchovy a vzdělávání byl orientovaný na výkon, tento model je orientován na dítě a jeho potřeby a vychází z těchto potřeb.

„Osobnostní orientace má výchozí základ v individualizovaném výchovně-vzdělávacím působení na dítě. Důležité místo v práci učitele má pedagogická diagnostika zjišťující, co dítě zná a potřebuje a s tím je spojena nabídka, jež vzbuzuje zájem a chuť učit se a přirozeně umožňuje nové poznatky začleňovat k těm, které si dítě již osvojilo.“
(Koťátková, 2014, s. 157, 158)

V praxi to znamená, že je nezbytná dobrá znalost každého jednotlivého dítěte a jeho vývojových specifik. Tato znalost je nedílnou součástí pedagogické diagnostiky. Další důležitým faktorem je spolupráce s rodinou dítěte, navození vztahu založeném na otevřenosti, spolupráci a důvěře. Pedagog by měl být zároveň schopen využívat různé alternativní a inovativní metody a přístupy ve vztahu k výchově a vzdělávání.

Tento přístup ve výchově a vzdělávání vyžaduje *„průběžné, dynamické, odpovědné a profesionálně připravené rozhodování každé učitelky mateřské školy o zvoleném postupu. Osobnostně orientovaná předškolní pedagogika vychází z přesvědčení, že nelze přehlížet všechny dosavadní přínosné zkušenosti a tradice české předškolní výchovy, které se teprve v současných podmínkách mohou naplnit a tvořivě rozvíjet.“*
(Opravilová, 2016, s. 68)

Tyto požadavky kladou na profesi učitele v mateřské škole velké nároky. Profese pedagoga vyžaduje, aby pedagog ovládal celou řadu kompetencí, nezbytných pro výkon jeho profese. Uspokojit potřeby všech dětí a zajistit individualizovaný přístup ke všem dětem, vyžaduje výbornou pedagogickou připravenost a kompetentnost k výkonu této profese.

2.1 Potřeby dětí

Každý živý tvor má určité potřeby. Počínaje životně důležitými potřebami biologickými, jako jsou například potřeba jíst, pít, vyměšovat, spát apod. Konče neméně důležitými potřebami psychickými, jako jsou potřeba lásky, přijetí, uznání, místa apod. Uspokojování těchto potřeb je nezbytné pro přežití člověka a jeho zdravý vývoj. Nakonečný (2003) zmínil potřeby, jimiž se zabýval a jež definoval americký humanistický psycholog Abraham Harold Maslow, který hierarchii potřeb rozdělil do pětistupňové pyramidy potřeb, v níž jsou na spodním patře potřeby fyziologické a v horních patrech potřeby psychologické.

Svobodová (2010, s. 71) uvádí, „že dítě, které by nemělo naplněny potřeby, které jsou ve spodních patrech pyramidy potřeb, se nemůže ani vzdělávat, dokonce bychom dítě, které nemá dlouhodobě naplňovány potřeby podle Maslowovy pyramidy, mohli vnímat jako dítě ohrožené.“

Dalšími odborníky, kteří se zabývali potřebami dětí, jsou Jiří Langmeier a Zdeněk Matějček. Matějček (2015) definuje ve své knize pět základních psychických potřeb, jež považuje za životně důležité, má-li se dítě vyvíjet v psychicky zdatnou a zdravou osobnost.

1. **Potřeba určitého množství vývojových podnětů, jejich kvality a proměnlivosti**
2. **Potřeba určité stálosti a smyslu a řádu v podnětech**
3. **Potřeba citových a sociálních vztahů**
4. **Potřeba společenského uplatnění, určité společenské hodnoty**
5. **Potřeba otevřené budoucnosti**

(Matějček, 2015, s. 37-38)

V neposlední řadě bych zmínila manžele Alberta Pessa a Dianne Boyden-Pesso, jejichž pojetí potřeb bych se chtěla věnovat více do hloubky, neboť právě jejich pojetí potřeb bylo také obsahem workshopů pro pedagogy, jejichž efektivita je předmětem této bakalářské práce.

2.1.1 Potřeby podle Alberta Pessa

„Jsme stvořeni k tomu, abychom byli šťastni v nedokonalém světě.“

(Albert Pessa)

Dle Pessa (2009) svět není zcela dokonalým a ideálním místem, ale my, stejně tak děti, jsme na to do určité míry připraveni. Problém nastává, pokud není v adekvátním čase, adekvátními lidmi, naplněna adekvátní míra potřeb.

Toto pravidlo platí nejen pro nedostatečné plnění potřeb ve smyslu např. nezájmu rodičů, ale i v případě hyperprotektivní výchovy, či u velmi úzkostných rodičů, kteří dítěti nedají šanci být samostatnou bytostí.

Albert Pessa (2009) vymezil pět základních potřeb, jež je nutné naplnit, aby člověk mohl dospět ve zralého a šťastného člověka.

- 1. Potřeba místa:** *„Aby člověk mohl žít šťastný a naplněný život, musí se cítit součástí světa, potřebuje cítit, že tento svět ho chce a respektuje jeho existenci.“* (Pessa 2009, s. 68) Každý z nás potřebuje mít své místo. Ať už je to vlastní místo v posteli, své místo v rodině, či ve školce. Naplnění této potřeby nám dává pocit jistoty a uvědomění si vlastní důležitosti ať už v rodině, či ve skupině vrstevníků. V mateřské škole tuto potřebu můžeme pomoci naplňovat například tím, že má dítě své místo u stolu, které je pouze jeho, svoje místo v šatně, v ložnici atd. V mateřské škole, kde pracuji jako učitelka, jsme značky nahradily zalaminovanými fotografiemi dětí a jejich jménem, napsaným tiskacími písmeny, vyhnuli jsme se tak případnému nálepkování dítěte, či jeho nechuti k přidělené značce. Výbornými pomocníky nám mohou být i hladivé rituály, které vzbuzují v dítěti pocit jistoty. Svobodová (2022) doporučuje jako zásobárnu těchto hladivých rituálů pedagogiku Franze Ketta. Pessa (2009) přirovnává člověka bez místa, ke člověku z Marsu, který bloudí zoufale po světě a nikam nepatří.
- 2. Potřeba sycení:** Jedná se o potřebu na úrovni fyziologické i psychologické. Na fyziologické úrovni je to primárně kontakt matky a dítěte, jeho sycení, kojení, poskytování potravy v průběhu života. Matka zároveň uspokojuje potřebu

fyzického kontaktu, tepla, mazlení, blízkosti. Dítě při naplňování této primární potřeby prožívá libé pocity. Na psychologické úrovni se jedná o sycení pozorností, láskou, pocitem sounáležitosti, zájmu apod. V dnešní hektické době, která je bezesporu náročná pro děti i rodiče, pozorujeme velmi často sycení pozorností jako nedostatečné. Přestože jsou děti ve většině případů milovány, tuto potřebu rodiče často opomíjejí. Dle Svobodové (2022) mají tyto děti tendence, získat si pozornost učitele jakýmkoli možným způsobem, který mají naučený jako funkční, ať už se jedná o způsob vhodný, či nevhodný. Tyto děti potřebují častou pozitivní zpětnou vazbu a podporující pedagogický styl.

- 3. Potřeba podpory:** Každý z nás potřebuje podporu, ať už ve smyslu podpory nejbližších lidí, rodiny, přátel, kteří při nás stojí a v případě potřeby nás povzbudí, nebo nám pomohou, tak i ve smyslu fyzické podpory například jak uvádí Pessa (2009), u novorozence, jež neudrží hlavičku, tudíž mu pomáháme překonávat zemskou přitažlivost. Nebo u starého člověka, který nevstane sám z postele. Dítě, které přichází do mateřské školy, tuto podporu přirozeně potřebuje také. Ve chvílích, kdy je poprvé odloučeno od rodičů a nachází si své místo v kolektivu dětí, tak i v přirozených situacích, jež se vyskytnou v prostředí mateřské školy při interakci s dětmi. Svobodová (2022) uvádí několik modelových situací, z nichž je patrné, v jakých případech učitelka podporovala sebedůvěru dítěte a v jakých nikoli. Taktéž zmiňuje, jak je důležité věnovat dítěti pozornost, čas a reflektovat jeho snahu.
- 4. Potřeba ochrany:** Vytvořit dětem bezpečné prostředí, ve kterém se nemusejí bát, by mělo být naprostou samozřejmostí v každé rodině, ale i mateřské škole. Je to dokonce jednou z podmínek předškolního vzdělávání, jež zmiňuje RVP PV. Je naprosto nepřijatelné jakkoli dítě zastrašovat, či snad fyzicky trestat. Stejně nepřijatelné je děti nutit do jídla, ležet po celou dobu odpočinku na lůžku, nebo jim zakazovat naplnění základních fyziologických potřeb jako je například potřeba vyměšování apod. Pessa (2009) ochranu definoval jako štít proti nebezpečí. Svobodová (2022) přirovnává učitelku v mateřské škole k ochrannému štítu, jímž by pro dítě měla být. Je štítem, jenž nejen, že sám

svým chováním dítě neohrožuje, ale také chrání před okolním nebezpečím a poskytuje mu pocit bezpečí.

- 5. Potřeba limitu** – Touto potřebou limitu, je myšleno vymezení hranic. *„Vymezení hranic by mělo probíhat tak, aby v něm dítě bylo aktivním činitelem a chápalo tak smysl a potřebu nastavovaných limitů.“* (Svobodová, 2022, s. 36)
- Tyto limity společně s dětmi vytváříme například prostřednictvím společných pravidel, která jsou naprosto nezbytná pro život v mateřské škole a která by měla dávat dětem smysl. Hranice a pravidla vzbuzují v dětech pocit jistoty. Svobodová (2022) uvádí, že bez vymezení hranic a limitů, by se dítě necítilo komfortně a v bezpečí. Je naprosto nezbytné, nejen dodržování hranic a limitů dítětem, ale i respektování hranic dítěte. Ráda bych zmínila konkrétní pravidlo, jež si děti samy vymyslely. A které se mně osobně velmi líbí. Při hrách se nám stávalo, že hranice mezi hrou a činností, která je už dítěti nepříjemná, byla někdy velmi tenká a pro druhé dítě nezřetelná. Děti si tedy po domluvě vymyslely pravidlo, že ve chvíli, kdy už je jim hra nepříjemná a pro ně nepříjemná, sdělí to druhému dítěti slovy: *„Stop! To mi nedělej!“* Stejně pravidlo platilo pro jakoukoli formu pro ně nepříjemného chování vůči jejich osobě. Nutno podotknout, že ve většině případů děti tuto důraznou „stopku“ respektovaly. Pessoa definoval nutnost potřeby mezí velmi výstižně. *„Omezení lidské bytosti na Zemi je univerzální princip. Tam, kde se člověk začne cítit neomezený, bez limitů a hranic, stává se ve svém myšlení jediným všemocným a nepotřebuje nikoho druhého. Také mu na nikom druhém nezáleží.“* (Pessoa, 2009, s. 71) Samozřejmostí by však mělo být, že budou tato omezení vymezena jasně, s láskou, důsledností a respektem.

3 KOMPETENCE PŘEDŠKOLNÍHO PEDAGOGA

Pojem kompetence v odborné terminologii můžeme formulovat jako „*soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod a postojů, které jednotlivec využívá k úspěšnému řešení nejrůznějších úkolů a životních situací, jež mu umožňují osobní rozvoj*“. (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 27) Průcha definoval kompetenci učitele jako „*soubor profesních dovedností a dispozic, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání*.“ (Průcha a kol., 2003, s. 103) Kompetencemi učitele se zabývala taktéž Vašutová, jejímuž rozčlenění kompetencí se budu věnovat podrobněji. Profese předškolního pedagoga je profesí velice všestrannou a rozmanitou. Pedagog by měl být schopen pružně reagovat na potřeby a zájmy dětí, a to ve všech oblastech. Také by měl být schopný rozvíjet a podporovat tyto zájmy a v neposlední řadě včas odhalit případné odchylky od vývoje a poskytnout dítěti odpovídající podporu. Učitel však nepůsobí v mateřské škole pouze v interakci učitel – dítě, ale v dalších interakcích, a to jak v interakci s kolegy, tak i s rodiči, nadřízenými, či podřízenými, provozním personálem apod. To vyžaduje určitou všestrannost a flexibilitu a učitel tak musí ovládat celou řadu kompetencí.

Gillernová (2015) upozorňuje na velkou zodpovědnost za vývoj dítěte, jež s sebou nese profese pedagoga v mateřské škole. Zároveň zmiňuje velké množství sociálních vztahů a interakcí, jež v prostředí mateřské školy probíhají. Tyto vztahy přirovnává k jakési síti sociálních vztahů. Gillernová dělí kompetence učitele mateřské školy na: sociálněpsychologické dovednosti, metodické dovednosti, oborové dovednosti a diagnostické dovednosti (Mertin, Gillernová, 2015, s. 29).

Dle Heluse se „*profesionalita učitele zakládá na kompetencích, které z něj činí tvůrce edukačního dění, schopného své pedagogické jednání vyložit, zdůvodnit, obhájit, zdokonalit. A nést za ně zodpovědnost před školskými orgány, vedením školy, a hlavně před dětmi, jejich rodiči a vlastním svědomím*.“ (Helus, 2009, s. 264)

Tato slova můžeme vnímat tak, že profesionalita pedagoga, jde ruku v ruce s kompetencemi, jimiž disponuje.

3.1 Vymezení kompetencí dle Vašutové

Vašutová (2004) rozčlenila kompetence pedagoga dle cílů vzdělávání tzv. Delorsova konceptu čtyř pilířů, a to následovně:

1. **Kompetence předmětové:** učitel, který vybavený touto kompetencí je odborníkem ve svém oboru. Měl by být všestranný, ať už po stránce hudební, výtvarné, dramatické, ale měl by také disponovat dostatečnými všeobecnými vědomostmi, Tyto vědomosti a dovednosti by měl být schopen předávat dětem ve výchovně vzdělávacím procesu.
2. **Kompetence didaktické a psychodidaktické:** učitel, který ovládá tyto kompetence, dokáže využívat vhodných alternativních a inovativních didaktických postupů. Je schopen efektivně plánovat, je vždy připravený, a to včetně vhodných pomůcek. Zařazuje vhodné metody a formy učení, s ohledem na individuální potřeby a zájmy dětí. Samozřejmostí by měla být dobrá znalost a orientace v RVP PV.
3. **Kompetence pedagogické:** učitel vybavený pedagogickou kompetencí dokáže smysluplně plánovat, promýšlet činnosti, motivovat děti, činnosti by měly být provázané a mít přesah a hloubku. Měl by být autentický a vstřícný, dokázat děti zaujmout. Určit si jasný cíl, jehož chce v edukačním procesu dosáhnout a prostředky, jímž tohoto cílu dosáhne. Taktéž by měl být schopen improvizovat a pružně reagovat na individuální situace a zájmy dětí, využívat vnitřní motivace.
4. **Kompetence diagnostické a intervenční:** pedagog vybavený touto kompetencí by měl znát ontogenetický vývoj dítěte a jeho specifika. Na základě těchto znalostí musí být schopen včas odhalit případné odchylky od vývoje, reagovat na ně a nastavit vhodná podpůrná opatření. Zároveň by měl být schopen vytipovat nadané dítě a vytvořit mu prostředí, jež dá dítěti možnost jeho nadání dále rozvíjet. Aby byl schopen tyto odchylky od vývoje rozpoznat, musí provádět průběžnou diagnostiku dítěte. Také by měl být schopný sestavit dítěti plán pedagogické podpory.
5. **Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní:** učitel vybavený těmito kompetencemi vytváří ve třídě vytváření klima důvěry a bezpečí. Na základě dobré

znalosti dětí podporuje jejich socializaci a prosociální vztahy mezi dětmi. Dokáže uplatňovat osobnostně orientovaný přístup, jenž vychází z potřeb dětí. Pružně reaguje na situace, jež mohou nastat, a dokáže je nenásilnou formou řešit. Je schopen efektivně komunikovat, a to jak s dětmi, s rodiči, tak i s kolegy. Svobodová uvádí, že „*prostřednictvím komunikace vytváříme vztahy, atmosféru, podporujeme pozitivní (nebo negativní) pojetí dítěte.*“ (Svobodová, Vítečková a kol. 2017, s. 51)

6. **Kompetence manažerské a normativní:** jedná se o kompetence, jež zahrnují organizační schopnosti. Učitel ovládající tyto kompetence by měl mít základní legislativní znalosti. Nezbytná je také znalost práce s RVP PV, následně se Školním vzdělávacím programem (dále jen ŠVP) a cíli, jež jsou v něm vymezeny. Měl by umět pružně reagovat na aktuální dění v mateřské škole, dokázat zajistit hladký chod mateřské školy a vytvořit takové prostředí, které podporuje spolupráci, nikoli rivalitu. Měl by být lídrem, nikoli bossem. Taktéž by měl dokázat prezentovat mateřskou školu veřejnosti, a orientovat se ve financování školy, případně využívat různé dotace a další programy.
7. **Kompetence profesně a osobnostně kultivující:** učitel vybavený těmito kompetencemi je zralou a vyrovnanou osobností. Dle Pártlové a Podhrázké (2017) je profesionálem nejen znalostmi, ale i svým vystupováním, jednáním a prezentováním školy, a to nejen v rámci mateřské školy, ale i na veřejnosti. „Provádí sebereflexi, přemýšlí o svém chování a jednání a snaží se o jejich posun. Má přehled o možnostech dalšího vzdělávání, aktivně a systematicky se do něho zapojuje a je ochoten mu částečně obětovat svůj čas.“ (Svobodová, Vítečková a kol., 2017, s. 35) Na základě sebereflexe by se neměl bát případných změn, které budou ku prospěchu školy. (Vašutová, 2004, s. 105-109)

4 KOMUNIKACE UČITELE V MATEŘSKÉ ŠKOLE:

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

Ve vztahu k druhým lidem a zvláště pak k dětem nelze nekomunikovat. Komunikujeme neustále, ať už verbálně, slovy, nebo neverbálně, gesty, výrazem, mimikou. Slovy můžeme hladit, ale i zraňovat. Z tohoto důvodu by komunikativní kompetence, měla být nedílnou součástí vybavenosti každého pedagoga. Svobodová definovala schopnost komunikovat jako *„soubor vnitřních postojů, vlastností a dovedností, ve kterých se učitel orientuje, ze kterých při komunikaci s dětmi vychází, vědomě s nimi pracuje a dále je rozvíjí.“* (Svobodová, Vítečková a kol., 2017, s. 54) Neméně důležitá je v komunikaci ale i celkově ve vystupování pedagoga autentičnost, aby dítě věřilo, ale také rozumělo tomu, co mu chceme sdělit. Gordon (2012) v souvislosti s komunikací zmiňuje pojem pasivní a aktivní naslouchání. Uvádí, že i když nic neříkáme, pouze pasivně nasloucháme, je i to určitá forma komunikace a přijetí. Mlčení tudíž považuje za velmi důležité. Ovšem, za mnohem důležitější považuje Gordon (2012) naslouchání aktivní. A to především proto, že se snažíme porozumět tomu, co nám dítě chce opravdu sdělit, či co skutečně cítí, zároveň tím pomáháme dítěti pochopit jeho vlastní pocity, či problém.

4.1 Respektující versus nerespektující komunikace

Respektující-efektivní komunikace je především o interakci s druhým člověkem, neubližuje a neohrožuje. Nováčková a Nevolová (2020) nazývají efektivní komunikační techniky, technikami respektujícími. Neboť pouze respektem k druhému člověku, je možné efektivně komunikovat. Autorky zmiňují šest zásad, které je nutné dodržovat, aby byla komunikace respektující. Jedná se o **věnování pozornosti emocím**, kdy bychom měli k dítěti přistupovat empaticky a s porozuměním. Uznání a snaha o porozumění emocí nám pomůže emoce zklidnit a případně navázat s dítětem spolupráci. Měli bychom dát dítěti také dostatek prostoru a času emoce zpracovat. Naopak zcela nevhodné je jakékoli zlehčování emocí dítěte, nebo tlak na dítě, hubování, či vyčítání. Další, druhou zásadou je **držet se konkrétního problému**.

V žádném případě bychom si neměli hrát na věštce, či soudce, ale komunikovat zejména prostřednictvím konstruktivního popisu. Třetí zásadou, jež autorky zmínily je **držet se v přítomnosti**. To znamená, že řešíme to, co se stalo tady a teď, a vyvarujeme se výčitek a připomínek, které se netýkají aktuálního problému. Čtvrtá zásada respektující komunikace je **přibírat ke spoluúčasti**. Je zcela přirozené, že bychom neměli problém řešit za dítě, nebo bez dítěte, kterého se to týká, naopak bychom měli podporovat dítě, aby si dokázalo případné konflikty a problémy řešit samo. Podporujeme tak jeho samostatnost, sebevědomí a schopnost řešit problémy. Autorky Nováčková a Nevolová (2020) uvádí, že je povinností dospělého chránit dítě před nebezpečím, avšak je nutné vyhnout se tomu, abychom dítěti řídili život, tím mu bereme možnost být samostatnou bytostí. Pátou zásadou, již zmiňují, je **zaměřit se na to, co lze a co se daří**. To znamená, že bychom se měli vyvarovat zákazů, ale smysluplně dítěti předat informaci a upozornit na to, co je v pořádku. Zakazování a negace vyvolává zbytečné konflikty. Poslední, šestou zásadou je **poskytovat prostor a čas**. Měli bychom respektovat vývojová specifika dětí, ale i jejich rozpoložení a poskytnout jim dostatek času, aby činnosti, či své emoce zvládly. Součástí efektivní komunikace by mělo být také bezpodmínečné přijetí dítěte, uznání jeho emocí a v neposlední řadě autentičnost pedagoga. Abychom si dokázali snadněji uvědomit, jaká komunikace je respektující a jaká již nikoli, přestavme si, že s námi někdo komunikuje způsobem, jakým komunikujeme my s ním. Pokud vnímáme tuto komunikaci jako nepříjemnou, či snad ohrožující, jistě se nejedná o komunikaci respektující. Konkrétní komunikační techniky budou zmíněny v praktické části bakalářské práce. Já osobně si respektující komunikaci představuji jako pomyslný most. Most, který stavím směrem k dítěti, rodičům, kolegům. A je jen na mně, zdali most dostavím až k nim, nebo zůstanu někde v půli cesty bez toho, abych se k nim přiblížila a mohla jim pohlédnout do očí, s porozuměním, úctou a respektem.

4.2 3 S a 1 Z

Součástí profese pedagoga je povinnost rozvíjet dítě po všech jeho stránkách. Podporovat jej v jeho růstu a samostatnosti. Abychom toho dosáhli, nejenže je nutností být dítěti příkladem a efektivně s ním komunikovat, ale také jej k činnostem

vhodně motivovat. „Pro kvalitu toho, co děláme, je rozhodující, jestli motivace vychází zevnitř nebo zvenčí.“ (Nováčková, Nevolová, 2020, s. 224) Dle Nováčkové a Nevolové (2020) přicházíme na svět vybaveni vnitřní motivací. Z vnitřní motivace děláme především věci, které jsme přijali za své, které nás baví, zajímají nás. Pokud dítě činnosti vykonává z vnitřní motivace, mají daleko větší efekt a přínos. Nováčková s Nevolovou (2020) vymezily podmínky, jež jsou nutné pro udržení vnitřní motivace. Jedná se o:

Smysluplnost – spočívá především v tom, že dítě potřebuje vědět, proč má danou činnost dělat, či nedělat, jaký to má smysl. Je tedy jasné, že dítěti musíme dát dostatek informací k dané činnosti, či problematice, diskutovat s ním, objasňovat, vysvětlovat, ukazovat. Smysluplnost je velmi důležitá například i při společném vytváření pravidel.

Spolurozhodování – je velice důležité, aby mělo dítě možnost rozhodovat samo za sebe, být součástí spolurozhodování, aby mělo možnost říct svůj postoj, názor a ovlivnit situaci, ve které se nachází. Respektujeme tak jeho osobnost a integritu.

Spolupráci – spolupráce je důležitou a nedílnou součástí života. Dítě má možnost se opřít o druhého a vzájemně se od sebe učit. Pokud se dítě pro spolupráci s konkrétním kamarádem rozhodne samo, bude pro něj činnost lákavější a zábavnější. Dítě má možnost zjistit, že mu spolupráce může přinést mnohé výhody a poznatky.

Zpětnou vazbu – zpětná vazba je pro dítě důležitou informací, jedná se o jakousi reflexi. Zpětná vazba by měla být především pozitivní, reflektuje to, co učitel vidí, že si všímá a má zájem o to, co dítě dělá, co dokázalo apod.

Pokud my, učitelé, budeme tyto podmínky respektovat a dodržovat, předpokládám, že bude mít náš výchovně vzdělávací proces mnohem větší efekt, a bude založený na vzájemném respektu, úctě a vnitřní motivaci dítěte.

5 CÍL PRÁCE

Cílem bakalářské práce je ověřit přínos cyklu workshopů z oblasti komunikace s dětmi a pokusit se zachytit případné změny v chování a komunikaci pedagogů ve vztahu k dětem.

5.1 Výzkumný problém

Předškolní vzdělávání dává základ k dalšímu vzdělávání v životě dítěte a také formuje vztah dítěte k osobnosti učitele a ke vzdělávání jako takovému. Z tohoto důvodu je velice důležité, jakým způsobem učitel s dítětem jedná a komunikuje. Vzhledem k proměnlivosti vzdělávací soustavy a nárokům, jež jsou na pedagogy kladeny, je, jak jsem již zmínila výše nutno, aby pedagogové s těmito změnami udrželi krok. Dle vlastních zkušeností vím, že impulsem ke změně může být například studium na vysoké škole, odborná literatura, ale i semináře a workshopy.

Ve výzkumné části se zaměřím na to, do jaké míry a zda vůbec může mít absolvování cyklu workshopů efekt na změny v komunikaci a přístupu u pedagogů.

5.2 Výzkumné otázky

1. Jaká nastala změna ve vztahu ke komunikaci s dětmi u pedagogů po absolvování cyklu workshopů?
2. Jaká nastala změna ve vztahu pozitivního přístupu k dětem po absolvování cyklu workshopů?
3. Pociťují na sobě změnu ve vztahu ke komunikaci a přístupu k dětem po absolvování workshopů sami pedagogové?

5.3 Metodika výzkumu

V rámci výzkumného šetření bude použit kvalitativní výzkum. Konkrétně bude využita metoda pozorování, dle předem stanovených kritérií, a to před a těsně po absolvování workshopů efektivní komunikace a inovativních směrů pedagogiky. Poté bude stejná metoda aplikována s odstupem dvou až čtyř měsíců. Dále metoda analýzy sebereflexe, kterou zpracovali všichni pedagogové, kteří se účastnili cyklu workshopů. Sebereflexe byla zpracována formou autoevaluačních dotazníků, po absolvování cyklu workshopů do čtrnácti dní po ukončení workshopů a s odstupem čtyř měsíců po ukončení workshopů. Vlastní pozorování bylo provedeno u pěti pedagogů a doplněno s jejich souhlasem o audio nahrávky interakcí s dětmi. Vzhledem k tomu, že pozorovaných pedagogů není mnoho, je metoda pozorování doplněna o vlastní sebereflexi pedagogů. Autoevaluační dotazníky vyplnilo všech dvacet čtyři účastníků cyklu workshopů.

5.4 Charakteristika pozorovaných pedagogů

Výběr pedagogů závisel na jejich dostupnosti a souhlasu. Předmětem pozorování byli plně kvalifikovaní pedagogové v oboru předškolní a mimoškolní pedagogiky. Tři pedagogové absolvovali vysokoškolské vzdělání – bakalářské. Dva pedagogové středoškolské vzdělání.

5.5 Příprava výzkumného nástroje

Hlavní metodou výzkumného šetření bylo pozorování na základě předem stanovených kritérií. Tato kritéria byla zpracována do záznamového archu, do nějž byly zaznamenávány jednotlivé interakce s dětmi a poznámky k nim.

Další metodou byla analýza sebereflexe vybraných pedagogů formou autoevaluačních dotazníků, v nichž se snažili pedagogové popsat, jak vnímají přínos workshopů oni osobně - příloha číslo 4. Autoevaluační dotazníky obsahují otevřené i uzavřené otázky a tabulku kritérií hodnocení přístupu k dětem, v níž pedagogové reflektují svoji komunikaci a přístup před a po absolvování cyklu workshopů, a to prostřednictvím číselné škály 1 - 4 (1 - velmi často, 2 - často, 3 - výjimečně, 4 - vůbec).

5.6 Jednotlivá kritéria pozorování

Aby bylo možné v mateřské škole vytvořit pozitivní klima, je nezbytné, aby byl přístup a komunikace pedagogů respektující. A to nejen ve vztahu k dětem, ale i k jejich rodičům a kolegům. Vytvořila jsem jednotlivá kritéria pozorování na základě přepracovaného vydání původní knihy autorů P. Kopřivy, J. Nováčkové, D. Nevolové a T. Kopřivové - Respektovat a být respektován (2020). Knihy Thomase Gordona – Výchova bez poražených (2012) a knihy E. Svobodové – Aby nám tu bylo hezky (2022), příloha číslo 3. Jednotlivé komunikační strategie zde uvedené, jejich význam a praktické příklady, jsou podrobněji popsány v příloze číslo 2.

Nováčková (2020) rozdělila jednotlivé komunikační strategie následovně:

Pozitivní přístup k dětem a vzdělávání

- Informace, sdělení
- Popis, konstatování
- Vyjádření vlastních potřeb a očekávání
- Možnost volby a výběru
- Dvě slova
- Prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí
- Já výrok
- Empatická reakce
- Autenticita
- Aktivní naslouchání dítěti
- Pozitivní zpětná vazba
- Zájem o jeho znalosti, dovednosti (evokace)
- Vytváření prostoru pro samostatnost
- Podněcování a podpora spolupráce
- Vyplynutí přirozeného důsledku – pozitivní
- Vyplynutí přirozeného důsledku – negativní
- Vytváření dohod

Negativní (neefektivní) přístup k dětem a vzdělávání

Gordon (2012) specifikoval některé neefektivní a nerespektující komunikační techniky, které byly také předmětem pozorování. Těmito technikami se zabývala taktéž Nováčková (2020). Jsou to například:

- **Nařizování, komandování**
- **Pokyny**
- **Vyhrožování, napomínání**
- **Moralizování, domlouvání, vyčítání**
- **Předkládání nevyžádaných návrhů a řešení, udělování nevyžádaných rad**
- **Kázání, poučování**
- **Kritizování, posuzování, obviňování**
- **Nadávání, výsměch, ponižování**
- **Litování**
- **Vyslychání**
- **Zlehčování, odsouvání od tématu**
- **Srovnávání**
- **Malá autenticita, přetvářka**
- **Hodnocení dítěte v jeho přítomnosti, bez jeho spoluúčasti**

6 OBSAH CYKLU WORKSHOPŮ

Seminář byl ve formě workshopů a byl rozdělen do tří cyklů. Každý jednotlivý cyklus trval čtyři vyučovací hodiny. Workshopy se konaly jedenkrát měsíčně, po dobu tří měsíců.

Obsahem a cílem workshopů je seznámení se základními prvky a principy individualizovaného a osobnostně zaměřeného přístupu k dítěti. Tyto prvky vycházely z pedagogiky Franze Ketta, teorie potřeb Alberta Pessa, respektující komunikace Jany Nováčkové a kol., komunikačních strategií Thomase Gordona a dlouhodobých zkušeností Evy Svobodové.

První workshop – Já jsem tu a těším se

Tento workshop byl zaměřený na důležitost každého jednoho z nás, uvědomění si sebe sama a vlastní hodnoty. Na to, jak je důležité v mateřské škole vytvořit příznivé klima, které je pro dítě bezpečné, podporující a respektující, ve kterém je dítě aktivním účastníkem, má možnost se projevit jako svébytná osobnost a je součástí jednoho celku, do kterého patří a ve kterém má své místo. Souvisejícím bodem semináře bylo pojetí potřeb dle Alberta Pessa. Rituály a činnosti z pedagogiky Franze Ketta a vytváření modelových situací a jejich efektivního řešení. V neposlední řadě kouzlo 3 S a 1 Z a s tím související vnitřní a vnější motivace. Na konci workshopu byl prostor pro diskusi, reflexi a doporučení, na co si budou pedagogové dávat pozor po prvním workshopu a co si prakticky vyzkouší v prostředí mateřské školy.

Druhý workshop – Abychom si spolu rozuměli

Obsahem druhého workshopu byly techniky formativního hodnocení, a techniky respektující komunikace, podle Thomase Gordona (2012) jako jsou Já - sdělení a aktivní naslouchání a další komunikační strategie jako popis a konstatování, vyjádření vlastních potřeb a očekávání, možnost volby a výběru, dvě slova a prostor pro spoluúčast a aktivitu atd. Zmíněny byly i nerespektující komunikační strategie a přístupy (Nováčková, 2020). Hlavním cílem tohoto workshopu bylo seznámit a vybavit pedagogy komunikačními strategiemi, jež budou respektující a budou fungovat jako prevence nežádoucích patologických jevů v mateřské škole. Taktéž jsme

reflektovali zkušenosti z aplikací dovedností a vědomostí do praxe. Na závěr byl opět prostor pro diskusi a vyjádření, jak se pedagogům dařilo respektovat a naplňovat zásady předchozího workshopu. Taktéž nechyběla doporučení, na co si budeme dávat pozor po absolvování druhého semináře.

Třetí workshop – Pravidla nás ochrání

Třetí workshop shrnoval předešlé dva workshopy. Opět jsme reflektovali zkušenosti z aplikací dovedností a vědomostí do praxe, dále měli pedagogové možnost řešit případné problémy, s nimiž se potýkají. Řešení probíhalo prostřednictvím modelových situací, v nichž byli přímými aktéry. Druhá polovina workshopu byla zaměřena především na tvoření společných pravidel, neboť pravidla jsou univerzum, přinášejí pravidelnost, ukazují správnost a pohodu, jsou prevencí, která pomáhá předcházet konfliktům, a taktéž nám ukazují cestu, kterou se vydat (Svobodová, 2022). Součástí workshopu bylo zhlédnutí videa, jež ukazovalo stejnou situaci interakce mezi dospělými a dětmi dvěma odlišnými způsoby, respektujícím a nerespektujícím, a také reakci dětí, které figurovaly ve videu. Na závěr třetího workshopu byla reflexe celého cyklu workshopů a vyplnění autoevaluačních dotazníků.

7 VÝSLEDKY A PRŮBĚH POZOROVÁNÍ A ANALÝZY SEBEREFLEXE

V této kapitole jsou uvedeny jednotlivé metody pozorování a průběh tohoto pozorování. Ve třetí příloze je uvedena tabulka kritérií hodnocení přístupu k dětem, do níž jsem zaznamenávala pozorování a případné poznámky k němu. Taktéž je zde zpracována analýza sebereflexe pedagogů bezprostředně po ukončení cyklu seminářů a s odstupem čtyř měsíců od ukončení seminářů – dotazník, příloha číslo 4.

7.1 Popis metody pozorování

Před samotným pozorováním se uskutečnilo s pěti pozorovanými pedagogy osobní setkání, v prostředí jejich mateřské školy. V průběhu tohoto setkání byli pedagogové seznámeni s cílem pozorování, s četností pozorování a s obsahem a organizací cyklu workshopů. Taktéž jsme se vzájemně dohodli, že v průběhu pozorování souhlasí s tím, že budou některé interakce s dětmi nahrávány na diktafon, z důvodu správného a efektivního zpracování dat. První pozorování pedagogů proběhlo v rámci letního provozu v mateřské škole. Byly tedy přítomny děti ze všech tříd, neboť provoz byl omezený a děti spojené. Pozorování probíhalo celkem pět dní, každý pedagog byl pozorován při komunikaci v daných činnostech a interakcích běžného dne, po dobu jednoho dne, a to v čase od 7.30 hodin do 12.30 hodin. Do pozorovacího archu, byl vždy čárkou zaznamenán respektující, či nerespektující přístup pedagoga a případné poznámky. U pozorování jednotlivých pedagogů jsou uvedeny některé vybrané rozhovory, s popisem situace, která rozhovoru předcházela. Druhé a třetí pozorování, po absolvování cyklu workshopů probíhalo za stejných podmínek.

7.2 Vyhodnocení zjištěných výsledků na základě metody pozorování

Výsledky jednotlivých kritérií byly číslovány dle četnosti pozorování. V případě stejné četnosti výsledku pozorování budou uvedena jednotlivá kritéria vedle sebe. Číslo v závorce značí počet pozorovaných reakcí. V pozorování jsem zaznamenávala četnosti jevů použitých komunikačních strategií a forem jednání, z tohoto důvodu jsem pro větší přehlednost zvolila taktéž znázornění grafy, přestože si uvědomuji, že toto znázornění není pro kvalitativní výzkum obvyklé.

7.2.1 Pedagog A

Paní učitelka má vystudovanou střední pedagogickou školu s navazujícím vysokoškolským studiem předškolní pedagogiky, kde získala titul Bc. Její praxe v mateřské škole je kolem dvou let. Další zkušenosti měla možnost získat jako lektorka ve sportovním kroužku pro předškolní děti.

Analýza prvního pozorování:

Pozitivní přístup k dětem a vzdělávání:

1. Aktivní naslouchání dítěti (7)
2. Autenticita (6)
3. Informace, sdělení (5), popis, konstatování (5), empatická reakce (5)
4. Zájem o jeho znalosti, dovednosti (4)
5. Vyjádření vlastních potřeb (3), prostor pro spoluúčast a aktivitu (3), vytváření dohod (3)
6. Možnost volby a výběru (1), dvě slova (1), pozitivní zpětná vazba (1), podněcování a podpora spolupráce (1), vplynutí přirozeného důsledku-negativního (1)

Vytváření prostoru pro samostatnost, já-výrok, vplynutí přirozeného důsledku-pozitivního, jsem během prvního pozorování nezaznamenala.

Negativní přístup k dětem a vzdělávání:

1. Pokyny (11)
2. Předkládání nevyžádaných návrhů a řešení (5)
3. Domlouvání, moralizování (4)
4. Vyslýchání (3), srovnávání (3), hodnocení dítěte v jeho přítomnosti bez jeho spoluúčasti (3)
5. Nařizování (2), napomínání (2)
6. Kázání, poučování (1), posuzování (1), odsouvání tématu (1)

Nadávání, výsměch, ponižování, litování, nebo přetvářka se u této paní učitelky v době pozorování nevyskytovalo vůbec.

Analýza druhého pozorování:

Pozitivní přístup k dětem a vzdělávání:

1. Informace, sdělení (10)
2. Popis, konstatování (6), možnost volby a výběru (6), aktivní naslouchání dítěti (6), vytváření prostoru pro samostatnost (6)
3. Empatická reakce (5)
4. Prostor pro spoluúčast (4), pozitivní zpětná vazba (4), zájem o jeho znalosti (4)
5. Dvě slova (3), autenticita (3), podněcování a podpora spolupráce (3)
6. Vytváření dohod (2)
7. Vyplynutí přirozeného důsledku–negativního (1)

já–výrok, vyjádření vlastních potřeb a vyplynutí přirozeného důsledku-pozitivního jsem při tomto pozorování nezaznamenala.

Negativní přístup k dětem a vzdělávání:

1. Pokyny (11)
2. Předkládání nevyžádaných návrhů a řešení (3)

Žádné další nerespektující, či negativní přístupy jsem při tomto pozorování nezaznamenala.

Analýza třetího pozorování:

Pozitivní přístup k dětem a vzdělávání:

1. Popis, konstatování (9)
2. Informace, sdělení (7)
3. Aktivní naslouchání dítěti (6)
4. Vytváření prostoru pro samostatnost (5), empatická reakce (5)
5. Zájem o jeho znalosti (4), možnost volby a výběru (4), prostor pro spoluúčast a aktivitu (4), autenticita (4)
6. Dvě slova (3), podněcování a podpora spolupráce (3)
7. Vytváření dohod (2), vyplynutí přirozeného důsledku-negativního (2), já–výrok (2), vyjádření vlastních potřeb a očekávání (2)

8. Vyplynutí přirozeného důsledku-pozitivního (1), pozitivní zpětná vazba (1)

Negativní přístup k dětem a vzdělávání:

1. Pokyny (14)
2. Překládání nevyžádaných návrhů (4)
3. Napomínání (3)

Žádné další nerespektující, či negativní přístupy jsem při tomto pozorování nezaznamenala.



Obrázek 1: **Pedagog A** - vyhodnocení přístupu k dětem během pozorování

Pedagog A – popis prvního pozorování před absolvováním cyklu workshopů

Ve třídě panovala velmi příjemná atmosféra, bylo přítomno 22 dětí. Paní učitelka měla příjemný hlas a přívětivý projev, děti k ní přistupovaly s důvěrou. Při komunikaci s dětmi se snížila na jejich úroveň. Děti ji oslovovaly křestním jménem. Ve třídě pobíhala volná hra. Paní učitelka se připojila ke hře s hlučnější skupinou dětí, skupinka dětí se zklidnila. Přítomen byl taktéž chlapec s podezřením na vývojovou dysfázii, byl plačtivý, na paní učitelku reagoval minimálně. Chlapec běžel na toaletu, byl však bos. Paní učitelka reagovala: „*Matýsku, bačkory.*“ (dvě slova) Matýsek nereagoval, paní učitelka šla za ním, vzala jej za ruku a dovedla ho k bačkorám. Poté se na mě otočila a řekla v přítomnosti Matýska: „*S Matýskem je to někdy těžké, nejsem si jistá, zdali mi rozumí. Když mu něco někdo řekne, začne si třeba ubližovat.*“ (hodnocení dítěte) Při procházení třídou věnovala paní učitelka pozornost jednotlivým dětem, jejich hru

komentovala: „*Vašíku, teda ten komín jsi postavil opravdu vysokánský, to ti muselo dát spoustu práce.*“ (pozitivní zpětná vazba) „*Petruško, ty už jsi nám oblékla panenky.*“ (popis, konstatování) Po volné hře následovalo krátké protažení, ranní filtr a svačina. Během přípravy na svačinu vznikl konflikt mezi dvěma chlapci, děti přiběhly pro paní učitelku. Paní učitelka se ptala „*viníka*“: „*Matýsku, tys bouchl Martínka? Martínku, on tě uhodil? Matýsku, ty, ty, ty, to se nedělá, musíš se omluvit.*“ (vyslýchání, napomínání, udělování nevyžádaných rad) Děti si chodily pro svačinku vždy po jednotlivých stolečcích, měly možnost suchého pečiva, avšak nejprve musely ochutnat chléb s pomazánkou. Jedna holčička, která seděla bezradně nad talířem, řekla paní učitelce: „*Mně tahle pomazánka nechutná.*“ Paní učitelka reagovala: „*A jak to můžeš vědět, Terezko, ani sis nekousla, udělej pořádný kousanec jako Pavlík.* (domlouvání) „*Podívej se na Pavlíka, jaký udělal velký kousanec.*“ (srovnávání) Holčička si s odporem kousla a chleba stejně nedojedla, poté si šla pro suchý chléb. Následovala krátká řízená činnost, při které se děti představily, hrály pohybovou hru na dopravní prostředky a hovořily o svých zážitcích z dovolené. Poté se paní učitelka i s dětmi odebrala na školní zahradu, kde měly možnost volné hry, a také občerstvení. Po pobytu venku následoval oběd, paní učitelka obědvala s dětmi u stolu. Při odchodu dětí se s každým z nich pozdravila podáním ruky.

Pedagog A – popis druhého pozorování bezprostředně po ukončení cyklu workshopů

Všechny děti včetně paní učitelky byly již ve své kmenové třídě. Ve třídě byly děti od 3 do 5 let. V ranních hodinách probíhala volná hra a děti byly postupně přiváděny rodiči. Paní učitelka každé z dětí přivítala podáním ruky. Jedna holčička byla po příchodu plačtivá. Paní učitelka ji vzala za ruce a řekla: „*Vidím Madlenko, že jsi dnes nějaká smutná.*“ (empatická reakce) Madlenka odpověděla: „*Já chci maminku.*“ Paní učitelka přikyvovala, přitakala (aktivní naslouchání), „*ty chceš maminku.*“ Holčička znovu zopakovala: „*Jo, mně se stýská.*“ Paní učitelka reagovala: „*Maminka musela do práce, ale snaží se vždycky přijít, jak jen to jde, mohla bych ti teď nějak pomoci já?*“ (informace, empatická reakce) Holčička ještě chvíli seděla na paní učitelce a během chvíle si odešla hrát s dětmi. K paní učitelce přišli dva mladší chlapci, chvíli postávali a přešlapovali. Paní učitelka se s úsměvem zeptala: „*Potřebujete něco, kluci? Ráda vám pomůžu.*“ (autenticita, konstatování) Kluci odpověděli: „*My nevíme s čím si hrát.*“ Paní

učitelka reagovala: „*Aha, vy nevíte s čím si hrát? A potřebujete ode mě poradit, nebo to zkusíte vymyslet sami.*“ (aktivní naslouchání, vytváření prostoru pro samostatnost) Poté následovala svačinka a řízená činnost. Děti pracovaly po skupinách, paní učitelka jim do činností nezasahovala, snažila se je vhodně formulovanými otázkami přimět k přemýšlení a samostatnosti. Před odchodem ven paní učitelka připomínala některým dětem: „*Baruško, vezmi si čapku, dej si ji pořádně, ať tě nezebou uši. Honzíku, zavaž si pořádně ty boty.*“ (pokyny) Honzík si zavázal kličku na tkaničce. Paní učitelka reagovala: „*Honzíku, teda dnes ta klička bude určitě držet, super práce.*“ (pozitivní zpětná vazba) Paní učitelka odcházela dříve z práce, k lékaři. Před svým odchodem děti informovala o tom, kam jde a rozloučila se s nimi.

Pedagog A – popis třetího pozorování, čtyři měsíce po ukončení cyklu workshopů

Tento den se sešlo v mateřské škole pouze 14 dětí, ostatní děti byly nemocné. Děti si hrály klidně se zaujetím, a tak se jich paní učitelka zeptala: „*Děti, chtěly byste mít dnes takový hrací den? Nebo chcete pracovat v kruhu?*“ (možnost volby a výběru) Děti se rozhodly pro hru. Jedna z dívek přiběhla za paní učitelkou se slovy: „*Pojď se podívat, co jsem postavila.*“ Paní učitelka šla a řekla: „*To je vysoká stavba Jani, co je to vlastně za stavbu?*“ (popis, zájem o jeho znalosti). Janička odpověděla: „*To je mrakodrap, takový byl na dovolené, kde jsem byla.*“ Paní učitelka odpověděla: „*Aha, ty jsi byla v té Dubaji, tam já nikdy nebyla, a co zajímavého jsi na té dovolené ještě viděla?*“ (zájem o jeho znalosti, evokace) Následoval úklid hraček, dva z chlapců odcházeli od rozházených aut, paní učitelka reagovala: „*Kluci, uklidte ty auta, dejte je do té modré krabice k ostatním.*“ (pokyny, udělování nevyžádaných rad) Při svačině si jedna z holčiček nalila kakao, které jí nechutnalo. Zavolala na paní učitelku: „*Paní učitelko, mně to nechutná.*“ Paní učitelka odpověděla: „*A co s tím Haničko.*“ (vytváření prostoru pro samostatnost) Hanička řekla: „*Tak já to vyliju a naliju si čaj.*“ Paní učitelka: „*Dobrý nápad.*“ (pozitivní zpětná vazba) Po svačině se děti společně s paní učitelkou pozdravily a opět měly prostor pro volnou hru. Před odchodem na vycházku se zeptala paní učitelka dětí: „*Děti, chcete se jít projít k Šídlovánku a podívat se zdali našli ptáčci to krmení, co jste jim tam pověsily, nebo na zahradu?*“ (možnost volby a výběru) Děti se rozhodly, že se projdou k Šídlováku, cestou hledaly zavěšené koule se zrním a lojem které vyráběly. Paní učitelka ukazovala dětem ptáky, kteří byli u krmení, ptala se jich na jejich jména,

taktéž se zajímala o to, zdali krmí ptáky i s rodiči. Při obědě se paní učitelka ptala jednotlivých dětí: „*Chceš kompot, nebo nemáš chuť?*“ (možnost volby a výběru)

Paní učitelka měla po celou dobu pozorování příjemný, klidný a vlídný projev. Děti k ní měly důvěru a bez obav za ní přicházely s problémy. Bylo evidentní, že se paní učitelka snažila komunikovat respektujícím způsobem a na každou vzniklou situaci reagovala s rozvahou a klidem. Při prvním pozorování byla dle vlastních slov mírně nervózní, avšak při dalších pozorováních byla již zcela přirozená.

7.2.2 Pedagog B

Paní učitelka vystudovala střední pedagogickou školu s navazujícím vysokoškolským studiem předškolní pedagogiky, kde získala titul Bc. Její pedagogická praxe činí 2 roky. Velice vítala možnost zúčastnit se cyklu workshopů, neboť má velkou chuť se dále vzdělávat a pracovat na sobě.

Analýza prvního pozorování:

Pozitivní přístup k dětem a vzdělávání:

1. Popis, konstatování (8)
2. Informace, sdělení (6), aktivní naslouchání dítěti (6)
3. Autenticita (5), empatická reakce (5)
4. Pozitivní zpětná vazba (4)
5. Dvě slova (3), zájem o jeho znalosti, dovednosti (3), vytváření dohod (3)
6. Možnost volby a výběru (2), vytváření prostoru pro samostatnost (2), vplynutí přirozeného důsledku-negativního (2)
7. Vyjádření vlastních potřeb a očekávání (1), prostor pro spoluúčast a aktivitu (1), já-výrok, podněcování a podpora spolupráce (1)

Vplynutí přirozeného důsledku-positivního, jsem během tohoto pozorování nezaznamenala.

Negativní přístup k dětem a vzdělávání:

1. Pokyny (12)
2. Předkládání nevyžádaných návrhů řešení (4)

3. Nařizování, komandování (3), domlouvání (3)
4. Napomínání (2), srovnávání (2)
5. Posuzování (1), vyslýchání (1), hodnocení dítěte v jeho přítomnosti (1)

Během tohoto pozorování jsem nezaznamenala kázání, poučování, nadávání, výsměch, či ponižování, litování, zlehčování, nebo odsouvání tématu, ani malou autenticitu.

Analýza druhého pozorování:

Pozitivní přístup k dětem a vzdělávání:

1. Informace, sdělení (9)
2. Empatická reakce (7)
3. Autenticita (5)
4. Možnost volby a výběru (4), zájem o jeho znalosti, dovednosti (4), podněcování spolupráce (4)
5. Popis, konstatování (3), aktivní naslouchání (3), vytváření prostoru pro samostatnost (3)
6. Vyjádření vlastních potřeb a očekávání (2), dvě slova (2), prostor pro spoluúčast (2)
7. Vyplynutí přirozeného důsledku - negativního (1), vytváření dohod (1), pozitivní zpětná vazba (1)

Během tohoto pozorování jsem nezaznamenala já-výrok a vyplynutí přirozeného důsledku–pozitivního.

Negativní přístup k dětem a vzdělávání:

1. Pokyny (6)
2. Předkládání nevyžádaných návrhů řešení, udělování nevyžádaných rad (3)
3. Poučování (2)
4. Vyslýchání (1)

Žádný z dalších negativních přístupů jsem při tomto pozorování nezaznamenala.

Analýza třetího pozorování:

Pozitivní přístup k dětem a vzdělávání:

1. Popis, konstatování (18)
2. Informace, sdělení (13)
3. Pozitivní zpětná vazba (11)
4. Zájem o jeho znalosti, dovednosti (10)
5. Prostor pro spoluúčast a aktivitu (6), autenticita (6)
6. Vyjádření vlastních potřeb a očekávání (3), aktivní naslouchání dítěti (3)
7. Vyplynutí přirozeného důsledku–negativního (2), vytváření dohod (2)
8. Možnost volby a výběru (1), dvě slova (1), já-výrok (1), empatická reakce (1), vytváření prostoru pro samostatnost (1), podněcování a podpora spolupráce (1)

Během tohoto pozorování jsem nezaznamenala vyplynutí přirozeného důsledku-pozitivního.

Negativní přístup k dětem a vzdělávání:

1. Pokyny (5)

Během třetího pozorování, jsem nezaznamenala žádný další negativní přístup k dětem a vzdělávání.



Obrázek 2: Pedagog B - vyhodnocení přístupu k dětem během pozorování

Pedagog B – popis prvního pozorování před absolvováním cyklu workshopů

Ve třídě bylo přítomno 19 dětí. Děti byly spojeny, v rámci prázdninového provozu. Probíhala volná hra. Děti si hrály na koberci, nebo u stolečků, kde měly k dispozici puzzle a pexeso. Paní učitelka procházela třídou a sem tak s úsměvem přihlížela hře, občas prohodila komentář. Jeden z chlapců si hrál sám a neustále přebíhal od hry ke hře. Když procházela paní učitelka kolem něj, vzal ji beze slova za ruku. Paní učitelka si k němu přisedla a zeptala se: „*Copak Jeníku, můžu ti nějak pomoci?*“ Jeník gestikuloval a snažil se vysvětlit paní učitelce, že chce stavět koleje. „*Ty chceš stavět koleje? A zvládneš to sám, nebo potřebuješ pomoci?*“ Chlapec si žádal pomoc paní učitelky. Paní učitelka mu tedy pomohla a dál se ho ptala, jak by chtěl koleje postavit, podávala mu je a snažila se ho přimět k samostatnosti. Po volné hře se děti scházely u svačiny. Některé děti nechtěly ochutnat pomazánku. Paní učitelka reagovala: „*Všichni si alespoň kousnou, ochutnají a pak si mohou pomazánku setřít.*“ (nařizování) Při svačině vedle sebe seděli dva sourozenci a poštuchovali se. Paní učitelka hovořila k jednomu z nich: „*Davidku, proč toho bráchu tak trápíš.*“ (obviňování) Po svačině následovala řízená činnost na téma voda kolem nás, která se konala na školní zahradě, neboť zahrada disponovala zahradním jezírkem. Některé z dětí ukončily činnost a chtěly si již hrát, paní učitelka jim tedy dala možnost výběru. Kluci si postavili branky a hráli fotbal. Jeden z chlapců zamračeně seděl a nehrál si. Paní učitelka se ho zeptala: „*Copak Honzíku, vypadáš nějak smutně, děje se něco?*“ (empatická reakce) Honzík odpověděl: „*Já jsem očpoulenej.*“ „*Očpoulenej? Ale já nevím, co to znamená, to neznám?*“ (autenticita). „*To je jako naštvanej?*“ (evokace) Honzík: „*Ne, očpoulenej! Nevím s čím si hrát.*“ Paní učitelka nabízela Honzíkovi různé aktivity: „*Pomohlo by ti, kdybych ti vydala branku a míč? Minule tě to bavilo.*“ (popis, samostatnost) Honzík: „*Tak jo.*“ Po obědě zůstávaly poměrně dost špinavé stoly, neboť byla rýže. Paní učitelka reagovala: „*Děti, potřebovala bych pomoc s těmi stoly, aby byly čisté.*“ (vyjádření vlastních potřeb)

Pedagog B – popis druhého pozorování bezprostředně po ukončení cyklu workshopů

Ve třídě bylo přítomno 20 dětí. Probíhaly spontánní hry. Na stolcích měly děti připraveny omalovánky s čertovskou tematikou a kartičky s čerty zaměřené na zrakovou diferenciaci. Tyto aktivity byly zcela dobrovolné. Někteří kluci rozházeli kostky po třídě, paní učitelka k nim přišla a reagovala: „*Kluci, uklidte ty kostky.*“ (pokyn) „*Špatně se tu chodí.*“ (informace) Před svačinou byla krátká pohybová chvílka, kdy děti cvičily s bramborami. Svačinu a mytí rukou oznamovala říkanka, na níž reagovaly téměř všechny děti. Dvě holčičky si prohlížely knihu. Paní učitelka reagovala: „*Holky, ruce.*“ (dvě slova). Při svačině bylo k dispozici i suché pečivo, děti měly možnost výběru. Řízená činnost byla na téma čerti. Paní učitelka se ptala dětí, co vše o čertech vědí. (evokace) Poté se děti měnily v našťavané, hodné, veselé a jiné čerty. Následovala čertí diskotéka, při které se děti ohřívaly v kotlích (obručích), paní učitelka kruhy postupně odebírala a dala prostor dětem, aby vymyslely jak se přesto ohřát v kotli. (prostor pro spoluúčast a aktivitu, samostatnost, spolupráce) Některým dětem se nechtělo ven a přály si hrát čertí diskotéku. Paní učitelka jim řekla: „*Co kdybychom se domluvili, že si pospíšíme s oblékáním, vrátíme se ze zahrady dříve a zahrajeme si hru ještě před obědem?*“ (vytváření dohod). Po příchodu ze zahrady se děti připravovaly v herně na hru, jen jeden z chlapců ještě nebyl převlečený. Paní učitelka se ho snažila popohnat: „*Honzíku, přidej. Kdybys pořád nekoukal, kde co lítá, byl už bys převlečený.*“ (pokyny, kázání, poučování) Při obědě si paní učitelka sedla k dětem k malému stolu a najedla se s nimi. Děti měly možnost určit si porci jídla.

Pedagog B – popis třetího pozorování, čtyři měsíce po ukončení cyklu workshopů

Přítomno bylo 17 dětí. Pobíhaly spontánní hry. V zadní části třídy měly děti postavenou překážkovou dráhu. Paní učitelka s každým nově přicházejícím dítětem prohodila pár slov a pozdravila jej. Holčičky projevíly přání paní učitelku učesat, ta souhlasila se slovy: „*Dobře holky, ale domluvíme se, že mě to nesmí bolet a že až mě Janička zavolá tak půjdu, ano?*“ (vytváření dohod) Janička si mezitím zcela sama převlékla punčochy. Paní učitelka reagovala: „*Skvělá práce Jani, zvládla jsi to úplně sama,*“ (pozitivní zpětná vazba) Po volné hře byl čas na protažení, děti se měly možnost vyběhat v roli bacilů. Po honičce dala paní učitelka na výběr mezi několika činnostmi, děti si zvolily překážkovou

dráhu a samy si ji postavily. (možnost volby a výběru, prostor pro spoluúčast a aktivitu) Při příchodu do umývárny si paní učitelka myla ruce spolu s dětmi a společně přitom říkaly říkanku pro správné mytí rukou, taktéž jim říkala, proč je důležité umýt si ruce i mezi prsty. (informace) Paní učitelka poté poslala děti pro svačinu, ale neuvědomila si, že druhá paní učitelka dala dětem jinou informaci. Reagovala tedy omluvou a slovy: *Já jsem se spletla, děti zapomněla jsem, že vám paní učitelka Jana ještě potřebovala něco ukázat.* (informace) Tématem řízené činnosti byly bacily a viry. Děti se rozdělily do dvou skupin. Jedna skupina zdobila bacily, jež si předchozí den vyrobila a druhá společně sestavovala velkého bacila, v této činnosti byly použity prvky Kettovy pedagogiky. Před odchodem ven poslala paní učitelka děti do jídelny se slovy: *„Jděte se napít.“* (pokyn) Na školní zahradě paní učitelka řekla: *„Tady máte lopaty na sněh, kyblíky a pekáče.“* (informace) Následoval oběd a příprava na odpočinek.

Paní učitelka měla velmi příjemné vystupování a hlas a byla velmi usměvavá. Hovořila k dětem tišším hlasem, taktéž dokázala s hlasem a intonací dle potřeby pracovat. Při rozhovoru s dětmi se snížila na jejich úroveň a naslouchala jim. Žádný problém, se kterým za ní děti přišly, nenechala bez povšimnutí. Bylo zcela evidentní, že nad svými odpověďmi a reakcemi přemýšlela a snažila se s dětmi komunikovat respektujícím způsobem.

7.2.3 Pedagog C

Paní učitelka je vysokoškolsky vzdělaná v oboru předškolní a mimoškolní pedagogika, získala bakalářský titul. Její praxe činí 7 let a z toho byla tři roky na rodičovské dovolené. Paní učitelka působí velmi sebevědomě, je komunikativní a energická. Je si dle jejích slov vědoma svých případných limitů a chce na nich pracovat.

Analýza prvního pozorování:

Pozitivní přístup k dětem a vzdělávání:

1. Informace, sdělení (5)
2. Možnost volby a výběru (4)
3. Já-výrok (3), popis, konstatování (3)
4. Empatická reakce (2)

5. Autenticita (1), vplynutí přirozeného důsledku–negativního (1)

V průběhu prvního pozorování jsem nezaznamenala vyjádření vlastních potřeb, dvě slova, prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí, aktivní naslouchání dítěti, pozitivní zpětnou vazbu, zájem o znalosti a dovednosti dětí, vytváření prostoru pro samostatnost, podněcování a podporu spolupráce, vplynutí přirozeného důsledku–pozitivního a vytváření dohod.

Negativní přístup k dětem a vzdělávání:

1. Pokyny (15)
2. Moralizování, domlouvání, vyčítání (13)
3. Předkládání nevyžádaných návrhů a řešení, udělování nevyžádaných rad (10)
4. Hodnocení dítěte v jeho přítomnosti bez jeho spoluúčasti (8)
5. Vyhrožování, napomínání (6)
6. Kázání, poučování (5)
7. Vyslýchání (3)
8. Obviňování (1), výsměch (1)

V průběhu tohoto pozorování jsem nezaznamenala negativní přístup, jako je nařizování, komandování, litování, zlehčování, odsouvání tématu, srovnávání a přetvářka.

Analýza druhého pozorování:

Pozitivní přístup k dětem a vzdělávání:

1. Informace, sdělení (12)
2. Popis, konstatování (7)
3. Zájem o jeho znalosti a dovednosti (6)
4. Vytváření prostoru pro samostatnost (5)
5. Možnost volby a výběru (4)
6. Prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí (3)
7. Já-výrok (2), autenticita (2), aktivní naslouchání dítěti (2), podněcování a podpora spolupráce (2), vplynutí přirozeného důsledku–negativního (2)
8. Dvě slova (1), vyjádření vlastních potřeb (1)

V průběhu druhého pozorování jsem nezaznamenala empatickou reakci a vplynutí přirozeného důsledku-pozitivního.

Negativní přístup k dětem a vzdělávání:

1. Pokyny (9)
2. Výsměch (3)
3. Posuzování (2), malá autenticita (2)
4. Zlehčování (1), hodnocení dítěte v jeho přítomnosti bez jeho spoluúčasti (1), napomínání (1)

V průběhu druhého pozorování jsem nezaznamenala nařizování, komandování, vyhrožování, moralizování, domlouvání, vyčítání, předkládání nevyžádaných návrhů a řešení, kázání, poučování, litování, vyslychání a srovnávání.

Analýza třetího pozorování:

Pozitivní přístup k dětem a vzdělávání:

1. Informace, sdělení (7)
2. Pozitivní zpětná vazba (6), zájem o jeho znalosti, dovednosti (6)
3. Popis, konstatování (4)
4. Možnost volby a výběru (3), prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí (3)
5. Empatická reakce (2), autenticita (2), vytváření prostoru pro samostatnost (2)
6. Podněcování a podpora spolupráce (1), vytváření dohod (1)

V průběhu třetího pozorování jsem nezaznamenala vyjádření vlastních potřeb a očekávání, dvě slova, já-výrok, aktivní naslouchání dítěti a vplynutí přirozeného důsledku (pozitivního i negativního).

Negativní přístup k dětem a vzdělávání:

1. Pokyny (7)
2. Předkládání nevyžádaných návrhů a řešení (2), nařizování (2), moralizování (2), kritizování (2)
3. Výsměch (1), srovnávání (1), hodnocení dítěte v jeho přítomnosti bez jeho spoluúčasti (1), malá autenticita, přetvářka (1)

V průběhu tohoto pozorování jsem nezaznamenala vyhrožování, napomínání, kázání, poučování, litování, vyslychání, zlehčování a odsouvání tématu.



Obrázek 3: Pedagog C - vyhodnocení přístupu k dětem během pozorování

Pedagog C – popis prvního pozorování před absolvováním cyklu workshopů

Děti byly spojeny v rámci prázdninového provozu. Přítomno bylo 16 dětí. Ráno probíhala spontánní hra. V prostoru třídy panoval poměrně velký hluk. Paní učitelka byla zaměstnaná u katedry, když k ní přiběhly dvě holčičky s problémem: „*Paní učitelko, kluci nám berou kostky.*“ Paní učitelka reagovala, aniž by navázala oční kontakt: „*Tak jim řekněte, ať vám je neberou holky.*“ (nevyžádané řešení, rada) Během chvílky holčičky opět přiběhly se slovy: „*Oni nás neposlouchají a pořád nám je berou.*“ Paní učitelka odpověděla: „*Nežalujte pořád holky.*“ (napomínání). Paní učitelka se otočila na chlapce a zeptala se: „*Kluci, vy berete holkám kostky?*“ (vyslychání). Pokračovala: „*Máme tady pravidla, na kterých jsme se společně domluvily a vy jste je porušili.*“ (domlouvání, vyčítání). Kluci reagovali: „*Ale to je nefér, holky mají všechny kostky a my si chceme taky hrát.*“ Paní učitelka reagovala: „*Tak se spolu domluvte a vyřešte to!*“ (nevyžádaná rada, nařizování) Po písničce oznamující svačinu, následovala svačina. Děti si chodily postupně pro svačinu. Měly možnost výběru nápoje, pečivo si namazaly pomazánkou samy, nebo si jej ponechaly suché. Při svačině vznikl konflikt mezi Honzíkem a Leničkou, Honzík chtěl sedět vedle Leničky a ona nechtěla. Honzík se rozplakal. Paní učitelka mu řekla: „*A co kdybys šel za Leničkou a řekl jí, že je ti to líto, že bys chtěl vedle ní sedět.*“ (nevyžádaná rada) Na to však

reagovala jiná holčička argumentem, že Honzík Leničku štípal. Paní učitelka odpověděla: „*Jó Honzíku, to se potom nemůžeš divit, že vedle tebe nechce sedět. Jestli chceš mít kamarádku u sebe a štípáš jí, no tak to si odsedne.*“ (poučování) Pokračovala: „*Honzíku, proč si jí štípal.*“ (vyslýchání) Paní učitelka nečekala na odpověď a říká: „*Honzíku, vidím, že je ti to moc líto.*“ (popis) „*Tak si jdi utřít slzy a až půjdeš kolem Leničky, zkus se jí omluvit za štípání a poprosit jí, zda si to třeba nerozmyslí. A slib jí, že už to dělat nebudeš.*“ (nevyžádané rady, nařizování) Paní učitelka dodala: „*Určitě nemusíš kvůli všemu tak plakat, to Lenička by mohla taky plakat, že jsi jí štípl a nepláče.*“ (poučování, domlouvání, srovnávání) Honzík byl stále velmi zkroušený, paní učitelka jej vzala za ruku a řekla mu: „*Ty jsi z toho opravdu moc smutný, vid.*“ *Mám pocit, že jsi Leničce ublížit nechtěl. Možná jsi potřeboval, aby si tě všimla.*“ (empatická reakce, popis) Po svačině se paní učitelka s dětmi odebrala na školní zahradu, kde si zahrály míčové hry a hry s padákem. Poté měly děti možnost volné hry. Taktéž jim paní učitelka přinesla na zahradu deky, papíry a pastelky. Oběd byl klidný, děti vždy čekaly, než dojí většina dětí u stolečku. V případě, že odcházely děti domů po obědě, šly si hrát. V opačném případě si šly připravit postýlku na odpolední odpočinek.

Pedagog C – popis druhého pozorování bezprostředně po ukončení cyklu workshopů

Ve třídě bylo přítomno 21 dětí. Probíhaly spontánní hry. Na stolech měly děti připraveny nepřímo řízené činnosti s adventní tematikou. Některé z dětí si dodělávaly přání k Vánocům. Paní učitelka si k sobě děti volala: „*Kdo nemá hotové přání, pojďte si ho dodělat.*“ (pokyny) Následovala svačina, kterou si opět samostatně namazaly. Děti měly možnost zvolit, zdali chtějí suché pečivo, nebo namazané. Paní učitelka podala dětem pomazánku se slovy: „*Děti, je pomazánka z tuňáka. Je opravdu zdravá. Kdo ji nezná, může ji ochutnat.*“ (informace, možnost volby) Poté měla paní učitelka ve vedlejší třídě řízenou činnost pro děti s odlišným mateřským jazykem. Činnosti měla promyšlené, navazovaly na sebe a děti reagovaly velmi dobře. Na začátku využila rituál z Kettovy pedagogiky a taktéž činnosti byly inspirovány touto pedagogikou. Jeden z chlapců si odešel v průběhu činnosti lehnout. Paní učitelka reagovala: „*Vypadáš unaveně, nebolí tě něco?*“ (empatická reakce). Chlapec odpověděl, že je unavený. Paní učitelka mu dala na výběr: „*Pokud chceš, můžeš si lehnout v kruhu, abys na nás viděl.*“ (možnost výběru) Chlapec si lehl k ostatním, po chvíli se přidal k činnostem. Po návratu

do třídy paní učitelka vyzvala děti k odchodu ven: „*Jděte se všichni obléknout, všichni všechno na sebe. Půjdeme ven, je tam zima.*“ (pokyny, informace) Pokračovala: „*Připravila jsem pečáče, kdo bude chtít, může bobovat.*“ (informace, možnost volby) Jednomu z chlapců oblékání dlouho trvalo, paní učitelka to komentovala: „*Ty jsi opravdu jako šnek.*“ (výsměch) Po návratu z vycházky byla k obědu zeleninová polévka, jeden z chlapců se zeptal paní učitelky: „*Co to plave v té polévce?*“ Paní učitelka reagovala: „*Co myslíš, Jendo, že to je.*“ Jenda řekl: „*Zelenina?*“ Paní učitelka řekla: „*Jasně, a víš její název?*“ (evokace) Poté šly děti odpočívat.

Pedagog C – popis třetího pozorování, čtyři měsíce po ukončení cyklu workshopů

Tento den se nacházelo ve třídě 21 dětí. Jedna z holčiček jménem Dianka slavila narozeniny. Ve třídě byla přítomna i její maminka a společně s Diankou připravovaly občerstvení. V kruhu všechny děti popřály Diance. Jedna z holčiček často vykřikovala. Paní učitelka na to reagovala s úsměvem na tváři, ale velmi důrazně: „*Maruško, nestále rušíš!*“ (obviňování, přetvářka) Poté měla oslavenkyně možnost výběru hry na přání a písni. U svačiny byla současně podávána svačina a občerstvení. Jedna z dívek chtěla sedět vedle Dianky, místo však bylo obsazené. Paní učitelka řekla dívce: „*Zkus se domluvit s holkama, jestli tě tam nepustí.*“ (nevyžádaná rada) Poté situace pokračovala a paní učitelka reagovala: „*Vidím, že jsi smutná. Tak jak by to šlo udělat, abys byla spokojená a mohla s námi slavit?*“ (empatická reakce, vytváření prostoru po samostatnosti) Po oslavě se všichni odebrali ven, měly v plánu jít roznášet krmení pro ptáky podél rybníků. Po cestě se paní učitelka ptala: „*Děti, kdo z vás ví, jak se jmenuje tento strom, na který věšíme krmení?*“ (evokace) Po návratu do mateřské školy následoval oběd a odpočinek.

Paní učitelka na mě působila suverénně. Byla rázná a velmi komunikativní. Poměrně často pokládala řečnické otázky. Někdy nečekala na odpověď a sama si odpověděla. K dětem se chovala vlídně, měla pro ně připravené nejrůznější aktivity a snažila se vycházet z jejich zájmu. V její komunikaci a přístupu se prolínaly respektující a nerespektující styly. Zejména však u druhého a třetího pozorování, převažovala komunikace respektující. Paní učitelka sama uvedla, že si až do cyklu workshopů

neuvědomovala některé nerespektující přístupy, které používala. Taktéž uvedla, že si uvědomila, že měla tendence zahltit děti požadavky a informacemi.

7.2.4 Pedagog D

Paní učitelka vystudovala střední pedagogickou školu v Karlových Varech, je plně kvalifikovaná a její praxe je 14 let. Ve svém přístupu působí velmi mateřsky a pracovitě.

Analýza prvního pozorování:

Pozitivní přístup k dětem a vzdělávání:

1. Informace, sdělení (6)
2. Dvě slova (3)
3. Popis, konstatování (2), empatická reakce (2), autenticita (2)
4. Možnost volby a výběru (1), aktivní naslouchání dítěti (1), pozitivní zpětná vazba (1), zájem o jeho znalosti, dovednosti (1)

V průběhu prvního pozorování jsem nezaznamenala vyjádření vlastních potřeb, prostor po spoluúčast a aktivitu dětí, já-výrok, vytváření prostoru pro samostatnost, podněcování a podporu spolupráce, vyplynutí přirozeného důsledku–pozitivního i negativního a vytváření dohod.

Negativní přístup k dětem a vzdělávání:

1. Pokyny (12)
2. Předkládání nevyžádaných návrhů řešení (5)
3. Hodnocení dítěte v jeho přítomnosti bez jeho spoluúčasti (4)
4. Nařizování, komandování (3), vyhrožování, napomínání (3), moralizování, domlouvání, vyčítání (3), vyslýchání (3)
5. Kázání, poučování (2), obviňování (2), zlehčování tématu (2), malá autenticita (2)
6. Výsměch (1)

V průběhu prvního pozorování jsem nepozorovala litování a srovnávání.

Analýza druhého pozorování:

Pozitivní přístup k dětem a vzdělávání:

1. Popis, konstatování (10)
2. Empatická reakce (4), autenticita (4)
3. Informace, sdělení (3), dvě slova (3), pozitivní zpětná vazba (3), zájem o jeho znalosti, dovednosti (3), vytváření prostoru pro samostatnost (3), podněcování a podpora spolupráce (3)
4. Vyjádření vlastních potřeb a očekávání (2), prostor pro spoluúčast a aktivitu (2), aktivní naslouchání dítěti (2)
5. Možnost volby a výběru (1), já-výrok (1), vyplynutí přirozeného důsledku–negativního (1), vytváření dohod (1)

V průběhu druhého pozorování jsem nezaznamenala vyplynutí přirozeného důsledku–pozitivního.

Negativní přístup k dětem a vzdělávání:

1. Pokyny (7)
2. Předkládání nevyžádaných návrhů a řešení (1), vyslýchání (1), hodnocení dítěte v jeho přítomnosti (1), zlehčování (1)

V průběhu druhého pozorování jsem nezaznamenala nařizování, komandování, vyhrožování, napomínání, moralizování, domlouvání, vyčítání, kázání, poučování, kritizování, posuzování, obviňování, nadávání, výsměch, ponižování, litování, srovnávání, malou autenticitu, přetvářku.

Analýza třetího pozorování:

Pozitivní přístup k dětem a vzdělávání:

1. Empatická reakce (5)
2. Informace, sdělení (4), popis, konstatování (4)
3. Možnost volby a výběru (3)
4. Autenticita (2), aktivní naslouchání dítěti (2), pozitivní zpětná vazba (2)

5. Dvě slova (1), prostor pro spoluúčast a aktivitu (1), zájem o jeho znalosti, dovednosti (1), vytváření prostoru pro samostatnost (1), vytváření dohod (1)

V průběhu třetího pozorování jsem nezaznamenala vyjádření vlastních potřeb, jávýrok, podněcování a podporu spolupráce, vplynutí přirozeného důsledku– negativního i pozitivního.

Negativní přístup k dětem a vzdělávání:

1. Pokyny (9)
2. Zlehčování, odsouvání tématu (3)
3. Hodnocení dítěte v jeho přítomnosti (2)
4. Nařizování, komandování (1), předkládání nevyžádaných návrhů a řešení (1), kázání, poučování (1), výsměch (1)

V průběhu třetího pozorování jsem nezaznamenala vyhrožování, napomínání, moralizování, domlouvání, vyčítání, kritizování, posuzování, obviňování, litování, vyslýchání, srovnávání, malou autenticitu, přetvářku.



Obrázek 4: Pedagog D - vyhodnocení přístupu k dětem během pozorování

Pedagog D – popis prvního pozorování před absolvováním cyklu workshopů

Tento den bylo přítomno ve třídě 28 dětí. Jednalo se o děti z celé mateřské školy, byly spojeny z důvodu prázdninového provozu. Ráno probíhaly spontánní hry. Na stolečcích měly děti k dispozici omalovánky a dřevěné puzzle a vystřihovací panenky s oblečky. Paní učitelka pomáhala dětem s vystřihováním panenek. Komentovala tuto činnost slovy: „*Takové panenky jsem měla jako malá holka, moc mě bavilo si s nimi hrát.*“ (informace) Jeden z chlapců se začal prát s jiným chlapcem. Paní učitelka ihned reagovala: „*Matýsku, dost!*“ (dvě slova) „*Jestli nepřestaneš, nebudeš si hrát*“

s ostatními.“ (vyhrožování) Pokračovala: „*To je pořád dokola, není den, aby se nepral.*“ (hodnocení dítěte, obviňování) Úklid hraček a následnou pohybovou chvílku ohlašovala píseň. Paní učitelka upozornila na rozházenou stavebnici: „*Támhle na koberci je ještě rozházená stavebnice, je potřeba ji uklidit.*“ (informace). Při svačině měly děti předem nalité pití a pečivo namazané. Musely ochutnat, a poté měly možnost pomazánku smazat. Paní učitelka jedla spolu s dětmi u malého stolku. Následovala řízená činnost, úvodní motivace proběhla prostřednictvím maňáska zebry. Paní učitelka představila dětem i mě a sdělila jim důvod mé návštěvy. Jedno z dětí přiběhlo z toalety se slovy: „*Tam je pavouk.*“ Paní učitelka reagovala: „*No tak ho tam nech, kouše tě? Nekouše. Dělá ti něco, nedělá!*“ (zlehčování, výsměch) Jedno z dětí komentovalo situaci, paní učitelka mu řekla: „*Neskákej mi do řeči!*“ (napomínání) Před odchodem na zahradu vyzvala paní učitelka děti. „*Jděte se napít.*“ (pokyny) Na zahradě sdělila paní učitelka dětem: „*Je velké horko, je důležité, abyste si hráli ve stínu.*“ (informace) „*Kde všude najdeme na zahradě stín?*“ (evokace) Po návratu do mateřské školy řekla paní učitelka dětem: „*Umyjte si pořádně ruce.*“ (pokyn) Vzápětí dodala: „*Špinavé ruce ke stolu nepatří, mohli bychom onemocnět.*“ (informace) Po obědě následoval odpočinek na lůžku. Paní učitelka zazpívala píseň a přečetla pohádku, obešla děti a postupně je pohladila po hlavě.

Pedagog D – popis druhého pozorování bezprostředně po ukončení cyklu workshopů

Tento den bylo v mateřské škole 26 dětí. Jednalo se o děti tří až pětileté. Ráno probíhaly spontánní hry, avšak v omezeném prostoru. Režim dne byl odlišný, neboť probíhalo fotografování dětí. Po svačině paní učitelka upravovala děti před fotografováním. Jeden z chlapců se nechtěl fotit, plakal. Paní učitelka jej utěšovala: „*Ondrášku neboj se, jestli budeš potřebovat, budu tam s tebou, jen kousíček od tebe.*“ (empatická reakce) Po fotografování děti musely uvolnit svoji třídu ostatním dětem z mateřské školy, které se také fotografovaly. Paní učitelka dětem slíbila, že venku postaví sněhuláka. Obstarala i mrkev, hrnec a uhlí. Venku stavěly děti sněhuláka společně s paní učitelkou. Některé děti už činnost nebavila. Paní učitelka reagovala: „*Máte tam pekáče, nebo lopaty, kyblíky a míče. Můžete si vybrat, s čím si chcete hrát.*“ (možnost volby a výběru) Jedna z holčiček si stěžovala, že je jí chladno. Paní učitelka

řekla: „*Ale jdi ti, vždyť jsme venku jen chvílku.*“ (zlehčování) Po pobytu venku následoval oběd a odpočinek.

Pedagog D – popis třetího pozorování, čtyři měsíce po ukončení cyklu workshopů

V mateřské škole bylo přítomno 15 dětí. Ráno probíhaly spontánní hry. Paní učitelka se připravovala na řízenou činnost. Konec hry oznamovala píseň. Jeden z chlapců odešel bez toho, aby si uklidil. Paní učitelka mu řekla: „*Páťo, uklid' si ty hračky.*“ (pokyn) Následovala pohybová chvílka a poté svačina. Děti si měly možnost zvolit jogurt s piškoty, nebo pouze piškoty, dle vlastního rozhodnutí. Po svačině paní učitelka svolala děti do komunitního kruhu písni. V průběhu řízené činnosti využívala rituály a popěvky z pedagogiky Franze Ketta. Každé z dětí, které chtělo hovořit, mělo možnost se vyjádřit. Některé děti hovořily najednou. Paní učitelka na to reagovala: „*Teď má slovo Petruška.*“ (informace) Po řízené činnosti se měly děti možnost občerstvit, a poté se všichni odebrali na školní zahradu. U oběda si děti měly možnost zvolit porci a nebylo nutné dojídat.

Paní učitelka působila velmi vlídně až mateřsky. Bylo evidentní, že dobře znala každé jednotlivé dítě a dokázala s ním pracovat a jednat dle jeho aktuálních potřeb individuálně. Děti k paní učitelce přistupovaly s důvěrou a bez bázně. Paní učitelka se snažila komunikovat s dětmi respektujícím stylem a laskavě. Občas měla tendence „šikulkovat“ bez konkrétního důvodu, a ve vyšší míře používat zdvořiliny. Dle jejích slov si je ale tohoto problému vědoma a snaží se s ním pracovat. Při komunikaci s dětmi často využívala zdvořilostní slova, děkuji a prosím. V její komunikaci se objevovala jak respektující tak nerespektující komunikace. Po absolvování cyklu workshopů však podíl nerespektující komunikace klesl, přestože po delším odstupu opět došlo k regresu.

7.2.5 Pedagog E

Paní učitelka vystudovala střední pedagogickou školu v Karlových Varech. Dále v rámci celoživotního učení studovala speciální pedagogiku na Západočeské univerzitě. Před nástupem do mateřské školy pracovala jako vychovatelka v družině. V mateřské škole pracuje 12 let.

Analýza prvního pozorování:

Pozitivní přístup k dětem a vzdělávání:

1. Informace, sdělení (7)
2. Empatická reakce (3), zájem o jeho znalosti, dovednosti (3)
3. Autenticita (2), podněcování a podpora spolupráce (2)
4. Popis, konstatování (1), možnost volby a výběru (1), dvě slova (1), prostor pro spoluúčast a aktivitu (1), já-výrok (1), pozitivní zpětná vazba (1)

V průběhu prvního pozorování jsem nezaznamenala vyjádření vlastních potřeb a očekávání, aktivní naslouchání dítěti, vytváření prostoru pro samostatnost, vplynutí přirozeného důsledku–pozitivního i negativního, vytváření dohod.

Negativní přístup k dětem a vzdělávání:

1. Pokyny (13)
2. Předkládání nevyžádaných návrhů a řešení (8)
3. Zlehčování, odsouvání tématu (5)
4. Nařizování, komandování (2), domlouvání, vyčítání (2), kázání, poučování (2)
5. Napomínání (1), litování (1), srovnávání (1)

V průběhu prvního pozorování jsem nezaznamenala kritizování, posuzování, obviňování, nadávání, výsměch, ponižování, vyslýchání, malou autenticitu, přetvářku. Co se však objevovalo velmi často, bylo „šikulkování“, které nemám uvedeno v pozorovacím archu.

Analýza druhého pozorování:

Pozitivní přístup k dětem a vzdělávání:

1. Informace, sdělení (6)

2. Autenticita (4), pozitivní zpětná vazba (4)
3. Zájem o jeho znalosti, dovednosti (3), popis, konstatování (3)
4. Dvě slova (2), empatická reakce (2)
5. Možnost volby a výběru (1), podněcování a podpora spolupráce (1), aktivní naslouchání dítěti (1)

V průběhu druhého pozorování jsem nezaznamenala vyjádření vlastních potřeb a očekávání, prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí, já-výrok, vytváření prostoru pro samostatnost, vplynutí přirozeného důsledku-pozitivního i negativního, vytváření dohod.

Negativní přístup k dětem a vzdělávání:

1. Pokyny (8)
2. Předkládání nevyžádaných návrhů a řešení (4)
3. Hodnocení dítěte v jeho přítomnosti (3)
4. Napomínání (1), domlouvání (1), zlehčování, odsouvání tématu (1)

V průběhu druhého pozorování jsem nezaznamenala nařizování, komandování, vyhrožování, kázání, poučování, kritizování, posuzování, obviňování, nadávání, výsměch, ponižování, litování, vyslýchání, srovnávání, malou autenticitu, přetvářku.

Analýza třetího pozorování:

Pozitivní přístup k dětem a vzdělávání:

1. Autenticita (5)
2. Informace, sdělení (4), zájem o jeho znalosti, dovednosti (4)
3. Popis, konstatování (3)
4. Prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí (2)
5. Možnost volby a výběru (1), pozitivní zpětná vazba (1)

V průběhu třetího pozorování jsem nezaznamenala vyjádření vlastních potřeb a očekávání, dvě slova, já-výrok, empatickou reakci, aktivní naslouchání dítěti, vytváření prostoru pro samostatnost, podněcování a podporu spolupráce, vplynutí přirozeného důsledku-pozitivního i negativního a vytváření dohod.

Negativní přístup k dětem a vzdělávání:

1. Pokyny (13)
2. Předkládání nevyžádaných návrhů a řešení (4)
3. Srovnávání (2)
4. Litování (1), vyslýchání (1), hodnocení dítěte v jeho přítomnosti (1)

V průběhu třetího pozorování jsem nezaznamenala nařizování, komandování, vyhrožování, napomínání, moralizování, domlouvání, vyčítání, kázání, poučování, kritizování, posuzování, obviňování, nadávání, výsměch, ponižování, zlehčování, odsouvání tématu, malou autenticitu a přetvářku.



Obrázek 5: Pedagog E - vyhodnocení přístupu k dětem během pozorování

Pedagog E – popis prvního pozorování před absolvováním cyklu workshopů

Při prvním pozorování bylo přítomno ve třídě 19 dětí. Jednalo se o děti z celé mateřské školy, neboť byly třídy spojeny v rámci prázdninového provozu. Ráno probíhaly spontánní hry. Paní učitelka se při komunikaci s dětmi snížila na jejich úroveň. Úklid před svačinou oznámila zvoláním: „*Děti uklízejte, bude svačina.*“ (pokyn, informace) Po svačině následovala řízená činnost. Paní učitelka si rozdělila děti na skupiny. Děti třídily barevné bambulky pomocí kulíku. Jeden z chlapců nepracoval, paní učitelka reagovala: „*Podívej, Matýsku sem dáš červené věci, sem modré. Ne, tohle tam nepatří, tam patří zelené. Podívej, jak to má Amálka.*“ (nevyžádané rady, pokyny, srovnávání) Poté se otočila na druhou paní učitelku se slovy: „*Je to možný, je to předškolák a neumí barvy.*“ (hodnocení dítěte v jeho přítomnosti) Po řízené činnosti se děti odebraly na školní zahradu. Paní učitelka jim vyndala branky, míče, lopatky a další hračky se slovy: „*Tady jsou hračky, vyberte si, s čím si chcete hrát.*“ (informace, možnost výběru) Někteří

z chlapců šli hrát fotbal, docházelo mezi nimi ke konfliktům, a tak se paní učitelka rozhodla, že jim bude dělat rozhodčího. Chlapce však po chvíli přestal fotbal bavit a šli si hrát na prolézačky. Následoval odchod do mateřské školy a oběd. Paní učitelka řekla dětem: „*Děti, umyjte si pořádně ruce.*“ (pokyn) K obědu si měly děti možnost zvolit porci jídla. Než jídlo odnesly, bylo nutné od všeho alespoň ochutnat.

Pedagog E – popis druhého pozorování bezprostředně po ukončení cyklu workshopů

Přítomno bylo 17 dětí, jednalo se převážně o děti předškolního věku. Ráno probíhaly spontánní hry a nepřímo řízené činnosti. Děti měly připraveny grafomotorické listy. Zároveň si paní učitelka volala děti, které ještě neměly dodělané vánoční přání. Dívky vařily v kuchyňce, a pozvaly paní učitelku na snídani. Ta reagovala slovy: „*Holčičky, teď nemůžu, ale přijdu hned, jak dodělám s Matýskem přání.*“ (informace) Poté skutečně za dívkami na snídani dorazila. Dva z chlapců postavili stavbu z kostek a zavolali si paní učitelku k sobě. Ta na stavbu reagovala: „*Kluci, to se vám fakt povedlo, ta věž je skoro vyšší, než já. Já vám ji vyfotím.*“ (pozitivní zpětná vazba) Následovala svačina, jedna z dívek nechtěla namazaný chléb. Paní učitelka reagovala: „*To mi řekni, co ty doma jíš. Tak si vezmi holt suchý chleba.*“ (domlouvání) V komunitním kruhu vyprávěly děti o zážitcích, paní učitelka reagovala na děti se zájmem, každý měl možnost dokončit myšlenku. Před odchodem ven paní učitelka řekla: „*Venku je opravdu zima, je důležité se pořádně obléct.*“ (informace) Paní učitelka šla s dětmi do nedalekého lesa, kde stavěly domečky z klacků, do hry dětem nezasahovala. Při cestě zpět děti upozorňovala na stopy zvířat a hádali, kterému zvířeti patří. Poté následoval oběd a odpočinek.

Pedagog E – popis třetího pozorování, čtyři měsíce po ukončení cyklu workshopů

Při třetím pozorování bylo ve třídě 17 dětí. Ráno probíhaly volné hry. Některé z dětí pomáhaly paní učitelce dělat občerstvení, slavila totiž narozeniny. Dvě z dívek šly paní učitelce namalovat obrázek. Před svačinou následovalo krátké protažení. Poté následovala svačina a oslava. Paní učitelka řekla dětem: „*Moc bych si přála, abyste mi zazpívaly písničku.*“ (vyjádření potřeb, očekávání) Paní učitelka poté pozvala děti na občerstvení, které jim připravila a sdělila jim, co dostala k narozeninám od rodiny. Paní učitelka rozdávala občerstvení a reagovala: „*Honzíku, chyt' si to pořádně, oběma rukama, ať to nespadne.*“ (pokyny, nevyžádaná rada) „*Amálko, dej si méně. Ivane,*

dojez si to. Patriku, jdi si umýt pusy.“ (pokyny) Po občerstvení dala dětem na výběr, zdali si chtějí hrát, nebo pracovat. Děti si vybraly hru. Poté následovala vycházka. Vzhledem k nepříznivému počasí, které venku bylo, byla vycházka krátká a paní učitelka pustila dětem na interaktivní tabuli pohádku. Následoval oběd a odpočinek.

Paní učitelka měla milý tón hlasu a rychlejší tempo řeči. Klima ve třídě bylo příjemné, jen třída působila mírně chaoticky. Paní učitelka působila ve vztahu s dětmi kamarádsky a vlídně. Byla velmi komunikativní a kontaktní, ale mírně roztěkaná. Taktéž měla problém udržet delší dobu oční kontakt. V řeči paní učitelky se někdy objevovaly vulgarizmy, které si dle mého názoru ani neuvědomovala. Paní učitelka používala časté zdrobněliny v řeči a „šikulkování“ bez konkrétního důvodu.

7.3 Popis dotazníkové metody – analýzy sebereflexe

V úvodu cyklu workshopů byli všichni pedagogové informováni o tom, že na závěr cyklu workshopů budou požádáni o zpětnou vazbu, jak oni sami vnímali přínos, obsah a organizaci workshopů. Tato zpětná vazba byla prostřednictvím autoevaluačních dotazníků. Tyto dotazníky byly taktéž se souhlasem pedagogů zaslány ve stejném znění s odstupem čtyř měsíců na jejich pracovní email s žádostí o opětovné vyplnění.

7.4 Vyhodnocení zjištěných výsledků na základě analýzy sebereflexe

Dotazníkového šetření se zúčastnilo všech 24 pedagogů, jenž byli účastníky workshopů. Všichni pedagogové uvedli, že pro ně byl cyklus workshopů přínosný.

Největší přínos vnímali zejména v budoucí práci s dětmi, v zamyšlení nad sebou samými, svými komunikačními styly a přístupy, ale také v uvědomění si vlastních limitů. Taktéž tento workshop považovali za inspirativní, co se týče praktických činností s dětmi, společných rituálů a vytváření a nastavování pravidel třídního společenství. Za nesmírně cenné považovali možnost sdílet konkrétní pedagogické situace a podívat se na ně jiným pohledem.

Workshop je ovlivnil v jejich profesi zejména v novém pohledu na chování dětí, v klidnějším řešení případných konfliktních situací a ve snaze dát dětem více prostoru a samostatnosti. Velmi často zmiňovali jít více po smyslu a do hloubky činností. Většina pedagogů se shodovala v tom, že se změnil jejich pohled na komunikaci a snaží se vědomě odstranit komunikační jedy.

Dle reflexe pedagogů je patrné, že četnost nerespektujících přístupů před absolvováním cyklu workshopů byla v daleko větší míře nerespektující, než po absolvování cyklu workshopů. V autoevaluaci pedagogů se například již nevyskytuje nadávání, výsměch a ponižování dítěte, taktéž četnost ostatních nerespektujících přístupů po absolvování cyklu workshopů výrazně ubyla. Naopak přibylo více respektujících přístupů. Tyto přístupy jsou zpracovány v příloze číslo 5 formou grafu, pro jejich větší přehlednost. Většina pedagogů uvedla, že neznali některé termíny jako já-výrok a dvě slova. Taktéž se shodovali na tom, že některé nerespektující techniky používaly z neznalosti jiného, alternativního způsobu komunikace.

Všichni pedagogové se shodli na tom, že organizace workshopů jim naprosto vyhovovala a to zejména proto, že měli možnost zpracovat nové informace a necítili se jimi přehlčeni. Další přínos vnímali v tom, že nově nabyté vědomosti a zkušenosti mohli aplikovat v praxi. Při následujícím workshopu o nich mohli diskutovat a podělit se o své postřehy, nebo i možná úskalí a společně hledat jejich řešení.

Všichni pedagogové uvedli, že využívají přístupy a techniky, které byly obsahem workshopů. Nejčastěji uváděli respektující komunikaci, zejména dvě slova, vyjádření vlastních potřeb a spoluúčast dětí. Taktéž záměrné zpomalení činností, snahu jít po smyslu činností, samostatnosti a zpětné vazbě. Jako velmi inspirativní považovali konkrétní praktické činnosti a popěvky.

S pedagogikou Franze Ketta se nikdo před absolvování workshopů neseťkal.

S pojmem efektivní, či respektující komunikace se v různé míře setkali všichni dotazovaní pedagogové.

Pojem 3S a 1Z a jeho význam většina pedagogů neznala a zaznamenala jej až při absolvování cyklu workshopů. Před cyklem workshopů se s tímto pojmem setkali pouze 2 pedagogové. Tito se s tímto pojmem seznámili v knize Respektovat a být respektován.

Všichni z absolventů workshopu uvedli, že již využívají techniky a přístupy z workshopů ve své profesi a dále mají v plánu je využívat.

Z dotazníkového šetření, jež proběhlo s odstupem 4 měsíců je patrné, že jsou odpovědi pedagogů téměř totožné, jako po absolvování workshopů.

8 DISKUSE

Na základně zjištěných výsledků metody pozorování a analýzy sebereflexe se domnívám, že přínos cyklu workshopů je evidentní. Uvědomuji si, že relevantnost tohoto empirického výzkumu může být zkreslena subjektivitou vnímání při pozorování pedagogů. Abych toto riziko minimalizovala, využila jsem nahrávek na diktafon. Validita kvalitativního výzkumu spočívá v dlouhodobosti výzkumu, přímým kontaktem s pozorovanými osobami, a ve velmi konkrétním popisu pozorované reality. (Gavora, 2000) Všechny tyto skutečnosti jsem se snažila respektovat a řídit se jimi. Z grafů jež zachycují četnosti jevů respektujícího a nerespektujícího přístupu pedagogů při jejich pozorování před, těsně po, a s odstupem absolvování workshopů je patrný progres u pedagogů respektujícím směrem. Po delším odstupu však dochází u čtyř pedagogů k regresi. Tato skutečnost by se dala eliminovat určitým restartem a dalším reflektivním workshopem. U pedagoga B tomu tak ale není, i po třetím pozorování docházelo k progresi a z nerespektující komunikace se objevovaly pouze pokyny. S největší pravděpodobností je to způsobeno také tím, že se tato paní učitelka dle jejích slov na základě své sebereflexe chtěla dále posouvat a cíleně pracovat na své komunikaci a přístupech. Dále se vzdělávala prostřednictvím odborné literatury a workshopů, i po skončení cyklu workshopů. Při posledním pozorování také uvedla, že základ její snaze o respektující komunikaci položilo studium na vysoké škole, kde byl tento předmět součástí výuky. Na některé principy a přístupy v průběhu času zapomněla, avšak cyklus workshopů ji opět přiměl k zamyšlení a ke snaze o vlastní posun. Dle jejích slov, při vyšším užívání respektující komunikace, nahrazení pokynů informacemi, při podpoře samostatnosti dětí a vytváření dohod s dětmi, pozorovala výrazné zklidnění dětí a větší míru samostatnosti u dětí.

Výrazný posun je patrný taktéž u pedagoga C, přestože po delším odstupu dochází k mírné regresi. Komunikace této paní učitelky se dle paní ředitelky výrazně změnila nejen po absolvování cyklu workshopů a následné sebereflexi, ale i po konfrontaci s vedením mateřské školy, kde byla hlavním tématem právě komunikace a vztahy. A to nejen komunikace v interakci paní učitelka – děti, ale i v interakci paní učitelka – kolegové. Největší regres jsem zaznamenala u pedagoga E. Tato paní učitelka působila

obětavě, avšak zároveň velmi roztěkaně a nesoustředěně. Je tedy zřejmé, že změny v komunikaci a přístupech pedagogů ovlivňovala nejen účast na cyklu workshopů, ale i další determinanty. A to například osobností charakteristiky každého jednotlivého pedagoga, jeho vůle a sebereflexe a taktéž zpětná vazba jeho okolí.

Pedagogové však používali pozitivní přístupy k dětem a vzdělávání po celou dobu pozorování, stejně tak také negativní přístupy. Celkový posun je významný zejména v menším užívání nerespektujících komunikačních technik a přístupů. Z konkrétních komunikačních technik jsem nejvýznamnější posun pozorovala v používání pokynů a jejich nahrazení informací, sdělením, či popisem, nebo konstatováním. Výrazný posun v užívání pokynů je patrný i ze sebereflexe pedagogů. Nahrazení pokynů informacemi, dle Nováčkové (2020) způsobí, že se u dítěte výrazně zvyšuje vnitřní motivace, dítě se učí samostatnosti, spolurozhodování a zodpovědnosti. Informace dětem přinášejí bezpečí a smysluplnost. Taktéž zvýšené používání aktivního naslouchání, či já výroku, ale i vyjádření vlastních potřeb a očekávání, učí děti lépe se orientovat v emocích druhých lidí, ale i svých vlastních. Ze sebereflexe pedagogů je patrné, že někteří z nich tyto jevy před absolvováním workshopů nepoužívali vůbec. K dalšímu významnému posunu došlo v případě předkládání nevyžádaných návrhů a řešení, udělování nevyžádaných rad. Mnoho pedagogů má tendence dětem „pomoci“ a vymýšlí řešení za děti, či jim rovnou dají návod, jak tu, či onu záležitost vyřešit. Tím dětem berou možnost samostatnosti a vlastní iniciativy. Dle Gordona (2012) děti nemají rády, když jim dospělí říkají, co a jak mají dělat. Mohou tyto nevyžádané rady brát jako signál, naší nedůvěry k nim. Taktéž může dítě naši iniciativu vnímat jako potlačování jejich potřeb na úkor potřeb našich. Děti jsou schopny vlastního úsudku, či vlastního řešení. V mnohých případech stačí, pokud si dítě neví rady, zvolit vhodnou evokaci.

Jedním s komunikačních bloků, které Gordon (2012) uvedl ve své knize je domlouvání a vyčítání. Tato komunikační strategie může u dítěte vzbudit pocity zahanbení, méněcennosti, provinilosti. Touto komunikací dítě hodnotíme a může mít na dítě velmi negativní vliv. Ze sebereflexe pedagogů vyplývá, že někteří z nich tuto komunikaci ve vztahu k dětem používali dokonce velmi často. Také z pozorování pedagogů je patrné, že při prvním pozorování se tyto jevy objevovaly v daleko vyšší míře, než po

absolvování cyklu workshopů. Tato skutečnost je totožná i se sebereflexí pedagogů, kde četnost používání vyhrožování a napomínání po absolvování cyklu workshopů pedagogové vyhodnotili jako výjimečně a vůbec používané.

Zpětná vazba pedagogů formou autoevaluačních dotazníků taktéž potvrzuje, že cyklus workshopů pedagogové považují za velmi přínosný a že vedl k určitému uvědomění si vlastních limitů a nedostatků. Z odpovědí pedagogů je patrné, že někteří z nich používali dříve některé nerespektující techniky v dobré víře, že jednají správně a v zájmu dítěte. Až po absolvování workshopů si řada z nich uvědomila, že byl tento závěr mylný. Některé respektující komunikační techniky před absolvováním workshopů pedagogové vůbec neznali. Komunikační techniky jako je: já – výrok a dvě slova, stále dle sebereflexe pedagogů někteří z nich nepoužívají vůbec. Další názory zazněly i v souvislosti s množstvím aktivit, jež dětem pedagogové nabízeli. Nyní pedagogové uvádějí, že jdou spíše do hloubky činností, po smyslu činností a činnosti záměrně zpomalují.

Pozorování, jež bylo provedeno u pěti pedagogů, se shoduje se sebereflexí pedagogů formou autoevaluačních dotazníků. Dá se tedy předpokládat, že uvedená tvrzení pedagogů jsou pravdivá.

Většina pedagogů by uvítala nějakou formu pravidelného setkávání, třeba online formou, při níž by měli možnost sdílet a konzultovat své zkušenosti, vědomosti, či těžkosti, což by mohlo vést k určitému restartu.

ZÁVĚR

Děti jsou naší budoucností a naším odkazem. To, jakým způsobem se k nim budeme chovat, jak s nimi budeme jednat a komunikovat, to ovlivňuje, jaký tento budoucí odkaz bude. Učitelé v mateřské škole mají na děti nezanedbatelný vliv, již od jejich útlého věku. Tento vliv jde zároveň ruku v ruce s obrovskou zodpovědností. Z tohoto důvodu považuji za nezbytné, aby se nejen učitelé mateřských škol dále vzdělávali a získávali nové informace, metody, postupy, které mohou pozitivně ovlivnit naše děti.

Cílem bakalářské práce bylo ověřit přínos cyklu workshopů z oblasti komunikace s dětmi a zachytit případné změny v chování a komunikaci pedagogů ve vztahu k dětem. Tento cíl se podařilo naplnit, neboť ze získaných dat je patrné, že se tyto workshopy neminuly účinkem. Konkrétní změny jsou popsány v diskusi a znázorněny pro větší přehlednost grafy. Změna však nebyla zcela jistě způsobena pouze účastí na workshopech. Velkou roli zde hraje taktéž vnitřní motivace pedagogů, neboť účast na těchto workshopech byla na základě jejich zájmu a dobrovolnosti. Dalšími faktory ovlivňujícími tento progres u pedagogů mohou být například jejich osobnost, vůle, sebereflexe a další osobnostní charakteristiky, které jsem v tomto pozorování nesledovala, ale mohou výsledky pozorování ovlivnit.

Tento výzkum však neproběhl s úmyslem jakkoli pozorované pedagogy hodnotit, či upozorňovat na jejich nedostatky. Naopak, proběhl s úmyslem hledat co nejefektivnější cesty jak pomoci pedagogům v jejich dalším rozvoji, jak je podpořit v jejich profesi a přístupech a komunikaci k dětem.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků by bylo vhodné cílit nejen na techniky komunikace a interakce s dětmi, ale také se zaměřit na celkový rozvoj osobnosti pedagoga a na jeho práci s chybou. Neboť jak je známo, právě prostřednictvím vlastních chyb a prací s nimi se člověk nejefektivněji učí. Taktéž by bylo vhodné zařadit například techniky formativního hodnocení a to nejen ve vztahu k dětem, ale i k sobě samému.

Workshopy pomohly paním učitelkám v uvědomění si některých komunikačních jedů, daly jim nové nápady, náměty k přemýšlení, ale zároveň je vedly k tomu, že v jednoduchosti je krása a méně je někdy více. V neposlední řadě si prostřednictvím sdílení zkušeností uvědomily, že na to nejsou samy.

Pro mě osobně jsou výsledky této práce motivací neustále se průběžně vzdělávat a pracovat na sobě, neboť i drobné krůčky vedou k cíli. K cíli pracovat s dětmi co nejefektivněji, ale také s respektem, zaujetím a láskou. Naše přístupy a komunikace jsou tím správným prostředkem jak tohoto cíle dosáhnout. Dle zaznamenaných výsledků je patrné, že přestože po absolvování cyklu workshopů došlo u pedagogů ke zlepšení v oblasti komunikace s dětmi. Po nějaké době však docházelo k regresi. Z tohoto důvodu bych doporučila dalším pedagogům, aby se aktivně účastnili dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, ať už formou reflektivních seminářů, ale i odborné literatury apod. A to zejména na základě svých potřeb, sebereflexe a formativního hodnocení.

Je zcela evidentní, že nerespektující komunikační techniky z naší komunikace a života zcela nezmizí. Nerespektující komunikace nás všechny provázela naším dětstvím a dále provází životem a nelze ji zcela vymýtit. Máme však šanci a možnosti se v této oblasti posunout a pozitivně tak ovlivňovat do budoucna i naše děti. Je to však proces, který je velmi dlouhodobý. Do budoucna by tak jistě stálo za zvážení upevňovat si tyto nabitě zkušenosti, vědomosti a přístupy prostřednictvím pravidelných setkávání s odborníky z praxe, zkušenými mentory a dalšími pedagogy. Neboť nejen děti se od nás učí, ale i my od dětí a od sebe navzájem.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ALDORT, Naomi. *Vychováváme děti a rosteme s nimi*. Praha: Práh, 2010. ISBN 978-80-7252-287-3.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

GORDON, Thomas. *Výchova bez poražených: řešení konfliktů mezi rodiči a dětmi*. Praha: Malvern, 2012. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-87580-06-6.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-628-5.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada)., 2014. ISBN 978-80-247-4435-3.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Vyd. 7. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0853-2.

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0977-5.

NAKONEČNÝ, Milan. *Úvod do psychologie*. Praha: Academia, 2003. ISBN 80-200-0993-0.

NOVÁČKOVÁ, Jana a Dobromila NEVOLOVÁ. *Respektovat a být respektován: cesta k sebeúctě a zodpovědnosti*. 2., přepracované vydání. Praha: PeopleComm, 2020. ISBN 978-80-87917-71-8.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.

PESSO, Albert, Diane BOYDEN-PESSO a Petra WINNETTE. *Úvod do Pesso Boyden System Psychomotor: PBSP jako terapeutický systém v kontextu neurobiologie a teorie attachmentu*. Praha: sdružení SCAN, 2009. ISBN 80-86620-15-8.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ, 2003. *Pedagogický slovník*. 4. Aktualit. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA, 2014. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4748-4.

SVOBODOVÁ, Eva, 2022. *Aby nám tu bylo hezky: tvoříme pravidla v MŠ*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1852-4.

SVOBODOVÁ, Eva a kol. *Vzdělávání v mateřské škole: Školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.

SVOBODOVÁ, Eva a Miluše VÍTEČKOVÁ a kol. *Osobnost předškolního pedagoga: Sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1243-0.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-082-4.

VETEŠKA, Jaroslav. *Přehled andragogiky: Úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80262-1026-9.

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1770-8.

Ostatní zdroje

Zákon o pedagogických pracovnících na o změně některých zákonů. In: *MŠMT*. Praha, 2004, ročník 2004, 563/2004. Dostupné také z: <https://www.msmt.cz/file/38850/>

Vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. In: *Sbírka zákonů*. Praha, 2005, 317/2005. Dostupné také z: <https://www.msmt.cz/file/35913>

Národní pedagogický institut České republiky. *Aby se děti těšily do školy a učitelé měli tu nejlepší práci na světě* [online]. Praha, 2023 [cit. 2023-01-28]. Dostupné také z: <https://www.npi.cz/>

Národní pedagogický institut. *Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů* [online]. Praha, 2023 [cit. 2023-01-28]. Dostupné také z: <https://www.projektsypo.cz/o-nas/o-projektu.html>

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2021. Dostupné také z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (Kristýna Bílková, 90. MŠ Plzeň, 2022)

Příloha č. 2: Význam jednotlivých kritérií pozorování

Příloha č. 3: Tabulka kritérií pozorování pedagogů

Příloha č. 4: Autoevaluační dotazník

Příloha č. 5: Grafy hodnotící evaluace pedagogů

Příloha č. 1: Plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (Kristýna Bílková, 90. MŠ Plzeň, 2022)

PLÁN DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

Ředitelka školy vydává v souladu s § 24 zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících v platném znění a podle ustanovení vyhlášky č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, tento plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen DVPP).

Tento plán je podkladem pro organizaci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v dlouhodobém horizontu i v příslušném školním roce pedagogických pracovníků.

DVPP školy je organizováno na základě následujících zásad:

- Rovnost příležitosti a zákaz diskriminace, každý pedagogický pracovník má stejnou možnost účasti na dále uvedených formách a druzích DVPP, za podmínek a možností uvedených v tomto plánu.
- Vzdělávání celého pedagogického týmu bude mít přednost před individuálním vzděláváním a jednorázovými akcemi.
- Základním parametrem pro výběr konkrétního vzdělávání jsou potřeby školy a rozpočet školy.
- Studium k získání kvalifikace nezbytné pro výkon povolání nebo pracovní zařazení (studium pro ředitele škol, pro vedoucí pracovníky, koordinátora školních vzdělávacích programů, logopedického asistenta – preventistu, vzdělávání podle programu Začít spolu, zdravotník zotavovacích akcí...) má přednost před dalším studiem.
- Účast na vzdělávání k prohlubování kvalifikace, které nařídí ředitelka školy, je pro pracovníky školy podle zákoníku práce povinná. Pedagogičtí pracovníci mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci.

Konkrétní formy a druhy DVPP:

1. Studium ke splnění kvalifikačních předpokladů a dalších kvalifikačních předpokladů

V rámci tohoto vzdělávání je stanovena potřeba školy dosáhnout vždy plné odborné kvalifikace všech zaměstnanců mateřské školy.

2. Studium k prohlubování odborné kvalifikace

Průběžné vzdělávání bude zaměřeno na aktuální teoretické a praktické otázky související s výchovně vzdělávacím procesem. Obsahem průběžného vzdělávání jsou zejména nové poznatky z předškolní pedagogiky, pedagogické psychologie, psychologie dítěte, vývojové psychologie, speciální pedagogiky, didaktik.

Formou průběžného vzdělávání je zejména účast na kurzu, semináři či webináři. Délka trvání vzdělávacího programu průběžného vzdělávání činí nejméně 4 vyučovací hodiny.

3. Samostudium

K DVPP formou samostudia pedagogickým pracovníkům přísluší volno v rozsahu 12 pracovních dnů ve školním roce, nebrání-li tomu vážné provozní důvody. Dobu čerpání volna určuje ředitel školy. Trvá-li pracovní poměr jen část školního roku, přísluší za každý měsíc trvání pracovního poměru jedna dvanáctina volna podle věty první. Při sjednání kratší než stanovené týdenní pracovní doby se úměrně tomu sníží rozsah volna podle věty první. Nevyčerpané volno či jeho poměrná část bez dalších nároků zaniká.

Pro samostudium jsou pro školní rok stanovena doporučená témata v ohledu na aktuální potřeby školy, zároveň může probíhat dle potřeb, preferencí a zájmů samotných pedagogických pracovníků.

Způsob úhrady DVPP:

- ONIV
- Zřizovatel
- Projekty (PIV, Šablony, MAP, Smart Plzeňáčky, SYPO...)

Dlouhodobý plán DVPP

Záměrem školy je zajistit absolvování DVPP u pracovníků školy tak, aby mohla vždy poskytnout:

- logopedického asistenta
- zdravotníka zotavovacích akcí
- pedagoga pro vzdělávání dle programu Začít spolu
- pedagoga pro jazykovou přípravu dětí s odlišným mateřským jazykem

V uvedených případech bude škola podporovat studium v rámci akreditovaných vzdělávacích programů z nabídky KCVJŠ Plzeň, NPI, Step by step a jiných vzdělávacích institucí tak, aby mohla vykonávat tyto specializované činnosti dle ŠVP a v souladu s RVP PV.

Škola bude preferovat systematické a dlouhodobé vzdělávání pedagogů jako týmu přímo na pracovišti s docházkou lektorů na školu a zpracují vzdělávací téma s ohledem na potřeby školy jako celku.

Dále bude průběžně vzdělávat pedagogy prostřednictvím individuální a skupinové účasti pedagogů na kurzech a seminářích dle aktuální nabídky organizací zajišťujících DVPP, dle potřeb školy a osobních preferencí jednotlivých pedagogů.

Každému pedagogickému pracovníkovi budou navrženy a objednány minimálně 2 vzdělávací akce během školního roku tak, aby celý kurz byl vždy akreditován MŠMT a účastníci získali osvědčení.

Kopii potvrzení o absolvování kurzu, (certifikát, osvědčení) pedagogové odevzdají ředitelce školy. Absolvované vzdělávací semináře budou zaznamenávány do přehledové tabulky.

V Plzni 31. 8.2021

Mgr. Kristýna Bílková

Plán DVPP pro školní rok 2022/2023

Studium ke splnění kvalifikačních předpokladů:

V aktuálním školním roce není zapotřebí doplňovat kvalifikaci, všichni pedagogičtí pracovníci jsou plně kvalifikovaní pro výkon své práce i specializované činnosti.

Studium k prohlubování odborné kvalifikace:

Vedení mateřské školy:

Studium aktualizované legislativy, poznatků z dětské psychologie a předškolní pedagogiky

Semináře s tematikou:

- leadership, školní management
- strategické řízení školy
- hodnocení pedagogických pracovníků
- komunikace

Pedagogové:

V následujícím období se zaměříme především na:

- inovativní přístupy ve vzdělávání (Začít spolu..., Pedagogika Fr. Ketta)
- individualizaci vzdělávání
- efektivní komunikaci
- vzdělávání podle programu Začít spolu
- implementaci digitálních technologií do vzdělávání
- jazykovou přípravu dětí cizinců (dětí s odlišným mateřským jazykem)
- formativní hodnocení
- pedagogickou diagnostiku
- čtenářskou, matematickou, environmentální gramotnost
- prevenci sociálně patologických jevů

Plánované hromadné DVPP:

- *Inovativní přístupy ke vzdělávání – projekt SYPO pod záštitou NPI*
- *Metodika využití Klokanových kufrů – Šablony OP JAK zajištěné externistou*

Samostudium:

Doporučená témata:

- formativní hodnocení
- vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem
- efektivní komunikace
- přístupy k náročnému chování dětí a žáků ve školách

V Plzni 30. 8.2022

Mgr. Kristýna Bílková, ředitelka školy

Příloha č. 2: Význam jednotlivých kritérií pozorování

1. Pozitivní přístup k dětem a vzdělávání

Informace, sdělení – Informace by měly být smysluplné a přinášet bezpečí a pocit jistoty. Díky informacím dítě ví, co se od něj očekává, co bude následovat, informace dává věcem smysl. Informace neohrožuje, neboť nehodnotí a řeší konkrétní situaci. *„Informace pomáhají porozumět řádu a zákonitostem, podle nichž se řídí svět i lidé a věci v něm. Slouží k předávání poznatků, zkušeností a zásad, které jsou užitečné v mnoha dalších situacích a současně druhého nestavějí do pozice hloupého a nekompetentního tvora.“* (Nováčková, Nevolová, 2020, s. 103-104)

Popis, konstatování – Popis se zaměřuje na konkrétní situaci, ne na osobu. Popis neohrožuje, hodnocení ano. Popisovat můžeme jak situace negativní, tak i pozitivní. Vždy popisujeme to, co vnímáme, co vidíme, nikoliv to, kdo je viníkem. *„Výhodou popisu je, že se můžeme více dozvědět o tom, proč se druhý člověk zachoval určitým způsobem. To nám pak umožní dále reagovat s lepším porozuměním situaci.“* (Nováčková, Nevolová, 2020, s. 100)

Vyjádření vlastních potřeb a očekávání – Jedná se v podstatě o informaci, v nichž sdělují druhému, co očekávám, co potřebuji. Měli bychom se pokud možno vyhnout negacím. Například: *„Potřebovala bych, aby tu bylo chvíli ticho, mám pro vás totiž důležitou zprávu a ráda bych vám ji řekla.“* Místo: *„Potřebuji, abyste nekřičeli, takhle vám nemůžu říct důležitou zprávu.“*

Možnost volby a výběru – Dát dítěti na výběr znamená, dát mu zodpovědnost za jeho rozhodnutí a dát mu důvěru. Dítě se možností samo si zvolit, vybrat si, učí rozhodovat se, získává zkušenosti a osamostatňuje se. Výběrem nesmíme dítě jakkoli manipulovat a musí být přijatelný pro obě strany. Možnost výběru není ovšem neomezená. Jsou povinnosti, normy, či pravidla, jež možnost výběru neumožňují.

Dvě slova – Tato komunikační technika je velmi účinná a umožní nám rychle reagovat. Je však možné ji využít ve chvíli, kdy dítě dané situaci opravdu rozumí a dokáže tak

pochopit, co mu sdělujeme. Příkladem může být dívka Jana, která si zapomene about bačkory. Jana ví, že se před vstupem do třídy přezouváme do bačkor. „*Jani, bačkory.*“

Prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí – Přibírat děti k rozhodování a spoluúčasti formuje jejich kompetentnost, zodpovědnost a sebeúctu. Vyslechneme-li si názor a návrh dítěte, dáváme mu tím najevo, že jej přijímáme jako partnera a jeho názor je pro nás důležitý. Ke spolurozhodování by mělo mít dítě prostor, zejména pokud se jedná o jeho osobu. V komunikaci s dítětem bychom však neměli používat zjišťovací otázky, ale je naopak vhodné otázku dítěti vrátit, či využít konstruktivní popisné otázky. Neméně důležité je aktivně dítěti naslouchat a dát mu najevo zájem.

Já výrok – Já výrok neobviňuje, ale vyjadřuje naše pocity, sděluje druhému člověku, jak se cítíme, co potřebujeme, co by nám pomohlo. „*Použitím já - sdělení dáváme najevo, že naše potřeby jsou důležité, že očekáváme, že druzí budou brát ohledy na to, jak se cítíme a co potřebujeme.*“ (Nováčková, Nevolová, 2020, s. 187) Já – sdělení musí být však pravdivé a jasné, jinak bude budit nedůvěru a mine se účinkem.

Empatická reakce – Současně s já-sdělením je možné použít empatickou reakci. Empatická reakce je vhodná především v situacích, kdy je v negativních emocích ten druhý. Přijetím jeho pocitů, jejich pojmenováním a vcítěním se do nich, dáváme druhému najevo, že nám na jeho pocitech záleží. Empatickou reakci můžeme vyjádřit i neverbálně, gestem, objetím, úsměvem. Otvírá další možnosti komunikace a pomáhá při řešení problémů. „*Pokud mají děti nebo dospělí splnit nějaký úkol, je empatická reakce projevem vstřícnosti, který vyvolá pozitivní emoce. To mívá za následek zase větší vstřícnost vůči splnění úkolu.*“ (Nováčková, Nevolová, 2020, s. 175)

Autenticita – Autenticita by měla být nedílnou součástí každého pedagoga. Měl by být autentický, upřímný ve svém vyjadřování, chování a jednání. Měl by dítěti vysílat jasné signály. Pokud bude dítěti tvrdit, že se na něj vůbec nezlobí a uvnitř zuřit, stává se pro dítě nečitelným a matoucím. „*Být autentický znamená být v souladu se svým vnitřním přesvědčením, které by ale v případě pedagoga mělo být profesionální, zaměřené na*

dítě a snahu mu být oporou, ochráncem a průvodcem na jeho jedinečné cestě životem.“

(Svobodová, 2022, s. 12-13)

Aktivní naslouchání dítěti – Svobodová (2017) popisuje aktivní naslouchání jako schopnost umění naslouchat. Při aktivním naslouchání dáváme prostor pro vyjádření druhého člověka, ale také vytváříme prostor pro pochopení porozumění sdělení. Aktivní naslouchání spočívá také v tom, že druhému člověku dáváme najevo, že jej posloucháme, vnímáme, například přitakáním hm, aha, gestem apod. Důležitý je taktéž oční kontakt. Pokud dítě posloucháme, ale například u toho stříháme papír, nejedná se o aktivní naslouchání. Dle Gordona (2012) je aktivní naslouchání vhodné zejména ve chvíli, kdy má problém dítě. Je zcela nezbytné naladit se na dítě a to nám umožní problém rozlišit a případně pojmenovat.

Pozitivní zpětná vazba – Pozitivní zpětná vazba je jakousi formou ocenění. Dáváme dítěti najevo, že si vážíme jeho úsilí, že jsme si jeho úsilí všimli. Nemusí se vždy jednat pouze o to, že dítě bylo úspěšné. Pozitivní zpětnou vazbu můžeme dítěti dát i ve chvíli, kdy selhalo, ale pokusilo se problém vyřešit apod. Toto ocenění nemusí mít vždy slovní formu, stačí zdvižený palec, úsměv, mrknutí, zatleskání apod. U pozitivní zpětné vazby se nejedná o pochvalu, či odměnu. Pozitivní zpětná vazba by měla být přímo vztažená k určité situaci, či činnosti. Dítě by nemělo být chváleno a „šikulkováno“ bezbřezě. Dle Nováčkové (2020) k ocenění stačí popsat, čeho jsme si všimli, čeho si konkrétně vážíme. Dítě si díky tomu uvědomí, co je na dané činnosti, či aktivitě to podstatné. Taktéž tím vyjádříme náš zájem.

Zájem o jeho znalosti, dovednosti (evokace) – Měli bychom dát dětem příležitost a prostor pro to, aby byly samostatné a pružně reagovat na znalosti a zájmy dětí. Měli bychom stavět především na tom, co již děti umí, znají, a pomáhat dále jejich znalosti rozšiřovat. Taktéž je vhodné klást otevřené otázky směrem k dětem. Například: *„Mohl bys mi říct, Kájo, co všechno potřebuje ten tvůj pejsek a jak se o něj správně starat? Zajímalo by mě to, ráda bych si také pejška pořídila.“* Skvělou otázkou je také oblíbená věta paní Svobodové: *„A co s tím uděláš?“*

Vytváření prostoru pro samostatnost – Pokud dítě dokáže nějakou věc vyřešit, vymyslet, či udělat samo, měli bychom mu dát tu možnost. Mnoho pedagogů a dospělých obecně má tendence problémy za děti řešit samy a dávat jim nevyžádané rady. Měli bychom dát dětem dostatek prostoru a připravovat takové činnosti, na které dítě stačí samo. Je vhodné děti podporovat a povzbuzovat a zasahovat až ve chvíli, až když dítě pomoc skutečně potřebuje, případně si o ni řekne.

Podněcování a podpora spolupráce – Je vhodné volit takové činnosti, organizační formy a metody, které podporují spolupráci (kooperaci) mezi dětmi. Taktéž je vhodné, pokud si dítě neví rady, vést děti k tomu, aby si vzájemně pomáhaly, hledaly řešení společně.

Vyplynutí přirozeného důsledku – pozitivní – Přirozený důsledek je takový důsledek, jenž přichází sám od sebe, na základě nějakého činu, rozhodnutí, či události. Například: Janička by ráda venku jezdila na odrážedle, ale paní učitelka se zdráhá. *„Jani, já se trošku bojím. Včera se stala nehoda. Honzík s Pavlíkem jezdili strašně rychle sem a tam a vrazili do sebe. Pavlíkova maminka se dost zlobila. Raději bych odrážedla dneska nechala odpočívat.“* Janička odchází a maluje si v prostoru před školkou. Za chvíli přijde a požádá paní učitelku, aby se šla podívat. Nakreslila na zámkovou dlažbu obousměrnou silnici, a doplnila ji šipkami a stopkou, taktéž označila konec silnice a místo pro střídání odrážedel. Paní učitelce se její nápad líbí a Janička si zorganizuje jízdu na odrážedlech.

Vyplynutí přirozeného důsledku – negativní – Například: Davídek běhá po rozbahněném trávníku, který je velmi kluzký. Paní učitelka mu říká: *„Davidku, ten trávník dost klouže, mám strach, že uklouzneš a budeš špinavý, nebo si ublížíš. Myslíš, že bychom se mohli domluvit, že běhat se bude vedle na hřišti?“* Davídek přitaká a za chvíli běhá dál po trávníku, po chvíli uklouzne a je celý od bláta, začne plakat. Učitelka: *„A jáje, toho jsem se bála. Tak co s tím zkusíme udělat?“*

Vytváření dohod – Vytváření dohod je dle Nováčkové a kol. (2020) v podstatě společné vytváření pravidel. Aby byla tato pravidla funkční, je nutné je tvořit po vzájemné

dohodě společně. Jejich respektování je poté budoucím předpokladem pro budování samostatnosti a zodpovědnosti.

2. Negativní (neefektivní) přístup k dětem a vzdělávání

Gordon (2012) specifikoval některé neefektivní a nerespektující komunikační techniky, které byly také předmětem pozorování. Těmito technikami se zabývala taktéž Nováčková (2020). Jsou to například:

Nařizování, komandování – Nařizování a komandování nedává dítěti prostor pro samostatnost a s největší pravděpodobností dítě nařízení splní s nechutí, nebo z obavy z možného trestu. Například: *„Hned to uklid! Přestaň křičet! Okamžitě se mu omluv!“*

Pokyny – Bez pokynů se v naší pedagogické profesi do určité míry neobejdeme. Pokynů by však nemělo být mnoho, neboť berou dítěti možnost samostatně se rozhodovat a hledat řešení problémů. Pokyny dítě neohrožují, neboť nejsou agresivní tak jako příkazy, či nařizování, patří mezi mírnější formy příkazu. Je vhodné pokyny přeformulovat na informace. Například: *„Jdi si umýt ruce, ať je máš čisté, budeme jíst. Před každým jídlem je potřeba umýt si ruce“.*

Vyhrožování, napomínání – O vyhrožování, či napomínání se jedná vždy, když dítěti hrozíme nějakým trestem, nebo dítě okřikujeme. Ve většině případů dospělý hrozby naplnit ani nemá v úmyslu, či to není možné a dítě tak ztrácí důvěru a po nějakém čase na hrozby přestane reagovat. Například: *„Jestli nedojíš ten chleba, tak nedostaneš odpolední svačinku, protože je buchta a ta je jen pro ty, co jí chleba s pomazánkou! Adrianko, zase povídáš a nejíš.“*

Moralizování, domlouvání, vyčítání – Tento způsob komunikace vede k zahanbování dítěte, kdy se dítě jistě cítí velmi nepříjemně. Může nám vyhovět ze strachu, nebo z pocitu viny, ale ne z vlastního přesvědčení. Předejít této komunikaci se dá tím, že si společně, formou diskuse stanovíme určitá pravidla, která budeme dodržovat. Pokud tomu tak nebude, je vhodné použít namísto vyčítání popisný jazyk. Například: *„Vidím, že jsou rozházené hračky, před svačinou je vždy uklízíme.“* Namísto: *„Zase jste neuklidili hračky, to je pořád dokola, vy nevíte, jaké jsme si určili pravidlo?“*

Předkládání nevyžádaných návrhů a řešení, udělování nevyžádaných rad – Děti jsou schopny na řadu věci přijít samy a taktéž najít vlastní řešení problému. Měly bychom jim dát dostatek prostoru k tomu, aby se rozhodly samy a být jím nápomocni, pokud na daný problém evidentně nestačí, či požádají o pomoc. Je důležité nechat děti samostatně myslet. Například: *„Honzíku, sluníčko je přece žluté, a ty sis vzal červenou pastelku, vidíš, na, tohle je žlutá.“ Péťo, strčil jsi do Janičky, měl by ses jí omluvit, třeba ti potom dá ruku.“*

Kázání, poučování – Kázání a poučování je velmi podobné moralizování. Je sice důležité hovořit o pravidlech, případně povinnostech, mělo by být však formou dialogu a v přátelském, neútočném duchu. Pokud dítě poučujeme a dáváme mu kázání, může se cítit poníženo, neschopně, či hloupě. Například: *„Kolikrát jsme si říkali, že po sobě máme spláchnout? Nejmíň tisíckrát. Musíš si to už konečně zapamatovat, vždyť takhle to dál nejde.“*

Kritizování, posuzování, obviňování – Tento způsob komunikace děti degraduje. Cítí se neschopnými. Neměli bychom se stavět do role soudce a pokud narazíme na problém, použít popisný, konkrétní jazyk. Vždy je potřeba popisovat situaci, nikoli dítě. Například: *„Ty sis zase hrál a zapomněl ses vyčůrat. Umíš jenom zlobit.“*

Nadávání, výsměch, ponižování – Děti na tyto formy komunikace, či přístupu mohou reagovat opozicí až agresí. Patří sem i ironie, již malé děti nedokážou pochopit a je určitou formou agrese. Například: *„Ty jsi ale hrdina! Chováš se jako mimino, to je strašný.“*

Litování – Když litujeme dítě, stavíme jej do role oběti, nebo bezmocného chudinky. Litování není empatickou reakcí, protože nereagujeme na pocity dítěte jejich přijetím, nýbrž z něj děláme oběť. Například: *„Ty můj chudáčku, ty sis natloukl kolínko. On si s tebou nechce hrát, ty moje neštěstí malý.“*

Vyslýchání – Při vyslýchání je dítě stavěno do role obviněného. Nejedná se o rozhovor s dítětem, nebo evokaci. Například: *„Kdo vzal to červené autíčko, přiznejte se. Jak je možné, že máš v puse žvýkačku, kdo ti ji dal? Proč jsi neudělala ranní úkol, Michalko?“*

Zlehčování, odsouvání od tématu – Měli bychom dokázat pružně reagovat na vzniklé situace a potřeby dětí. Pokud z nějakého důvodu nemůžeme hned reagovat, je zapotřebí sdělit dítěti důvod, proč nemůžeme, kdy jej vyslechneme a k jeho problému se vrátit, dle naší společné domluvy. Dítě může pro nás naprosto banální problém vnímat jako v tu chvíli něco nesmírně důležitého a není na nás, abychom posuzovali o jak malicherný, či důležitý problém se jedná. Například: *„Tebe bolí hlavička, ale to nic nebude, napij se a bude to v pořádku. Vy jste se s Fandou srazili? Ty naděláš, vždyť to nebylo nic hrozného. Prosím tě, Terezko, než se vdáš, tak se to zahojí.“*

Srovnávání – Pokud budeme dítě srovnávat s někým lepším, úspěšnějším, šikovnějším, než je on sám, můžeme v něm vzbudit pocity méněcennosti, závidi, či nechuti o cokoli se znovu pokoušet. Taktéž podporujeme nezdravou rivalitu a soutěživost mezi dětmi. Dítě může svůj úkol předem vzdát, neboť nechce být znovu za toho nedokonalého, méně šikovného. Je důležité, aby dítě vědělo, jak na tom v dané činnosti, či věci je, měli bychom však u dítěte pozorovat jeho vlastní posun k němu samotnému a podporovat jej. Například: *„Podívej se na Sárinku, jak krásně maluje obrázek, nepřetahuje, jako ty. Ten tvůj brácha, tomu už to na tom kole jde, snaž se také jako on.“*

Malá autenticita, přetvářka – Pedagog by měl být autentický svým jednáním, výrazem, komunikací, ať už verbální, či neverbální. Děti mají neuvěřitelnou schopnost prohlédnout jakoukoli přetvářku a pedagog, který není autentický a přetvařuje se, tak ztrácí důvěru dítěte a je pro dítě nečitelným.

Hodnocení dítěte v jeho přítomnosti, bez jeho spoluúčasti – Je velmi důležité a nezbytné, aby si pedagogové vzájemně sdělovali své postřehy a informace o dětech. Nikdy by však k tomu nemělo docházet v přítomnosti dítěte, nebo ostatních dětí. Stejně pravidlo platí pro informace o rodinných příslušnících dítěte. Jak by se dívalo dítě na svoji paní učitelku, která hovořila tak hanlivě o jeho mamince?

Příloha č. 3: Tabulka kritérií pozorování pedagogů

Pozitivní přístup k dětem a vzdělávání

Informace, sdělení	
Popis, konstatování	
Vyjádření vlastních potřeb a očekávání	
Možnost volby a výběru	
Dvě slova	
Prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí	
Já výrok	
Empatická reakce	
Autenticita	
Aktivní naslouchání dítěti	
Pozitivní zpětná vazba	
Zájem o jeho znalosti, dovednosti (evokace)	
Vytváření prostoru pro samostatnost	
Podněcování a podpora spolupráce	
Vyplnutí přirozeného důsledku - pozitivní	
Vyplnutí přirozeného důsledku - negativní	
Vytváření dohod	

Negativní (neefektivní) přístup k dětem a vzdělávání

Nařizování, komandování	
Pokyny	
Vyhrožování, napomínání	
Moralizování, domlouvání, vyčítání	
Překládání nevyžádaných návrhů a řešení, udělování nevyžádaných rad	
Kázání, poučování	
Kritizování, posuzování, obviňování	
Nadávání, výsměch, ponižování	
Litování	
Vyslýchání	
Zlehčování, odsouvání tématu	
Srovnávání	
Malá autenticita, přetvářka	
Hodnocení dítěte v jeho přítomnosti bez jeho spoluúčasti	

Příloha č. 4: Autoevaluační dotazník

Vážené kolegyně,

jsem studentkou třetího ročníku studia Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity. Ráda bych Vás požádala o vyplnění autoevaluačního dotazníku. Výsledky Vašich postřehů a názorů ohledně cyklu workshopů s Mgr. Evou Svobodovou, potřebuji k porovnání efektivity cyklu workshopů v mé bakalářské práci. Taktéž k porovnání, zdali se mé pozorování shoduje Vašimi postřehy.

Velice děkuji za Váš čas a Vaši vstřícnost a upřímnost.

Markéta Kovaříková

Autoevaluace pedagogů – dotazníkové šetření

Milé kolegyně, chtěla bych vás touto cestou požádat o vyplnění krátkého dotazníku. Vaše odpovědi jsou pro nás zpětnou vazbou a jsou pro nás důležitou a nezbytnou reflexí. Dotazník je zcela anonymní.

- 1. Byl pro vás cyklus seminářů přínosný? ANO x NE**
 - 2. Pokud je vaše odpověď ANO, v čem vnímáte největší přínos?**
 - 3. Pozorujete na sobě ve vztahu ke komunikaci a přístupu k dětem po absolvování semináře nějaký rozdíl, ANO x NE**
 - 4. Pokud je vaše odpověď ANO, jaký?**
 - 5. Jaké styly komunikace a přístupu před absolvováním seminářů, jste dle vašeho názoru používali nejčastěji?**
- Vyberte z tabulky (1- velmi často, 2- často, 3 - výjimečně, 4 - vůbec)**

Pozitivní přístup k dětem a vzdělávání – před seminářem

Informace, sdělení	
Popis, konstatování	
Vyjádření vlastních potřeb a očekávání	
Možnost volby a výběru	
Dvě slova	
Prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí	
Já výrok	
Empatická reakce	
Autenticita	
Aktivní naslouchání dítěti	
Pozitivní zpětná vazba	
Zájem o jeho znalosti, dovednosti (evokace)	
Vytváření prostoru pro samostatnost	
Podněcování a podpora spolupráce	
Vyplynutí přirozeného důsledku - pozitivní	
Vyplynutí přirozeného důsledku - negativní	
Vytváření dohod	

Negativní (neefektivní) přístup k dětem a vzdělávání – před seminářem

Nařizování, komandování	
Pokyny	
Vyhrožování, napomínání	
Moralizování, domlouvání, vyčítání	
Překládání nevyžádaných návrhů a řešení, udělování nevyžádaných rad	
Kázání, poučování	
Kritizování, posuzování, obviňování	
Nadávání, výsměch, ponižování	
Litování	
Vyslýchání	
Zlehčování, odsouzení tématu	
Srovnávání	
Malá autenticita, přetvářka	
Hodnocení dítěte v jeho přítomnosti bez jeho spoluúčasti	

6. Jaké styly komunikace a přístupu dle vašeho názoru používáte nyní, po absolvování seminářů? Vyberte z tabulky (1- velmi často, 2- často, 3 - výjimečně, 4- vůbec)

Pozitivní přístup k dětem a vzdělávání - nyní

Informace, sdělení	
Popis, konstatování	
Vyjádření vlastních potřeb a očekávání	
Možnost volby a výběru	
Dvě slova	
Prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí	
Já výrok	
Empatická reakce	
Autenticita	
Aktivní naslouchání dítěti	
Pozitivní zpětná vazba	
Zájem o jeho znalosti, dovednosti (evokace)	
Vytváření prostoru pro samostatnost	
Podněcování a podpora spolupráce	
Vyplynutí přirozeného důsledku - pozitivní	
Vyplynutí přirozeného důsledku - negativní	
Vytváření dohod	

Negativní (neefektivní) přístup k dětem a vzdělávání - nyní

Nařizování, komandování	
Pokyny	
Vyhrožování, napomínání	
Moralizování, domlouvání, vyčítání	
Překládání nevyžádaných návrhů a řešení, udělování nevyžádaných rad	
Kázání, poučování	
Kritizování, posuzování, obviňování	
Nadávání, výsměch, ponižování	
Litování	
Vyslýchání	
Zlehčování, odsouzení tématu	
Srovnávání	
Malá autenticita, přetvářka	
Hodnocení dítěte v jeho přítomnosti bez jeho spoluúčasti	

7. Vyhovovala vám organizace seminářů (3 semináře, 1x za měsíc, 4 vyučovací hodiny)? ANO x NE
8. Pokud vám tato organizace vyhovovala, v čem? Pokud nevyhovovala, co by vám vyhovovalo lépe?
9. Využili už jste některé techniky a přístupy ve své profesi, pokud ano, jaké?
10. Setkali jste se, již někdy s pedagogikou Franze Ketta? ANO x NE
11. Pokud je vaše odpověď ANO, kde?
12. Setkali jste se již někdy s pojmem efektivní, či respektující komunikace? ANO x NE
13. Pokud je vaše odpověď ANO, kde?
14. Setkali jste se již někdy s pojmem 3S a 1Z (smysluplnost, samostatnost, spolupráce, zpětná vazba)? ANO x NE
15. Pokud je vaše odpověď ANO, kde?
16. Máte v plánu využít informace, techniky a přístupy z cyklu seminářů ve své profesi? ANO x NE
17. Pokud je vaše odpověď ANO, jak?
18. Prostor pro vaše připomínky a poznámky.

Příloha č. 5: Grafy hodnotící evaluace pedagogů



