

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Klaudie Pietroszová

**Efektivní komunikační strategie v předškolním
vzdělávání**

Olomouc

Vedoucí práce: Mgr. Hana Kretková

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Efektivní komunikační strategie v předškolním vzdělávání“ vypracovala samostatně a že jsem všechny použité zdroje uvedla v seznamu literatury.

V Olomouci dne 02. 07. 2021

.....
Bc. Klauďie Pietroszová

Poděkování

Děkuji vedoucí mé diplomové práce Mgr. Haně Kretkové za odborné vedení diplomové práce a cenné rady při jejím zpracovávání. Poděkování patří ředitelkám a učitelkám mateřských škol za umožnění výzkumného šetření. Rovněž děkuji všem pěti respondentům za jejich čas a poskytnuté rozhovory.

Obsah

1	KOMUNIKACE	8
1.1	Vymezení pojmu komunikace	8
1.2	Druhy komunikace.....	10
1.2.1	Verbální komunikace.....	10
1.2.2	Neverbální komunikace	11
1.3	Pedagogická komunikace.....	13
2	EFEKTIVNÍ KOMUNIKACE	15
2.1	Vymezení pojmu efektivní komunikace.....	15
2.2	Efektivní komunikační strategie	16
2.3	Neefektivní strategie komunikace	21
3	PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V INSTITUCI	27
3.1	Klima školy	27
3.2	Osobnost pedagoga.....	28
3.2.1	Kvalifikace pedagoga	28
3.2.2	Role pedagoga	29
3.2.3	Mluvený projev učitele	30
3.3	Charakteristika vývoje dítěte předškolního věku	31
4	CHARAKTERISTIKA VYBRANÝCH MATEŘSKÝCH ŠKOL	33
4.1	Mateřská škola	33
4.2	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.....	34
4.2.1	Cíle předškolního vzdělávání.....	34
4.2.2	Rámcové cíle	35
4.2.3	Klíčové kompetence	35
4.2.4	Vzdělávací obsah RVP PV	37
4.2.5	Povinnosti učitele MŠ.....	38
4.2.6	Vzdělávací koncepce v LMS a LK.....	39
4.3	Lesní mateřská škola.....	40
4.3.1	Historie LMS ve světě	40
4.3.2	Historie LMS u nás.....	41
4.3.3	Charakteristika LMS.....	41
4.3.4	Rozdíly mezi LMS a LK.....	42
4.3.5	Osobnost pedagoga v lesní škole.....	43
4.3.6	Koncepce a cíle lesní mateřské školy	44
5	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	47
5.1	Výzkumný problém zaměření	47
5.2	Výzkumný cíl.....	47
5.3	Výzkumné otázky	47
5.4	Popis výzkumných metod	48
5.4.1	Metoda pozorování.....	48
5.4.2	Metoda rozhovoru	49
5.5	Technika sběru dat.....	49
5.5.1	Technika sběru dat – pozorovací arch.....	49
5.5.2	Technika sběru dat – rozhovor	50
5.6	Popis vzorku výzkumného šetření.....	50

5.6.1	Vstup do terénu	51
5.7	Analýza výzkumného šetření – pozorování.....	52
5.8	Analýza výzkumného šetření – rozhovor.....	68
5.9	Zpracování rozhovoru kódováním.....	72
5.9.1	Kategorie.....	72
5.10	Interpretace výsledků výzkumu	76
<i>Závěr.....</i>	<i>.....</i>	<i>83</i>
<i>Zdroje</i>	<i>.....</i>	<i>85</i>
6	SEZNAM PŘÍLOH.....	91
7	ANOTACE	122

ÚVOD

Tématem práce je efektivní komunikace v předškolním vzdělávání, které mi bylo vybráno, poté co jsem v rámci studia na univerzitě absolvovala předmět efektivní komunikace. Samotnou inspiraci byla vyučující tohoto předmětu Mgr. Hana Kretková. Dalším zdrojem motivace byla kniha Respektovat a být respektován od Kopřivy a kol., která mě po doporučení zaujala natolik, že jsem se rozhodla ji použít jako základní zdroj informací pro moji diplomovou práci.

Velkým zájmem bylo zjistit, jakým způsobem se vybrané efektivní komunikační strategie dle Kopřivy a kol. uplatňují v mateřské škole. Z hlediska formování osobnosti dítěte je komunikace zásadní. Právě proto, je důležité se soustředit na to, jak s dítětem komunikují nejen rodiče, ale i učitelé v mateřských školách. Učitelé se stávají po rodičích v životě dítěte nejdůležitější osobou. Na základě toho by se měli zaměřit na svoji komunikaci. Jestliže pedagog využívá neefektivní komunikační strategie v mateřské škole při každodenní komunikaci s dětmi, to má negativní dopad na vytváření sebeúcty. Je vhodné, aby pedagog využíval efektivní a respektující komunikaci, která napomáhá k všestrannému rozvoji dítěte.

Hlavní cíl diplomové práce je ověřit, zda pedagogové uplatňují v mateřské škole užití efektivních komunikačních strategií, v níž je respektována osobnost dítěte nebo zda lze označit jejich komunikaci za neefektivní. Zjistit, zda se u pedagogů vyskytuje efektivní a neefektivní komunikace a jakým způsobem učitelky v MŠ s dětmi komunikují. Dále jaké konkrétní efektivní a neefektivní strategie používají v MŠ nejčastěji. Prozkoumat v jakých situacích používají učitelky efektivní, podporující nebo naopak neefektivní komunikaci.

První kapitola teoretické části se zaměřuje na charakteristiku komunikace obecně. Jsou zde popsány hlavní druhy komunikace. Komunikace je rozčleněna na komunikaci verbální, neverbální a pedagogickou. Následující kapitola se zabývá efektivní a neefektivní komunikací. Dále se zde vyskytují efektivní komunikační strategie a neefektivní strategie komunikace. Třetí kapitola se věnuje vzdělávání v předškolní instituci. Zde jsou zahrnuty podkapitoly klima školy, osobnost pedagoga, mluvený projev učitele a charakteristika vývoje dítěte předškolního věku. Čtvrtá kapitola se orientuje na pojmy škola a mateřská škola. Je zde zmíněn rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a jeho obsah vzhledem ke komunikaci. Významnou kapitolou je předškolní vzdělávání v běžných a lesních mateřských školách.

Objevuje se zde historie, koncepce a cíle lesních mateřských škol. V závěru čtvrté kapitoly jsou definovány rozdíly mezi lesní mateřskou školou a lesním klubem, následně je naznačena osobnost pedagoga v lesní mateřské škole.

V praktické části bylo provedeno výzkumné šetření s názvem: Efektivní komunikační strategie v předškolním vzdělávání. Proběhlo zde zjištění, jaké efektivní či neefektivní komunikační strategie uplatňuje pedagog při práci s dítětem předškolního věku. Výzkumný problém se zaměřuje především na to, zda daná mateřská škola využívá efektivní komunikaci. Dále pak jaké konkrétní efektivní a neefektivní komunikační strategie jsou v těchto mateřských školách používány. Tato diplomová práce obsahuje efektivní a neefektivní komunikační strategie podle Kopřivy a kol. V jejím úvodu jsou stanoveny cíle a použité metody. Výzkumný vzorek tvořily učitelky běžných mateřských a lesních škol. Byly použity metody pozorování komunikace učitelů a metoda rozhovoru.

Hlavním přínosem této diplomové je přínos pro děti, protože pokud se učitelky budou řídit správnou komunikací, budou dětem naslouchat a respektovat je, potom je možné vidět přínos v jejich chování a jednání. Dále snahu rozvinutí dítěte v sociálních dovednostech a eliminaci vlivu negativního chování. V neposlední řadě je to přínos pro učitele v mateřské škole, kteří se mohou dozvědět, jak využít efektivní komunikační strategie. Nejen při výchovně-vzdělávacím procesu, ale také při komunikaci s rodiči a svým okolím. Dalším přínosem práce bude ucelený přehled efektivní komunikace, včetně jeho původu a vhodnosti využití. Výsledky práce budou určeny primárně pro pedagogické i nepedagogické pracovníky mateřských škol a sekundárně pro rodiče dětí.

TEORETICKÁ ČÁST

1 KOMUNIKACE

Všichni nějakým způsobem komunikujeme, ať už rostliny, zvířata nebo my lidé, ale každý z nás komunikuje jinak. Komunikovat můžeme verbálně, neverbálně, v různých situacích, na rozmanitých místech s různými lidmi. Komunikace na úrovni dítě–dospělý (učitel) má svou vlastní specifičnost, a proto se tato diplomová práce zaměřuje na to, aby komunikace s dětmi byla efektivní a uspokojivá pro obě strany.

Správná komunikace je základ pro efektivitu výuky a vzdělávání. Komunikace podporuje spolupráci, budování důležitých sociálních kompetencí, navazování vztahů, motivuje k jednání a také ovlivňuje chování ostatních. Vlivem komunikace můžeme přesvědčit a změnit druhého člověka, ale především dochází ke změnám u nás samotných.

Úvodní a zároveň první kapitola nese název komunikace, protože tato diplomová práce se zaměřuje na komunikaci, a to jak verbální, neverbální, pedagogickou nebo efektivní. Cílem této kapitoly je specifikovat pojem komunikace, určit účastníky komunikace a poté popsat, jakou funkci komunikace plní. Tato kapitola se věnuje také dvěma základním druhům komunikace – verbální a neverbální. Závěr první kapitoly se blíže zaměřuje na pedagogickou komunikaci.

1.1 Vymezení pojmu komunikace

Slovo komunikace pochází z latinského slova *communicare*, což znamená společně sdílet nebo činit něco společným (Gavora, 2005, s. 9). Lidská komunikace je zcela přirozeným procesem přenosu informací a je výměnou verbálního či neverbálního sdělení. Slouží k výměně myšlenek, názorů, potřeb nebo očekávání jiných lidí.

S termínem komunikace je možné se setkat v různých oblastech – od sociologie přes filozofii, psychologii a lingvistiku až po pedagogiku. Každá vědní disciplína interpretuje komunikaci jiným způsobem, a proto se nikdy nesetkáme s jednotným významem slova komunikace.

Pedagogický slovník uvádí komunikaci jako „*sdělování, dorozumívání. Z pedagogického hlediska je důležitá sociální komunikace, tj. sdělování a dorozumívání mezi lidmi. Mívá tuto strukturu: mluvčí – záměr sdělení – formulace sdělení – vlastní sdělení – posluchač – interpretace obsahu a záměru mluvčího – reakce posluchače. Sociální komunikace vytváří základní souvislosti mezi hlavními stránkami sociálního styku lidí: mezi činností, interakcí a společenskými vztahy*“ (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2013, s. 130). Pedagogika nachází v komunikaci převážně informativní funkci.

Jiný úhel pohledu na komunikaci má i sociologie, která vidí komunikaci jako určitý sociální akt. „Komunikace je vzájemná výměna názorů mezi lidmi. Uskutečňuje se hlavně prostřednictvím jazyka a je možná potud, pokud mají lidé společné poznatky, potřeby a postoje.“ (Krecht in Svatoš, 2002, s. 18).

Gavora (2005, s. 9) vymezuje komunikaci do tří vymezení. Prvně definuje komunikaci jako dorozumívání se. Ovšem zmiňuje zde hned několik podmínek. Jednou z podmínek je vzájemné pochopení, používání stejného jazyka a dosažení souladu v myšlení.

Druhé vymezení charakterizuje jako výměnu nebo sdělování určitých informací. Sem můžeme zařadit informování, předávání znalostí, seznamování se se svými názory a postoji. Je nutná účast partnera, který se stává adresátem vyslané informace. U tohoto typu komunikace chce partner sdělit nějakou informaci druhému partnerovi.

Jako třetí vymezení komunikace uvádí Gavora (2005, s. 9) výměnu informací mezi lidmi. Zde se jedná o velice specifickou komunikaci – tzv. obousměrnou. Jeden aktér komunikace vyšle danou informaci druhému, ten ji přijme a poté si role vymění. Kromě toho, že informace přijmou, musí je také správně analyzovat a porozumět jim.

Komunikace může probíhat mezi dvěma nebo více lidmi. Účastníky komunikačního procesu jsou příjemce (komunikant) a sdělující (komunikátor, mluvčí). Obsah komunikace (komuniké) bývá často zaměřen emotivně nebo kognitivně. Osoby, které komunikují mezi sebou, si sdělují určité zprávy, myšlenky, názory nebo pocity. Může dojít k odlišnému chápání daného sdělení, protože lidé jej mohou různě interpretovat, a to vlivem vlastních prožitků a zkušeností. Komunikace je vázána s verbálními a neverbálními (mimoslovními) projevy.

Nesmíme opomenout i jiné podoby komunikace – například komunikaci grafickou. Mezi základní prostředky verbální komunikace patří řeč. Formy řeči dělíme na monolog a dialog.

Mešková (2012, s. 12) řadí komunikaci mezi hlavní prostředky k výchově a vzdělávání. Gavora (2005, s. 25) je téhož názoru, považuje komunikaci za zásadní prostředek k realizaci výchovy a vzdělávání.

Lidé jsou ke komunikaci něčím motivováni. Každá výměna komunikace zpravidla vykonává jednu funkci. S vykonáním dané funkce nabývá komunikace smysl a pro člověka získává na významu. Hranice mezi jednotlivými funkcemi se navzájem překrývají a jsou nejednoznačné (Vybíral, 2000, s. 22).

Dle Vybírala (2005, s. 31) existuje pět funkcí komunikace:

1. **informovat** – předávat zprávu, oznamovat;
2. **instruovat** – navést, ovlivnit;
3. **přesvědčit** – přesvědčit adresáta, aby změnil názor, dospět k určité dohodě;
4. **vyjednat** – vyřešit, domluvit se;
5. **pobavit** – rozveselit druhého nebo sebe.

1.2 Druhy komunikace

V následující podkapitole je popsáno základní dělení komunikačních forem. Verbální a neverbální forma komunikace se vzájemně propojují a doplňují. Tyto formy komunikace se mnohdy v různých případech neshodují. V mnohých situacích je verbální komunikace brána jako věrohodnější než sdělení verbální (Mikuláščík, 2010, s. 97).

Poměr, v jakém jsou obě komunikace používány:

- neverbální komunikace – 45 %,
- verbální komunikace – 55 %.

Poměr se může lišit v závislosti na obsahu zprávy. Pokud nese informace logické argumenty, převládá verbální forma až ze 70 %, u prožitkových a emocionálních sdělení bývá podíl neverbálního projevu větší než 90 % (Mikuláščík, 2010, s. 26).

1.2.1 Verbální komunikace

Verbální komunikaci můžeme chápat jako komunikaci, která probíhá pomocí slov a jazyka. Komunikace prostřednictvím řeči je pro nás nesmírně důležitá. Nejen že je klíčovou součástí společenského života, ale také je nezbytná v myšlení (Mikuláščík, 2010, s. 98). Na rozdíl od jiných živočichů, se kterými nás pojí neverbální komunikace, verbální komunikaci může využívat pouze člověk. Ovšem při sdělování informací ústně je slovní komunikace doprovázena gesty neverbální komunikace. Tato gesta probíhají zcela spontánně a neuvědoměle.

Mikuláščík (2010, s. 98) rozlišuje verbální komunikaci přímou nebo zprostředkovanou, mluvenou či psanou, živou nebo reprodukovanou. Podle Nakonečného (2009, s. 290) je verbální komunikace prostředek ke sdělování abstraktních obsahů a je úmyslná oproti neverbální komunikaci.

V pedagogickém procesu existují jisté fáze verbální komunikace. Nejprve má pedagog jistý záměr sdělit něco žákovi. Význam dané komunikace vzniká právě záměrem, ten přichází dříve než slovní formulace. Následně přichází vlastní sdělení, které je určeno pro příjemce. Ve škole bývá příjemcem žák, skupina žáků eventuálně celá třída. Poté nastává dekódování sdělení příjemce, a tudíž dochází k odhalení jeho smyslu (Nelešovská, 2005, s. 42).

Verbální komunikace může mít formu psané nebo mluvené řeči. „*Mluvenou řeč umožňuje specificky lidská schopnost artikulace, jemné pohyby mluvidel, umožňující při mluvení článkování hlásek*“ (Nakonečný, 2009, s. 297). Řeč je jedním ze specificky lidských znakových systémů. Prostřednictvím mluvené řeči se dorozumíváme, k tomu ale potřebujeme jazyk. Jazyk má specifickou národní formu. Rozlišujeme jazyk mluvený se systémem fonetických znaků a jazyk psaný se systémem grafických znaků. Pomocí slov můžeme popisovat a vysvětlovat konkrétní i abstraktní pojmy, umožňují nám klást otázky, odpovídat na ně, ale neumožní nám vyjádřit emoce či zážitky; proto používáme různé metafory nebo jiné prostředky.

Ústní komunikaci můžeme doplnit o paralingvistiku. Paralingvistika je mimojazykový faktor, který doprovází verbální projev. Je charakteristický pro každého jedince. K základním prvkům paralingvistické komunikace patří tón řeči, hlasitost projevu, pomlky, rychlost řeči, plynulost, věcnost hovoru atd. (Vymětal, 2008, s. 115).

Jak je zmíněno výše, verbální komunikace je potřebná pro naše myšlení ve formě intrapersonální komunikace. Pod pojmem intrapersonální komunikace se rozumí rozhovor, který vedeme sami se sebou. Dochází zde k třídění myšlenek, sebepotvrzování, k socializaci ve společnosti a také k uvědomování si vlastní existence (Nakonečný, 2009, s. 296).

1.2.2 Neverbální komunikace

Na rozdíl od verbální komunikace je neverbální komunikace vývojově starší. Obvykle vypovídá o současném duševním stavu člověka více než samotná slovní komunikace. Neverbální komunikaci můžeme označovat jako komunikaci mimoslovní, nonverbální či komunikaci bez používání slov. Prostřednictvím neverbální komunikace jsme schopni zkrátit čas, který je vyžadován na podání výpovědi a k zefektivnění komunikačního procesu. Mnohdy vystačí jen pohled nebo gesto a adresát v daném okamžiku pochopí náš nesouhlas (Mešková, 2012, s. 18–19).

Mnoho lidí má dojem, že se jedná pouze o mimickou stránku řeči, ale jde především o řeč těla, jinými slovy o celkový komplex mimoslovních signálů.

Dle Vybírala (2005, s. 64) neverbální komunikace začleňuje široký okruh toho, co vyznačujeme beze slov nebo společně se slovy při doprovodu verbální komunikace. V *Pedagogickém slovníku* je neverbální komunikace popsána takto: „*Mimoslovní sdělování, vývojově starší než slovní komunikace.*

Má různé podoby, zejména: sdělování pohledy (řeč očí), sdělování výrazy obličeje (mimika), sdělování pohyby (kinetika), sdělování fyzickými postoji (konfigurací všech částí těla), sdělování gesty (gestika), sdělování doteky (proxemika), sdělování úpravou zevnějšku (účes). Nonverbální komunikace doprovází, zpřesňuje, doplňuje verbální komunikaci. Slouží ke sdělování emocí, zájmů, postojů, záměrů, k přesvědčování lidí“ (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2013, s. 172).

Gavora (2005, s. 122) prohlašuje, že verbální komunikací je přenášení kognitivních informací, jako jsou názory, fakta a poznatky, neverbální komunikace má za úkol přenos postojů a emocionálních stavů. Za pomoci mimiky, gestikulace nebo tónu hlasu dává učitel najevo své momentální prožívání, ať už to jsou pozitivní prožitky jako radost, spokojenost, sympatie, tak i negativní – hněv, nepřátelství nebo nelibost.

Může nastat případ, kdy si mohou signály našeho těla a slova navzájem odporovat. Takový nesoulad vzniká často v situacích, kdy říkáme něco, co si vlastně ani nemyslíme nebo necítíme. Gavora (2005, s. 100) tento jev pojmenoval jako dvojité vazba.

Neverbální komunikace je rozdělena do osmi kategorií:

1. pohledy očí;
2. volbu a změnu vzdálenosti a zaujímání pozic v prostoru – pohyb v prostoru atd.;
3. gesta, pohyby hlavou a další pohyby těla – pohyby nohou, rukou, těla, hlavy atd.;
4. postoje těla – poloha těla atd.;
5. výrazy tváře – mimiku atd.;
6. tělesný kontakt – doteky, polibky atd.;
7. oblečení, zdobnost, fyzické a jiné aspekty vlastního zjevu;
8. tón hlasu a další neverbální aspekty řeči;

Každá ze výše uvedených oblastí neverbální komunikace má odlišné výrazové prostředky, které by měly být ve vzájemném souladu. Učitel by měl používat neverbální

komunikaci ve vhodné míře, tzn. gestikulaci, mimiku a dalších výrazových prostředků nonverbální komunikace.

1.3 Pedagogická komunikace

Tato práce je věnována komunikaci mezi učitelem a žákem, proto je definice pedagogické komunikace nezbytná. Křivohlavý, Mareš (1995, s. 24) se ve své práci zabývají pedagogickou komunikací, kterou charakterizují jako specifický případ sociální komunikace. Tato komunikace zahrnuje sledování pedagogických cílů a podporu výchovy a vzdělávání.

Jak název napovídá, mnohým by se mohlo zdát, že se jedná jenom o komunikaci ve školním prostředí, ale pedagogická komunikace se může vyskytovat i mimo školu.

Například v rodině nebo v mimoškolních zařízeních. Účastníci této komunikace jsou primárně učitel a žák, ale o pedagogickou komunikaci se jedná i v případě komunikace žáků mezi sebou.

Průcha, Walterová a Mareš (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 191) formuluje pedagogickou komunikaci jako „... *zvláštní případ sociální komunikace. Je zaměřena na dosažení pedagogických cílů, má vymezen obsah, sociální role účastníků, stanovena či dohodnuta komunikační pravidla. Odehrává se nejen ve škole, ale také v rodině, ve sportovních a zájmových zařízeních, ve výchovných a převýchovných zařízeních, v pracovním prostředí. Má aspekty intencionální, kognitivní, motivační, regulační. Studují se její aspekty obsahové, procesuální, produktové.*“

Gavora (2005, s. 25) specifikuje pedagogickou komunikaci následující definicí: „*Komunikace je základní prostředek na realizaci výchovy a vzdělávání prostřednictvím verbálních a neverbálních projevů učitele a žáků*“ (Gavora, 2005, s. 25).

Prostřednictvím komunikace probíhá vyučování, tudíž je nevyhnutelným předpokladem ke vzdělávání a výchově. Bez existence komunikace by se vzdělávání nemohlo realizovat a třída by byla „mrtvá“. Dále Gavora (2005, s. 26) zmiňuje, že komunikace se realizuje jako sled komunikačních činností, aktů, situací a jednání mezi učitelem a žáky vzájemně. Pomocí komunikace pedagog uskutečňuje výchovně-vzdělávací cíle, vnáší do školy vyučovací obsah a provádí vyučovací formy a metody. Pedagogická komunikace má určitá pravidla, která vymezují pravomoce jejich aktérů (in Nelešovská, A. 2005, s. 26). Nelešovská (2005, s. 28) se inspiruje definicí Gavory (1988), když vystihuje hlavní funkce pedagogické komunikace. Vychází rovněž z funkcí stanovených Marešem a Křivohlavým (1995). Rozděluje pedagogickou komunikaci na dvě funkce: je nástrojem k uskutečňování výchovy a vzdělávání,

ale zároveň jejím prostřednictvím vznikají mezi účastníky komunikace vztahy. Jedná se o určitou společnou činnost mezi učitelem a žákem, popřípadě žáky navzájem.

2 EFEKTIVNÍ KOMUNIKACE

Tato kapitola se zabývá vymezením základních pojmů efektivní komunikace. Čerpá z knihy *Respektovat a být respektován*, která tento způsob komunikace specifikuje. Nejprve je obecně definován pojem *efektivní komunikace* jako takový. Poté se Kopřiva a kol. zaměřuje na efektivní komunikační strategie. V závěru jsou popsány neefektivní způsoby komunikace.

2.1 Vymezení pojmu efektivní komunikace

Pojem efektivní komunikace můžeme najít nejen v pedagogice, ale i v jiných oborech, například v ekonomice či lékařství. Tato práce se zabývá problematikou efektivní komunikace v předškolním vzdělávání tedy mezi učitelem a dětmi. Efektivní komunikace je způsob, jak přistupovat k druhým s respektem a lidskou důstojností.

O efektivní komunikaci můžeme říct, že by se mohla nazývat respektující, protože jejím cílem je navázat partnerské a respektující vztahy nikoli jen mezi učitelem a dětmi, ale také mezi lidmi ve společnosti. Další základní cíl efektivní komunikace je naplňování obecných cílů komunikace. Tento cíl je představován jako *dorozumívání se*.

Efektivní neboli respektující komunikace nevyužívá ve výchově dětí moce nebo tresty, ale vnáší do výchovy partnerské a demokratické jednání. Vzájemný respekt a úcta jsou hlavními body této komunikace. V efektivní komunikaci je důležitý partnerský a rovnocenný přístup.

Mnozí autoři se ve svých pracích zmiňují o efektivní komunikaci jako o komunikaci dobré, zdravé či úspěšné. Zdravá výměna informací nám slouží k tomu, abychom dosáhli osobnostního optima. Z. Vybíral (2000, s. 213) nazývá zdravou komunikaci jako kvalitní sdělování informací. Dále uvádí, že kvalitní komunikace ovlivňuje hodnotu našeho života. I když autoři pojmenovávají efektivní komunikaci výše uvedenými názvy, stále se jedná o komunikaci, která kromě přenosu informací a naslouchání je prospěšná pro psychické zdraví člověka a rovněž pomáhá při řešení konfliktních situacích.

Využívání takové efektivní komunikace v mateřské škole je pro učitele výzvou, která je nezbytnou součástí každodenního života. Efektivní komunikace je důležitý prvek k dosažení vzdělávacích cílů. Aby efektivní komunikace mohla být účinná, musí být postavena na čtyřech komunikačních dovednostech: naslouchání, mluvení, čtení a psaní. Nesmíme zapomenout na klíčový prvek efektivní komunikace, a to na porozumění sdělené komunikace (Ford, Knight & McDonald-Littleton, 2001).

Po vzoru amerických předchůdců Pavel Kopřiva, Jana Nováčková, Dobromila Nevolová a Tatjana Kopřivová vydávají v roce 2005 knihu s názvem *Respektovat a být respektován*. Inspiraci k samotné knize jim byla kniha *Jak mluvit, aby nás děti poslouchaly* amerických spisovatelek Adéle Faberové a Elaine Mazlishové. Je to jedna z mála knih u nás, ve které můžeme najít „návod“ na efektivní komunikaci.

Kniha se stala tak populární, že zájem veřejnosti o téma respektující komunikace se významně zvýšil, a proto se manželé Kopřivovi rozhodli pořádat kurzy pro učitele a rodiče. Název knihy se odvozuje z názoru autorů, kteří pokládají za potřebnou podmínku k úspěšné výchově kromě lásky také respekt.

Kopřiva a kol. (2008, s. 5) se v knize zmiňuje, že nestačí mít děti rád a myslet to s nimi dobře, protože to může vést k výchovným prostředkům, jako jsou tresty, odměny atd. Ovšem tyto prostředky se neslučují s respektující a účinnou výchovou. Aby se děti naučily úctě k druhým, je nezbytné, aby si zažily respekt „na vlastní kůži“, nestačí pouze respekt u dospělých pozorovat. Autoritativní výchova dětí založená na uplatňování síly a moci nemůže být nikdy součástí demokratického chování. Nejen že je naprosto neúčinná, nevhodná a vyčerpávající, ale negativní vlivy, které z tohoto mocenského přístupu vyplývají, mají dopad na celkový rozvoj osobnosti, sebeúcty a také narušují rozvoj vzájemných vztahů.

Někteří lidé si pletou respektující výchovu s výchovou svobodnou, liberální, kde nejsou stanoveny hranice a která je opakem výchovy autoritativní. Tato volná výchova se vyznačuje nulovými tresty a minimálními požadavky, jejichž plnění není dostatečně dospělými kontrolováno (Čáp, 1990, s. 105). Rozdíl mezi uvedenými způsoby výchovy spočívá v přístupech, kterými se stanovují pravidla a hranice chování. Kopřiva a kol. (2008, s. 13) dále zmiňují, že bychom neměli vytvářet mantinely a pravidla pro děti, ale společně s dětmi.

Kopřiva a kol. (2008, s. 14) uvádějí, že respektovat druhého člověka znamená jednat s ním tak, abychom neublížili jeho lidské důstojnosti, tedy s úctou. V neposlední řadě musíme přijmout skutečnost, že se druzí mohou od nás lišit. Různí lidé mají jiný vkus, jiné náboženství, jiné myšlenky, mohou se lišit v mnoha dalších věcech, aniž by byli lepší, anebo horší než my.

2.2 Efektivní komunikační strategie

Zde se podrobněji zaměříme na efektivní způsoby komunikace. Efektivních technik komunikace je poměrně méně než neefektivních komunikačních strategií.

Efektivní strategie můžeme využívat jednotlivě nebo je můžeme užívat společně, tedy konkrétní efektivní techniky kombinovat. Jestliže dodržujeme a používáme tyto efektivní komunikační dovednosti, tak napomáháme naplňovat tři složky výchovy: učíme děti důležitým dovednostem a návykům pro život, rozvíjíme jejich osobnost a udržujeme s nimi dobré vztahy. Jedná se o komunikační dovednosti, které uvádí ve své knize P. Kopřiva a J. Nováčková (2008, s. 50). Efektivní komunikační způsoby lze rozdělit takto:

1. POPIS, KONSTATOVÁNÍ

Vidím, slyším, že...

Hlavní podstatou popisu neboli konstatování je to, že mluvíme o tom, co vnímáme, aniž bychom někoho hodnotili. Popis jako takový nám slouží k tomu, abychom si na někom povšimli něčeho, co může být, ale i nemusí být v pořádku. Jestliže nastane druhý případ, popisem signalizujeme očekávanou nápravu. Nedíváme se na to, kdo to udělal, ale na to, co se stalo, což může být ve většině případů obtížné.

Neměli bychom hodnotit dítě po výsledcích jeho činnosti, ale více se soustředit na daný předmět či činnost. Při popisu by měl být náš tón hlasu přátelský nebo přinejmenším věcný. Velice užitečná jsou slova spojená se smyslovým vnímáním jako například vidím, slyším nebo cítím. Například „*Vidím, že hračky jsou na svém místě.*“, namísto „*Vy jste ale šikovné děti, když chcete.*“ Jednou z výhod popisu je navazování pocitu bezpečí a partnerského vztahu. Můžeme si pomoci oslovením jménem nebo třeba otázkami, které vedou ke spolupráci, třeba „*Co teď navrhuješ?*“, „*Co s tím uděláme?*“ Dítěti ponecháme dostatek prostoru na odpověď. Právě popis a otázky jsou osvědčenou kombinací efektivní strategie. Musíme si ovšem dávat pozor na otázky, ve kterých se objevuje nejistota nebo kontrola, například „*Kde jsi byl?*“, „*Proč jsi to udělal?*“ V mateřské škole se setkáváme s různými situacemi, kde můžeme popis a konstatování využít – při řešení nějakého problému, ale i při úspěchu, kterého dítě dosáhne. (Kopřiva a kol., 2008, s. 50-56)

2. INFORMACE, SDĚLENÍ

Je potřeba..., tohle děláme takhle..., pomůže když...,

Přínos informací je to, že pomáhají plnit naši potřebu smysluplnosti. Jedná se o zprávy, jež sdělují, proč, jak nebo kdy se něco dělá nebo odehrává, co se očekává a jaké mohou vzniknout následky daných činností nebo chování. Informaci definujeme jako oznamovací větu

nebo souvětí s podmětem v 1. nebo 3. osobě. Informace je podobná popisu, protože se zaměřuje na situaci, nikoliv na člověka. Když informaci podáme zajímavěji, tím lépe ji příjemce přijme.

Informace můžeme rozčlenit do skupin:

Informace o současné situaci – co se v dané situaci skutečně děje, co může nastat („*Natálko, přijdu za tebou za pět minut*”).

Informace o zvyklostech a domluvených pravidlech – kdy se co dělá, kam se co dává („*Dohodli jsme se, že mžky budeme dávat do košíku*”, „*Po obědě si umyjeme pusu a ruce*”).

Informace o tom, co pomáhá v určité situaci – můžeme se vyhnout pokynům a příkazům přeformulováním věty bez rozkazovacího způsobu („*Pomůže, když si ty brambory nakrájíme, aby nebyly tak teplé*”).

Informace o důsledcích – věci se nemají dělat, protože je dospělý nařídí, ale protože mají své určité zákonitosti („*Mokrý ručník na postel nepatří. Postel může od něj navlhnout*”).

Informace, které jsou sdělovány dětem, by měly být pravdivé. Například není pravda, že když si neumyjeme ruce, budeme nemocní. Může se to stát, ale také nemusí, proto si musíme dávat pozor, abychom dětem říkali informace pravdivé, nikoliv polopravdivé, jelikož tyto informace mohou narušit důvěru ve vztahu.

Do této kategorie můžeme zařadit názorné informace. Určitá demonstrace něčeho, co by se mohlo stát. Je to efektivnější než jakékoliv tresty, příkazy, zákazy či omezení.

Informace o postupech – proč a jak se co dělá („*Nejdříve luxujeme, pak teprve vyтираме podlahu*”). Poté bychom měli tuto informaci odůvodnit a zeptat se dítěte: „*Viš proč?*“

Prostřednictvím těchto informací se dítě učí praktickým dovednostem. Kromě vyprávění dětem, jak se, co dělá a jak co funguje, je také důležité poskytnout dítěti možnosti k praktickému používání informací ve skutečném životě. (Kopřiva a kol., 2008, s. 57-63)

3. VYJÁDRĚNÍ VLASTNÍCH OČEKÁVÁNÍ A POTŘEB

Potřebuji, aby...; Očekávám, že...; Pomohlo by mi, kdyby...

Těmito informacemi dáváme druhým najevo, co sami chceme, potřebujeme nebo očekáváme. Informace jsou sdělovány v 1. osobě jednotného čísla. Měli bychom se pokusit vyjadřovat pozitivně – co bychom chtěli, co by nám bylo příjemné atd. Měli bychom se vyvarovat toho, co bychom nechtěli, protože naše okolí nerado poslouchá slova vyjadřující

negativní pocity, zvláště když byly vyvolány jejich vlastním chováním; spíše si vyslechnou naše přání či očekávání.

Při formulaci svých přání a potřeb mohou začít slovními spojeními *Potřebuji...; Očekávám...; Pomohlo by mi, kdyby... Například: „Pomohlo by mi, kdybyste uklidili hračky na své místo.“* (Kopřiva a kol., 2008, s. 64-65)

4. MOŽNOST VOLBY

Uděláš to tak... nebo tak...? Můžeš si vybrat

Dát dítěti na výběr patří mezi další z efektivních komunikačních dovedností. V mateřské škole (dále jen MŠ) bychom měli dát dětem možnost volby a zajistit, aby volba byla respektována ostatními dětmi ve třídě.

Skutečný výběr neznamená dát dítěti otázku, např. *„Budeš se už sprchovat?“*, nebo nabídku, např. *„Chceš pomeranč?“*, kde rodič čeká jednoslovnou odpověď. Tyto otázky a nabídky rozhodně nepodporují důležitou vlastnost rozhodování. Tím, že dětem dáme možnost skutečné volby, podpoříme rozvoj jejich dovednosti rozhodování. Zároveň se dítě učí odpovědnosti za svoje rozhodnutí a přebírá důsledky, které jsou s jeho jednáním spojeny. K rozhodování přispívá výběr, jenž obsahuje vyjmenování dvou i více konkrétních možností. Výběr vede k celkové aktivaci mentálních procesů, zejména pak k porovnávání, hodnocení a zvažování. MŠ nabízí dítěti mnoho příležitostí k rozhodování. Děti si v ní mohou vybrat aktivitu, materiál, hru nebo jídlo. Můžeme nabízet dítěti, „co“ si vybere (*„Vezmeš si bílé, nebo modré triko?“*) a „kdy“ danou činnost vykoná (*„Chceš si tu věž dodělat teď, nebo až odpoledne po spaní?“*). Můžeme dát dítěti na výběr, jestli chce dělat danou činnost sám, nebo s někým. Ovšem musíme brát v potaz, že nemůžeme rozhodovat za druhé. Může se vybrat jakým způsobem by chtěl danou činnosti vykonat a co k tomu bude potřebovat například *„Budeš malovat vodovými nebo temperovými barvami?“* Může si také zvolit množství např. *„Sníš dvě nebo tři jahody?“* Dáváme dítěti také na výběr pořadí, co si vybere dříve a co později, např. *„Vymaluješ nejdříve obrázek a potom si půjdeš hrát, nebo opačně?“* Výběr by měl být vhodný pro obě strany.

Před nástupem do školy jsou děti často nerozhodné, proto jako učitelé bychom měli být empatičtí a pomoci jim s rozhodováním. Jedním z řešení je nechat jim dostatek klidu k tomu, aby mohly posoudit výhody a nevýhody, které plynou z volby. Případně můžeme nastínit odklad rozhodnutí na později. Při výběru si musíme dávat pozor na to, aby nebyl manipulativní.

Správný výběr je výrazem respektu k dítěti, jenž vede k utužování vzájemných vztahů.”
(Kopřiva a kol., 2008, s. 65-72)

5. DVĚ SLOVA

Jirko, ...!

Technika *dvě slova* je nejnámější komunikační dovedností z výše uvedených. Tato technika spočívá v tom, že při nesprávném chování místo celé věty použijeme pouze dvě slova. Technika dvě slova je využitelná jen tehdy, máme-li jistotu, že dítě skutečně dané situaci rozumí. Ve většině případů by první slovo mělo být oslovení dítěte, kterým se osvobozuje od mocenského a rozkazovačného tónu. Tuto techniku bychom měli použít v situaci, kdy je zřejmé, o co jde („*Nelo, ručník!*”). Holčičce spadl ručník, ona ho nezvedla a odešla. Může nastat i taková situace, kdy se dítě nechová podle pravidel mezilidských vztahů, například vyvolává hádky, napadá ostatní děti, lže atd. Místo neefektivního jednání, které bychom v této situaci nejspíše použili, můžeme využít vyjádření jako „*Žádné hádky!*“, „*Žádné lži!*”.

Jestliže se dítě chová neslušně ve skupině svých vrstevníků, je vhodné nějak slovně nezasahovat; někdy postačí nesouhlasný výraz ve tváři nebo jen gesto. (Kopřiva a kol., 2008, s. 73-74)

6. PROSTOR PRO VLASTNÍ SPOLUÚČAST A AKTIVITU DĚTÍ

Co s tím uděláme? A co si o tom myslíš ty?

Jednou z vlastností mocenského přístupu je rozhodování za ostatní. Mnozí máme tendenci rozhodovat za děti („*Já vím, co je pro něho/ni nejlepší*”). Měli bychom dát dětem prostor při rozhodování, které se jich bezprostředně dotýká. Jedná se nejen o rozhodování v maličkostech, ale i v podstatných věcech. V této technice využíváme komplexní postup. Velkou pomocí jsou konstruktivní otázky s popisem, můžeme využít i techniku informace a následně přizvat dítě ke spolupráci. Jako správní učitelé bychom měli využívat a oceňovat návrhy a nápady dětí. V MŠ bychom se měli snažit vytvářet dětem prostor k tomu, aby se nebály vyjádřit svoje názory otevřeně a aby naslouchaly názorům ostatních dětí. Dítě totiž může přijít s řešením, na které bychom nemuseli přijít ani my. Stačí se zeptat „*Co s tím uděláme?*“ nebo „*Co si o tom myslíš?*“ (Kopřiva a kol., 2008, s. 74-77)

7. EMPATICKÁ REAKCE

Jednou z účinných reakcí na situace, kdy je člověk v negativních emocích, je přijetí jeho pocitů – tzv. empatická reakce. Empatická reakce je vhodná tehdy, když chceme projevit zájem o druhého člověka, který prožívá různě těžké situace, Právě ve chvílích, kdy ho něco ho trápí nebo má určité problémy, bychom mu měli projevit empatii. Je dobré ho podpořit a povzbudit například slovy „*Respektuji tě i tvé pocity, máš na ně právo.*” Má to pozitivní vliv na rozvoj osobnosti a udržování dobrých vztahů. V mateřské škole můžeme využít empatickou reakci v případě, kdy děti plní nějaký úkol, se kterým si neví rady, nebo při řešení různých problémů. Jestliže využijeme empatickou reakci, docílíme u dítěte větší ochoty k plnění oprávněných požadavků, ale i vstřícnosti a vyjadřování pozitivních emocí. Ovšem musíme si hlídat, abychom nevyužívali stále stejné fráze a neupadli tak do komunikačního stereotypu. Každá situace je jiná a potřebuje své specifické řešení. Ovšem jedna paní učitelka nemůže poskytnout empatickou reakci všem dětem ve třídě, kteří ji momentálně potřebují. Proto by mohla děti učit empatii prostřednictvím her a aktivit, které umožňují vcítit se do druhého. (Kopřiva a kol., 2008, s. 97-102)

8. JÁ-VÝROK

Já-výrok patří mezi základní dovednosti, jež přispívají ke zvládnutí negativních emocí a k udržování respektu k druhým. Jedná se o komunikační dovednost, kterou sdělujeme informaci o nás samotných – jak se cítíme, proč se tak cítíme atd. Je převážně spojen se zájmem já. Projevovat jej můžeme v emocích pozitivních i negativních. Jestliže mluvíme o svých pocitech, měli bychom se vyhnout obviňování a výčítkám. (Kopřiva a kol., 2008, s. 113-120)

2.3 Neefektivní strategie komunikace

V této podkapitole se zaměřím na neefektivní způsoby komunikace. Tyto způsoby komunikace nejsou v souladu s respektující komunikací. Jednak jsou neúčinné, jednak využívají nadřazenosti nad dětmi. Pokud učitel neuvědoměle využívá těchto neefektivních způsobů ve výuce, dochází ke zhoršení pedagogické komunikace, což dále způsobuje narušení vztahu mezi učitelem a dítětem. Navíc to má negativní dopad na edukační proces a na celkovou atmosféru ve třídě. Lidé tyto neefektivní způsoby využívají velice často, aniž by chtěli druhému ublížit. Děje se to automaticky a podvědomě. Bylo by dobré, aby se všichni učitelé seznámili s efektivními technikami a mohli se tak vyhnout neefektivním dovednostem.

Proč tyto neefektivní techniky vůbec používáme? Jedním z důvodů může být náš emoční stav. To znamená, že v dané situaci můžeme prožívat negativní emoce – můžeme být podráždění, naštvání nebo nevrlí. Jestliže jsme pod vlivem těchto emocí, nejsme schopni je ovlivnit a uvažovat s nadhledem. Tuto komunikaci využíváme k odlehčení vlastních emocí.

Dalším z důvodů je to, co jsme vnímali a slyšeli v dětství. Jde o komunikaci, kterou jsme se naučili nápodobou v dětství a která přetrvává do dospělosti. Žijeme v domněnku, že právě tato komunikace je nejlepší, protože dospělí s námi přece tak komunikovali.

Neefektivní komunikaci využíváme i na základě neznalosti jiných komunikačních způsobů. Jsme si vědomi toho, že používáme neúčinnou komunikaci, ale nevíme, jak jinak bychom měli komunikovat (Kopřiva, P., Nováčková, J., 2008, s. 24).

Do neefektivních technik komunikace můžeme zařadit tyto:

1. Výčitky, obviňování – *Ty sis zase po sobě neuklidil! nebo Kdybys aspoň ty hračky dal na své místo!*

Dítě se v této situaci cítí uboze, když něco takového slyší a může se cítit i takto: Jsem k ničemu, jsem nespolehlivá, a navíc ještě líná. Dochází zde k obrovskému omylu. Přitom rodiče chtějí jenom říct, aby si dítě udělalo v pokoji pořádek.

Dítě ho pak udělá jenom proto, aby mělo od rodičů pokoj, nikoliv pro řád věcí či pro přijetí norem. Výčitky se pojí se slovní formulací typu: Vždycky ..., opět ..., nikdy ..., kdybys... Místo neefektivní komunikace lze využít komunikaci efektivní. Vhodné je využití kombinace metody popisu, informace, výběru nebo popisu a vlastního vyjádření, například takto: Kájo, vidím, že hračky nejsou uklizené. Potřebovala bych, abys je dala na své místo. Domluvili jsme se, že v pokojíčku budeme udržovat pořádek.

2. Poučování, vysvětlování, moralizování – *Měl/a by sis uvědomit, že tady nejsi doma, ale ve škole. My se tady chováme podle pravidel!*

Mluvení s dětmi o stanovených pravidlech, normách a dohodách je velice efektivní. Mělo by probíhat ve formě dialogu – mluvit s nimi, nikoliv na ně. Za důležité se považuje výběr vhodného prostředí, dialog by měl být veden na klidném místě. Jestliže děti spolupracují na vytváření dohod, budou je více dodržovat a naplňovat. Pomocí popisu a výzvy ke spoluúčasti lze tento problém vyřešit efektivní komunikací.

3. Kritika, zaměření na chyby – *To máš špatně! Písmeno Z máš napsáno opačně a písmeno T křivě. Napiš to znovu!*

Kritiku nemá rád nikdo, protože se dotýká naší vlastní hodnoty. Když někdo použije kritiku, dítě se cítí méněcenné. Použití kritiky nepřispívá k nápravě chyby, kterou dítě udělalo. Místo kritiky lze poskytnout efektivní komunikací strategii informace. Například: Vidím, že už máš úkol hotový, kromě písmene z a t máš všechno správně.

4. Lamentace, citové vydírání – *Ty mě tak trápíš, že se z tebe jednou zblázním!*

Takové věty u dítěte mohou navodit pocit viny. Jestliže dítě udělá něco špatného, tak může cítit pocit viny nebo pocit studu. Tento pocit poté vychází z vnitřního pocitu viny, neměl by vycházet z vnějšího pocitu viny, kdy nás někdo osočuje. Je důležité nechat dítěti prostor k nápravě chyb. K prevenci neefektivní komunikace nám pomůže mluvit o vlastních pocitech a také strategie informace. Například: Vadí mi, jak se ke mně chováš.

5. Zákazy, varování – *Nekřič tolik, nebo z tebe všichni ohluchneme! Neběhej, nebo spadneš a rozbiješ si hlavu!*

Dítě na takovou formu neefektivní komunikace zareaguje opačně. V našem případě, začne křičet víc nebo běhat rychleji.

Děti v předškolním věku si nedokážou představit „neskákání“ nebo „neběhání“, protože jejich myšlení probíhá názorně, v obrazech. Takže to vlastně slyší jako pokyn „skákej“ nebo „běhej“, který následně vykoná. V situaci, kdy je dítě v nebezpečí, můžeme zákazy vyměnit za efektivní komunikační strategie popisu a informace. Může to vypadat například takto: Ve třídě se dá chodit i pomalu.

6. Negativní scénáře, proroctví – *Z tebe nikdy nebude hodný kluk!*

Při použití této neefektivní komunikační strategie předpovídáme, jaký život či chování bude mít dítě v budoucnu. Dospělí si myslí, že se dítě po této neefektivní komunikaci vzpamatuje, ale dítě se naopak cítí vzteklé a vzdorovité. V dítěti se může zakořenit určitá představa o sobě samém, podle které se bude chovat. Dítě se pak utvrzuje v pocitu vlastní neschopnosti. Ve vzniklých situacích lze použít i efektivní strategii informace nebo já-výrok. Například: Takové chování se mi opravdu nelíbí.

7. Nálepkování – *On je takové nemehlo, pořád mu něco padá.*

„Škatulkování“ může pramenit z vrozených vlastností dětí (zvýšená potřeba pohybu, pomalejší tempo...).

Toto nálepkování dítěte může často vyznít jako urážky: nešika, nemehlo. Když je dítě slyší často, mohou mít negativní dopad na jeho sebevědomí. Zbavit se tohoto zaškatulkování je těžké. I když se dítě snaží dokázat, že takové není, většinou se mu to nepodaří a v očích dospělých zůstane pod nějakou nálepkou. Existuje i nálepkování pozitivního charakteru. Ovšem i to není pro zdravý růst dítěte dobré. Jako vhodné řešení nálepkování se jeví zpětná vazba, společná tvorba dohod, pravidel, ale také oceňování jejich úsilí a úspěchů.

8. Pokyny – *Uklid' si ty hračky.*

Pokyny vyzní ve většině případů mírněji než příkazy či hrozby, avšak i ony mohou způsobit nelibost. Pokud se jimi dítě řídí, nemůže se stát samostatným, protože je závislé na rozhodování dospělých. Pokyny bývají ve formě 2. osoby. V situacích, kde by se mohl objevit pokyn, je možné zvolit i jiná vyjádření. Například variaci popisu, informace a výběru. Mohlo by to vypadat takhle: Vidím, že na podlaze jsou nějaké hračky. Potřebuji prázdnou podlahu, abych mohla vytřít. Napadá tě něco, co s tím uděláme?

9. Příkazy – *Okamžitě běž a umyj si ruce!*

Člověk má od narození právo samostatně se rozhodovat, ovšem příkazy nám nedovolují tuto schopnost rozvinout. Jestliže dítě vyrůstá v prostředí, kde slyší samé příkazy, nebude vědět proč má některé věci udělat. Bude postrádat smysl dané věci či aktivity. Namísto příkazu můžeme využít strategii informace či možnost výběru. Vidím, že máš špinavé ruce. Nechceš si nejprve zajít na záchod nebo umýt ruce? Mnoho rodičů využívá příkaz, protože se mu zdá rychlejší a efektivnější než složitá vysvětlování.

10. Vyhrůžování – *Běda, jestli tu polívku nedojíš! Budeš tady sedět až do zítřka!*

Vyhrůžování může dítěti nahnat strach. Strach z něčeho, co může nastat, pokud neudělá to, co po něm ostatní chtějí. Dospělý je v pozici moci. Strach by neměl být spouštěčem pro to, aby děti některé činnosti plnily. Alternativou pro efektivní komunikaci může být strategie já-výrok, informace nebo možnost výběru. Například: Opravdu se zlobím. Víím, že nemáš ráda fazolovou polévku, ale pomohlo by mi, kdybys aspoň ochutnala. Můžeš sníst dvě lžice nebo se dvakrát napij čaje, abys měla v sobě nějaké tekutiny.

11. Křik – *zpravidla spojený s hrozbami a příkazy*

Zpravidla bývá křik známkou zlosti, vzdoru nebo hněvu. Stává se, že když nás něco naštve, tak při sdělení druhým použijeme zvýšený tón hlasu. Některým dospělým a dětem tento zvýšený tón hlasu může vadit. Často se pojí s příkazy a tresty.

12. Srovnávání, dávání za vzor – *Podívej se na Sofinku, jak to má krásně barevné! Takhle kreslí šikovní holky. A ty?*

Děti, které jsou vychovávány touto neefektivní strategií, hrozí pocity méněcennosti, které postupně vedou ke ztrátě sebeúcty. Úplně nejhorší je pro dítě porovnávání před ostatními. Pro takové dítě je to opravdu nespravedlivé, protože každé dítě je jiné, každé má jiné intelektové schopnosti či sociální dovednosti. Dítě má uvnitř touhu po pomstě vůči tomu, s kým ho dospělý srovnává a dává za vzor. To může vést například ke špatným vztahům ve škole. V tomto případě je dobré využít strategii popisu a informace. Například: Vidím, že tvůj obrázek by potřeboval trochu více barev. K dávání za vzor se vztahuje i poukazování na vlastní zásluhy a výčitky – Já ti tady pomáhám s úklidem a ty ani nepoděkuješ!

13. Řečnické otázky – *Ty snad chceš, aby se ti něco stalo? Copak ty nevíš, kde jsou příbory?*

Řečnické otázky jsou formulovány otázkou, na kterou se nemá odpovídat. V případě, že na ni dítě odpoví, je obviněno z drzosti a provokace. Tato forma neefektivní komunikace vyvolává v dítěti pocity bezmoci, a u dospělého naopak pocit nadřazenosti. Vhodnou alternativou k řečnickým otázkám je efektivní strategie informace a vyjádření vlastních očekávání. Například: Už se zlobím, pomohlo by mi, kdybys z té skály slezl. Ty příbory se drží takhle.

14. Urážky, ponižování – *Pohněte sebou, vy loudalové!*

Když dítě uslyší urážku jako Ty jsi ale nešika!, může to ranit jeho sebeúctu. Děti reagují na urážky formou fyzické agrese, což je emočně možné, ale sociálně nepřijatelné. U dospělých často můžeme vidět, že pokládají ponižování dítěte za vtipné, například: Ty jsi ale prasátko! Dítěti to vyzní stejně jako ponižování. Namísto urážek můžeme použít strategii já-výroku či informace. Například: Je potřeba jít trochu rychleji.

15. Ironie, shazování – *To je náš génius! Každý by to dokázal líp než ty!*

Ironii lze považovat za agresi, která je ukrytá pod záštitou humoru. Na rozdíl od agrese přímé – urážky nebo shazování – je tato daleko zákeřnější; je velice nesnadné se jí bránit. Poznává se podle pohrdavého tónu v hlase dospělého. Děti předškolního věku nedokážou takovou ironii pochopit. Riziko s ironií spojené je pak to, že dítě může být ve třídě snadno šikanováno. Dospělí pomocí ironie dávají najevo své negativní emoce. Abychom se vyhnuli této negativní komunikaci, je vhodné volit humor, který ostatní nezraňuje. Lze také aplikovat efektivní komunikační strategii informace nebo já-výrok. Například: *Když vyprávím pohádku, vadí mi, že někdo jiný mluví.*

Mnozí z dospělých si neuvědomují následky a důsledky spojené s použitím neefektivní komunikace. Děti na neefektivní komunikaci reagují negativními emocemi, jako jsou agrese, hněv či strach. Když děti vyrůstají v rodině, kde slyší jenom samé výhrůžky nebo urážky, může jim to vyvolat pocit méněcennosti či ohrožení sebeúcty. Je velice důležité, aby se dospělí zamysleli nejenom nad obsahem informace, ale hlavně na formě jejího sdělení. Tyto špatné formy neefektivní komunikace si poté odnášíme s sebou do dospělosti. Aniž bychom si to uvědomili, vychováváme děti stejným způsobem, jak jsme byli vychováni my. Sklouzneme k té neefektivní komunikaci, která tak přirozeně vychází z našich úst. Proto je důležité, aby se pedagogové při práci s dětmi naučili efektivní komunikaci využívat.

3 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V INSTITUCI

Třetí kapitola, která nese název „Předškolní vzdělávání v instituci“, se zabývá klimatem školy, osobností pedagoga a vývojem dětí předškolního věku. Cílem této kapitoly je definovat pojem klima školy, základní vývojová období v životě dítěte předškolního věku a také kompetence, role a profese pedagoga. V rámci klimatu bude více rozvedena oblast klimatu školy a třídy, ale rovněž osobnost pedagoga. Závěr této kapitoly je věnován problematice vývoje dítěte, konkrétně oblasti motorického, sociálního a kognitivního vývoje.

3.1 Klima školy

„Pro žáky a učitele je důležité především to, jak se ve škole cítí“ (Grecmanová, 2008, s. 32). H. Grecmanová (2008, s. 9) formuluje klima jako „psychosociální fenomén, který vzniká odrazem objektivní reality (prostředí) v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení jeho posuzovatelů. Klima nevzniká samo o sobě, nýbrž se vytváří. Jde o dlouhodobý jev.“

Grecmanová (2008, s. 33) následně doplňuje: *„Klima školy považujeme za projev jejího prostředí (s ekologickou, demografickou, sociální a kulturní dimenzí), který vnímají, prožívají a hodnotí jeho účastníci (žáci, rodiče, učitelé, školní inspektoři, veřejnost)“ (Grecmanová, 2008, s. 33). Klima ovlivňuje osobnostní rozvoj žáka, efektivnost žákova učení, vyučovací proces a v neposlední řadě také rozvoj učitele a vývoj třídy jako takové.*

Čapek (2010, s. 15) uvádí hlediska, která pomáhají utvořit kvalitní klima. Významnou roli zde hraje činnost pedagoga, který může klima ovlivnit nejvíce. *„Vyučovací metody a edukační aktivity. Komunikace ve třídě. Hodnocení ve třídě. Kázeňské vedení třídy. Vztahy mezi žáky ve třídě. Participace žáků. Prostředí třídy“ (Čapek, 2010, s. 15).*

Nedílnou součástí kvalitního a klima ve třídě jsou osobnostní vlastnosti učitelů. Můžeme sem zařadit ochotu komunikace hlavně k dětem. Často se v komunikaci učitelů s dětmi a rodiči objevuje určitý nesoulad. Může nastat tato situace: učitel si rozumí s dětmi, komunikuje s nimi přirozeně, ovšem při komunikaci s rodiči působí zamlkle a nejeví o konverzaci zájem. Kořátková (2008, s. 120) zde navrhuje, aby sami rodiče posoudili práci učitele s dětmi a následně si vytvořili souhrnný názor. Může nastat tato situace: učitel si rozumí s dětmi, komunikuje s nimi přirozeně, ovšem při komunikaci s rodiči působí zamlkle a nejeví o konverzaci zájem. Kořátková (2008, s. 120) zde navrhuje, aby sami rodiče posoudili práci učitele s dětmi a následně si vytvořili souhrnný názor.

3.2 Osobnost pedagoga

Grecmanová (1999, s. 164) definuje učitele jako „*člověka, který soustavně odborně vzdělává a vychovává děti, mládež nebo dospělé*“. Osobnost pedagoga je klíčový předpoklad, který ovlivňuje výchovně-vzdělávací proces.

K vykonávání profese pedagoga musí být pedagog vybaven určitými osobnostními a profesními dovednostmi (Průcha, 2013, s. 103). Vašutová (2007, s. 28) termínem kompetence označuje určitý soubor schopností, pravomocí nebo způsobilostí.

Podle Spilkové se v současné škole klade důraz na komunikaci a osobnost dětí a odborně předmětová kompetence ztrácí na důležitosti. Spilková (1997, s. 62) dospěla na základě tohoto východiska a analýzy školní reality k těmto klíčovým kompetencím učitele:

- kompetence psychodidaktické – věnují se vytváření příznivých podmínek pro učení, motivují děti k poznávání, umožňují výběr vhodného klimatu pro učení;
- kompetence komunikativní – týkají se převážně dětí, ale i kolegyň, rodičů atd.;
- kompetence organizační a řídicí – vztahují se k plánování činností, nastolení a udržování řádu.
- kompetence diagnostická a intervenční – zabývá se chováním nebo myšlením dětí, jak předcházet problémům a jak jim pomoci;
- kompetence poradenská a konzultativní – zaobírá se převážně vztahem k rodičům;
- kompetence reflexe vlastní činnosti – analyzuje svojí vlastní činnost

3.2.1 Kvalifikace pedagoga

Kvalifikaci pedagoga mateřské školy upravuje zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, a to včetně způsobu, jakým může být těchto předpokladů dosaženo. Dle § 2 uvedeného zákona je pedagogickým pracovníkem ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného.

§ 3 vymezuje podmínky pro výkon činnosti pedagogického pracovníka. Musí splňovat tyto předpoklady (Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících):

- způsobilost k právním úkonům,
- odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost,

- bezúhonnost,
- zdravotní způsobilost,
- znalost českého jazyka.

§ 6 v části první je zakotvena odborná kvalifikace pedagogických pracovníků. Učitel mateřské školy získává odbornou kvalifikaci:

- vysokoškolským vzděláním získaným studiem v oblasti pedagogických věd, jež se zaměřují na přípravu učitelů mateřských škol;
- vysokoškolským vzděláním získaným studiem ve studijních oborech a oblasti pedagogických věd, které se zaměřují na přípravu učitelů mateřských škol, učitelů prvního stupně základních škol, vychovatelů nebo pedagogů volného času;
- vyšším odborným vzděláním získaným studiem oboru, jenž se zaměřuje na přípravu učitelů mateřských škol;
- vyšším odborným vzděláním získaným studiem oboru, který se zaměřuje na přípravu vychovatelů;
- středním vzděláním s maturitní zkouškou v oboru zaměřeném na přípravu učitelů mateřských škol;
- středním vzděláním s maturitní zkouškou v oboru zaměřeném na přípravu vychovatelů a vykonáním jednotlivé zkoušky, která odpovídá svým obsahem části maturitní zkoušky z pedagogiky předškolního věku.

Jak je zmíněno výše v zákoně o pedagogických pracovnících, dnes je mnoho způsobů, jak dosáhnout kvalifikace učitele v mateřské škole. V současné době postačí dokončení středoškolského vzdělání, vysokoškolské vzdělávání není povinné, ale doporučené.

3.2.2 Role pedagoga

Pedagog v mateřské škole má na starosti práci s enormním množstvím dětí. Kromě vysokého počtu dětí se na něj kladou nároky oborové. S tímto se pojí mnoho různých rolí, které učitelka musí zastat a pomocí nich zvládnout specifické druhy situací v mateřské škole. Učitel musí být s rolemi ztotožněn. Šmelová (2006, s. 120) definuje pojem role jako „*poslání, úloha nebo předpokládané způsoby chování a jednání*“.

Dle Svobodové (2013) můžeme rozdělit role učitele na roli vzdělávací a výchovnou. Vzdělávací role obsahuje především motivaci, inspiraci a poskytuje nám informace. V roli

výchovné by měl být pedagog empatickým a podporujícím, ale současně také kontrolujícím.

Role můžeme rozčlenit následovně:

- role pečovatelky – zvládne dítěti pomoci, je k dítěti empatická a laskavá;
- role komunikátora – s dětmi komunikuje respektující komunikací, navazuje komunikaci s rodiči, kolegy atd., vhodně reaguje na nové situace;
- role učitelky – seznamuje děti se světem kolem nás, vysvětluje dětem smysl učiva;
- role vůdce – zvládá organizovat větší počet pedagogických pracovníků;
- role manažera – má znalosti zákonů a vzdělávací politiky, tvoří projekty a zvládá administrativní postupy
- role obhájce – měl by vyzorovat určité znaky, které vypovídají o špatném uspokojování potřeb dětí a následně se pokusit je napravit
- role poradce – v této roli by učitel měl dokázat poradit rodičům, např. s vyhledáním odborné péče nebo se stimulací rozvoje dítěte

Z vypsání rolí vyplynuly profesní požadavky a kompetence, které jsem definovala v předchozí podkapitole.

3.2.3 Mluvený projev učitele

Práce se zabývá komunikací učitele a dítěte, tudíž je nutné vymezit mluvený projev pedagoga. Mluvený projev obvykle bývá emocionálnější než projev grafický, důvodem je přímé směřování k dětem. Učitel volí jednodušší slovní spojení a kratší větné konstrukce, aby tomu děti lépe porozuměli. Pro úspěšnost projevu je důležité, aby řeč byla kultivovaná, spisovná a výrazná. Jestliže pedagog používá nespisovnou mluvu, může to mít špatný dopad na mluvený a psaný projev dětí. Učitelovo sdělení a myšlenky by měly být srozumitelné, jasné a s logickou návazností. Projev je vhodně doprovázený neverbální komunikací, tzn. gesty, mimikou apod. Mnohdy se pedagog stává pro děti jediným správným přirozeným řečovým vzorem v jejich okolí. Je velice neprofesionální využívat nářečí či slang. Je nezbytné, aby se pedagog zaměřil na zvukovou stránku řeči, měl by se vyvarovat monotónnosti přednesu a přílišného tempa. Měl by dbát na slohovou a mluvnickou stránku, ale i obsahovou a významovou. Nesmíme opomenout i přednesovou stránku řeči. Mezi faktory ovlivňující mluvený projev řadíme místo a prostředí, ve kterém učitel přednáší, dále délku a náročnost na pochopení projevu. Jako další zde můžeme zařadit věk a počet posluchačů (Dytrtová, 2009, s. 78–81).

3.3 Charakteristika vývoje dítěte předškolního věku

Dle Langmeiera a Krejčířové (2006, s. 87) je předškolní věk období od tří let do nástupu do školy (tj. šest až sedm let). Toto období nekončí věkem fyzickým (7 let), ale sociální připraveností – tedy když je dítě schopno nástupu na základní školu.

Toto období můžeme označit jako stádium hry a rozkvět motoriky. Matějček (2005, s. 139) zmiňuje, že dítě se v tomto období vyvíjí ve všech oblastech – citových, tělesných, společenských, pohybových i intelektuálních. Dochází k pokroku především v oblasti zaměření pozornosti, paměti a myšlení.

Langmeier a Krejčířová (2006, s. 87) definuje toto období „věkem mateřské školy“. V tomto období dítě navštěvuje mateřskou školu, nejpozději poslední rok před nástupem do školy základní. Přejedem ze zažitě skupiny neboli rodiny do mateřské školy se dítě dostává do nového společenství vrstevníků. Rodinná výchova stále přetrvává jako základ, na kterém mateřská škola staví a dítě rozvíjí.

Předškolním obdobím se zabývá ve své knize také Matějček (2005, s. 138), který uvádí, že předškolní věk je typický vstupem do společnosti lidí, tzv. zrovnoprávněním; dítě se nástupem do školy odpoutá a osamostatní od rodiny. Nástup dítěte do školy se stane důležitým mezníkem v životě dítěte, jelikož je přichystáno přijmout všechny nároky školní docházky. Dítě se musí prokázat svými schopnostmi a rozvinutými dovednostmi, které se doposud naučilo a získalo. Dítě je ve věku, kdy se chce srovnávat a vyrovnat se vrstevníkům. Můžeme to zažít v mateřské škole při různých soutěžích a didaktických hrách, kde děti mezi sebou soupeří (Vágnerová, 2000 s. 130).

Dítě v předškolním věku potřebuje dostatek pohybu. Motorický a pohybový vývoj probíhá prostřednictvím dovedností, které se postupem času pozvolna rozvíjejí. Hrubá motorika v předškolním věku se zdokonaluje, dítě je schopno se naučit nácvik tanečků či jízdu na kole. Dítě se rovněž snaží využít motorickou obratnost, která je spojená s vědomou činností. Obratnost umožňuje sebeobsahu dítěte například při oblékání, obouvání bot nebo se při činnostech na toaletě.

„Vývoj pohybových schopností se vyznačuje určitou posloupností a propojeností – hrubé motoriky, jemné motoriky, motoriky mluvidel (tzv. orální motoriky), motoriky očních pohybů. Aby dítě mohlo kreslit a později psát, musí být schopno souhry (koordinace) mezi okem a rukou (tj. vizuomotorické koordinace)“ (Bednářová a Šmardová, 2006, s. 14). Kresba

se vyvíjí postupně – nejprve přicházejí první čmáranice, pak tzv. hlavonožci a nakonec úplné znázornění lidské postavy (tj. detaily, vlasy, krk, trup).

Hra je pro dítě jednou z nejdůležitějších činností v předškolním věku. Dítě se všestranně vyvíjí prostřednictvím hry. Rodiče by měli dát dostatečný prostor pro hru, protože se jedná o nejpřirozenější dětskou činnost vůbec. Pro hru je typická spontánnost a samoučelnost; dítě si hraje pro hru samotnou, nikoliv pro její výsledek. Podle Košťátkové (2005, s. 17) dítě prostřednictvím hry rozvíjí svou fantazii, tvořivost, imaginaci a zdokonaluje také logické myšlení. Postupně se individuální hra v předškolním období mění na kolektivní hru. Když si dítě hraje s kamarády, učí se asertivitě, kooperaci, navazování nových vztahů a také sebeprosazení svých názorů při hře apod.

Dítě v předškolním věku je zvědavé, o vše se zajímá a má mnoho otázek, na které chce znát odpověď. Dítě se začíná ptát namísto otázky „Co je to?“ otázkou „Proč?“ nebo „Jak?“, proto potřebuje dospělého, který jim na ně odpoví. Rádo utíká do světa fantazie, a to jak při čtení knížek, tak i ve volné hře nebo malování (Kutálková, 2010, s.16).

V oblasti komunikačních dovedností předškolního dítěte dochází k rozšiřování slovní zásoby. Jazyk se rozvíjí rychle, dítě rádo mluví, zpívá, poslouchá různé pohádky a příběhy. Je schopno odříkat krátké říkanky a básničky. Kutálková (2010, s. 18) doplňuje, že kolem čtvrtého roku dítě už umí vyslovovat skoro všechny hlásky, například l, ř, r. Jestli se hlásky dítěti nedaří vyslovit ve čtvrtém roce, je čas dítěti pomoci prostřednictvím logopedických her. Když dítě dosáhne pátého roku a pořád neumí vyslovit všechny hlásky, rodič by měl vyhledat odbornou logopedickou pomoc, aby došlo k nápravě výslovnosti.

Blatný (2016, s. 79) zmiňuje, že u předškoláků se jazyk rozvíjí poměrně rychle. Dítě už dokáže jednoduše převyprávět příběh, ale neumí si ho pořádně uspořádat. Ale na druhou stranu umí utvořit víceslovné věty a souvětí. V tomto období pozorujeme rozvoj důležitých schopností, které jsou klíčové pro čtení.

4 CHARAKTERISTIKA VYBRANÝCH MATEŘSKÝCH ŠKOL

Čtvrtá kapitola nás stručně seznámí s pojmem škola a mateřská škola. Cílem této kapitoly je nastínit, jak probíhá předškolní vzdělávání v běžných mateřských školách a školách alternativních. Významnou kapitolou je rámcový vzdělávací program, jeho obsah a komunikace. Tato kapitola se dále zaměřuje na lesní mateřské školy a lesní kluby, která nám představí historii lesních mateřských škol ve světě a u nás, legislativu a osobnost učitele, která je velice důležitá. V neposlední řadě také definuje koncepce, cíle lesní mateřské školy a úzkou spolupráci s rodiči. Závěr kapitoly se zabývá charakteristikou lesního klubu.

4.1 Mateřská škola

Grecmanová (2008, s. 31) charakterizuje školu jako instituci, jejímž hlavním záměrem je vychovávat a vzdělávat. Napomáhá k plnění socializační a personalizační funkce. Ve škole se setkávají různé skupiny a generace.

Jelikož můj výzkum probíhal v mateřských školách, specifikuji také tuto předškolní instituci. Mateřská škola je základní institucí předškolního vzdělávání. Opravilová (2009, s.71) mateřskou školu charakterizuje jako „*školské zařízení, které na základě připraveného vzdělávacího programu rozvíjí specifické formy vzdělávacího působení, orientované na osvojování klíčových kompetencí a získávání předpokladů pro celoživotní vzdělávání. Je určena dětem od 3 do 6 let a docházka do ní není povinná.*“ Do mateřské školy lze přijmout děti mladší tří let, ale i děti sedmileté, které mají odklad povinné školní docházky.

V České republice je předškolní vzdělávání zakotveno zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon) a ve vyhlášce č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání.

Dle Lažové (2013, s. 15) mateřská škola hraje významnou roli v budoucím rozvoji dítěte, jelikož dítě se zde setkává s novým a neznámým světem. Opravilová (2009, s. 73) dodává: „*Institucionální předškolní vzdělávání podporuje výchovné působení rodiny, doplňuje ho, rozvíjí a obohacuje o specifické podněty.*“

4.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

“Dle školského zákona se s účinností od 1. 9. 2016 předškolní vzdělávání organizuje pro děti ve věku zpravidla od 3 do 6 let, nejdříve však pro děti od 2 let. Tato věta se s účinností od 1. 9. 2020 mění takto: Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku od 2 do zpravidla 6 let. S účinností od 1. 1. 2017 je předškolní vzdělávání od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky, povinné.” (RVP PV, 2018, s. 4)

Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP) byl vytvořen podle principů kurikulární politiky, které jsou stanovené v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR a upevněné v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Tyto dokumenty jsou rozděleny do dvou úrovní – státní a školní. RVP spolu s Národním programem vzdělávání tvoří kurikulární dokumenty na státní úrovni. RVP definují povinné rámce vzdělávání pro jednotlivé stupně vzdělávání – předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní vzdělávací programy prezentují školní úroveň vzdělávání. Dle ŠVP probíhá vzdělávání na jednotlivých školách. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) určuje elementární základ vzdělávání, na něhož se váže základní vzdělávání. Slouží jako východisko pro tvorbu ŠVP. Školní vzdělávací program musí vycházet z RVP PV, kde musí respektovat daná pravidla.

RVP PV je závazný dokument tzv. standard, kterého se MŠ musí držet, ale mohou do svých ŠVP implementovat inovativní program. Jedná se o veřejný dokument, který v případě potřeby společnosti může být inovován. (RVP PV, 2018, s. 4) RVP PV je postavený na komunikaci tím, že klade důraz na kompetence a na vzdělávací nabídku. RVP PV směřuje k efektivní komunikaci je to součástí běžné mateřské školy a všech alternativních mateřských škol, které používají určitý inovativní program.

4.2.1 Cíle předškolního vzdělávání

Jsou děleny do čtyř kategorií:

- rámcové cíle, ve kterých jsou formulovány záměry předškolního vzdělávání
- klíčové kompetence, ve kterých jsou vypsány výstupy, které by mělo dítě dosáhnout v předškolním vzdělávání
- dílčí cíle, které uvádějí konkrétní záměry k vzdělávacím oblastem

- dílčí výstupy, ve kterých se objevují dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, navazují na dílčí cíle

Výše zmíněné cíle se navzájem propojují a korespondují. (RVP PV, 2018, s. 9)

4.2.2 Rámcové cíle

Učitelé mateřské školy při práci s dětmi následují tyto rámcové cíle:

1. rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání
2. osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost
3. získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí

„Tyto rámcové cíle ve svém celku vyjadřují základní orientaci pro předškolní vzdělávání i každodenní práci učitele. Tyto cíle je třeba vnímat tak, že pokud jsou naplňovány, směřuje vzdělávání k utváření základů klíčových kompetencí, neboť zasahuje-li vzdělávání zároveň oblast poznatků, hodnot a postojů, získává dítě dovednosti mnohostranněji, dokonalejší a prakticky využitelnější. To je třeba mít na zřeteli nejen při tvorbě ŠVP, ale zejména ve vzdělávacím procesu samém.

Učitel postupuje s plným vědomím, že tyto cíle jsou svým způsobem univerzální, přirozené a všudypřítomné; znamená to, že nejen při činnostech plánovaných, ale při nejrůznějších činnostech, situacích a za různých okolností působí učitel na dítě ve shodě se všemi rámcovými cíli (záměry), a že svým chováním, jednáním i svými postoji dítě ovlivňuje. Má na zřeteli, že tak může záměrné naplňování těchto cílů podporovat a že tomu zároveň také může – třeba i bezděčně – naopak bránit.“ (RVP PV, 2018, s. 10)

4.2.3 Klíčové kompetence

Klíčové kompetence můžeme chápat jako cílovou kategorii, která je vyjádřena v podobě výstupů. Jsou to soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot.

Klíčové kompetence (RVP PV, 2018, s. 14) pro předškolního vzdělávání se nazývají:

1. „kompetence k učení

2. kompetence k řešení problémů

3. kompetence komunikativní

4. kompetence sociální a personální

5. kompetence činnostní a občanské“

Využití komunikace při získání jednotlivých kompetencí:

Kompetence k učení

Dítě se učí nejenom spontánně, ale i záměrně. Dítě se učí rádo, pokud mu dospělý poskytuje respektující komunikaci. Pro dítě je významná motivace k učení, dále přijetí a podpora nejbližších. Dospělí by se měli snažit dítěti přiblížit smysluplnost učení a s tím související nároky. Je důležité dětem přiblížit smysluplnost toho, co se po nich žádá. Dítě by mělo vědět, proč má danou činnost vykonat na základně vnitřní motivace. Nikoliv proto, že to po něm dospělý vyžaduje.

Měli bychom poskytnout dítěti dostatek prostoru, aby se samo mohlo ohodnotit. Sebehodnocení dětem dodává pocit úspěchu, než kdybychom dítě hodnotili my. Je dobré se koncentrovat na činnost dítěte, nikoliv na jeho osobu. Sebehodnocení je pro dítě podstatné.

Kompetence k řešení problémů

Dítě řeší problémy, které zvládá. Jestliže dojde k problému, kde dítě neví, jak se zachovat, mělo by vyhledat pomoc dospělého. V mateřské škole by učitelka měla být za každých okolností nápomocná a s radostí dětem při řešení konfliktu pomoci. Dítě by se mělo omluvit a napravit, co způsobilo. Může se stát, že nepochopí, proč by se mělo omlouvat, je vhodné mu dát čas na promyšlení a uvědomění si chyby. Je vhodné dítěti vysvětlit, proč se máme omlouvat, jaké by to bylo, kdyby se lidi neomlouvali apod. Učitel by měl ocenit snahu dítěte a při řešení nějakého konfliktu se dětí zeptat pomocí efektivní komunikace co navrhnou.

Dítě se nebojí v činnostech dělat chyby. Pedagog by měl brát chyby, jako přirozenou součást učení. Není vhodné, aby na chybu dítěte ještě poukazoval.

Komunikativní kompetence

Dítě aktivně vyjadřuje své prožitky, pocity či nálady. Mělo by tak činit bez ostychu s dětmi či dospělými, ale pokud se dítě bojí, je dobré mu nabídnout ztvárnění svých problémů prostřednictvím výtvarné či dramatické činnosti. Paní učitelky by měla nechat místo pro vyjadřování vlastních návrhů. Pokud bude učitelka využívat neefektivní komunikaci, dítě

nebude chtít sdělovat to co prožívá. Paní učitelka by komunikaci dítěte podpořít, tím, že bude využívat efektivní komunikaci.

Dítě by mělo rozpoznat základní emoce a gesta. Například, když je paní učitelka naštvaná a použije nelibý výraz ve tváři apod.

Sociální a personální kompetence

Snahou pedagoga je využívat možnosti volby, tak může nabídnout samostatné rozhodování dítěte. Pedagog se ptá dětí na jejich nápady, následně upozorní na důsledky řešení.

Dítě by si mělo uvědomit následky svého jednání. Snahou pedagoga je využití efektivní komunikace, aby dítě pochopilo důsledky. Dítě upřednostňuje před agresivitou a násilím dohodu. K předcházení vzájemného útočení dítěte je z hlediska efektivní komunikace doporučené založit si vzájemnou dohodu, kterou dítě i pedagog musejí dodržovat.

Činnostní a občanské kompetence

Dítě by nemělo být do svých činností někým nuceno, mělo by se samo svobodně rozhodnout. Pedagog by neměl vyvíjet na dítě prostřednictvím komunikace nátlak. Dítě by mělo za své rozhodnutí nést zodpovědnost a pedagog by mu to měl umožnit.

Soucit můžeme dávat najevo slovy, ale i prostřednictvím činu. Například tím, že dítě obejmeme. Učitel by měl dětem prezentovat morální hodnoty, které sám dodržuje. K dítěti by se měly dostat morální hodnoty jako je láska a empatie. Pedagog má podporovat rozvoj morálního vývoje. (RVP PV, 2018, s. 10-13)

4.2.4 Vzdělávací obsah RVP PV

Vzdělávací obsah RVP PV (RVP PV, 2018, s. 14) se dělí do pěti vzdělávacích oblastí:

1. *„Dítě a jeho tělo*
2. *Dítě a jeho psychika*
3. *Dítě a ten druhý*
4. *Dítě a společnost*
5. *Dítě a svět.*“

Každá z těchto oblast zahrnuje dílčí cíle, vzdělávací nabídku a očekávané výstupy.

4.2.5 Povinnosti učitele MŠ

RVP PV určuje povinnosti vzdělávání pro pedagoga:

Pedagog má zajistit, aby se děti cítily v pohodě ve všech stránkách osobnosti. Aby se děti cítily dobře a přirozeně, potřebují, aby pedagog používal respektující komunikaci.

Při využití respektující komunikace si dítě začne vážit samo sebe a přijímat se jako hodnotná lidská bytost. Pomocí efektivní komunikace dítěti ukazujeme, jak má vypadat správné chování.

Pedagog by měl dětem poskytovat dostatečné množství podnětů k učení, a aby měly z učení děti radost. Z hlediska komunikace se může jednat o řešení sporů a konfliktů, ze kterých se dítě může ponaučit. Pedagog by měl dítěti vysvětlit důvod omluvy či odpuštění vůči druhým. Pedagog by neměl děti do žádné vzdělávací činnosti nutit, pouze mu jí nabídnout formou možnosti volby nikoliv příkazu.

Pedagog by měl posilovat sebevědomí a důvěru ve vlastní schopnosti. Pedagog toho docílí, tak že dítě bude podporovat v důvěře pomocí efektivní komunikace. Dávat dítěti najevo důvěru ve schopnosti dítěte, s ohledem, na to, co zvládne vzhledem ke svému věku. Rozhodně není vhodná forma neefektivní komunikace. Jestliže ji učitel využije, dítě bude trpět pocitem méněcennosti a nedostatkem sebeúcty.

Pedagog má povinnost zajistit dětem dostatek prostoru pro rozvíjení vztahů a pocitu bezpečí ve skupině. Pedagog pomocí efektivní komunikace vyjadřuje myšlenku rovnocennosti s dítětem a myšlenku spolupráce. Nastíní dětem, že hlavním výchozí bodem ve vztahu je respekt a úcta k druhému.

Mezi další úkoly pedagoga se řadí podpora a stimulace řeči a jazyka. Pedagog by neměl v nějaké komunikační situaci dítě přehlížet, ale měl by mu být schopný pomoci. Je vhodné, aby pedagog využíval při komunikaci přiměřené tempo řeči, aby řeč byla pro dítě spisovná a srozumitelná. Pedagog může využít určitá komunikační cvičení pro podporu rozvoje jazyka přiměřené jejich věku a schopnostem. Neměl by využívat neefektivní komunikaci, protože děti se učí nápodobou a mohlo by se stát, že si dítě převezme některé neefektivní strategie od pedagoga do dospělosti.

Pedagog má závazek děti seznámit s tím, co je pro jejich život a každodenní činnosti podstatné. Z hlediska komunikace by měl pedagog dítěti poskytnout dostatek prostoru na

schopnost rozhodování, která je důležitá v každodenní činnosti dítěte. V případě, že dítě neví, nebo se nemůže rozhodnout, je dobré, aby pedagog nechal dostatek času na rozhodnutí. Měli bychom dítěti poskytnout volbu mezi více možnostmi.

Pedagog by měl dětem vysvětlit, aby pochopily, že pomocí svých aktivit ovlivňují své okolí. Dopad svých vlastních rozhodnutí ovlivňuje, jak sebe, tak i ostatní, ale jiným způsobem. To, co je pro dítě dobré, nemusí být dobré i pro ostatní. Určitě by pedagog neměl rozhodovat za dítě.

Mnohdy si učitelé myslí, že vědí, co je pro dítě nejlepší, ale to ohrožuje samostatnost dítěte. S tím se pojí povinnost učitele přibližovat dětem smysluplnost toho, co se po nich žádá, a vytváření prostoru pro jejich vlastní aktivitu.

Pedagog by měl klást důraz na všestranný individuální rozvoj dle možností dětí. Měl by se zaměřit na individualitu dítěte a tu rozvíjet v rámci možností dětí. Každý z nás je jiný a má i jiné individuální tempo. Je to dané geneticky a jenom velmi málo to my jako učitele můžeme ovlivnit. Nevhodné je použití neefektivní komunikace strategie nálepky: „*Ty jsou ale loudal! Dělej, přidej!*“ Účinnější metodou je dítě naučit správný odhad času a plánování.

Úkolem pedagoga je poskytnutí podpory a pomoci, jestliže jí děti aktuálně či dlouhodobě potřebují. Jestliže pedagog vidí, že dítě něco trápí, měl by mu poskytnout podporu a pomoc prostřednictvím respektujícího přístupu.

Neměl by daný problém ignorovat a brát ho na lehkou váhu. Měl by porozumět motivům chování dětí a poskytnout šanci na lepší chování. (RVP PV, 2018, s. 45)

4.2.6 Vzdělávací koncepce v LMŠ a LK

Veškerá předškolní zařízení, která jsou zapsaná v Rejstříku škol a školských zařízení, mají povinnost dodržovat zákonem stanovené podmínky dle školského zákona 561/2004 Sb. a musí se řídit RVP PV. Stejně jako jiné školy, rovněž i lesní mateřské školy si vytvářejí svůj školní vzdělávací program (ŠVP) v souladu s principy Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV). ŠVP si školy sestavují dle své specifčnosti, zahrnují zde používané metody, prostředky a výchovně-vzdělávací obsah. V návaznosti na ŠVP mohou pověřené osoby vytvořit Třídní vzdělávací program (TVP). Z důvodu nižšího počtu dětí obvykle LMŠ nevytvářejí TVP ani vícero tříd než jednu. LK není zapsán v rejstříku škol, a proto mu nevzniká povinnost sestavit vlastní školní vzdělávací program (Asociace lesních MŠ, 2021).

„Hlavním cílem ekoškoly je rozvoj základních kompetencí dětí významných pro zachování zdravého a kvalitního životního prostředí, v širším slova smyslu pro udržitelný rozvoj. To se uskutečňuje přímým kontaktem s přírodou a spoluúčastí a spoluprací na ekovýchovných aktivitách a projektech MŠ. Ekovýchova může být obsažena v některém z integrovaných tematických bloků, či může být východiskem celého školního vzdělávacího programu. Rámcový vzdělávací program (RVP) nabízí pět vzdělávacích oblastí s očekávanými výstupy. Tyto oblasti lze dobře integrovat do bloků, které jsou ekovýchově blízké. Patří mezi ně např. následující tematické oblasti: Biotopy, proměny přírody, živly, energie a její obnovitelné zdroje, odpad, zdravá výživa, zahrada, doprava.“ (Vošahlíková, 2010, s. 44)

4.3 Lesní mateřská škola

V této kapitole je uvedena historie lesních mateřských škol (dále jako LMŠ) ve světě i u nás, dále je zde zmíněno, co je pro tuto kapitolu stěžejní, věnuje se legislativnímu rámci a hlavním znakům LMŠ. K důležitým informacím patří také odlišnosti mezi LMŠ a lesním klubem (dále jen LK). V poslední kapitole je navázáno na spolupráci s rodiči a význam osobnosti pedagoga v LMŠ.

4.3.1 Historie LMŠ ve světě

Vznik prvních lesních mateřských škol se datuje přibližně od 50. let minulého století. Idea LMŠ pramení z tradic skandinávské kultury, kde děti tráví většinu času v přírodě. První LMŠ byla založena roku 1954 v Dánsku zakladatelkou Ella Flatau, která většinu času s dětmi trávila pravidelným pobytem v lese. Zanedlouho se k ní přidali známí a sousedé společně se svými dětmi. Jedním z důvodů byl v tehdejší době nedostatek míst pro děti v klasických mateřských školách. Poté se začala šířit do celé Skandinávie a Evropy. Literatura zmiňuje, že v roce 1968 v Německu vznikla první LMŠ. Tato LMŠ se ovšem lišila od dánské koncepce. Významné období pro vývoj LMŠ byla 90. léta, kdy byla založena první oficiálně uznaná LMŠ denního zařízení pro předškolní péči (Vošahlíková, 2010, s. 40).

V roce 1993 Kerstin Jebsen a Petra Jäger zakládají podle dánského vzoru lesní školku ve Flensburgu. Kerstin Jebsen a Petra Jäger později vytvořily pedagogickou koncepci, ze které čerpaly další vznikající LMŠ v Německu (Miklitz, 2005, s. 44).

LMŠ jsou v Německu velice oblíbené, dnes jich tady můžeme nalézt okolo tisíce a jejich počet se neustále zvyšuje. Hlavním důvodem nárůstu LMŠ je to, že má oporu v legislativě a dostává od států finanční podporu. (Vošahlíková, 2009). Kromě Německa se LMŠ hojně

vyskytují ve Švédsku, zde jich existuje kolem sto osmdesáti. Mezi dalších země, jež podporují LMŠ řadíme Norsko, Rusko, Kanadu, Švýcarsko, a dokonce i Japonsko (Asociace lesních mateřských škol, 2021).

4.3.2 Historie LMŠ u nás

LMŠ oproti zahraničí se u nás začaly rozvíjet později. Jedním z důvodů bylo to, že LMŠ nebyly přijímány veřejností zvláště dobře a nebyly finančně a legislativně podloženy. Počátky této alternativní předškolní pedagogiky začaly iniciativou rodičů, kteří nebyli spokojeni s běžnými mateřskými školami a hledali jistou alternativu. Dle Vošahlíkové (2010, s. 41) vznikly LMŠ ze dvou důvodů. Rodiče jsou stále víc přesvědčeni o tom, že by jejich děti měly trávit více času venku v přírodě než v budovách. Druhým důvodem byly zkušenosti se státními MŠ, které neměly dostatek volných míst. V dnešní době se zájem o LMŠ stále zvedá. Rodiče jsou stále víc přesvědčeni o tom, že by jejich děti měly trávit více času venku v přírodě než v budovách. Druhým důvodem byly zkušenosti se státními MŠ, které neměly dostatek volných míst. V dnešní době se zájem o LMŠ stále zvedá.

Hlavní představitelkou ideje a myšlení LMŠ v Čechách byla Emílie Strejčková, která se kromě jiného podílela i na rozvoji LMŠ. V roce 1995 založila ekologické centrum Toulcův dvůr, kde v roce 2004 vznikla ekologicky zaměřená mateřská škola Semínko. Navzdory nelibosti úředníků, kteří apelují na přísně stavené hygienické normy EU, se v září roku 2010 pod záštitou mateřské školy Semínko objevila LMŠ Lesníček. Po vzoru úspěšné LMS Lesníček se otevřely i další LMŠ a dětské kluby v Praze (Šárýnka), v Tišnově a v Liberci (Zelená školka), která byla založena v roce 2007. Její zázemí tvořil statek a okolní příroda. V roce 2010 se zrodila akreditovaná vzdělávací instituce, tzv.

Asociace lesních mateřských škol, která dnes sdružuje až 120 lesních mateřských škol a lesních klubů. Náplní asociace je poskytovat informace o LMŠ široké veřejnosti, vzdělávat pedagogy, poskytovat konzultace a realizovat projekty. Nejvíce lesních mateřských škol a lesních klubů v České republice je v hlavním městě Praze, Brně a v Moravskoslezském kraji. Naopak nejnižší zastoupení mají lesní mateřské školy a lesní kluby v Karlových Varech a v Českých Budějovicích (Asociace lesních mateřských škol, 2021).

4.3.3 Charakteristika LMŠ

LMŠ můžeme chápat jako alternativu předškolního vzdělávání pro děti od 3 do 6 let. Od běžných mateřských škol se liší tím, že většina programu a aktivit probíhá venku za každého počasí, tedy kromě nebezpečného (extrémní teploty, bouřky atd.). Dítě tráví celý den venku,

v lese, na poli, na louce, ve vodě, ve svém přirozeném prostředí, tak jak tomu bylo v minulosti. LMŠ doprovází motto: „*S dětmi venku za každého počasí bez zdi a plotů*“, které pochází ze Skandinávie. U nás se používá spíše toto: „*Není špatné počasí, ale pouze špatné oblečení*“, protože je velice důležité zvolit vhodné oblečení pro celodenní pobyt venku. Za výhodu LMŠ se dají považovat nižší zřizovací náklady. Mezi další výhody řadíme individuální přístup k dítěti a úzkou spolupráci s rodiči. LMŠ klade důraz na výuku formou zážitků a zkušeností v kontaktu s přírodou. Není opomíjeno učení se spolupráci, rozvoji sebedůvěry a schopnosti pozorování. LMŠ se zaměřují rovněž na činnosti, které jsou výtvarného či praktického charakteru, nebo ty, jež se zaměřují na školní připravenost, jemnou motoriku či logické myšlení.

Dle organizace můžeme LMŠ rozdělit na dva typy:

- samostatná lesní mateřská škola,
- integrovaná lesní mateřská škola.

První typ lesní mateřské školy nemá zázemí v budově, ale v jurtě, srubu nebo maringotce, kde se děti mohou najíst a odpočinout si. Tento typ lesních mateřských škol je velice rozšířený v Německu. U nás na tomto podobném principu vzniká mnoho lesních klubů (Vošahlíková, 2010, s. 18).

Hojné zastoupení druhého typu lesní mateřské školy můžeme najít v Dánsku. Integrovaná LMŠ je kombinace běžné mateřské školy, která se mísí a kombinuje s prvky lesní mateřské školy. Zázemí bývá v budově běžné mateřské školy, kde děti tráví svůj čas minimálně na jídlo a spánek. Dopolední program se odehrává venku. Odpoledne děti pobývají převážně v samotné budově, kde se mohou seznámit s ostatními dětmi z mateřské školy. Děti mají také možnost se rozhodnout, v jakém prostředí chtějí trávit den.

V roce 2013 MŠMT zjistilo, že předškolní příprava dětí na povinnou školní docházku v lesních třídách zřízených při MŠ je stejně kvalitní jako v běžných MŠ, a proto vznik lesních tříd u mateřských škol podpořilo (Vošahlíková, 2010, s. 30).

LMŠ si klade za cíl spojovat děti co nejvíce s přírodou. Hrou a učením venku si děti rozvíjejí sebevědomí a samostatnost.

4.3.4 Rozdíly mezi LMŠ a LK

Jelikož můj výzkum je proveden v LMŠ i v LK, je důležité tyto pojmy objasnit. Dovolte mi taktéž specifikovat rozdíly a legislativu mezi jednotlivými zařízeními.

Lesní mateřská škola

LMŠ je zařazena do Rejstříku škol a školských zařízení. Školy, které jsou zapsané v rejstříku škol musí zachovávat zákonem dané podmínky podle školského zákona 561/2004 Sb. LMŠ pobírá příspěvky od státu prostřednictvím krajských úřadů. Školovné je placeno rodiči, ti si jej potom mohou plně odečíst ze základu daně. V LMŠ mohou děti plnit předškolní povinnou docházku. Vzdělávání dětí probíhá v prostředí přírody, která plní Školní vzdělávací program (ŠVP), který spadá pod Rámcový vzdělávací program (RVP). LMŠ kontroluje Česká školní inspekce a příslušná krajská hygienická stanice. Pokud LMŠ splní určité podmínky standardu, dostane odpovídající certifikát.

Lesní mateřské školy bývají pod záštitou neziskových organizací (spolky), ale mohou být také pod záštitou obce (Asociace lesních mateřských škol, 2021).

Zakladatel se může rozhodnout, zda založí LMŠ či lesní klub. V mnoha případech se stalo, že z lesního klubu postupem času vznikla LMŠ. Po určitém čase získala kvalifikované pracovníky, vhodné zázemí a svou klientelu (Asociace lesních MŠ, 2021).

Lesní klub

LK je subjekt, který není zapsán v Rejstříku škol a školských zařízení. Lesní klub ve většině případů bývá financován ze soukromých zdrojů. Ve většině případu je LK dlouhodobý komunitní neziskový projekt, který svůj provoz přizpůsobuje na míru podmínkám. Platby rodičů nejsou odečitatelné ze základu daně, pokud nenastane výjimka. Dítě zde může plnit povinný rok předškolní docházky pouze za předpokladu, že je rodičem přihlášeno do režimu individuálního vzdělávání. LK nepodléhá žádným kontrolám. Kvalitní LK se snaží splnit nároky standardů kvality ALMŠ a obdrží odpovídající certifikát.

Lesní klub vychází z koncepce LMŠ, které se řídí standardem RVP PV. LK má v ŠVP větší svobodu, která je ovšem v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem RVP (Asociace lesních mateřských škol, 2021).

4.3.5 Osobnost pedagoga v lesní škole

V lesní mateřské škole nazýváme pedagoga průvodcem, jelikož děti doprovází a vede nejen k poznávání okolí přírody, ale i poznávání sebe sama. Někdy se může stát, že dítě osloví průvodkyni tuto nebo průvodkyni jménem. Průvodce má rovněž funkci pozorovatele a rádce, který napomáhá ke splnění cílů rozvoje dětí. Na pedagoga jsou kladeny zvýšené nároky oproti běžné mateřské škole, která jsou spojena s přírodním prostředím. Pedagog by měl mít kladný

vztah k přírodě, dobrou fyzickou kondici a orientační smysl, neboť plánuje vhodný terén na dopolední program.

V rámci dalšího vzdělávání a rozvoje mají pedagogové možnost absolvovat kurz efektivní komunikace. Pedagogové kladou důraz na správnou komunikaci, v případě nějakého konfliktu mezi dětmi se snaží, aby děti problém vyřešily samy a v klidu, případně je navedou a pomohou jim s konfliktem se vypořádat. Neméně důležité jsou vlastnosti jako trpělivost, zodpovědnost, úcta a vnímavost k dítěti.

Obecně ve školství je zastoupeno více žen, ale v LMŠ můžeme vidět naopak větší zastoupení mužů, pro které je tato alternativa předškolního vzdělávání přijatelnější.

Personální zabezpečení na skupinu 15–20 dětí je většinou ve složení dvou průvodců, z nichž minimálně jeden má pedagogické vzdělání a druhý může být chůvou nebo asistentem pedagoga. Práci asistenta pedagoga mohou vykonávat rodiče dětí nebo studenti středních nebo vysokých škol. Vzhledem k nízkému počtu dětí ve třídě mají pedagogové možnost individuálně přistupovat k dětem a jejich potřebám (Vošahlíková, 2010, s. 30).

4.3.6 Koncepce a cíle lesní mateřské školy

Čím se lesní mateřská škola liší od běžných mateřských škol, je to, že veškerý program se odehrává v přírodě – v lese, na louce, na zahradě. Většina činností probíhá za každého počasí. Děti si hrají s přírodním materiálem, se vším, co jim příroda nabízí v daném ročním období. Pouze na oběd a spánek zůstávají ve svém zázemí. Před spaním si vyprávějí různé ekologicky zaměřené pohádky. Pokud spát nechtějí, mohou si vybrat některou z klidových činností, například malování.

Už od malička si děti vytvářejí kladný vztah k přírodě, což je velice důležité pro pozdější věk. Pro děti se tak LMŠ stává přirozeným a přímým prostředníkem k základům environmentální výchovy.

Děti se učí využívat všechny svoje smysly. Dítě je rozvíjeno s úctou k jeho individualitě, učí se ze svých vlastních zkušeností a z vnitřní motivace poznávat, tak jak je tomu v běžných školách.

„Vošahlíková (2009) zmiňuje, že při práci pedagoga jsou v popředí tyto výchovné cíle:

- *rozvíjet hrubou a jemnou motoriku dítěte pomocí přirozených všudypřítomných podnětů a možností k pohybu;*

- *využívat k učení všechny smysly, celé tělo a všechny úrovně vnímání, a to způsobem, který je dětem příjemný;*
- *rozvíjet spolupráci, respekt k druhému, samostatnost.“*

Klady také můžeme vidět v prostředí, ve kterém se dítě nachází. Les nám může nabídnout jiné příležitosti k učení a specifické možnosti k rozvoji. Předškolní děti mají rozmanitou fantazii a tvořivost, která ovlivňuje jejich pohled na les samotný. V LMŠ se stává les jakousi říší plnou pohádkových postav (obydlí loupežníků, ježibab či skřítků).

„S lesem jakožto místem pro hru a pobývání jsou svázané další učební cíle:

- *poznávat rostliny a zvířata v jejich původním životním prostředí,*
- *sledovat rytmy ročních období a přírodních jevů,*
- *rozvinout citlivost pro ekologické souvislosti a propojení, stejně tak jako respekt a vědomí hodnoty společenství lesa a života,*
- *prožitkem ticha se stát citlivějšími k mluvenému slovu a všem zvukům.“*

(Vošahlíková, 2009)

Spolupráce s rodiči

Pro LMŠ a LK je spolupráce s rodiči zásadní. Některé LMŠ by bez pomoci rodičů ani nevznikly. Pomoc rodičů může obnášet úpravu interiéru či exteriéru školy. Rodiče často pomáhají při dobrovolnických činnostech na různých akcích LMŠ, jako jsou výlety a slavnosti. Někteří ochotní rodiče dokážou pomoci s přípravou obědů, dovážkou vody nebo poskytnou materiální či finanční dar.

V komunikaci mezi rodičem a pedagogem je potřebná vzájemná úcta, porozumění a respekt. Ke sdělování informací mezi rodičem a pedagogem dochází každý den při předávání a vyzvedávání dětí. Kromě toho mají rodiče možnost se podívat, jak LMŠ s dětmi pracuje, mohou nahlédnout do ŠVP a do portfolia svého dítěte. Během roku se pořádají pravidelná rodičovská setkání, na kterých průvodci informují rodiče o pokroku jejich dětí, o provozu školy a také o tom, jaké plány má škola do budoucna.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

Praktická část diplomové práce je zaměřena na využití efektivních a neefektivních strategií učitelky při práci s dětmi v jednotlivých částech denního režimu v dané mateřské škole. V následujících podkapitolách jsou vypsány cíle výzkumu a výzkumný problém. Dále je zde zmíněné stanovení výzkumných otázek, metoda výzkumu, s tím spojený popis vzorku a vstup do terénu. Na závěr této kapitoly jsou zde představeny výsledky výzkumného šetření.

5.1 Výzkumný problém zaměření

V praktické části této diplomové práce je vykonán výzkum, který je nazván jako: Efektivní komunikační strategie v předškolním vzdělávání. Výzkumný problém práce je třeba vhodně vysvětlit a prozkoumat do hloubky zkoumané jevy, kterými se praktická část práce zabývá. Výzkumný problém se zaměřuje především na to, zda daná mateřská škola využívá efektivní komunikaci. Dále pak jaké konkrétní efektivní a neefektivní komunikační strategie jsou v těchto mateřských školách používány. Tato diplomová práce obsahuje efektivní a neefektivní komunikační strategie Respektovat a být respektován podle autorů P. Kopřiva, J. Nováčkové, D. Nevolové, T. Kopřivové.

5.2 Výzkumný cíl

Hlavní empirický cíl diplomové práce je ověřit, zda je pedagogie v mateřských školách uplatňována efektivní komunikace, v nichž je respektována osobnost dítěte nebo lze označit jejich komunikaci za neefektivní. Hlavní cíl výzkumu se dělí do dílčích cílů, které jsou následující. Zjistit, jaké konkrétní efektivní a neefektivní komunikační strategie se používají v MŠ. Další z dílčích cílů práce je prozkoumat v jakých částech režimu dne učitelky používají efektivní a neefektivní komunikaci.

5.3 Výzkumné otázky

Nejdříve byla stanovena hlavní výzkumná otázka:

„Využívají učitelky v MŠ efektivní komunikační strategie podle knihy Respektovat a být respektován častěji než neefektivní komunikační strategie

Následně byly stanoveny dílčí otázky:

„Jakou efektivní komunikační strategií jednotlivé učitelky v konkrétní mateřské škole využívají nejčastěji a naopak nejméně?“

„Jakou neefektivní komunikační strategii jednotlivé učitelky v konkrétní mateřské škole využívají nejčastěji a naopak nejméně?“

„V jaké části denního režimu v MŠ se vyskytují efektivní a neefektivní komunikační strategie nejčastěji?“

5.4 Popis výzkumných metod

Pro výzkumné šetření byla zvolena kvalitativní metoda výzkumu, kterými se dá vybraná problematika zkoumat. Sběr dat jsou získávány prostřednictvím metody pozorování a metody rozhovoru. Praktická část se věnuje využití efektivních komunikačních strategií a neefektivních komunikačních strategií u jednotlivých učitelek ve dvou lesních mateřských školách a ve dvou běžných mateřských školách.

5.4.1 Metoda pozorování

Pro splnění výzkumných cílů byla vybrána metoda pozorování. Zelinková (2001, s. 28) uvádí metodu pozorování k nejčastějším a nejdůležitějším používaným metodám pedagogické diagnostiky ve škole. Metoda pozorování je definována jako metoda, která se opírá o smyslovou percepci jevů a postupném zaznamenávání. Metoda je využívána převážně, při rozpoznání chování osob nebo při procesu určitého děje. (Průcha; Walterová; Mareš; 2013, s. 214) Tento druh sběr dat je pro výzkumníka náročný z hlediska času a specifčnosti.

Výzkumník by měl mít schopnost včasného přizpůsobení do pozorovaného prostředí, vhodně reagovat na nečekané situace, umět zacházet s nástroji a pomůckami a v neposlední řadě měl by být v pozorování nezaujatý. (Kutnohorská, 2009, s. 26)

Pro mé pozorování byl vybrán záznamový arch neboli pozorovací list (viz. Příloha 1). V pozorovacím archu byly zaznamenány údaje o výchovně-vzdělávacím procesu, které byly následně využity při vyhodnocení výuky. V pozorovacím archu byla stanovena efektivní a neefektivní komunikační strategie. Důkladně byly zapisovány ty strategie, které zkoumaná pedagožka při výuce s dětmi aplikovala. S tím souvisí i slovní popis situací, které vedly k

efektivní nebo neefektivní komunikaci učitelky. To znamená, jak k těmto okolnostem docházelo.

V mém výzkumu se jedná o pozorování zúčastněné. Pozorování bylo zaměřeno na komunikaci učitelky v daných činnostech během dne. Doba pozorování byla 2–3 dny. Všechny zmíněné mateřské školy byly seznámeny s mým pozorováním.

5.4.2 Metoda rozhovoru

Sběr dat je podpořen pomocnou metodou polostandardizovaného rozhovoru s učiteli, které byly zaznamenávány na diktafon (viz. Příloha 2). V mém případě byl využit rozhovor třetího typu, a to polostandardizovaného rozhovoru. Všichni zúčastnění výzkumu byli seznámeni s nahráváním rozhovoru a podepsali informovaný souhlas. V rozhovoru byly sestaveny předem připravené otázky. Během rozhovoru jsem se snažila reagovat na respondentovy podněty. Při provedení polostandardizovaného rozhovoru jsou otázky vhodně zvolené a zpracované.

Dle Gavory (2000 s. 110) je rozhovor neboli interview metoda velice pružná a volná, která je schopná se přizpůsobit různým okolnostem a situacím. Gavora (2000 s. 111) dělí rozhovor na tři druhy. Rozhovor strukturovaný, ve kterém se tazatel drží pevně stanovených otázek. Druhý typ je rozhovor nestrukturovaný, ten probíhá zcela volně, ovšem hůře se vyhodnocuje.

Třetí je interview polostrukturované, které je kompromisem dvou předchozích. Pro tento typ rozhovoru je typické, že si respondent může vybrat z nabídky voleb odpovědí, většinou se po něm žádá objasnění. Využívají se otázky otevřené, dále taky teoreticky odvozené a konfrontační.

5.5 Technika sběru dat

5.5.1 Technika sběru dat – pozorovací arch

Pozorovací arch je výzkumníkem připravený objektivizovaný nástroj, který zahrnuje vybrané kategorie pozorovaných jevů. Prostřednictvím pozorovacího archu se výzkumník může přiblížit, jak na kvalitu, tak i kvantitu jevů. Pro pozorování efektivních a neefektivních strategií podle publikace Respektovat a být respektován od Kopřivy a kol. v MŠ byl sestaven následující pozorovací arch. Pozorovací arch byl sestaven tak, aby napomáhal k plnění a souladu se stanovenými cíli. Záznamy byly zapisovány v průběhu pozorování.

První část pozorovacího archu má šest kategorií, ve kterých jsou vypsány vybrané efektivní komunikační strategie, můžete je vidět pod tabulkou označeny čísly od 1 do 6. Čárkou byla zaznamenávány situace, ve kterých paní učitelka efektivní komunikační strategii využila. Režim dne byl rozdělen do čtyř kategorií do vedlejších sloupců. Jedná se o části režimu dne, ve kterých se mohou objevit efektivní komunikační strategie a jsou vyjmenovány pod tabulkou písmeny A – D.

Druhá část pozorovacího archu má rovněž šest kategorií, ale jedná se o vybrané neefektivní komunikační strategie, které jsou označeny čísly od 1–6. Do archu byla čárkou zaznamenána situace, když paní učitelka využila neefektivní komunikaci. Režim dne byl rozdělen do čtyř kategorií do vedlejších sloupců. Části režimu dne, při kterých nastala neefektivní komunikace jsou vypsány pod tabulkou písmeny A – D.

5.5.2 Technika sběru dat – rozhovor

Jako pomocná metoda pro získání přesnějších dat byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru. Rozhovor má účel doplňujícího charakteru cíle. Jednotlivé rozhovory byly nahrávány na diktafon, následně přepsány a kódovány. Otázky byly sestaveny tak, aby na sebe navazovaly a lépe objasnily výzkumné dílčí otázky. Otázky rozhovoru jsou otevřené, kde respondent může volně odpovídat. Respondent je dán dostatek prostoru na odpověď, jestliže nechce odpovídat, nemusí. V rámci komunikace jsou sestaveny dva rozhovory.

První rozhovor je použitelný pro pedagogy, kteří efektivní komunikaci znají. Druhý rozhovor je sestaven pro pedagogy, kteří efektivní komunikaci neznají. Oba rozhovory mají třináct otázek. V rozhovoru se zaměřuji na knihu Respektovat a být respektován, poté jaké efektivní či neefektivní komunikační metody učitelky používají nejenom s dětmi, ale i doma či s kolegyněmi.

Realizace výzkumu proběhla jak v osobním setkání v rámci výzkumné metody pozorování, tak elektronicky. Byl zde využit softwarová program zoom. Díky využití programu zoom pedagogové ušetřili čas.

5.6 Popis vzorku výzkumného šetření

Vzorek pro šetření byl vybrán ve třídách, ve kterých probíhalo pozorování dětí a rozhovor s pedagogy. Výzkum byl proveden v LMŠ Ludgeřovice, dále v MŠ v Jablunkově, MŠ

v Jablunkově s polským vyučovacím jazykem a v LK Hrádek. Následuje stručné představení jednotlivých škol:

Mateřská škola Jablunkov

Mateřskou školu Jablunkov navštěvují děti od 3 do 6 let. Mateřská škola má celkově šest tříd spolu se svým odloučeným pracovištěm. Čtyři třídy jsou umístěné v elokovaném pracovišti a zbylé 2 třídy v hlavní budově MŠ. Názvy tříd jsou Berušky, Motýlci, Myšky a Ježci. Pozorování proběhlo ve dvou třídách. V první třídě bylo 15 dětí, věkově homogenní. Druhá třída byla věkově heterogenní a navštěvovalo jí 23 dětí. Složení pedagogických pracovníků: na každé třídě 2 pedagogické pracovnice, ve třídě předškoláků spolu s paní učitelkou i ředitelka školy. Na pozorování a rozhovoru se podílely dvě pedagožky.

Mateřská škola – Przedszkole Jablunkov

Przedszkole Jablunkov je škola s polským vyučovacím jazykem. Do mateřské školy Jablunkov chodí děti ve věku 3 až 6 let. V mateřské škole se nachází 3 třídy. Jmenují se včelky, medvídci a sluníčka. Ve třídě, kde proběhlo pozorování bylo 24 dětí, věkově homogenní. Mateřská škola je zastoupena dvěma kvalifikovanými pedagogy, ve třídě nejmladších dětí spolu s učitelkou také i paní ředitelka školy. Pozorování a rozhovor proběhl s jednou paní učitelkou.

Lesní školka Hrádeček

Lesní školka Hrádeček, resp. lesní klub nabízí program pro děti od 3 do 6 let. Ve škole se nachází jedna třída. Třída je věkově heterogenní a má 24 dětí. Složení pedagogických pracovníků je následující k dispozici jsou 2 průvodci a jedna chůva. Pozorování a rozhovor proběhl u 2 průvodkyň.

Lesní mateřská škola Vrabčí hnízdo Ludgeřovice

Lesní mateřská škola Vrabčí hnízdo je alternativou mateřské školy pro děti ve věku 3 až 7 let. Ve škole je jedna třída, věkově heterogenní, s 24 zapsanými dětmi. Složení pedagogických pracovníků: 2 průvodci, kteří se střídali po dnech a chůva. Pozorování se zúčastnila jedna průvodkyně. Rozhovor v této lesní mateřské škole nebyl proveden.

5.6.1 Vstup do terénu

Ve všech mateřských školách proběhl vstup do terénu velice dobře a přátelsky. Pokaždé po domluvení s danou MŠ jsem se dostavila do MŠ v určený den a hodinu. V MŠ Jablunkov, v MŠ Przedszkole Jablunkov a v LMS Hrádeček pozorování probíhalo od 7:45 do 13:00. Z

důvodu dojíždění do LMŠ Vrabčí hnízdo pozorování trvalo od 8:30 do 14:00. Ve všech zmíněných MŠ jsem měla možnost nahlédnout do školního vzdělávacího programu a v těch MŠ, kde ho měli utvořený i do třídního vzdělávacího programu. Pro pozorování efektivních a neefektivních komunikačních strategií, jak jsem uvedla výše měla předem připravený záznamový arch, kde jsem si průběžně zapisovala zkoumané jevy.

5.7 Analýza výzkumného šetření – pozorování

Níže je předloženo několik vybraných případů, které byly zachyceny při pozorování:

MŠ Jablunkov

Nejprve budou vypsány výsledky ze strukturovaného pozorování v MŠ Jablunkov. Pozorování v MŠ Jablunkov proběhlo během pěti dní.

Paní učitelka A

Den první

Přítomno bylo 10 dětí. Učitelka nechává děti hrát nijak do hry nezasahuje. Děti si hrají v domečku, s kostkami a prohlížejí si knihy. Jedna holčička přinesla paní učitelce natrhané květiny ze zahrádky. Paní učitelka holčičce poděkovala a zeptala se jí. „*Aby nám neuvadly, co s nimi musíme udělat? Máš nějaký nápad?*“ Nechala holčičku přemýšlet a ona odpověděla: „*Dáme je do vody*“. Paní učitelka reagovala: „*Půjdeš jim se mnou dát vodu nebo tady zůstaneš?*“ (volba a prostor pro spoluúčast). Při volné hře: „*Vidím, že panenka je na zemi.*“ (popis). Paní učitelka dětem sdělila: „*S kostkami zacházíme opatrně, protože jinak by se mohly zničit a už bychom kostky neměli a museli bychom si hrát s něčím jiným.*“ (informace). Při uklízení jeden kluk nechtěl uklízet paní učitelka za ním přišla: „*Uklidiš nejprve knihu nebo kostky?*“ (volba). Po volné hře následovala rozcvička, pohybová hra a relaxace. V pohybové hře Kuba řekl, paní učitelka sdělila: „*Kdo nechce hrát, může si sednout na lavičku nebo na koberec.*“ (volba). Následovala svačinka. Při svačince jeden chlapec oznamuje paní učitelce. „*Paní učitelko já jsem dneska doma zvracel*“. Paní učitelka odpoví: „*Vážně jsi zvracel? A z čeho?*“ Chlapec odpoví: „*Nevím.*“ Paní učitelka odpověděla: „*Vidím, že jsi celý bledý.*“ (popis). Paní učitelka mu nakonec řekla, že nemusí jíst stačí, když vypije kakao. Řízená činnost s tématem život v trávě. Paní učitelka udělala s dětmi komunitní kruh. Nejdříve se s dětmi pozdravili a zaspívali. Paní učitelka měla program pěkně připravený. Nejdříve začala úvodní motivací a to hádankou. Ptala se dětí: „*O čem si dnes budeme povídat?*“ Poté ukázala

dětem obrázky hmyzu, který žije na louce a v trávě. Děti hmyz pojmenovaly, následně děti mohly ještě nějaký hmyz, který znají doplnit. V kruhu jsem zaznamenala pár příkladů efektivní i neefektivní komunikace. Paní učitelka děti občas napomínala: „*Nepředvádějte se kluci! Tak se nechovej!*“ (zákazy, příkazy). Poté paní učitelka rozdělila děti ke stolečkům a vysvětlila dětem, co mají dělat. Děti přiřazovali a stříhali stíny k obrázkům. Při stříhání jim názorně ukázala a vysvětlila, jak se zachází s nůžkami. „*Nůžky neneseme takto, ale směrem k sobě.*“ (informace). Po dokončení práce šli na hřiště. Jelikož je hřiště velké dochází k větší míře pozorování. MŠ Jablunkov měla nově zrekonstruovanou budovu i zahradu. Paní učitelka rozdala dětem lupy, v trávě mohli pozorovat hmyz. Paní učitelka se ptala: „*Děti, chtěli byste odrážedla nebo kola?*“ (volba). Děti si vybraly odrážedla. Paní učitelka použila strategii popisu a návrhu při odchodu z hřiště. „*Vidím, že na pískovišti je nepořádek. Co s tím uděláme? Je potřeba, aby na hřišti bylo uklizeno.*“ (popis a prostor pro spoluúčast). Když přišli do třídy udělali si rychlou sebereflexi. Paní učitelka se jich ptala: „*Co jste tam viděli?*“ Děti odpovídaly: „*Včelu, žížalu, berušku, mravence...*“ Poté následoval oběd. Paní učitelka: „*Jez tu polévku!*“ (příkaz). Po jídle si děti představily, že jsou v divadle a paní učitelka vybrala jedno dítě, aby vyprávěl pohádku. Všechny děti se hlásily, a tak paní učitelka dětem sdělila: „*Děti, nebojte se na všechny se dostane, budeme se střídát a zítra si taky budeme vyprávět.*“ (informace).

Den druhý

V MŠ bylo druhý den 11 dětí. Ve třídě probíhaly spontánní hry. Během volné hry si děti hrály s panenkami, se stavebnicemi a vybarvovaly si omalovánky. Námětová hra na koncert. Chlapeček přichází s pláčem a povídá: „*On mě zbil.*“ Paní učitelka reagovala: „*Chceš mi povědět, co se stalo?*“ Paní učitelka si přizve aktéry konfliktu a řeší celou situaci. „*To jsi musel mít na něj musel mít pořádný vztek, když jsi ho uhodil.*“ Vyslechne si verzi obou chlapců. Paní učitelka se ptá: „*Co s tím uděláme kluci?*“ Kluci: „*Omluvíme se a budeme k sobě hodní jsme přece kamarádi.*“, „*Promiň, že jsem ti nepůjčil hračku.*“, „*Promiň, že jsem tě uhodil.*“ Paní učitelka odpověděla: „*To jsem moc ráda kluci, protože hračky ve školce jsou pro všechny děti.*“ (empatická reakce). Paní učitelka názorně ukázala a vysvětlila, jak se myjí ruce. „*Děti, teď si umyjeme pořádně ruce, mohlo by se stát, že se nakazíme nějakým bacilem*“, dále pokračovala: „*Ruce pořádně namydleme i mezi prsty a dlaně. Poté je na 20 sekund umyjeme pod horkou vodou a utřeme do papírového ručníku.*“ (informace). Následně si děti zahrály pohybovou hru na ozvěnu. Při svačince se objevuje: „*Sedni si hezky.*“, „*Vypij ten čaj.*“ (pokyny). Potom následovala řízená činnost, kde si paní učitelka připravila opět nějaké hádanky hmyzu. Dále jim řekla nějaké zajímavosti ze světa hmyzu. Následovala výtvarná činnost kreslení hmyzu na

louce. Paní učitelka dětem vysvětlila, co mají dělat. Paní učitelka dala dětem vybrat s čím chtějí kreslit. „*Děti, chcete kreslit pastelkami nebo voskovkami?*“ (volba). Po dokončení práce děti opět slyší informaci: „*Pastelky mají své místo,*“ pokračuje: „*Kdo už dokreslil, tak si sedne na židli ke stolečku. Já se dívám, kdo krásně sedí.*“ (informace) Paní učitelka ocenila práci dětí, když si společně všichni prezentovali dokončenou práci a sami povídali, co se jim povedlo a co se jim líbilo. Později šli ven na hřiště. Paní učitelka děti poučila o bezpečnosti na hřišti. Děti se houpaly na houpačkách, jezdily na odrážedlech a hráli si v pískovišti. „*Slez z té houpačky!*“ (pokyn): „*Okamžitě, pojd' dolů!*“ (příkaz). Když děti přišly z hřiště zpět do budovy, šly si umýt ruce. Jeden chlapeček nechal puštěnou vodu, paní učitelka to zpozorovala a vysvětlila mu, proč neplýtváme vodou. Následovně: „*Když nebudeme šetřit vodou, stromy a květinčky nebudou mít, co pít a budou uvadat.*“ (informace) Poté se ho zeptala: „*Co teď budeme dělat? Co navrhuješ?*“ (návrh). Chlapeček zastavil kohoutek. Děti si pomalu sedly ke stolu a připravovaly se na oběd. Oběd dětem moc nechutnal. Paní učitelka se snažila děti motivovat, že když sní ještě jednu lžičku, tak budou mít plno síly. Po obědě zazní: „*Děti, kdo už dojedl zajde se vyčůrat a umýt si ruce.*“ (pokyn). „*Já chci vidět, že už jste převlečení.*“ (já-výrok). Před spaním si opět vyprávěli pohádku. Paní učitelka dětem před spaním zazpívala ukolébavku.

Den třetí

Třetí den se v MŠ nacházelo 11 dětí. Ve třídě probíhala volná hra. Děti si hrály s autíčkem a s panenkami. Pár dětí sedělo u stolečku a vybarvovalo si omalovánky. Námětová hra na rodinu. Děti si hrají, paní učitelka v roli pozorovatele. Paní učitelka informuje děti předem na postupné uklízení: „*Děti za 2 minuty budeme uklízet a půjdeme do herny.*“ Po chvíli řekla: „*Za minutu budeme uklízet. Pěkně uklízíme, pomáháme kamarádům.*“ (informace). Paní učitelka dětem sdělila: „*Slyším, že je tady hluk, potřebovala bych, abyste byli na chvíli potichu.*“ (popis). Poté se přesunuli do herny, kde proběhla krátká rozcvička a pohybová hra na kočku a na myš. Paní učitelka dětem: „*Sednete si všichni na koberec, zazpíváme si písničku.*“ (pokyn). Po zpívání: „*Děti, běžte si umýt ruce do koupelny. Nebudeme se strkat, ano?*“ (pokyn, zákaz). Nastala svačinka. Zde se objevila komunikace: „*Adámku, jak se sedí u stolu? Jestliže takto budeš sedět, tak tě budou bolet nožky.*“ dále pokračovala: „*To bys nechtěl, že? Tak, co s tím uděláme?*“ (informace, prostor pro spoluúčast). Po svačince paní učitelka připravila interaktivní podložku. Děti byly z interaktivní podložky velice nadšené. Jelikož probírali hmyz na louce, tak dětem přichystala hru na interaktivní podložce. Bohužel kolem interaktivní podložky se všichni nevešli a několik dětí na ní nevidělo. Reakce paní učitelky: „*Děti, co s tím uděláme, když někteří z vás nevidí?*“ Děti řekly: „*Posuneme se dozadu a uděláme jim místo.*“

(informace, návrh). Paní učitelka děti ocenila. Po řízené činnosti šli ven na hřiště. Paní učitelka se děti ptá: „*Děti, chcete dnes hrát fotbal nebo byste chtěli jezdit na kole?*“ (volba). Některé děti chtěly hrát fotbal a některé chtěly jezdit na kole. Paní učitelka dětem vysvětlila, že tady je jenom jedno hřiště a pokud chtějí někteří hrát fotbal, tak tím pádem ostatní nemohou jezdit na kole, ale můžeme se domluvit, tak že na půl hodiny budou hrát kluci fotbal a tu další půl hodinku si ostatní děti mohou jezdit na kole. (empatická reakce). Při obědě paní učitelka reagovala: „*Kluci, nestrkejte se!*“, „*Běž si nalít čaj!*“ (zákaz, pokyn). Paní učitelka se ptala: „*Chceš jeden knedlík nebo dva?*“ (volba). Po obědě šly děti spát.

Hlas paní učitelky je velice příjemný. Paní učitelka hezky pracuje s hlasem. Tempo řeči je pomalé, děti mají čas informaci vstřebat. Projev paní učitelky je stručný a jasný. Když dítě mluví, paní učitelka si k němu dřepne, aby byla na stejné komunikační úrovni. Paní učitelka měla činnosti hezky připravené a propojené s daným tématem. Paní učitelka dobře spolupracuje s dětmi a často děti oceňuje. Ve většině případů komunikuje efektivním způsobem. Dle mého pozorování paní učitelka použila nejvíce strategii volby, informace a popisu. Z neefektivní komunikace byly využity strategie pokynu a příkazu. Občas zazněly i zákazy. Na výstupu paní učitelky jde vidět, že efektivní komunikaci zná, má ji prostudovanou a snaží se jí v praxi využívat.

Paní učitelka B

Den čtvrtý

Ve třídě bylo přítomno 22 dětí. Volná hra ve třídě. Paní učitelka se zapojuje aktivně do hry s dětmi. Děti si hrají se zvířátky, s legem, skládají puzzle nebo si kreslí u stolečku. Námětová hra na zoo. Paní učitelka dává dětem možnost volby her. Každý den jim nachystá určité hry, pomůcky či pracovní listy. Děti si mohou vybrat, kterou hru chtějí. Chlapeček, který pracuje u stolečku se houpe a najednou spadne ze židle. Začne plakat, paní učitelka je velice pohotová, pomáhá mu zvednout se ze země. „*Viděla jsem, jak jsi spadl ze židle, to ses musel ale leknout, vid?*“ Chlapeček kýve hlavou. Paní učitelka pokračuje: „*Já bych se taky moc lekla a objímá plačícího chlapečka.*“ Dále se ptá chlapečka: „*Bolí tě to někde?*“ „*Ano, tady,*“ povídá chlapeček. Paní učitelka: „*Ukaž, tak já ti to pofoukám.*“ (empatická reakce). Paní učitelka dětem sděluje: „*Knížka by se mohla zničit takhle s knížkou nepracujeme. Myslíš, že se to té knížce líbí, když jí ohýbáš?*“ Dítě odpovědělo: „*Ne.*“ Učitelka reagovala: „*Já bych chtěla vidět, jak si jí pěkně prohlížíš.*“ (Informace, já-výrok) Dále používá: „*Vidím, že už máte uklizeno a tím pádem můžeme jít do tělocvičny, kde si zahrajeme pohybovou hru.*“ (popis). Paní učitelka

se ptá, jakou hru chtějí hrát: „*Děti, chtěli byste Oheň, voda, blesk nebo Kuba řekl?*“ Děti odpovídají: „*Oheň, voda, blesk.*“ (volba). Paní učitelka vysvětluje hry a ptá se dětí: „*Děti, co uděláme, když řeknu blesk?*“ Děti odpovídají: „*Lehneme si na zem.*“ Paní učitelka: „*Ano, ano. Správně. Co se děje, když řeknu oheň?*“ Paní učitelka dodává: „*Jde vidět, že si tu hru pamatujete.*“ (návrh). Následuje poučení o bezpečnosti při běhu dětí, dávejte pozor na rychlost běhu, abyste někoho nezranili. Při pohybové hře se objevuje: „*Nestrkej do ní!*“, „*Ted' jsem to viděla, ted' si do ní strčil.*“ (zákaz, příkaz). Po hře následuje svačinka. Paní učitelka děti informuje „*Kdo už posvačil, zajde si umýt ruce, protože je má špinavé od svačiny.*“ (informace). Následuje řízená činnost. Téma celého týdne jsou zvířata na dvorku. Paní učitelka si svolá děti do kruhu a začnou společnou říkankou. Opakují dny, měsíce a roční období. Několik dětí v kruhu rušilo povídáním. Paní učitelka řekla: „*Je mi líto, že nás některé děti nemohou slyšet, protože nás tady někdo ruší.*“ (já-výrok). Děti na chvíli byly v klidu, pak zase někdo začal povídat. Paní učitelka reagovala: „*Když už to tak dobře znáš, tak pojď tady povídat místo mě!*“ (ponižování). „*A ty jenom pořád mluvíš!*“ (hodnocení). V průběhu řízené činnosti bylo nutné, aby paní učitelka zasáhla sdělením vlastních emocí: „*Už se zlobím!*“ (já-výrok). Z důvodu nepříznivého počasí, děti zůstaly ve třídě a paní učitelka dětem pustila na televizi pohádku. Opět jim nabídla možnosti volby. „*Děti, dám vám na výběr, chcete Tlapkovou patrolu meteorit nebo dinosaury?*“ (volba). Když děti hlasovali, tak jeden chlapec křičel: „*Meteorit!*“ Paní učitelka reagovala zákazem: „*Nekřič tady!*“ (příkaz). Poté si děti hrají v herně. Stavějí si z kostek, oblékají panenky a vaří v kuchyňce. Paní učitelka si v průběhu dělá diagnostiku. Děti vybarvují, stříhají kuřátka a některé skládají origami. Následně uklízí hračky na své místo a je oběd. Paní učitelka oznamuje dětem: „*Ještě tady vidím nějaký nepořádek, děti.*“ (popis). Potom je oběd. Při obědě: „*Chlapečku, pít.*“ (dvě slova). Po obědě se děti převlékají a jdou spát.

Den pátý

Ve třídě bylo 16 dětí. Děti si hrály v kuchyňce, hrály si nějaké stolní hry u stolečku a stavěly lego. Jedna holčička se ptá: „*Přijde dneska chlapeček?*“ Paní učitelka se podívá do seznamu a odpoví holčičce: „*Bohužel on dneska nepřijde.*“ Holčička je velice smutná a paní učitelka se jí snaží utěšit. Paní učitelka jí sděluje: „*Já vím, jaké to je. Zítra je sice víkend ale potom je pondělí, v pondělí zase určitě přijde.*“ Dívka kývne hlavou. Paní učitelka holčičce navrhne: „*Mám nápad, co kdyby sis dneska hrála s někým jiným?*“ Po volné hře děti uklízely hračky, paní učitelka děti upozornila, že hračky uklízíme šetrně. Paní učitelka pomohla dětem s úklidem hraček. Děti prosili paní učitelku, aby si zahráli opět pohybovou hru oheň, voda,

blesk. Paní učitelka dá dětem na výběr: „*Děti, kdo chce hrát pohybovou hru, tak může hrát oheň, voda a blesk, kdo nechce ten si může jít sednout na lavičku.*“ Potom paní učitelka bubnovala na bubínek a děti měly předvádět podle tempa bubnování nějaká zvířata. Paní učitelka podává informaci: „*Děti, zajděte si na WC a potom si umyjte ruce, protože by vám na rukou mohly zůstat bakterie a mohlo by se stát, že budete nemocní.*“ U svačinky paní učitelka použije pokyn: „*Odnes to!*“ V řízené činnosti si paní učitelka připravila pohádku o Koťátku, co zapomnělo mňoukat. Některé děti v kruhu narušovaly zlobením i ostatní děti. Paní učitelka si aktéra vyrušování zavolá k sobě: „*Pojď za mnou,*“ pokračovala: „*Co jsem řekla, slyšel jsi snad, že bych řekla lehnout nebo sednout?* Chlapec odpověděl: „*Ne.*“ Paní učitelka: „*Tak mi vysvětli, co děláš?*“ Chlapec: „*Lehl jsem si.*“ Paní učitelka: „*Proč?*“ „*Dobře víš, že se do řeči neskáče, když někdo mluví, tak ho necháme domluvit, vid?*“ Opět kluci v průběhu pohádky vyrušují. Paní učitelka zareaguje: „*Myslíš, že je mu to příjemné, to co mu děláš?*“ dále komentuje: „*Líbilo by se ti, kdyby tě někdo taky, tak kopal do nohy?*“ Dítě: „*Ne, nelíbilo.*“ Paní učitelka: „*Mě by se to taky nelíbilo.*“ Paní učitelka použila strategii popisu: „*Vidím, že jste dnes opravdu unavení,*“ dodává: „*Co byste chtěli dělat?*“ Oznamuje dětem: „*Rozhodla jsem se, že vám pustím tlapkovou patrolu.*“ Z důvodu špatného počasí, děti zůstaly ve třídě. Námětová hra na operaci a na výlet do hor. Některé děti, si dodělávaly obrázky z předešlého dne a z rána. Po skončení volné hry děti uklízejí a následuje příprava na oběd. Po skončení volné hry děti slyší strategii popisu: „*Vidím, že nemáš uklizené pastelky u stolečku, kde jsi seděla?*“ Děti slyší informaci: „*Děti, musíme se napít, kdybych nepili, tak bychom mohli omdlít.*“ Jedna holčička povídá: „*Paní učitelko, já si chci ještě malovat.*“ Paní učitelka odpovídá: „*Odpoledne si budeme zase malovat, jo?*“ dodává „*Protože je venku krásně, tak půjdeme ven.*“ Během oběda paní učitelka děti upozorňuje, že při obědě se nemluví a jsem všichni potichu. Následuje pokyn a zákaz: „*Nemluv!*“ Po obědě si jdou děti lehnout do postele a čekají, až jim paní učitelka přečte pohádku.

Hlas paní učitelky je energický a hlasitý. Tempo řeči je mírně rychlé, ale děti jsou zvyklé. Mluví srozumitelně a rázně. Z paní učitelky vyzařuje přirozená autorita. Paní učitelka je z mé návštěvy trochu nervózní, což se přenášelo i na děti. Z mého pozorování vyplynulo, že paní učitelka komunikuje s dětmi efektivně. Dle mého pozorování paní učitelka použila nejvíce strategii volby, informace a empatické reakce. Zaznamenala jsem využívání jiných efektivních strategií, které jsou z knihy Respektovat a být respektován. Jedná se o strategii dvě slova a strategii já-výrok. Neefektivní strategie zákaz. Je patrné, že učitelka využívá i neefektivní

strategii a to pokyny. Paní učitelka má efektivní komunikaci propracovanou a ve škole ji využívá.

Mateřská škola – Przedszkole Jablunkov

Výsledky ze strukturovaného pozorování v MŠ Przedszkole Jablunkov. V MŠ Przedszkole Jablunkov trvalo pozorování tři dny.

Paní učitelka C

Den první

Ve třídě bylo 20 dětí. Volná hra ve třídě. Paní učitelka děti pozorovala, her se nezúčastňovala. Některé děti pracovaly u stolečku a vybarvovaly si omalovánku. Ostatní děti si hrály s magnetickou stavebnicí. Paní učitelka v průběhu her potřebovala dětem oznámit informaci. Oznámení: „*Slyším, že je tady hluk.*“ (popis). Pokračovala: „*Já bych vám potřebovala něco říct.*“ (vyjádření vlastních očekávání). Některé děti si přestaly hrát a poslouchaly. Po volní hře následovala tělovýchovná jednotka, která se skládala z rušné části, průpravné části a pohybové hry. Paní učitelka si připravila cvičení pro děti na rytmus a prostorovou orientaci. Paní učitelka: „*Děti, dělejte malé kroky, protože kdybyste dělali velké, tak můžete šlápnout kamarádovi za vámi na nohu, a to by ho určitě bolelo.*“ (informace). Po cvičení byla svačinka. Při svačince jedna holčička se ptá paní učitelky: „*Paní učitelko, já už nemohu dojít svačinku, můžu už to odnést?*“ Paní učitelka odpověděla: „*Ještě jednu lžičku nebo dvě lžičky a můžeš to odnést.*“ (volba). Paní učitelka reagovala: „*Holky, nedělejte ty hvězdy, spadnete a rozbijete si hlavu!*“ (zákaz, varování). Když děti dojedly, šly si sednout do herny na koberec. Téma tohoto týdne je, místo, kde bydlím. Paní učitelka si připravila tabuli s obrázky České republiky a Polska, jelikož to byla česko-polská mateřská škola. Vyprávěla dětem legendy a pověsti. Při řízené činnosti si paní učitelka všimla, že některé děti mají u sebe hračky. Ptá se děti: „*Děti, kde mají být hračky?*“ pokračovala „*Co myslíte?*“, „*Já vidím, že vám ty hračky teď tady překáží.*“ (návrh, popis). Poté ovšem některé děti neuposlechly a paní učitelka bohužel situaci uzavřela: „*Dejte ty hračky na okno!*“ (pokyn). Paní učitelka se ptala na některé informace ohledně Prahy a jeden chlapec vykřikl informaci nahlas. Paní učitelka reagovala takto: „*Ty se neumiš přihlásit?*“ dále pokračovala: „*Ty snad nechceš jít do školy? Abyš mohl jít, tak se musíš naučit hlásit.*“ (hodnocení osoby, řečnická otázka). Když děti nedávají pozor paní učitelka se snaží zaujmout děti vytleskáním rytmu a oni to následně po ní opakují. Poté následuje hudební chvilka, kde děti zpívají Płyniesz Olzo. Z důvodu špatného počasí si děti hrají ve třídě. Paní učitelka dává dětem možnost výběru: „*Chcete si vybrat sami*

hračky nebo mám vám je vybrat já?“ Děti odpoví: *„My si vybereme sami.“* (volba). Paní učitelka dětem pustila před spaním pohádku na televizi. Slyší, jak se kluci mezi sebou baví. Reaguje: *„Kdo se nechce dívat a chce rušit může jít spát do jiné třídy.“* (vyhrožování).

Den druhý

Ve třídě se nacházelo 21 dětí. Námětová hra na obchod a na princezny. Některé děti vybarvovaly omalovánky kroje u stolečku. Ostatní děti si hrály s auty, se stavebnicemi a s barbínami. Paní učitelka pracovala s dětmi u stolečku, do volné hry nezasahovala. Učitelka dětem oznamuje: *„Vidím, že je tady nepořádek.“* následně situaci dokončuje: *„Pomozte mi, prosím, uklidit.“* (popis, vyjádření vlastních očekávání). Po úklidu si děti šly sednout na lavičku. Paní učitelka: *„Kdo se nevrhne na lavičku, tak si může sednout na ten modrý koberec.“* (informace). Po seznámení si děti opakují dny, měsíce, roční období a počasí. Představení nového chlapečka. Paní učitelka dětem sděluje: *„Děti, máme tady nového kamaráda.“* Pokračovala: *„Určitě by ho zajímalo, jak se jmenujete, vid’?“* Paní učitelka pověřuje chlapečka, aby nového chlapečka ve školce provedl. *„Ty, to tady ve školce moc dobře znáš.“*, *„Mohl by ses o něj dneska starat?“* (empatická reakce). Poté paní učitelka s dětmi začala cvičit. Nejdříve cvičili do rytmu písničky. Některá děvčata nedávala pozor. Reakce paní učitelky: *„Drahé princezny, halo, halo, já jsem tady, neruším vás náhodou?“* (ironie). Následovala svačina. Na svačinku byl jogurt, paní učitelka už měla vyzozorováno, že spousta dětí nemá rádo jogurt. Děti před svačinou upozornila: *„Děti, kdo nemá rád jogurt, řekněte mi a já vám uberu, dám ho někomu, kdo ho má rád.“* (informace). Když děti dojedly svačinku, šly do herny. Paní učitelka si připravila řízenou činnost na téma město, kde bydlím. Paní učitelka přinesla dětem ukázat slezské kroje. Ukazovala jim mapy města a okolí. Dětem se tyto činnosti moc líbily. Paní učitelka: *„Zavři pusku, protože ti tam vletí moucha.“* (pokyn) následně neefektivní komunikace pokračuje: *„Teď už létají mouchy, já už jsem nějaké viděla.“* Poté byla hudební chvílka, kdy děti zpívaly tři písničky. Potom následovala sebereflexe, kde se paní učitelka ptá děti: *„Co jsme dneska dělali?“*, *„Co si pamatujete?“*, *„Líbilo se vám to?“* Paní učitelka oznamuje: *„Děti, ten, kdo už si vybarvil ráno obrázek, si může jít hrát.“* poté pokračovala: *„Ten, kdo ho nestihl si ho může přijít dodělat ke stolečku.“* (informace). Z důvodu špatného počasí děti zůstaly ve školce. Námětová hra na nemocnici. Děti si hrají se zvířátky a s legem. Následuje úklid. Paní učitelka se ptá dítěte: *„Budeš uklízet sama, nebo se do toho dáme společně?“* (volba). Po úklidu byl oběd. Při obědě nastal problém jeden kluk strčil dalšího do dalšího kluka a on nechtěně vylil polévku na zem. Kluk vysvětluje paní učitelce: *„Paní učitelko on do mě strčil a já jsem vylil polévku.“* Paní učitelka reagovala: *„To nevádí, to se může stát každému.“* Zavolá si druhého

z aktéru problému. „Proč jsi strčil do něho strčil?“ Chlapec: „Paní učitelko, já jsem nechtěl. Já jsem spěchal, abych si mohl jít pro druhé jídlo a nechtěně jsem do něj strčil.“ Paní učitelka: „Dobře, tak se mu prosím omluv.“ Chlapec: „Promiň.“ „Děti, viděli jste, co se stalo, když spěcháte.“ (empatická reakce, prostor pro spoluúčast). Při obědě ještě zaznělo: „Tohle musíš sníst!“ (příkaz). Po obědě si šly děti lehnout a dívali se na pohádku.

Den třetí

Třetí den bylo ve třídě 21 dětí. Děti si hrály se stavebnicemi, s legem a s panenkami. Námětová hra na divadlo. Paní učitelka si pro děti přichystala omalovánku znaku města Jablunkov. Paní učitelka opět vysvětlovala dětem, kteří pracovali u stolečku, co mají dělat. Když paní učitelka hrála na klavír, děti už věděly, že mají uklízet. Některé děti dělají, že neslyší. Paní učitelka je při problému upozornila: „Neslyšeli jste, co jsem říkala? Aha, tak jestli jste neslyšeli to asi budete muset zajít k doktorovi na ušní.“ (ironie). Následovala tělovýchovná jednotka, která se skládala z rozcvičky od konečků prstů až po hlavu. Následná relaxace. Poté se šly děti umýt. Paní učitelka dala dětem informaci: „Nejdříve se půjdeme vyčůrat, abychom neměli špinavé ruce tak si poté ruce umyjeme“ (informace). Nastala svačinka. Při svačince děti slyší: „Děti, pojdte se napít.“ (pokyn). V řízené činnosti si paní učitelka připravila povídání o znaku města, o slezských tradicích a pohraničních městech. Jedna holčička si kýchlá a nepříkryla si pusou. Paní učitelka upozornila holčičku: „Kýcháme do rukávu, jinak bychom mohli někoho nakazit.“ (informace). Paní učitelka využila efektivní komunikaci strategií informace. Po řízené činnosti následovala sebereflexe. Paní učitelka se ptala, co jsme dneska dělali, co se vám líbilo atd... Po skončení šly děti na procházku. Před procházkou se paní učitelka dětí ptá: „Chcete si jít zaběhat na louku nebo se chcete jít podívat na zvířátka?“ (volba). Děti si vybraly procházku na louku. Když byly děti na procházce, paní učitelka dětem sdělila: „Děti, držte se u plotu, protože vedle chodníku je cesta a jezdí tam auta a kola.“ (informace). Poté pokračovala: „Co by se mohlo stát děti, kdybychom se nedrželi u kraje?“ Po procházce následoval oběd. Při obědě se jich paní učitelka ptá: „Chcete jíst lžičkou nebo příborem?“ (volba). Také zaznělo: „Nemluvte při jídle, nechte toho kluci!“ (zákaz, příkaz). Poté šly děti spát.

Paní učitelka má za sebou mnohaleté zkušenosti v oboru. Co se týče řízené činnosti, měla vše připravené a hodně toho děti naučila. Mluví klidným hlasem, někdy je až moc tichý. Paní učitelka se snaží s hlasem pracovat. Tempo řeči je pomalé. U této paní učitelky se efektivní a neefektivní styly prolínaly. Efektivní strategii, kterou paní učitelka využívala je strategie informace a empatická reakce. Z neefektivních strategií využívala často pokyn a příkaz.

Zaznamenala jsem I strategie, které jsem nevybrala do pozorovacího archu, jedná se o neefektivní komunikační strategie ponižování, zákaz a ironii.

Lesní školka Hrádeček

Výsledky ze strukturovaného pozorování v LMŠ Hrádeček. Pozorování v LMŠ Hrádeček trvalo pět dní.

Paní učitelka D

Den první

Venku bylo 17 dětí. Některé děti si hrály venku v bahništi, některé ve vrbovém domečku a ostatní děti byly v jurtě. Průvodkyně jim ukazovala různé kartičky hmyzu. Paní průvodkyně se dětí ptá: „*Děti, chcete si vymalovat vodovými barvami takového motýlka nebo berušku?*“ (volba). Po spontánní činnosti šly děti pod střechu na terasu, kde si paní průvodkyně připravila povídání o motýlovi. Prvně proběhlo přivítání formou písně a říkanky. Následuje pohádka o kosovi a motýlovi. Paní průvodkyně dětem navrhuje: „*Chcete si zazpívat písničku o pampeliškách nebo o motýlcích?*“ (volba). Děti odpovídají: „*Pampelišky.*“ Po skončení ranního kruhu se připravují na výpravu. Paní průvodkyně dětem sděluje informaci: „*Děti, teď vás všechny postříkám takovým speciálním sprejem repelentem, který slouží k odpuzení klišťat, aby na vás nelezli.*“ (informace). V lese paní průvodkyně děti upozorňuje: „*Nechodte tam!*“ (zákaz). „*Pojďte sem.*“ (pokyn). „*Okamžitě se vraťte zpátky!*“ (příkaz). Vypozorovala jsem také prvky efektivní, když paní průvodkyně vysvětlila dětem: „*Kluci, víte přece, že s kameny se nehází. Víte proč?*“ Kluci: „*Ne.*“ Paní průvodkyně odpověděla: „*Protože, kdyby někdo hodil kamenem do dálky, tak by mohl někomu spadnout na hlavu, a dokonce mu tu hlavu rozbit. To byste nechtěli kluci, vidíte?*“ (informace). Kluci: „*Ne.*“ Po příchodu z lesa se děti převléknou, zde zazní: „*Zajdi si na záchod!*“ (pokyn). „*Umyj si ruce!*“ (pokyn). „*Nekřič!*“ (zákaz). Děti se chystají na oběd. Při obědě slyší efektivní komunikaci. Holčička se přihlásí a říká: „*Teto, to pálí.*“ Paní průvodkyně odpoví: „*Co s tím uděláš? Když to pálí?*“ (prostor pro spoluúčast). Holčička: „*Zamíchám to.*“ Průvodkyně holčičku ocenila. Průvodkyně se ptá chlapečka: „*Chceš jeden nebo dva brambory?*“ (volba). Paní průvodkyně chlapečkovi sděluje: „*Zlobím se, protože ty boty nejsou na svém místě.*“ (já-výrok). Po obědě se děti chystají ke spaní. Při čtení pohádky děti uslyší: „*Ať už je ticho! Lehni si!*“ (pokyn).

Den druhý

Ve lesní mateřské škole se nacházelo 17 dětí. Děti si hrály ve venkovní kuchyňce, v potoce a některé se dívaly, co vyrostlo v záhoně. Paní průvodkyně měla pro děti připravené

vyrábění berušky a nalepování hmyzu. Paní průvodkyně reaguje: „*Vidím, že berušce chybí tečky. Co s tím uděláme?*“ (popis, návrh). Některé děti začnou běhat po terase. Průvodkyně nejdříve děti upozornila: „*Neběhejte tady!*“ (zákazem). Když viděla, že to nezabralo, tak využila efektivní komunikaci strategií: „*Na terase se chodí pomalu, protože je tady nábytek a mohlo by se stát, že do něj narazíte.*“ (informace). Jeden kluk začal plakat, že tam nemohou běhat. Paní průvodkyně reagovala: „*Ted' se na mě asi zlobíš a jsi smutný, že jsem to tak rozhodla, ale opravdu, podívej, tady jsou židle, stoly, mohl by se stát nějaký úraz.*“ (empatická reakce) Následně k empatické reakci přidala: „*Můžete běhat před jurtou nebo v zahradce.*“ (volba). Paní průvodkyně svolala děti písní. Paní průvodkyně dětem vyprávěla životní cyklus berušky. Jeden chlapec už se nemohl dočkat a chtěli jít na výpravu. Paní průvodkyně reagovala: „*Já bych potřebovala, abys to ještě chvíličky vydržel, ano, prosím.* (vyjádření vlastního očekávání). Některé děti začínají rušit program paní vyhrožuje: „*Jestli budeš zlobit! Tak půjdeš z kruhu ven.*“ (vyhrožování). „*Když si neseď, tak ti neukážu, co jsem přinesla.*“ (vyhrožování). Následovala píseň o sluněčku sedmítečném. Při výpravě paní průvodkyně dětem nabízí dramatizaci pohádky: „*Děti, kdo chce slyšet pohádku půjde za mnou a kdo nechce slyšet pohádku, tak si může jít hrát do lesa.*“ (volba). Chlapec staví železnici z větviček a paní průvodkyně mu pomáhá. Ptá se ho: „*Co navrhuješ? Jak to postavíme dál?*“ (prostor pro spoluúčast). Po příchodu z lesa paní průvodkyně děti pochválila: „*Dneska jste měli velkou výpravu, jste moc šikovní, moc vás chválím. Jste rádi, že jste to zvládli?*“ (pochvala). Pochvala je známkou mocenského přístupu, vhodnou alternativou k pochvale může být ocenění nebo zpětná vazba. Při obědě zazní: „*Nikdo si nebude sám dávat polévku, děti.*“ (pokyn). Poté děti uslyší: „*Pokud chcete skončit oběd a jít se převlékat, tak tady musí být naprosté ticho.*“ (vyhrožování). Když sní oběd jdou se děti převlékat a spát.

Den třetí

Třetí den přišlo 16 dětí. Kvůli řezbářskému workshopu, který probíhal v jurtě jsme byli přemístěni do budovy lesní školy. Děti lezli po stromech, hráli si v kuchyňce a někteří jen tak běhali po zahradě. Jeden chlapec začal plakat, bylo mu smutno po mamince. Paní průvodkyně k němu přišla a snažila se chlapečka uklidnit. Použila reagovala: „*Já chápu, že je ti smutno po mamince, ale ona po obědě přijde.*“ (empatická reakce). Nejdříve zkusila odvést jeho pozornost a poté se ho začala ptát: „*Co to máš na tričku?*“ Potom přinesla knížku a začali si knihu prohlížet a pak o ní povídat. Chlapec se potom uklidnil a začal si hrát s kamarády. Po spontánní hře si šli sednout na trávu a paní průvodkyně dětem začala vyprávět o vážce. Zpívali hodně písní a poté paní průvodkyně dětem ukázala hmyz v pryskyřici. Děti byly z toho nadšené.

Paní průvodkyně děti varovala: „*Hlavně to neotvírejte, aby se to nezničilo!*“, nebo „*To není na hraní!*“, „*Nedávej tam prst!*“ (varování, pokyn, zákaz). Při oblékání paní průvodkyně dětem sdělovala: „*Potřebuji, aby sis oblékl kalhoty a potom můžeme jít.*“ (vyjádření vlastních očekávání). Před odchodem paní průvodkyně poučila děti o bezpečnosti: „*Děti, tady nejsme v jurtě u lesa, ale půjdeme přes cestu, kde jezdí auta. A jak se máme chovat na cestě? Má někdo nějaký nápad?*“ (informace, návrh). V lese, když děti posvačily, paní průvodkyně pověsila houpačku a oznámila dětem: „*Děti, kdo chce na houpačku může se postavit do řady, kdo nechce nemusí. Každý se zhoupne 20krát a potom se vyměníte.*“ (volba, informace). Poté jsme šli k potoku, kde děti slyšely: „*Nechod daleko.*“, „*Neházejte kameny.*“ (zákazy, pokyny) Poté zaznělo: „*Okamžitě se vraťte zpět!*“ (příkaz). Po příchodu se děti převlékly a sedly si ke stolu. U stolu padne neefektivní komunikace: „*Sedni si normálně nebo půjdeš od stolu!*“ (výhrůžka). Paní průvodkyně se dítěte ptá: „*Chceš ještě jednu naběračku polévky nebo už ti to stačí?*“ (volba). Při obědě zazní i křik, kdy jeden chlapec nechce jít ke stolu a dělá si, co chce. Paní průvodkyně zakřičí: „*Už dost! Pojď si tady sednout!*“ (křik). Po obědě se děti šly převlékat a spát.

Průvodkyně má vlídný hlasový ton. Občas je nucena zvýšit hlas. Tempo řeči je pomalé. Průvodkyně by mohla více a zřetelněji artikulovat. Činnosti byly environmentálně zaměřené. Paní průvodkyně často používá zdvořilostní slůvko „prosím“. Průvodkyně nemá efektivní komunikaci dobře zažitou. Dle mého pozorování paní průvodkyně použila nejvíce efektivní strategii vyjádření vlastních potřeb a informace. Z neefektivní komunikace byly využity nejvíce strategie pokynu a příkazu. Poměrně často se také objevila metoda vyhrožování.

Paní učitelka E

Den čtvrtý

Čtvrtý den přišlo 14 dětí. Některé děti pomáhají paní učitelce s úklidem terasy. Ostatní děti se procházejí po hmatovém chodníku. Při úklidu jeden chlapec spadl ze schodů. Paní průvodkyně pohotově zareaguje. Ptá se chlapec, jak mu je. Jestli ho něco bolí. Chlapec brečí. Paní průvodkyně se snaží do něho vcítit a utěšit ho. „*Já vím, musel se tak leknout, když jsi spadl z těch schodů., vid’?*“ nebo „*Já jsem se taky lekla. Kde tě bolí? Ukaž, já ti to ošetřím.*“ (empatická reakce). Paní průvodkyně: „*Vidím, že na zábradlí je přehozená něčí bunda. Čí je to bunda?*“ (popis). Při uklízení paní průvodkyně dětem sdělila: „*Děti, já potřebuji abyste ty lopaty uklidili na své místo.*“ (vyjádření vlastních očekávání). Jeden chlapec slavil narozeniny. Děti připravily oslavu narozenin. Vyrobili dekoraci, natrhali květiny a obstarali

dárky. Oslavenec si sedl na narozeninové křeslo. Paní průvodkyně přečetla speciální narozeninový příběh. Paní průvodkyně se děti ptá: „*Kdo chce může mu popřát, kdo nechce nemusí.*“ (volba). Najednou někteří kluci vytáhli z batohu hrací autíčka. Paní průvodkyně zareagovala efektivní komunikací: „*Dohodli jsme se kluci, že do školky se nebudou nosit hračky, je to tak?*“ pokračovala: „*Hračky mají zůstat doma, tady by se mohly třeba zničit.*“ (informace). „*Navíc, některým klukům je líto, že oni tady nemají auta a nemůžou si s vámi hrát.*“ (informace). Když se děti převlékají a balí si věci, tak paní průvodkyně vidí, jednoho kluka, jak má batoh vpředu namísto vzadu. Názorně dětem ukazuje, že batoh se nosí jenom vzadu a vysvětluje: „*Když děti máte batoh vpředu na břicho, tak nevidíte pod nohy a mohli byste zakopnout nebo dokonce i spadnout. Je lepší, když ten batoh budete mít na zádech.*“ (informace). Při výpravě do lesa někdo z dětí řekne: „*Ty vole!*“ Paní průvodkyně to neignoruje otočí se a povídá: „*Chlapečku, tak ve školce nemluvíme, tady se mluví hezky. Máme tady pravidlo, že taková sprostá slova tady nepoužíváme. Je to tak?*“ (informace). Po výpravě se děti vrací zpátky a převlékají se. Paní učitelka dětem oznamuje: „*Kdo už je hotový, jde si umýt ruce a sednout si ke stolu.*“ (informace). Při obědě se objevuje neefektivní komunikace: „*Nekřičte tak moc!*“ (pokyn). Poté zazní: „*Kdo bude křičet, nedostane žádný oběd!*“ (vyhrožování). „*My u oběda nekřičíme, protože by nás mohlo bolet břicho.*“ (informace).

Den pátý

Venku bylo 19 dětí. Děti si hrály v nové kuchyňce. Některé děti kopaly díru v bahně. Paní průvodkyně si připravila omalovánky, děti si mohly vybrat ze dvou omalovánek včel. Po vymalování si mohly děti skládat puzzle včel. Po volné hře následovala řízená činnost. Paní průvodkyně si připravila pohádku a aktivity na téma včela. Nejprve se přivítali říkankou. Poté se děti naučili novou píseň o včelce. Průvodkyně vysvětlila dětem, co je to úl? Kdo je nepřítel včely atd... Donesla jim ukázat mrtvou včelu a sršeň ve speciální dóze. Obešla všechny děti a ukázala jim, jak včela vypadá. Před ukázkou dětem vysvětlila: „*Děti, na včelku se budeme jenom dívat, ano? Kdybyste na ni sáhli, tak by se mohlo stát, že ji ulomíte křídlo nebo nožičku.*“ (informace). Někdo z dětí v kruhu rušil. Paní průvodkyně reaguje: „*Kluci, domluvíme se tak, že jestliže se budete pořád mezi sebou bavit, tak si sednu mezi vás.*“ (vyhrožování). Jeden kluk začne druhé dítě kousat. Paní učitelka zareaguje: „*Máme tady daná pravidla, ve kterých je zmíněné, že vůči sobě neděláme žádné násilí. To se nedělá. Podívej, on teď pláče, ono ho to bolí. Jak s tím naložíme? Možná bys potřeboval chvilku o samotě, co říkáš? Když si budeš jistý, že budeš dodržovat naše pravidla, můžeš zase přijít za námi.*“ (empatická reakce, návrh). Děti se balí a převlékají na cestu do lesa. Paní průvodkyně děti informuje: „*Děti, jestli máte gumáky,*

tak si je vezměte, cestou se stavíme k řece. Kdo bude chtít, tak se může vykoupat.“ (informace, volba). Dítě: *„Teto, on už nechce jít se mnou, už je s někým jiným ve dvojici. Já jsem šla předtím s ním.“* Paní průvodkyně: *„Tak můžeš jít například s tou holčičkou nebo s nějakým jiným chlapcem.“* Holčička: *„Ne, já chci jít s ním.“* „A co se mnou?“ zeptala se paní průvodkyně. Holčička přemýšlí a nakonec kývla hlavou (volba).

Paní průvodkyně má hezký a klidný hlas. Dobře s hlasem pracovala tzn. měnila intonaci v různých situacích. Paní průvodkyně hezky artikuluje a tempo je přiměřeně pomalé. Občas se paní průvodkyně zadržovala, ale to bylo způsobeno mou přítomností. Činnosti, které měla paní průvodkyně připravené byly dobře zpracované. Vypozorovala jsem, že děti mají paní průvodkyni moc rádi a dobře spolu kooperují. Kromě pár situací komunikuje efektivním způsobem. Dle mého pozorování využila nejvíce strategii informace a empatickou reakci. Z neefektivní komunikace byly využity strategie pokynu a příkazu. Párkrát se stalo, že využila i metodu výhrůžky. Z pozorování vyplynulo, že paní průvodkyně efektivní komunikaci zná a využívá ji v každodenní práci s dětmi.

Lesní mateřská škola Vrabčí hnízdo

Výsledky ze strukturovaného pozorování v LMŠ Vrabčího hnízdo. Pozorování v LMŠ Vrabčí hnízdo proběhlo během tří dnů.

Paní učitelka F

Den první

V LMŠ se první den nacházelo 10 dětí. Děti se postupně scházely. Některé děti si hrály v pískovišti, v kuchyňce nebo na houpačce. Paní průvodkyně svolala děti zvonem k řízené činnosti. Následovala krátká rozvíčka na básničku. Před řízenou činností se děti uklidnily a poslouchaly zvuky přírody. Děti se přivítaly říkankou. Paní průvodkyně se ptá děti, co je za den, roční období, měsíc, a přitom používá: *„Chci vědět, jaké je dnes počasí.“* (já-výrok). Úvodní motivace proběhla pomocí víly maňáska. Ukázala jim nádobu s vodou a zeptala se: *„Děti napadá vás něco, o čem si dneska budeme povídat? Co si myslíš?“* (pro spoluúčast). V průběhu řízené činnosti děti uslyší: *„Nech, ho mluvit!“*, *„Nechej ty kameny.“* (příkazy). Následuje také: *„Slyšela jsem, že je tady hluk, některé děti mluví.“* (popis). Poté se jsou děti převléknout a nachystat na výpravu. Paní průvodkyně děti upozorňuje: *„Dokud tady nebude uklizeno, tak se nepůjde.“* (výhrůžka). Paní průvodkyně se ptá holčičky: *„Vezmeš si mikinu nebo bundu?“* (volba) Na výpravu jsme šli přes les a došli jsme až k rybníku. U rybníku paní průvodkyně vytáhla nářadí. Děti si mohly vybrat mezi pilkou, kladívkem, škrabkou nebo

nožikem. Paní průvodkyně podala dětem informaci: *„Děti, jak už víte s nožikem zacházíme opatrně, pouze s ním sedíme dál od ostatních dětí, neběhám, a musíte být pod mým dohledem.“* (informace). Jedné holčičce je horko a oznamuje paní průvodkyně: *„Mě je horko.“* Paní průvodkyně: *„Co s tím uděláme, když ti je teplo?“* (prostor pro spoluúčast). Paní průvodkyně komentuje: *„Vidím, že je dneska krásné počasí, tak se můžeme jít projít kolem rybníka.“* (popis). Při příchodu paní průvodkyně informuje děti: *„Větve odložíme na místo, kam patří. Kam patří? Co myslíte?“* (informace, návrh). Před obědem paní průvodkyně dětem sdělí: *„Nepůjdeme na oběd, dokud to tady neuklidíš.“* (vyhrožování). Před obědem proběhne speciální rituál poděkování Matce zemi. Při obědě děti informuje: *„Jez! Stoupli si!“* (pokyny). Jedna holčička oznamuje že už nemůže odjet sníst. Paní průvodkyně na to reaguje: *„Vidím, že na talíři je maso, které jsem ti naložila, sněz ještě dvě lžičky a pak to můžeš odnést.“* (popis). Poté následuje čtení pohádky a odpočinek.

Den druhý

Na druhý den bylo ve školce 10 dětí. Paní učitelka se do volné hry nezapojovala, připravovala se na řízenou činnost. Některé děti stavěly domy ze dřeva a z cihel, ostatní děti čistily a malovaly na kameny. Jedna holčička si donesla z domu řetizek. Všem dětem to ukazovala. Paní průvodkyně jí říká: *„Viš, že takové drahé řetízky se do školky nenosí. Mohl by se ti ztratit a potom bys bylo moc smutná. Já bych také byla velice smutná, kdyby se ztratil. Můžeš si ho dát do kapsy nebo zanést do batohu. Tam mu bude určitě lépe. Co říkáš?“* (informace, návrh a já-výrok). Holčička: *„Dám si ho do kapsy.“* Následoval komunitní kruh a řízená činnost. Téma celého týdne bylo devatero studánek. Jeden kluk stále v kruhu povídal, paní průvodkyně mu naznačila: *„Teď máme komunitní kruh, musíme se přivítat. Já vím, že to co mi chceš říct, je důležité. navrhuj, aby sis tu informaci strčil do takové imaginární kapsičky a po skončení kruhu mi to povíš, dobře?“* (informace). Děti slyší: *„Moc by mi pomohlo, kdybyste si všichni sedli.“* (vyjádření vlastního očekávání). Paní učitelka vysvětluje koloběh vody. A zazní efektivní komunikace strategie prostor pro spoluúčast: *Co si myslíte? Co se stane s vodou? Jak se tomu říká?* (prostor pro spoluúčast). Následuje dramatizace na skladbu Vltava. Po skončení se šly děti obléct a nachystat na výpravu. Před svačinou paní průvodkyně dětem myla ruce. Informuje děti: *„Já potřebuji, abyste se postavili do řady. Vydržte děti, já vás vidím a na všechny se dostane.“* (vyjádření vlastních očekávání). Při cestě do lesa potkáváme jednoho pána, který je bosý. Jeden chlapeček si sundává boty a jde boso. Paní průvodkyně zareagovala: *„Pojďme se domluvit, že můžeš být bosý až odpoledne na zahradě, teď by ti byla ještě zima.“* (domluva). Po příchodu do jurty se děti převlékly a přichystaly na oběd. Při obědě jsme slyšeli:

„S tou kaší se nehraje!“ (zákaz). „*Naleji ti až to dopiješ.*“ (vyhrožování). Objevila se také komunikace efektivní: „*Potřebuji, abyste si pěkně sedli, abych vám mohla dát oběd.*“ (vyjádření vlastního očekávání). Dále také můžeme slyšet: „*Děti, příbory se drží takhle.*“ (informace). Názorná ukázka. „*V pravé ruce se drží nůž a v levé ruce vidlička.*“ (informace). Paní průvodkyně se ptá dětí: „*Chceš jíst příborem nebo lžičkou?*“ (volba). Jedna holčička nechce jíst. Paní průvodkyně reaguje: „*Já vím, že rybu zrovna nemáš ráda. Mě taky spoustu věcí nechutná, ale je potřeba abys aspoň ochutnala. Můžeme se tak domluvit?*“ (empatické reakce a informaci).

Den třetí

Třetí den přišlo do školky 17 dětí. Děti si hrály v pískovišti, v kuchyňce a ve dřevěném domečku. Děti se postupně scházely. Některé děti se domluvili, že budou hrát fotbal. Ptaly se paní průvodkyně, zda mohou dostat míč. Paní průvodkyně odpověděla: „*Chcete fotbalový nebo volejbalový míč?*“ (volba). Po zaznění signálu se děti šly posadit do kruhu. Jako každý den zahájili komunitní kruh chvilkou ticha, kde poslouchali ptáky. Jeden chlapeček začal naschvál kruh narušovat a dělat zvuky na oblečení. Paní průvodkyně zareagovala: „*Když budeš na chvíli potichu, tak uslyšíš zvuk kukačky. Chceš slyšet kukačku, vid?*“ (popis). Chlapeček se na chvíli uklidnil, poté zase začal rušit přivítání. Jelikož paní průvodkyně viděla, že chlapeček je neústupný, tak vymyslela hru. „*Děti my se dneska přivítáme jinak než obvykle. Každý si vymyslí nějaký zvuk například: Zvuk zvířete nebo to může být tleskání apod.*“ (informace). Po kruhu zazněly různé zvuky. Paní průvodkyně uvedla děti pomocí básničky do nového tématu. Paní průvodkyně se ptá dětí: „*Co vás napadá, když se řekne louka?*“ (prostor pro spoluúčast). Děti zpívaly pár písni. Paní průvodkyně děti informovala: „*Děti, je potřeba uklidit pískoviště a potom můžeme jít.*“ (informace). Následovalo poučení o bezpečnosti. Paní průvodkyně vysvětluje dětem: „*Dětem, jsme na cestě, tady jezdí auta, to znamená, že se musíme držet ve dvojici a jít u kraje. Co uděláme, když přecházíme cestu? Rozhlédneme se vlevo, vpravo a zas vlevo, když nepojede auto můžeme jít.*“ (informace, prostor pro spoluúčast). Nabízí dětem: „*Chcete jít do prvního lesa nebo do druhého lesa?* (volba). Když přišli do lesa, snědli svačinku a šli si hrát. Paní průvodkyně opakuje pravidla: „*Děti, když houknu, co to znamená?*“ Děti odpoví: „*Když houkneš, musíme k tobě všichni přiběhnout.*“ Po chvíli zazní: „*Okamžitě se všichni vraťte!*“ (příkaz). Děti se balí a vracejí se zpět do jurty. Při převlékání slyšíme pár informací: „*Kdo má suché věci, dá si je do šatny na svoji fotku a kdo má mokré oblečení povědí do jurty nad pec.*“ (informace). Během oběda zazní: „*To je překvápko, že neslyším chlapečka mluvit!*“ (shazování). Paní učitelka děti informuje: „*Já se zlobím, to se nedělá, pěkně to běž*

vyhodit do koše.“ (vyjádření vlastních očekávání). Poté sděluje: „*To se mi nelíbí, co jsem vám teď řekla, tady se nemůže běhat, protože byste mohli spadnout a bouchnout se do hlavy nebo do sebe vrazit.*“ (já-výrok, informace). Paní průvodkyně použila i strategii dvě slova: „*Františko, ruce. Františko, hrnek.*“ (dvě slova). Poté následuje uklízeč píseň a odpočinek.

Hlas paní průvodkyně je příjemný a klidný. Hlasové tempo paní průvodkyně je klidné a pomalé. Paní průvodkyně hezky pracuje s hlasem. V převážné většině komunikuje efektivním způsobem. Dle mého pozorování byla využita nejvíce strategie popisu a empatickou reakci. Z neefektivní komunikace byly využity strategie pokynu a příkazu. Paní průvodkyně využívala i jiné efektivní strategie, které nejsou zapsané v mém pozorovacím archu, a to strategii dvě slova a já-výrok. Z pozorování vyplynulo, že paní průvodkyně efektivní komunikaci zná efektivní komunikace velice dobře a využívá ji v mateřské škole.

5.8 Analýza výzkumného šetření – rozhovor

Respondent č. 1 – Učitelka A

Učitelka A v mateřské škole pracuje kolem tří let. Má vystudovanou střední pedagogickou školu a navazující studium vysoké soukromé školy, kde získala titul lic. Má zkušenosti s pracovní pozicí chůva.

Analýza rozhovoru:

Paní učitelka A efektivní komunikaci zná a využívá ji. Setkala se s ní na základě přečtení knihy Respektovat a být respektován, kterou zpracovávala v seminární práci. Po přečtení knihy se na efektivní komunikaci více zaměřila. Je si vědoma, že využívá efektivní komunikaci při práci s dětmi. Paní učitelka A využívá nejvíce efektivní komunikační strategii popisu a dvě slova. Dále se zmínila, že ráda využívá strategii volby. Z efektivních komunikačních strategií paní učitelka A využívá nejméně vyjádření vlastních očekávání a potřeb. Paní učitelka A si je vědoma, že využívá neefektivní komunikaci. Paní učitelka A si myslí, že využívá neefektivní komunikační strategii pokynů a příkazů. Přínos efektivní komunikace vidí v tom, že se učitelka stává komunikačním vzorem pro děti v mateřské škole. Paní učitelka se snaží využívat efektivní komunikaci s kolegy. Paní učitelka A používá při rozhovoru s kolegy efektivní komunikační strategie empatické reakce, s učitelkami se domluvit a případně nějaké konflikty objasnit a vysvětlit. Protože paní učitelka nemá děti efektivní komunikaci zatím nevyužívá. Paní učitelka A chce vyzkoušet efektivní komunikační metody ve svém osobním vztahu s přítelem.

Respondent č. 2 – Učitelka B

Učitelka B v mateřské škole pracuje dlouhá léta. Má vystudovanou střední pedagogickou školu a pochází z tradiční učitelské rodiny. Přizpůsobuje se moderní pedagogice a ráda se učí nové věci.

Analýza rozhovoru:

Pro učitelku B je jednoznačně efektivní komunikace známá. Paní učitelka B se o efektivní komunikaci dozvěděla od svých kolegyně, které se zabývají problematikou efektivní komunikace na vysoké škole. Na základě rozhovoru s kolegyněmi si paní učitelka B si knihu vyhledala na internetu a následně si ji přečetla. Komunikace učitelky B se změnila po přečtení knihy. Konkrétně se komunikace změnila v tom, že učitelka se zaměřila a snažila se využívat efektivní komunikační metody. Při práci s dětmi si je učitelka vědoma, že využívá efektivní komunikaci. Paní učitelka B uvedla, že nejvíce využívá efektivní komunikační strategii možnosti volby a popisu.

Nejméně využívá efektivní komunikační strategii dvou slov a vyjádření vlastních očekávání. Občas se stane, že využije neefektivní komunikaci. Je si vědoma, že využívá neefektivní komunikační strategii příkazu. Paní učitelka B vidí změnu poté, co začala efektivní komunikaci využívat. Děti jsou radostnější a pozitivnější, také lépe spolupracují. Paní učitelka B si myslí, že mladší kolegyně v mateřské škole znají knihu Respektovat a být respektován. Paní učitelka využívá efektivní komunikaci při komunikaci i s kolegyněmi.

S kolegyněmi využívám efektivní komunikační strategii možnost volby a popisu. Paní učitelka se snaží využívat strategii i doma mimo mateřskou školu. V závěru rozhovoru dodává, že je k efektivní komunikaci velice nakloněna a, že ji bude i nadále využívat při práci s dětmi.

Respondent č. 3 – Učitelka C

Učitelka C má mnohaleté zkušenosti s prací učitelky v MŠ. Kromě MŠ pracovala jako učitelka na základní škole. Má vystudovaný magisterský obor předškolní a školní pedagogiky v Polsku.

Analýza rozhovoru:

Paní učitelka C efektivní komunikaci nezná. Slyšela o knize Respektován a respektovat na internetu, ale nečetla ji. Protože paní učitelka nezná efektivní komunikační strategie, není si vědoma, zda ji používá. Zvolila jsem druhou verzi rozhovoru, protože efektivní komunikaci nezná. Zde se snažím navázat a popsat efektivní komunikační strategie, aby i když ji paní učitelka nezná mohla porozumět, zda ji využívá nebo ne. Paní učitelka C se snaží děti

informovat, takovým způsobem, aby byla jasná a srozumitelná pro děti. Aby danou informaci děti pochopily. Paní učitelka chápe empatii jako vcítění se do druhých. Dle jejího názoru je potřeba, aby se paní učitelky do dětí prostřednictvím empatie vcítily. Je důležité, aby se děti cítily ve škole dobře a nebyly nějak znevýhodněny. Ve třídě využívá empatii s dětmi, ale snaží se docílit, aby se děti k sobě navzájem chovaly empaticky. Paní učitelka C dává občas možnost vyjádření vlastního názoru, ale vždy to není možné. Dítě vidí svět jinak než my a jeho vlastní názor o světě si vytváří postupně. Paní učitelka dává dětem možnost volby, ale záleží podle situace, kdy je to možné. Ne vždycky si dítě může vybrat. Ale když je tady ta možnost, tak si samozřejmě dítě může vybrat z možností. Paní učitelka C využívá strategii popisu, aniž by o tom věděla. Využívá ji při hodnocení nebo komentování činností dětí. Paní učitelka využívá efektivní komunikační strategii vyjádření vlastního očekávání a potřeb. Paní učitelka chce si není vědoma, že by používala receptivní komunikaci. Paní učitelka C si myslí, že po využívání efektivních komunikačních strategií by mohl nastat nějaký přínos u dětí. Paní učitelka neví, zda některé z jejích kolegyně znají knihu Respektovat a být respektován. Paní učitelka určitě efektivní komunikaci u svého dítěte využívala, však myslí si, že ji používala podvědomě a tehdy o ní nevěděla.

Respondent č. 4 – Učitelka D

Učitelka D pracuje v lesním klubu několik let. Paní učitelka D má vystudovaný kurz chůvy a nějaké kurzy v rámci lesního klubu.

Analýza rozhovoru:

Paní učitelka D o efektivní komunikaci slyšela na školení a na supervizích, ale osobně se žádných kurzů efektivní komunikace nezúčastnila.

Paní učitelka D knihu Respektovat a být respektován zná, ale nečetla ji. Paní učitelka D si myslí, že efektivní komunikace používá. Využívá efektivní komunikační strategii volby, v konfliktech se snaží využít strategii empatickou reakci. Paní učitelka D informuje děti, tak že se nejdříve ujistí, že všechny děti dávají pozor, tak poté na některé děti položí ruku na rameno a oni se zklidní. V případě, že je něco nebezpečné, tak dětem paní učitelka vysvětlí, proč je to nebezpečné a proč se něco může stát. Paní učitelka D vnímá empatii jako vcítění se do ostatních. Paní učitelka si myslí, že dává dostatek prostoru pro realizaci názoru dětí. Názory dětí mnohdy nejdou realizovat, a potom jim paní učitelka poskytne vysvětlení. Paní učitelka D se snaží propojovat možnost volby, když jdou na procházku, děti mohou prostřednictvím hlasování rozhodnout, kterým směrem se dají. Paní učitelka D dává dětem na výběr v situaci u oběda. Když dítě nemá rádo nějaké jídlo. Paní učitelka dítě nenutí a dá mu možnost ochutnávky. Paní

učitelka D si představí metodou popisu, jako popisování určité situace například vidím, slyším atd. Paní učitelka D vyjadřuje slovní spojení potřebuji, pomohlo by mi často v situacích, když potřebuje, aby nastalo ticho například u oběda nebo při nějakém sdělení. Paní učitelka D si je vědoma, že využívá neefektivní komunikaci. Většinou si to uvědomí, až danou neefektivní komunikaci použije a snaží se ji napravit. Přínos pro děti by nastal takový, že bychom se vyvarovali zbytečného nedorozumění mezi námi. Paní učitelka D ví, že ostatní kolegyně v týmu znají efektivní komunikaci. Paní učitelka D zmiňuje, že její bývalá kolegyně používala efektivní komunikaci, měla i kurz a moc dobře se jí s ní pracovalo. Paní učitelka D využívá efektivní komunikaci i doma.

Respondent č. 5 – Učitelka E

Učitelka E pracuje v lesním klubu kolem čtyř let. Má vystudované gymnázium a magisterský obor učitelství pro mateřské školy.

Analýza rozhovoru:

Paní učitelka E se s efektivní komunikací setkala v knize Respektovat a být respektován. S knihou Respektovat a být respektován se seznámila při studiu na vysoké škole. Učitelka po přečtení knihy svoji komunikaci změnila a začala se více soustředit na využívání efektivní komunikace. Paní učitelka E si je vědoma využívání efektivní komunikace. Zmínila se, že když měla efektivní komunikační metody čerstvě prostudovány, tak se na jejich využití zaměřila. Postupně se jí metody začaly automatizovat a teď už je využívá nevědomě. Paní učitelka E si uvědomuje, že využívá i neefektivní komunikační strategie. Paní učitelka ví, že při komunikaci využívá neefektivní komunikační strategii příkazu. Na základě praxe si uvědomuje, že nejčastěji využívá efektivní komunikační strategii empatické reakce a možnosti volby. Paní učitelka E využívá nejméně strategii popisu.

Paní učitelka E vidí kladnou změnu u chování dětí po použití efektivní komunikace, ovšem po nějaké době. Děti, které na efektivní komunikaci nejsou zvyklé z domova, mají větší problém si na efektivní komunikaci zvyknout. Paní učitelka E vnímá, že efektivní komunikace má pozitivní vliv na děti. Dětem to pomáhá z psychického hlediska a tím, že mají větší svobodu. Některé kolegyně paní učitelky E znají efektivní komunikaci a některé se s ní ještě nesetkaly. Paní učitelka E se snaží využívat efektivní komunikaci i v týmu při rozhovoru. Respektuje druhou osobu a komunikace je postavena na dohodě. Paní učitelka E využívá komunikaci i doma s partnerem.

5.9 Zpracování rozhovoru kódováním

J. Hendl definuje kódování v kvalitativním výzkumu takto:

„Kódování znamená stálé srovnávání fenoménů, případů, pojmů atd. a formulaci otázek ohledně textu (proces nepřetržitého srovnávání). Přitom se k částem empirického materiálu přiřazují označení neboli kódy, které jsou nejdříve pojmově velmi blízké textu a později se stávají stále abstraktnější. (Hendl, 1999, s. 195)

Strauss a Corbinová (1999, s. 43) popisují otevřené kódování jako část analýzy, která se zabývá označováním a kategorizací pojmů díky pozornému studiu údajů. Bez tohoto hlavního analytického kroku by se nemohla uskutečnit analýza ani s tím spojená komunikace. V průběhu otevřeného kódování jsou data analyzovány na samostatné dílčí části a poté prostudovány, porovnáváním jsou ověřeny podobnosti a rozdíly. Otázky, které jsou kladeny o jevech údají reprezentovaných. Jsou zde bádány a zvažovány cizí domněnky o zkoumaném jevu, které následně přispívají k novým objevům.

Podle otevřeného kódování bylo zaznačeno nejvíce se vyskytujících jevů, následně byly vybrány pojmy související s tímto jevem a na základě této činnosti vznikly jednotlivé kategorie. J. Strauss označuje tento proces kategorizací. J. Strauss (1999, s. 45) kategorizaci charakterizuje takto: *„Proces seskupování pojmů, které se zdají příslušet stejnému jevu.“*

5.9.1 Kategorie

V průběhu výzkumu se u dotazovaných objevovaly podobné pojmy. Tyto pojmy byly seskupeny podle důležitosti. Následně vznikly kódy.

Respondent č. 1 – Učitelka A

1. Vzdělání
2. Místo efektivní komunikace
3. Volba
4. Příkaz
5. Vyjádření vlastních očekávání
6. Konflikt
7. Rodina

8. Bezpečnost

Respondent č. 2 – Učitelka B

1. Vzdělání
2. Volba
3. Příkaz
4. Místo efektivní komunikace
5. Vyjádření vlastních očekávání
6. Rodina

Respondent č. 3 – Učitelka C

1. Zřejmé informace
2. Volba
3. Místo efektivní komunikace
4. Bezpečnost
5. Pomoc
6. Soucit

Respondent č. 4 – Učitelka D

1. Vzdělání
2. Chování dítěte
3. Volba
4. Místo efektivní komunikace
5. Bezpečnost
6. Soucit
7. Klady komunikace

Respondent č. 5 – Učitelka E

1. Vzdělání
2. Chování dítěte
3. Volba
4. Příkaz
5. Místo efektivní komunikace
6. Popis

7. Rodina

Z důvodu podobností kódů u dotazovaných, bylo možné uskutečnit otevřené kódování a zaznamenat 4 kategorie:

1. Vzdělání
2. Volba
3. Příkaz
4. Místo efektivní komunikace

Zde je podrobnější popis kategorií:

Kategorie č. 1: Vzdělání

Učitelka A uvádí: „*Když jsem studovala na bakalářském studiu, tak nám paní učitelka zadala přečtení této knihy, poté to bylo na testu, kde se nás paní učitelka ptala, o čem je ta kniha.*“ Paní učitelka A se zmiňuje, že s knihou Respektovat a být respektován a s efektivní komunikací se setkala ve škole v rámci vysokoškolského studia. V pozdější části rozhovoru blíže popisuje: „*Díky státnicové otázce jsem se zase k metodám vrátila a připomněla jsem si je, je to super, protože si je zase obnovuji a snažím se je používat.*“ Paní učitelka B říká: „*V první řadě na internetu, a v druhé řadě jsem se s ní setkala v rozhovoru s mladšími kolegyněmi, které ještě studují a touto komunikací se zabývají.*“ Z toho vyplývá, že starší paní učitelky se střední školou nemají takový přehled o efektivní komunikaci. Paní učitelka D se s efektivní komunikací setkala v rámci dalšího vzdělávání učitelů: „*Možná na nějakých supervizích nebo na nějakých školeních, tam jsme brali hodně věcí o komunikaci.*“ Paní učitelka C se v rozhovoru ke vzdělávání nevyjadřuje.

Kategorie č. 2: Volba

Efektivní komunikační strategie volby se objevují u všech učitelek. Učitelka A využívá při práci s dětmi nejvíce strategii návrhu nebo výběru. Učitelka A sděluje: „*Návrh anebo výběr. Chceš výkres vymalovat pastelkami nebo voskovkami?*“ Paní učitelka A není jediná, která využívá nejvíce strategii volby. Paní učitelka B podotýká: „*Takže nejvíce si myslím, že využívám metodu volby a popisu.*“ Paní učitelka C specifikuje situace, kdy dětem možnost volby dát nemůžeme například při bezpečnosti: „*Když jde o bezpečnost dítěte a takové situace, tak nejsou ty návrhy nějak bohaté, když jdeme přes silnici, tak si dítě nemůže vybrat. Jestli chce nebo nechce, prostě se jde. Děti se musí naučit, že jsou některé situace, kde si nemohou vybrat,*

ale na druhou stranu, jestli je možnost si vybrat, proč by se nevybralo. Jinak to záleží podle situace, když je to možné proč ne. Ale jak jsem řekla, jsou určité situace, kde se i dospělí musí přizpůsobit. Děti se také učí přizpůsobovat některým věcem.“ Učitelka C zdůrazňuje, že děti by se měli přizpůsobovat dospělým, že i dospělí si nemohou vybrat. Učitelka D vyjmenovává situace, kdy dává dětem možnost volby: „Možnosti volby máme třeba, když jsme v lese a jdeme na procházku a někdy, některé dny mají možnost rozhodnout, kam půjdeme formou hlasování. To znamená, kdo chce jít tam, tak zvedne ruku, kdo chce jít tam zvedne ruku, kterých dětí je více, tak pak se jde tam. Vlastně je přehlasují. Potom někdy máme možnost volby i u oběda, že nemusí jíst věci, které jim nechutnají, takže dostávají na talíř to, co jim chutná, ale snažíme se, aby aspoň ochutnali. Aspoň trošičku snědli toho jídla, které jim nechutná. Někteří jsou i vegetariáni, měli jsme i vegany. Ještě máme možnost volby u větších předškolních dětí u nějakých činností, že se nemusí zúčastňovat při aktivitách pro menší děti, ale je to spíš moje volba, že jim rozhodnu a umožním uniknout a vyčistit si hlavu, ale jen u těch starších dětí, u mladších ne.“ Zde vidíme, že paní učitelka D využívá možnost volby hojně. Paní učitelka E uvedla: „Nejvíce empatickou reakci a metodu volby.“ Paní učitelka E ve své komunikaci využívá nejvíce efektivní strategii empatickou reakci a strategii volby.

Kategorie č. 3: Příkaz

O příkazu se zmiňuje učitelka A, učitelka B a učitelka E. Učitelka A si uvědomuje využívání neefektivní komunikace a uvádí za jakých podmínek využití pokynů může nastat. Kromě příkazů popisuje také další neefektivní komunikační strategii pokynů. „Určitě pokyny, příkazy... neběhej. Záleží na náladě, jak se učitelka cítí, psychicky jestli přijde v dobré náladě nebo jestli ji něco trápí, tak určitě využívá více neefektivní komunikaci, když mám osobní problém, když něco řeším vnitřně. Tak určitě více používám neefektivní komunikaci. Jak jsem to vypožorovala za celou dobu praxe.“ Učitelka A se odkazuje i na další situace, kdy využívá příkazy. „Právě při sebeobsluze nebo venku, zase je to hodně s tou bezpečností, s ohledem na tu bezpečnost. Asi bych řekla, že nejde to nejde u té komunikaci použít jinak u té bezpečnosti.“ Paní učitelka B se rovněž připojuje k paní učitelce A. Přiznává, že neefektivní komunikaci využívá a dále specifikuje o jakou strategii neefektivní komunikace se jedná. „Jak, kdy. Někdy je to například příkaz“ Paní učitelka E využívá také příkaz. „Příkaz, používám.“ Učitelka C a učitelka D se příkazu nevěnují.

Kategorie č. 4: Místo efektivní komunikace

Efektivní komunikace se může používat nejenom při práci s dětmi, ale také na pracovišti či doma. Všechny pedagožky využívají efektivní komunikaci i jinde než v MŠ s dětmi. Učitelka A charakterizuje, že efektivní komunikaci využívá v týmu pedagožek a následně popisuje i v jakých konkrétních situacích efektivní komunikaci využívá. *„Myslím si, že jo i nevědomě. Snažíme se vysvětlit, domluvit se, vysvětlit si, co se stalo, když je nějaký problém nebo nějaký konflikt. Snažím se, ale je to opravdu těžké. Určitě je to důležité, nejenom s dětmi ale i celkově.“* Dále učitelka A dodává: *„Když je nějaký problém, tak se to snažím vysvětlit. Proč se to stalo? Empatická reakce, reaguji a vysvětluji a domluvíme se na dohodě.“* Učitelka A mimo MŠ doma zatím efektivní komunikaci nevyužívá, ale nebrání se jí vyzkoušet. *„No, abych se přiznala, tak moc ne. Protože ještě nemám děti, takže je to jiné. Ale mohla bych to v osobním vztahu používat. Mám s tím problém velký. Je to hodně na zamyšlení, určitě to v osobním vztahu přispěje.“* Učitelka B se snaží využívat efektivní komunikaci v týmu i doma. *„Snažím se, a budu ji využívat dále. Budu se snažit, abych ji čím nejméně používala neefektivní metody komunikace, jelikož jsem k tomu nakloněna.“* Paní učitelka C efektivní komunikaci doma u své dcery podvědomě používala. Učitelka E se také s efektivní komunikací setkala při studiu na vysoké škole. *„Setkala jsem se s ní na vysoké škole v rámci seminární práce, kterou jsem psala na základě této knihy.“* Učitelka C vysvětluje: *„U dítěte jsem podvědomě využívala, ale teď už je to dospělá slečna, ale určitě to má člověk v sobě. Ani neví a používá to.“*

“ Učitelka D se o místu komunikace vyjadřuje velice stručně. *„Ano, trochu se doma snažím komunikaci využívat.“* Učitelka E při komunikaci s kolegyněmi efektivní komunikaci využívá. Nemůže si vybavit, jakou přesně efektivní komunikační strategii v danou chvíli používá. *„Teď nevím, kterou přesně. Když s kolegyní vedu rozhovor, ale je to na tom respektujícím principu, že nepřikazují kolegyni něco, že je to o dohodě.“* Dodává, že efektivní komunikační metody využívá i doma se svým partnerem, ale že to funguje u dětí lépe. *„Někdy, ano s partnerem. Když jsem měla čerstvě přečtenou knihu, tak jsem se snažila, ale někdy to moc nefungovalo. Na ty děti to funguje lépe.“*

5.10 Interpretace výsledků výzkumu

Rozhovor

Rozhovor byl sestaven, aby doplnit pozorování. Podle první kategorie bylo zjištěno, že paní učitelky, které efektivní komunikaci znají se o ni dozvěděly při studiu na vysoké škole. Případně se s pojmem efektivní komunikace setkaly v rámci rozvoje vzdělání při kurzu zaměřeném na komunikaci.

Ve druhé kategorii vyšlo, že všechny paní učitelky jsou si vědomy využívání efektivní komunikační strategie volby, kterou využívají nejenom při práci s dětmi, ale některé i v komunikaci s kolegyněmi. Některé z nich uvedly, že volbu využívají nejčastěji z ostatních komunikačních strategií.

Třetí kategorie je zaměřena na příkaz. Příkaz se jeví jako jedna z nejčastějších neefektivních strategií. Většina učitelek uvedla, že příkaz využívají ve své komunikaci. Jedna učitelka uvedla, že spolu s příkazem využívá i neefektivní strategii pokynu.

Podle čtvrté kategorie se zjistilo, že všechny paní učitelky využívají efektivní komunikační strategie i mimo mateřskou školu. Většina z nich tyto strategie využívá v komunikaci s kolegyněmi. Některé učitelky využívají efektivní komunikační strategie doma s dětmi nebo s partnerem.

Všechny tyto vybrané kategorie pomohly vyjasnit výzkumné otázky. Tyto kategorie slouží jako určité faktory, které ovlivňují komunikaci v určitém směru.

Kategorie 1: Vzdělání

Tato kategorie byla nápomocná, protože zjistila, že učitelky A, B, D, E vědomě používají efektivní komunikace. Dále z této kategorie vyplynulo, že učitelky, které znaly efektivní komunikaci, tak se s ní setkaly na univerzitě, tudíž je zapotřebí se vzdělávat, ať už prostřednictvím kurzů nebo dalšího studia. Z výzkumu vyplynulo, že ty pedagožky A a E, které navštěvovaly univerzitu, mají lepší výsledky než ty, které efektivní komunikaci neznaly a využívaly je podvědomě.

Rozhovory a pozorování

Kategorie 2: Volba

Toto zjištění bylo poněkud překvapivé. Všechny učitelky A, B, C, D, E v rozhovoru uvedly, že využívají efektivní komunikační strategii volbu. Učitelka C a D uvedly příklady využití volby při práci s dětmi. Rovněž si jsou vědomé, že volbu využívají. Učitelka A, B a E odpověděly, že je to jejich nejčastěji využívaná metoda. Zde použijí výsledky z pozorování. U učitelky A byla zaznamenána volba, ale přesto to nebyla nejčastěji využívaná efektivní strategie. Nejčastější metodou je metoda informace. Učitelka B také uvedla, že nejčastěji využívá strategii popisu. Na základě pozorování se toto tvrzení se potvrdilo. Učitelka E si také myslela, že využívá nejvíce volbu. Z pozorování vyplynulo, že se jedná o efektivní komunikační strategii empatickou reakci, kterou ve své výpovědi paní učitelka E zmínila.

Kategorie 3: Příkaz

Učitelky A, B, E si jsou vědomy, že neefektivní komunikační strategie příkazu využívají. Učitelka A uvedla, že strategii příkazu využívá nejvíce. Podle pozorování se tato skutečnost potvrdila. Paní učitelka A využívá nejvíce neefektivní metodu příkazu a jak zmiňuje v rozhovoru, tak strategie pokynu je hned za příkazem. Paní učitelka B si myslí, že také využívá nejvíce příkaz. V druhé výzkumné metodě se to nepotvrdilo. Paní učitelka B využívá nejvíce strategii pokynu. Paní učitelka E si také myslí, že využila nejvíce strategii příkazu. Tak, to také z pozorování vyplynulo.

Kategorie 4: Místo efektivní komunikace

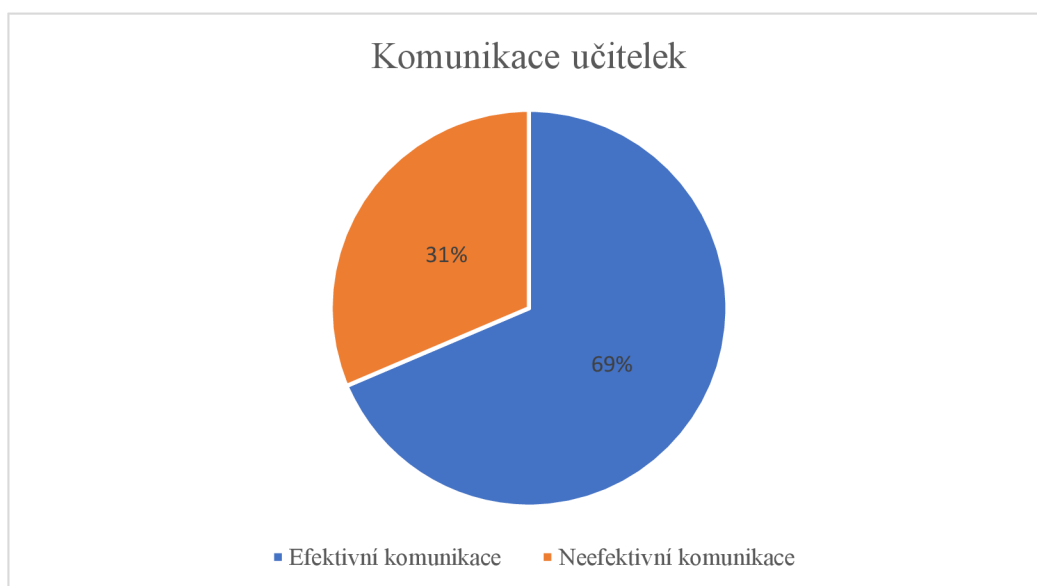
Učitelka A vědomě používá efektivní komunikace, protože je má zautomatizované. Využívá ji s kolegyněmi i doma. Učitelka B ji využívá v rámci týmu, ale doma ji ještě nevyužila, ale začne. Učitelka C efektivní komunikaci nezná, ale myslí si, že ji podvědomě využila u výchovy své dcery. Paní učitelka D se snaží komunikaci využívat i doma. Paní učitelka E využívá aktivně efektivní komunikaci s partnerem a s kolegyněmi. Pokud dané učitelky používají efektivní způsoby v rodině či v dalších vztazích, stává se pro ni přirozeným způsobem komunikace. To se nadále odráží v osobnosti pedagoga.

Interpretace výzkumu

„Využívají učitelky v MŠ efektivní komunikační strategie podle knihy Respektovat a být respektován častěji než neefektivní komunikační strategie?“

Z výzkumného šetření vyplynulo, že všechny učitelky zkoumaných MŠ a LMŠ využívají častěji efektivní komunikační strategie než neefektivní komunikační strategie. Jak je znázorněno v grafu č. 1, 69 % je využívána efektivní komunikace a 31 % neefektivní komunikace.

Poměr mezi efektivní a neefektivní komunikací je následovný:



Graf 1: Poměr komunikace učitelek

„Jakou efektivní komunikační strategií jednotlivé učitelky v konkrétní mateřské škole využívají nejčastěji a naopak nejméně?“

Dle výzkumu učitelka A využívá nejčastěji efektivní komunikační strategií informace. Naopak nejméně je využita strategie vyjádření vlastního očekávání a potřeb.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že paní učitelka B nejčastěji využívá efektivní strategii informace. Z efektivních strategií využívá paní učitelka B nejméně strategii vyjádření vlastního očekávání a potřeb.

Podle výzkumného šetření bylo ověřeno, že učitelka C nejčastěji využívá efektivní komunikační strategii informaci a empatickou reakci. Nejméně je paní učitelkou C využívána efektivní komunikační strategie vyjádření vlastních očekávání.

Dle provedeného šetření bylo definováno, že učitelka D nejčastěji využívá efektivní komunikační strategii volbu a informaci. Paní učitelka D nejméně využívá efektivní komunikační strategii popisu.

Na základě získaných výsledků bylo zjištěno, že paní učitelka E nejčastěji využívá efektivní komunikační strategii informace. Z efektivních komunikačních strategií je paní učitelkou E nejméně využita strategie vyjádření vlastních očekávání a potřeb.

V souladu s výzkumem bylo nalezeno, že paní učitelka F nejčastěji využívá efektivní komunikační strategii informaci. Nejméně paní učitelka F využívá efektivní komunikační strategii vlastních očekávání a potřeb.

„Jakou neefektivní komunikační strategii jednotlivé učitelky v konkrétní mateřské škole využívají nejčastěji a naopak nejméně?“

Na základě výsledků z výzkumu bylo zjištěno, že paní učitelka A využívá nejčastěji neefektivní strategii příkazů. Nejméně jsou zastoupeny neefektivní strategie vyhrožování, ponižování, křik a poučování.

Podle realizovaného výzkumu bylo vyzorováno, že paní učitelka B využívá nejčastěji neefektivní komunikační strategie pokynů a příkazů. Nejméně jsou využívány neefektivní strategie křiku a vyhrožování.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že paní učitelka C nejčastěji využívá neefektivní komunikační strategii příkazu. Z neefektivních komunikačních strategií učitelka C nejméně využívá strategii vyhrožování.

Bylo zjištěno, že paní učitelka D nejčastěji využívá neefektivní komunikační strategii pokynu. Paní učitelka D nejméně využívá neefektivní komunikační strategii ponižování a poučování.

Dle provedeného výzkumu bylo zjištěno, že paní učitelka E nejčastěji využívá neefektivní komunikační strategii příkaz. Paní učitelka E nejméně využívá neefektivní komunikační strategie křik, ponižování či poučování.

V souladu s výzkumem bylo nalezeno, že paní učitelka F nejčastěji využívá neefektivní komunikační strategii pokynů. Nejméně paní učitelka F využívá neefektivní komunikační strategii křik a poučování.

„V jaké části denního režimu v jednotlivých MŠ se vyskytují efektivní a neefektivní komunikační strategie nejčastěji?“

Pomocí pozorování byla získána data k zodpovězení poslední dílčí výzkumné otázky.

Podle realizovaného výzkumu bylo zjištěno, že v obou třídách MŠ Jablunkov paní učitelka nejčastěji využívala efektivní komunikaci v situaci řízené činnosti. Konkrétně se v řízené činnosti jednalo o efektivní strategie informace a návrh.

V MŠ Przedszkole Jablunkov z pozorování vyplynulo, že paní učitelka nejčastěji používala efektivní komunikaci v části řízené činnosti. Zazněly zde efektivní komunikační strategie informace.

Dle provedeného šetření v LMŠ Hrádeček bylo potvrzeno, že paní průvodkyně nejčastěji použila efektivní komunikaci při volné hře. Při volné hře se objevily efektivní komunikační strategie informace a empatické reakce.

V LMŠ Vrabčí hnízdo se podle realizovaného pozorování ukázalo, že paní průvodkyně nejčastěji využila efektivní komunikaci v průběhu pobytu venku. Při pobytu venku byly využity efektivní komunikační strategie informace.

V MŠ Jablunkov dle mého pozorování vyplynulo, že v první i druhé třídě paní učitelky A a B nejčastěji využívaly neefektivní komunikaci při pobytu venku. Jednalo se o neefektivní strategie pokynu a příkazu.

V MŠ Przedszkole Jablunkov na základě pozorování bylo zjištěno, že paní učitelka C nejčastěji používala neefektivní komunikaci v situaci řízené činnosti. Objevily se neefektivní komunikační strategie pokynu, občas docházelo i k ironii.

Podle provedeného pozorování v LMŠ Hrádeček se ukázalo, že paní učitelky D a E nejčastěji využily neefektivní komunikace v průběhu denního režimu v části sebeobsluhy. V sebeobsluze zazněly konkrétně neefektivní strategie pokyny a někdy i vyhrožování.

V LMŠ Vrabčí hnízdo bylo ověřeno, že paní učitelka F nejčastěji užila neefektivní komunikaci během sebeobsluhy. Ze všech neefektivních strategií v sebeobsluze byly nejvíce využity strategie pokynů a příkazů.

Závěr

Záměrem mé diplomové práce bylo ověřit, jestli se v mateřských školách uplatňuje efektivní komunikace nebo neefektivní komunikace. Zájmem bylo zjistit, jakým způsobem se vybrané efektivní komunikační strategie dle Kopřivy a kol. (2008) uplatňují v mateřské škole. Dále se zaměřila na využívání efektivních a neefektivních komunikačních strategií v konkrétních situacích během dne v mateřské škole.

První část práce obsahuje obecný popis komunikace, přičemž vysvětluje základní funkci a vymezuje druhy komunikace. Na podkapitoly verbální a neverbální komunikaci navazovala podkapitola pedagogická komunikace. Druhá kapitola práce je zaměřena na charakteristiku efektivní komunikace, kde se jedná o efektivní komunikační strategie a neefektivní komunikační strategie podle knihy *Respektovat a být respektován*. Na tuto podkapitolu se váže kapitola o předškolním vzdělávání v institucích. Účelem této kapitoly je specifikovat klima školy, který ovlivňuje komunikaci v mateřské škole. Tutu kapitolu naplňuje osobnost pedagoga, který je důležitým faktorem v efektivní komunikaci s dítětem. Dále ji doplňuje kvalifikace a charakteristiku vývoje dítěte. Poslední kapitolou je charakteristika vybraných mateřských škol. V této kapitole je blíže specifikován RVP PV a jeho společné znaky s komunikací. Došlo k dosazení efektivní komunikace do RVP PV. Dále se zde definuje pojem mateřská škola. Poslední podkapitolou teoretické části představují lesní mateřské školy a lesní kluby. V teoretické části práce je prozkoumáno, že efektivních komunikační strategie je vhodným nástrojem ke splnění cílů a prolíná se ve všech oblastech RVP PV. Využívání efektivní komunikace v mateřské škole, ale i doma nebo v práci vede k rovnocennému vztahu k druhým.

V praktické části byl realizován výzkum ve čtyřech mateřských školách, ve dvou běžných a ve dvou alternativních. Z výzkumu vyplynulo, že učitelky ve všech mateřských školách, ať už vědomě nebo nevědomě využívají efektivní komunikační strategie. Paní učitelky mají o efektivní komunikaci přehled a snaží se eliminovat při práci s dětmi neefektivní komunikační strategie. Efektivní komunikaci ovlivňuje osobnost učitele, dále věkové složení dětí a rozpoložení dítěte a učitelky v daný moment situace. Z praktické části vyplynulo, že nejčastěji využívanou komunikační strategií je informace a výběr. Tyto efektivní komunikační strategie využívají i učitelky, které o efektivní komunikaci předtím neslyšely. Dále bylo zjištěno, že nejvyužívanější neefektivní komunikační strategií byl příkaz a pokyn. Ve výzkumu bylo rovněž zjištěno, že efektivní komunikační strategie se vyskytují nejvíce v situaci řízených

činností. Neefektivní komunikační strategie se objevují v situaci sebeobsluhy.

Mezi hlavní přínosy práce patří zjištění, jakým způsobem je komunikace využívána a jaké efektivní a neefektivní komunikační strategie jsou v praxi využívány. Přínos pro praxi je takový, že učitelky by se měly aktivně v komunikaci vzdělávat, aby se efektivní komunikace dostala do podvědomí všech učitelů a ti ji následně využívali. Efektivní komunikace vede k respektujícímu vztahu mezi učitelkou a dítětem a podporuje celistvý vývoj dítěte.

Zdroje

Seznam použité literatury

1. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní*. Brno: Computer Press, 2006. Dětská naučná edice. ISBN 80-251-0977-1.
2. BLATNÝ, Marek, ed. *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3462-3.
3. ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.
4. DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: GRADA Publishing, 2009. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2863-6.
5. GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
6. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000.
7. GRECMANOVÁ, Helena, Drahomíra HOLOUŠOVÁ a Eva URBANOVSKÁ. *Obecná pedagogika I*. Dotisk. Olomouc: Hanex, 1999. ISBN 80-85783-20-7.
8. GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. Edukace (Hanex). ISBN 978-80-7409-010-3.
9. HENDL, Jan. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-246-0030-7.
10. J.; KNIGHT, J.; MCDONALD-LITTLETON, E. *Learning skills. A Comprehensive Orientation and Study Skills Course Designed for Tennessee Families First Adult Education Classes*. Knoxville: The University of Tennessee, 2001.
11. KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.
12. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: GRADA Publishing, 2008. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1568-1.
13. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3.
14. KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem: prevence poruch řeči: opožděný vývoj: lehká mozková dysfunkce a řeč: kokteřost: logopedická péče*. 2., aktual. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-3080-6.
15. KUTNOHORSKÁ, Jana. *Výzkum v ošetrovatelství*. Praha: Grada Publishing, 2009. Sestra. ISBN 978-80-247-2713-4.

16. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
17. LAŽOVÁ, Ladislava. *Mateřská škola komunikuje s rodiči: výměna informací, řešení problémů*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0378-0.
18. MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
19. MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-0870-6.
20. MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0198-4.
21. MIKLITZ, Ingrid. *Der Waltkindergarten*. 3. Weinheim: Beltz, 2005. ISBN ISBN 3-407-56260-8.
22. MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Grada, 2010. Manažer. ISBN 978-80-247-2339-6.
23. NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.
24. NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.
25. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
26. SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: Univerzita Karlova, 1997. ISBN 80-86039-41-2.
27. STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-X.
28. SVATOŠ, Tomáš. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace: [ukázky teorie a náměty pro praktický nácvik]*. Vyd. 3., upr. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002. ISBN 80-7041-604-1.
29. ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn: teorie a praxe II*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. Učebnice. ISBN 80-244-1373-6.
30. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-717-8308-0.

31. VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.
32. VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza. *Ekoškolky a lesní mateřské školy: praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol*. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2010. ISBN isbn978-80-7212-537-1.
33. VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-998-4.
34. VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-291-2.
35. VYMĚTAL, Jan. *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi*. Praha: Grada, 2008. Manažer. ISBN 978-80-247-2614-4.
36. WALTEROVÁ, Eliška, ed. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 Podpora práce učitelů : sborník z celostátní konference*. 2. díl. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-059-5.
37. ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Praha: Portál, 2001. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-544-x.

Seznam elektronických zdrojů

1. Asociace lesních MŠ. *Lesní MŠ* [online]. Praha: Next Generation Solution, 2021 [cit. 2021-7-2]. Dostupné z: <https://www.lesnims.cz/>
2. SVOBODOVÁ, Renata. Role učitele, limity role, míchání rolí. *Metodický portál: Články* [online]. 19. 09. 2013, [cit. 2021-06-23]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/17781/ROLE-UCITELE-LIMITY-ROLE-MICHANI-ROLI.html>>. ISSN 1802-4785.
3. VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza. Lesní mateřská škola – kořeny. *Metodický portál: Články* [online]. 19. 08. 2009, [cit. 2021-06-12]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/3261/LESNI-MATERSKA-SKOLA---KORENY.html>>. ISSN 1802-4785.
4. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2021. [cit. 2021-06-16]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/file/45304/>>

A) Seznam grafů

Graf 1: Poměr komunikace učitelek

B) Seznam zkratek

LMŠ – Lesní mateřská škola

LK – Lesní klub

MŠ – Mateřská škola

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

ŠVP – Školní vzdělávací program

TVP – Třídní vzdělávací program

6 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Pozorovací arch – Komunikace pedagoga v MŠ

Příloha č. 2 – Vyplněný pozorovací arch – Komunikace pedagoga v MŠ

Příloha č. 3 – Koncept připravených otázek k rozhovoru s učitelkami, které znají efektivní komunikaci

Příloha č. 4 – Koncept připravených otázek k rozhovoru s učitelkami, které neznají efektivní komunikaci

Příloha č. 5 – Přepis rozhovorů

Příloha č. 1: Pozorovací arch – Komunikace pedagoga v MŠ

POZOROVACÍ ARCH

Pozorovací arch

Efektivní komunikační strategie

Efektivní komunikační strategie	Situace				Množství
	A	B	C	D	
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
Součet					

A – volná hra

B – řízená činnost

C – pobyt venku

D – sebeobsluha

5. Empatická reakce

6. Prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí

1. Popis

2. Informace

3. Vyjádření vlastních očekávání a potřeb

4. Možnost volby

Neefektivní komunikační strategie

Neefektivní komunikační strategie	Situace				Množství
	A	B	C	D	
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
Součet					

A – volná hra

B – řízená činnost

C – pobyt venku

D – sebeobsluha

1. Pokyny

2. Příkazy

3. Křik

4. Ponižování

5. Poučování

6. Vyhrožování

Příloha č. 2: Vyplněný pozorovací arch – Komunikace pedagoga v MŠ

POZOROVACÍ ARCH

Jaké techniky efektivní nebo neefektivní komunikace využívají jednotlivé učitelky v MŠ při práci s dětmi během části denního režimu.

1. Den – MŠ Jablunkov

Efektivní komunikační strategie

Efektivní komunikační strategie	Situace				Množství
	A	B	C	D	
1.	II	I		I	3
2.	I	III	I	I	7
3.					0
4.	II		I		3
5.	I	II		I	3
6.	I	I			2
Součet	7	8	2	3	

Neefektivní komunikační strategie

Neefektivní komunikační strategie	Situace				Množství
	A	B	C	D	
1.		I	I	I	3
2.	I	I	II	II	6
3.					0
4.					0
5.					0
6.					0
Součet	1	2	3	3	

2. Den – MŠ Jablunkov
Efektivní komunikační strategie

Efektivní komunikační strategie	Situace				Množství
	A	B	C	D	
1.	I	II	I	II	6
2.	I	I	I	I	4
3.					0
4.					0
5.	I	II			3
6.		III			3
Součet	3	8	2	3	

Neefektivní komunikační strategie

Neefektivní komunikační strategie	Situace				Množství
	A	B	C	D	
1.	II	I	I	II	6
2.		I	I	I	3
3.					0
4.					0
5.					0
6.					0
Součet	2	2	2	3	

3. Den – MŠ Jablunkov
Efektivní komunikační strategie

Efektivní komunikační strategie	Situace				Množství
	A	B	C	D	
1.	I	I			2
2.	I	III	I	I	7
3.					0
4.	II		I		3
5.	I	I			2
6.	I	II	I		4
Součet	6	8	3	1	

Neefektivní komunikační strategie

Neefektivní komunikační strategie	Situace				Množství
	A	B	C	D	
1.		I	II	I	4
2.	I		I	II	4
3.					0
4.					0
5.					0
6.					0
Součet	1	1	3	3	

4. Den – MŠ Jablunkov

Efektivní komunikační strategie

Efektivní komunikační strategie	Situace				Množství
	A	B	C	D	
1.	I		I	I	3
2.	III	III		I	7
3.					0
4.	II	II	I	I	6
5.	I				1
6.	II				2
Součet	9	5	2	3	

Neefektivní komunikační strategie

Neefektivní komunikační strategie	Situace				Množství
	A	B	C	D	
1.	I	I	I	I	4
2.	I	I	I		3
3.					0
4.				I	1
5.		I			1
6.					0
Součet	2	3	2	2	

5. Den – MŠ Jablunkov
Efektivní komunikační strategie

Efektivní komunikační strategie	Situace				Množství
	A	B	C	D	
1.		II	I		3
2.	II	II	I	I	6
3.		I			1
4.	I	II	I	I	5
5.	I	II	I	I	5
6.		I			1
Součet	4	10	4	3	

Neefektivní komunikační strategie

Neefektivní komunikační strategie	Situace				Množství
	A	B	C	D	
1.	I		I		2
2.		II		I	3
3.		I			1
4.					0
5.					0
6.					0
Součet	1	3	1	1	

1. Den - MŠ Przed szkole Jablunkov
Efektivní komunikační strategie

Efektivní komunikační strategie	Situace				Množství
	A	B	C	D	
1.	I	I		II	4
2.	I	III	I	I	6
3.					0
4.			I		1
5.	I	III		II	6
6.	I	I			2
Součet	4	8	2	5	

Neefektivní komunikační strategie

Neefektivní komunikační strategie	Situace				Množství
	A	B	C	D	
1.		I	I	I	3
2.	I	II	II	I	6
3.					0
4.					0
5.					0
6.					0
Součet	1	3	3	2	

2. Den – MŠ Przedszkole Jablunkov
Efektivní komunikační strategie

Efektivní komunikační strategie	Situace				Množství
	A	B	C	D	
1.		I	I	I	3
2.	I	III		III	8
3.					0
4.	I	II	I	II	6
5.	II	II	I	III	8
6.					0
Součet	4	9	3	9	

Neefektivní komunikační strategie

Neefektivní komunikační strategie	Situace				Množství
	A	B	C	D	
1.		I	I		3
2.	I		I	I	3
3.					0
4.					0
5.		I			1
6.					0
Součet	1	2	2	1	

3. Den – MŠ Przedszkole Jablunkov
Efektivní komunikační strategie

Efektivní komunikační strategie	Situace				Množství
	A	B	C	D	
1.		I			1
2.	I	II	II		4
3.					0
4.		I	I	I	3
5.	III	I			4
6.		I	I		2
Součet	4	6	3	1	

Neefektivní komunikační strategie

Neefektivní komunikační strategie	Situace				Množství
	A	B	C	D	
1.	I	I	I		3
2.				I	1
3.					0
4.					0
5.					0
6.		I			1
Součet	1	2	1	1	

1. Den – LMŠ Hrádeček
Efektivní komunikační strategie

Efektivní komunikační strategie	Situace				Množství
	A	B	C	D	
1.					0
2.	II	I	III	I	7
3.			I		1
4.	I	I	I	II	5
5.	I	I		I	3
6.			I	II	3
Součet	4	3	6	6	

Neefektivní komunikační strategie

Neefektivní komunikační strategie	Situace				Množství
	A	B	C	D	
1.	I	I	I	III	6
2.			I	III	4
3.					0
4.					0
5.					0
6.					0
Součet	1	1	2	6	

2. Den – LMŠ Hrádeček
Efektivní komunikační strategie

Efektivní komunikační strategie	Situace				Množství
	A	B	C	D	
1.	I	I			2
2.	III			I	4
3.		II			2
4.	II		I	II	5
5.	II		I	I	4
6.	I		I		2
Součet	9	3	3	4	

Neefektivní komunikační strategie

Neefektivní komunikační strategie	Situace				Množství
	A	B	C	D	
1.	I	I		I	3
2.	I		I		1
3.					0
4.					1
5.					0
6.		II		I	3
Součet	2	2	1	2	

3. Den – LMŠ Hrádeček
Efektivní komunikační strategie

Efektivní komunikační strategie	Situace				Množství
	A	B	C	D	
1.	I			I	2
2.		II	II	I	5
3.		I	I		2
4.	I		II	I	4
5.	II		I		3
6.			I		1
Součet	4	3	7	3	

Neefektivní komunikační strategie

Neefektivní komunikační strategie	Situace				Množství
	A	B	C	D	
1.		III	II	I	6
2.	I		II	I	4
3.				I	1
4.					0
5.					0
6.				I	1
Součet	1	3	4	4	

4. Den – LMŠ Hrádeček

Efektivní komunikační strategie

Efektivní komunikační strategie	Situace				Množství
	A	B	C	D	
1.	I				1
2.	II	I	II	II	7
3.	I				1
4.		I	I		2
5.	II	I	I		4
6.		I	I		2
Součet	6	4	5	2	

Neefektivní komunikační strategie

Neefektivní komunikační strategie	Situace				Množství
	A	B	C	D	
1.		I	I	I	3
2.	I		II	I	4
3.					0
4.					0
5.					0
6.				I	1
Součet	1	1	3	3	

5. Den – LMŠ Hrádeček

Efektivní komunikační strategie

Efektivní komunikační strategie	Situace				Množství
	A	B	C	D	
1.	I				1
2.	II	I	II	II	7
3.	I				1
4.		I	I		2
5.	II	I	I		4
6.			I		1
Součet	6	3	5	2	

Neefektivní komunikační strategie

Neefektivní komunikační strategie	Situace				Množství
	A	B	C	D	
1.		I	I	I	3
2.	I		II	I	4
3.					0
4.					0
5.					0
6.		I		I	2
Součet	1	2	3	3	

1. Den - LMŠ Vrabčí hnízdo
Efektivní komunikační strategie

Efektivní komunikační strategie	Situace				Množství
	A	B	C	D	
1.		I	I	I	3
2.	I	III	II	I	7
3.					0
4.			II	I	3
5.	I		II	I	4
6.		I	II		3
Součet	2	5	9	4	

Neefektivní komunikační strategie

Neefektivní komunikační strategie	Situace				Množství
	A	B	C	D	
1.		III	I	II	7
2.	I		II	II	5
3.					0
4.					0
5.					0
6.		I		I	2
Součet	1	5	3	5	

2. Den – LMŠ Vrabčí hnízdo
Efektivní komunikační strategie

Efektivní komunikační strategie	Situace				Množství
	A	B	C	D	
1.	I	II	I	I	5
2.	I	III	I	III	8
3.		I	I	I	3
4.			I	II	3
5.	I	III	I	I	6
6.	I	II	II		5
Součet	4	11	7	8	

Neefektivní komunikační strategie

Neefektivní komunikační strategie	Situace				Množství
	A	B	C	D	
1.	I	III	II	II	8
2.	I	I		I	3
3.					0
4.					0
5.					0
6.				I	1
Součet	2	4	2	3	

3. Den – LMŠ Vrabčí hnízdo
Efektivní komunikační strategie

Efektivní komunikační strategie	Situace				Množství
	A	B	C	D	
1.	II		I	I	4
2.	I	II	III	IIII	11
3.		I	I	II	4
4.	II		I	I	4
5.	II	I	I	II	6
6.		I	I		2
Součet	7	5	8	11	

Neefektivní komunikační strategie

Neefektivní komunikační strategie	Situace				Množství
	A	B	C	D	
1.	I	III	II	I	7
2.	I	I	I	III	6
3.					0
4.				I	1
5.					0
6.				I	1
Součet	2	4	3	6	

Příloha č. 3: Koncept připravených otázek k rozhovoru s učitelkami, které znají efektivní komunikaci

OTÁZKY K POLOSTRUKTUROVANÉMU ROZHOVORU S UČITELKAMI

Polostrukturovaný rozhovor č. 1

1. Setkala jste se s pojmem efektivní komunikace?
Kde jste se s ní setkala?
2. Znáte knihu Respektovat a být respektován?
Při jaké příležitosti jste se s ní setkala?
3. Změnila se vaše komunikace po přečtení knihy?
Jak se změnila?
4. Jste si vědoma, že efektivní komunikaci používáte?
5. Myslíte si, že využíváte i neefektivní komunikaci?
Které?
6. Jakou metodu nejvíce využíváte?
7. Jakou metodu nejméně využíváte?
8. Vidíte nějakou změnu v chování u dětí po použití efektivní komunikace?
9. V čem konkrétně vidíte přínos efektivní komunikace v rámci působení na děti?
10. Znají vaše kolegyně knihu Respektovat a být respektován?
11. Využíváte efektivní komunikaci mezi sebou v týmu?
12. Uvědomujete si, že efektivní komunikaci využíváte v týmu?
Jakou konkrétní metodu?
13. Používáte efektivní komunikaci i doma mimo mateřskou školu?

Příloha č. 4 – Koncept připravených otázek k rozhovoru s učitelkami, které neznají efektivní komunikaci

OTÁZKY K POLOSTRUKTUROVANÉMU ROZHOVORU S UČITELKAMI

Polostrukturovaný rozhovor č. 2

1. Setkala jste se s pojmem efektivní komunikace?
Kde jste se s ní potkala?
2. Znáte knihu Respektovat a být respektován?
Při jaké příležitosti jste se s ní setkala?
3. Myslíte si, že používáte i efektivní komunikaci?
Jak konkrétně?
4. Jakým způsobem informujete děti?
5. Co si představujete pod pojmem empatie?
6. Dáváte dítěti dostatek prostoru pro vyjádření vlastního názoru nebo návrhu?
7. Jakým způsobem dáváte dětem možnost volby?
8. Co se vám vybaví pod pojmem metoda popisu?
9. Využíváte někdy tato slovní spojení? Potřebuji, očekávám, pomohlo by mi...
Kdy je využíváte?
10. Jste si vědoma, že využíváte i neefektivní komunikaci?
11. Kdybyste začala efektivní komunikaci využívat v čem si myslíte, že by nastal přínos?
12. Znájí vaše kolegyně knihu Respektovat a být respektován?
13. Využíváte efektivní komunikaci i doma mimo mateřskou školu?

PŘEPIS POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU S UČITELKAMI

Polostrukturovaný rozhovor č. 1

Učitelka A

1. Setkala jste se s pojmem efektivní komunikace?

Ano, setkala.

Kde jste se s ní setkala?

V knize Respektovat a být respektován.

2. Znáte knihu Respektovat a být respektován?

Ano, znám.

Při jaké příležitosti jste se s ní setkala?

Když jsem studovala na bakalářském studiu, tak nám paní učitelka zadala přečtení této knihy, poté to bylo na testu, kde se nás paní učitelka ptala, o čem je ta kniha. Přiznám se, že je to tak 3 roky, už si to přesně nepamatuji.

3. Změnila se vaše komunikace po přečtení knihy?

Určitě.

Jak se změnila?

Začala jsem používat metody, co jsou v té knížce. Ony se dělí na efektivní a neefektivní komunikaci. Jenom, že postupem času jsem na to zapomněla, hodně věcí mi vypadlo a používala jsem jenom pár metod, a vůbec nevěděla jsem, že to mám z té knihy, které mi utkvěly v hlavě. Díky státnicové otázce jsem se zase k metodám vrátila a připomněla jsem si je, je to super, protože si je zase obnovuji a snažím se je používat.

4. Jste si vědoma, že efektivní komunikaci používáte?

Ano.

5. Myslíte si, že používáte i neefektivní komunikaci?

Určitě. Myslím si, že ji používám.

Právě při sebeobsluze nebo venku, zase je to hodně s tou bezpečností, s ohledem na tu bezpečnost. Asi bych řekla, že nejde to nejde u té komunikaci použít jinak u té bezpečnosti.

Které?

Určitě pokyny, příkazy... neběhej. Záleží na náladě, jak se učitelka cítí, psychicky jestli přijde v dobré náladě nebo jestli ji něco trápí, tak určitě využívá více neefektivní komunikaci, když

mám osobní problém, když něco řeším vnitřně. Tak určitě více používám neefektivní komunikaci. Jak jsem to vyzorovala za celou dobu praxe.

6. Jakou metodu nejvíce využíváte?

Třeba, jak tam vidím, metodu popisu například. Vidím ležet panenku...nebo metodu dvě slova. Honzíku, ruce. Návrh anebo výběr. Chceš výkres vymalovat pastelkami nebo voskovkami? Anebo metodu pohledem, už toho bylo dost. Ty děti vědí, že to přehnaly. Snažím se vyhnout té neefektivní komunikaci tím pohledem.

7. Jakou metodu nejméně využíváte?

Takové to pomohlo by mi. Vyjádření vlastního očekávání.

8. Vidíte nějakou změnu v chování u dětí po použití efektivní komunikace?

Ano.

9. V čem konkrétně vidíte přínos efektivní komunikace v rámci působení na děti?

Děti mě berou jako vzor, to je důležité. Vzor, jak mluvím k nim a myslím si, že se jim to do budoucna bude vracet. Jak budou mluvit oni k ostatním lidem. Hlavně ten vzor v té komunikaci, že to jde říct jinak.

10. Znají vaše kolegyně knihu Respektovat a být respektován?

Ano, myslím si, že paní učitelka ve vedlejší třídě. Ale ostatní paní učitelky, nevím.

11. Využíváte efektivní komunikaci mezi sebou v týmu?

Myslím si, že jo i nevědomě. Snažíme se vysvětlit, domluvit se, vysvětlit si, co se stalo, když je nějaký problém nebo nějaký konflikt. Snažím se, ale je to opravdu těžké. Určitě je to důležité, nejenom s dětmi ale i celkově.

12. Uvědomujete si, že efektivní komunikaci využíváte v týmu?

Ano.

Jakou konkrétní metodu?

Když je nějaký problém, tak se to snažím vysvětlit. Proč se to stalo? Empatická reakce, reaguji a vysvětluji a domluvíme se na dohodě.

13. Používáte efektivní komunikaci i doma mimo mateřskou školu?

No, abych se přiznala, tak moc ne. Protože ještě nemám děti, takže je to jiné. Ale mohla bych to v osobním vztahu používat. Mám s tím problém velký. Je to hodně na zamyšlení, určitě to v osobním vztahu přispěje. Je to důležité.

Polostrukturovaný rozhovor č. 2

Učitelka B

1. Setkala jste se s pojmem efektivní komunikace?

Ano, setkala.

Kde jste se s ní setkala?

V první řadě na internetu, a v druhé řadě jsem se s ní setkala v rozhovoru s mladšími kolegyněmi, které ještě studují a touto komunikací se zabývají.

2. Znáte knihu Respektovat a být respektován?

Ano, znám.

Při jaké příležitosti jste se s ní setkala?

Jelikož jsem moderní člověk a mám ráda nové výzvy, zabývám se a jsem otevřená novým možnostem. Zajímá mě to, takhle bych to řekla. Knihu jsem si vyhledala na internetu a online jsem si ji přečetla.

3. Změnila se vaše komunikace po přečtení knihy?

Ano, změnila.

Jak se změnila?

Snažím se využívat více efektivních metod komunikace s dětmi a vyhýbat se těm neefektivním.

4. Jste si vědoma, že efektivní komunikaci používáte?

Ano.

5. Myslíte si, že využíváte i neefektivní komunikaci?

Snažím se ji nevyužívat, ale stane se, že je využiji.

Které?

Jak, kdy. Někdy je to například příkaz, běžte se umýt.

6. Jakou metodu nejvíce využíváte?

Takže nejvíce si myslím, že využívám metodu volby a popisu.

7. Jakou metodu nejméně využíváte?

Nejméně metodu dvou slov a očekávání.

8. Vidíte nějakou změnu v chování u dětí po použití efektivní komunikace?

Samozřejmě, že vidím.

9. V čem konkrétně vidíte přínos efektivní komunikace v rámci působení na děti?

Myslím, si že děti jsou takové radostnější pozitivnější a lépe spolupracují.

10. Znájí vaše kolegyně knihu Respektovat a být respektován?

Mladší kolegyně, které studují, ano.

11. Využíváte efektivní komunikaci mezi sebou v týmu?

Myslím si, že ano.

Jakou konkrétní metodu?

Metoda volby, popisu atd...

12. Uvědomujete si, že efektivní komunikaci využíváte v týmu?

Ano.

13. Používáte efektivní komunikaci i doma mimo mateřskou školu?

Snažím se, a budu ji využívat dále. Budu se snažit, abych ji čím nejméně používala neefektivní metody komunikace, jelikož jsem k tomu nakloněna. Velice mě ta kniha zaujala, a i z toho důvodu, že když jsem byla dítě, tak jsem si prošla vlastně metodami neefektivní komunikace, jak ze strany rodičů, tak ze strany učitelů i ze strany žáků a myslím si, že jde komunikovat s dětmi i jiným způsobem než jenom příkazy rozkazy atd...

Polostrukturovaný rozhovor č. 3

Učitelka C

1. Setkala jste se s pojmem efektivní komunikace?

No moc ne.

Ani na internetu nebo v médiích?

Tak to jo, ale jako kurz nebo nějaké společné setkání, na kterém by se to probíhalo.

2. Znáte knihu Respektovat a být respektován?

Znám ji, ale nečetla jsem ji.

3. Myslíte si, že používáte i efektivní komunikaci?

No, tak mám takové tušení, že možná jo.

4. Jakým způsobem informujete děti?

Děti informuji především srozumitelným způsobem, aby děti věděly, co mají dělat a tu informaci mohly zpracovat a podle té informace následně pracovat. Aby byla ta informace srozumitelná a děti podle té informace udělaly, co je třeba.

5. Co si představujete pod pojmem empatie?

Je třeba mít empatii v mateřské škole, protože ty děti jsou malé a je potřeba se vcítit do dětí. A nějak s tím dítětem nakládat, aby se jich některé věci nedotkly, aby nebyly ponižovány, prostě, aby se cítili dobře.

Využíváte empatii ve třídě?

Myslím si, že ano. Třeba empatii učitelka a dítě, i ty děti se musí učit mezi sebou, aby věděly, kde mají hranice, jak asi tomu druhému je, když mu dělají špatně.

6. Dáváte dítěti dostatek prostoru pro vyjádření vlastního názoru nebo návrhu?

Když je to možné tak ano, ale vždy to možné není.

Jak?

Dítě může mít svůj názor, protože vidí svět jinak než my dospělí a ten názor si vlastně pěstuje a učí se ho. Určitě má právo na svůj názor.

7. Jakým způsobem dáváte dětem možnost volby?

Když jde o bezpečnost dítěte a takové situace, tak nejsou ty návrhy nějak bohaté, když jdeme přes silnici, tak si dítě nemůže vybrat. Jestli chce nebo nechce, prostě se jde. Děti se musí naučit, že jsou některé situace, kde si nemohou vybrat, ale na druhou stranu, jestli je možnost si vybrat, proč by se nevybralo. Jinak to záleží podle situace, když je to možné proč ne. Ale jak jsem řekla, jsou určité situace, kde se i dospělí musí přizpůsobit. Děti se také učí přizpůsobovat některým věcem.

8. Co se vám vybaví pod pojmem metoda popisu?

Forma popisu v mateřské škole, je určitě využívána od rána do večera, všechno komentujeme společně, i své práce všechno, co děláme chování, výrobky, uklízení vlastně celý den popisujeme, co děláme i hodnocení, když je to kladné, tak se pochválí, když to není kladně, například nepořádek, tak je potřeba dítě vést k tomu, aby to udělalo správně.

9. Využíváte někdy tato slovní spojení? Potřebuji, očekávám, pomohlo by mi...

Určitě, v situaci ať si pomáháme. Měli bychom si navzájem pomáhat a dělat si dobré věci. Abychom se cítili dobře. Určitě ji využívám.

10. Jste si vědoma, že využíváte i neefektivní komunikaci?

Vědomá si nejsem, ale může se každému stát. Nejsem si vědoma, že bych ji využívala.

11. Kdybyste začala efektivní komunikaci využívat v čem si myslíte, že by nastal přínos?

Jestli je to efektivní komunikace, tak určitě by tam byl nějaký přínos.

12. Znájí vaše kolegyně knihu Respektovat a být respektován?

Nevím.

13. Využíváte efektivní komunikaci i doma mimo mateřskou školu?

U dítěte jsem podvědomě využívala, ale teď už je to dospělá slečna, ale určitě to má člověk v sobě. Ani neví a používá to.

Polostrukturovaný rozhovor č. 4

Učitelka D

1. Setkala jste se s pojmem efektivní komunikace?

Možná jsem o tom slyšela, ale osobně ne.

Kde jste se s ní setkala?

Možná na nějakých supervizích nebo na nějakých školeních, tam jsme brali hodně věcí o komunikaci.

2. Znáte knihu Respektovat a být respektován?

Znám, ale nečetla jsem ji.

3. Myslíte si, že využíváte i efektivní komunikaci?

S dětmi? Možná jo.

Jak konkrétně?

Používám volbu, například se stane nějaký konflikt a stane se nějaká situace, tak používám empatii, pomůžu jim to prožít a vyjasnit si, co v tu chvíli cítí, aby to dokázali zpracovat.

4. Jakým způsobem informujete děti?

Když potřebuji něco sdělit, ujistím se, že mě všichni vnímají, obejdu děti a položím jim ruku na rameno. Řeknu, že potřebuji něco sdělit, až vnímají v tu chvíli. Až se uklidní, a pak když vidím, že mě vnímají, tak jim tu věc sdělím a řeknu, když je něco nebezpečné, tak jim to řeknu a vysvětlím, proč je to nebezpečné a co by se jim mohlo stát.

5. Co si představujete pod pojmem empatie?

Takové vcítění se do druhého.

6. Dáváte dítěti dostatek prostoru pro vyjádření vlastního názoru nebo návrhu?

Myslím, si že jo, že dávám dostatek prostoru pro vyjádření vlastního názoru, ale vždycky nejde ten jejich názor realizovat, což jim taky potom musím vysvětlit.

7. Jakým způsobem dáváte dětem možnost volby?

Možnosti volby máme třeba, když jsme v lese a jdeme na procházku a někdy, některé dny mají možnost rozhodnout, kam půjdeme formou hlasování. To znamená, kdo chce jít tam, tak zvedne ruku, kdo chce jít tam zvedne ruku, kterých dětí je více, tak pak se jde tam. Vlastně je přehlasují. Potom někdy máme možnost volby i u oběda, že nemusí jíst věci, které jim nechutnají, takže dostávají na talíř to, co jim chutná, ale snažíme se, aby aspoň ochutnali. Aspoň trošičku snědli toho jídla, které jim nechutná. Někteří jsou i vegetariáni, měli jsme i vegany. Ještě máme možnost volby u větších předškolních dětí u nějakých činností, že se nemusí zúčastňovat při aktivitách pro menší děti, ale je to spíš moje volba, že jim rozhodnu a umožním uniknout a vyčistit si hlavu, ale jen u těch starších dětí, u mladších ne.

8. Co se vám vybaví pod pojmem metoda popisu?

Vybaví se mi, že popíšu situaci, kterou vidím, slyším.

9. Využíváte někdy tato slovní spojení? Potřebuji, očekávám, pomohlo by mi...

Ano.

Kdy je využíváte?

Když potřebuji, aby bylo ticho například u oběda nebo, když jim chci něco sdělit a potřebuji, aby byli tiše a poslouchali mě. Teď si nemohu vzpomenout, ale používám to často.

10. Jste si vědoma, že využíváte i neefektivní komunikaci?

Určitě asi ano.

Jak?

Někdy něco říkám a nikdo mě neposlouchá. Většinou si to poté uvědomím, že využívám neefektivní komunikaci a přemýšlím, co mám použít.

11. Kdybyste začala efektivní komunikaci využívat v čem si myslíte, že by nastal přínos?

Přínos by určitě nastal v tom, že bychom se vyvarovali různých nedorozumění a zbytečného křiku u dětí.

12. Znájí vaše kolegyně knihu Respektovat a být respektován?

Myslím si, že znají. Moje jedna kolegyně, se kterou jsem pracovala, má kurz efektivní komunikace. Moc dobře se mi s ní pracovalo. Úžasně. Možná i více kolegyň, tu knihu četlo.

13. Využíváte efektivní komunikaci i doma mimo mateřskou školu?

Ano, trochu.

Polostrukturovaný rozhovor č. 5

Učitelka E

1. Setkala jste se s pojmem efektivní komunikace?

Ano, setkala.

Kde jste se s ní setkala?

V knize Respektovat a být respektován.

2. Znáte knihu Respektovat a být respektován?

Ano, četla jsem ji.

Při jaké příležitosti jste se s ní setkala?

Setkala jsem se s ní na vysoké škole v rámci seminární práce, kterou jsem psala na základě této knihy.

3. Změnila se vaše komunikace po přečtení knihy?

Ano, více jsem se na to soustředila na metody efektivní komunikace.

Jak se změnila?

4. Jste si vědoma, že efektivní komunikaci používáte?

Ano, když jsem ji měla čerstvě přečtenou, tak jsem jí vnímala vědomě, ale teď už někdy je to i nevědomé používání.

5. Myslíte si, že využíváte i neefektivní komunikační metody?

Myslím si, že občas asi ano.

A které?

Příkaz, používám.

6. Jakou metodu nejvíce využíváte?

Nejvíce empatickou reakci a metodu volby.

7. Jakou metodu nejméně využíváte?

Asi metodu popisu, že vidím, že něco to dítě dělá.

8. Vidíte nějakou změnu v chování u dětí po použití efektivní komunikace?

Ano, není to hned, ale je to po čase, když s těmi dětmi pracuji, delší dobu více měsíců, po čase. Vidím, že reagují jinak, ale když na to nejsou zvyklé z domova, tak neví, jak mají reagovat a nejsou zvykle na to, že se mohou například rozhodnout ve volbě.

9. V čem konkrétně vidíte přínos efektivní komunikace v rámci působení na děti?

Je to respektující způsob a, že vlastně ty děti mají větší svobodu a vnímám, že jim to pomáhá psychicky těm dětem.

10. Znájí vaše kolegyně knihu Respektovat a být respektován?

Některé ano, a některé ještě ne.

11. Využíváte efektivní komunikaci mezi sebou v týmu?

Snažíme se ji využívat.

12. Uvědomujete si, že efektivní komunikaci využíváte v týmu?

Někdy si to uvědomuji.

Jakou konkrétní metodu?

Teď nevím, kterou přesně. Když s kolegyní vedu rozhovor, ale je to na tom respektujícím principu, že nepřikazuji kolegyni něco, že je to o dohodě.

13. Používáte efektivní komunikaci i doma mimo mateřskou školu?

Někdy, ano s partnerem. Když jsem měla čerstvě přečtenou knihu, tak jsem se snažila, ale někdy to moc nefungovalo. Na ty děti to funguje lépe.

7 ANOTACE

Jméno a příjmení:	Klaudie Pietroszová
Katedra nebo ústav:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Hana Kretková
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Efektivní komunikační strategie v předškolním vzdělávání
Název v angličtině:	Effective communication strategies in preschool education
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá efektivní komunikací v předškolním vzdělávání, konkrétně uplatňováním efektivních komunikačních strategií. V teoretické části je charakterizována komunikace, druhy komunikace, efektivní komunikace, základní efektivní a neefektivní komunikační strategie. Dále se zaměřuje na vzdělávání v předškolní instituci, klima třídy, osobnost pedagoga a charakteristiku vývoje dítěte předškolního věku. V neposlední řadě popisuje rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, mateřskou školu, lesní mateřskou školu a lesní klub. Praktická část obsahuje výzkum, který se věnuje využívání efektivní komunikace v mateřských školách. Ve výzkumu je zjišťováno, zda jsou v mateřských školách uplatňovány efektivní a neefektivní komunikační strategie, jaké efektivní a neefektivní komunikační strategie jsou využívány učitelkami v jednotlivých mateřských školách nejčastěji.
Klíčová slova:	Efektivní komunikace, mateřská škola, předškolní vzdělávání, respektující komunikace, komunikace, lesní mateřská škola
Anotace v angličtině:	The diploma thesis deals with effective communication in preschool education, specifically with the application of effective communication strategies. The theoretical part includes the characterization of communication, types of communication,

	<p>effective communication, basic effective and ineffective communication strategies. It also focuses on education in preschool institutions, classroom climate, the personality of the teacher and the characteristics of a preschool child's development. Last but not least, it describes the curriculum for pre-school education, kindergarten, forest kindergarten and forest club. The practical part contains research that is concerned with the use of effective communication in kindergartens. The research shall ascertain whether effective and ineffective communication strategies are applied in kindergartens, what effective and ineffective communication strategies are most often used by teachers in individual kindergartens.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Effective communication, kindergarten, preschool education, respectful communication, communication, forest kindergarten
Přílohy vázané v práci:	5
Rozsah práce:	122 stran
Jazyk práce:	Český