

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

UŽITÍ EFEKTIVNÍ KOMUNIKACE V MATEŘSKÉ ŠKOLE TYPU
MONTESSORI A V CÍRKEVNÍ MATEŘSKÉ ŠKOLE

Vedoucí práce: Mgr. Anna Dudová

Autor práce: Bc. Martina Homolová

Studijní obor: Pedagogika volného času

Ročník: II.

2018

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

26. 3. 2018

.....

Poděkování:

Tímto bych chtěla poděkovat paní Mgr. Anně Dudové za její odborné vedení, podnětné připomínky, pomoc při výzkumném šetření a další cenné rady, kterými mi pomohla k vypracování této diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat své rodině, příteli, přátelům a všem, kteří mi byli oporou a přispěli tak ke zvládnutí náročných okamžiků, které se během studia vyskytly.

Obsah

ÚVOD.....	10
1 EFEKTIVNÍ KOMUNIKACE	13
1.1 EFEKTIVNÍ KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI	14
1.2 NEEFEKTIVNÍ KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI.....	20
1.3 POTŘEBY	25
1.4 EMOCE.....	28
1.4.1 <i>Neúčinné reakce na emoční nepohodu druhých.....</i>	<i>29</i>
1.4.2 <i>Účinné reakce na emoční nepohodu druhých</i>	<i>31</i>
1.4.3 <i>Vadí mi, že... Očekávám, že...(Já-výrok).....</i>	<i>33</i>
2 MÍSTO EFEKTIVNÍ KOMUNIKACE V RÁMCOVÉM VZDĚLÁVACÍM PROGRAMU PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	35
2.1 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	35
2.2 ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM	36
2.3 PROSTOR PRO EFEKTIVNÍ KOMUNIKACI V RVP PV „SPECIFIKA PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ, METODY A FORMY PRÁCE“	37
2.4 PROSTOR PRO EFEKTIVNÍ KOMUNIKACI V RVP PV „CÍLE PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ“	38
2.4.1 <i>Prostor pro efektivní komunikaci v RVP PV „Rámcové cíle“</i>	<i>39</i>
2.4.2 <i>Prostor pro efektivní komunikaci v RVP PV „Klíčové kompetence“</i>	<i>41</i>
2.4.3 <i>Prostor pro efektivní komunikace v RVP PV „Vzdělávací oblasti“</i>	<i>47</i>
2.5 MÍSTO EFEKTIVNÍ KOMUNIKACE V RVP PV „PSYCHOSOCIÁLNÍ PODMÍNKY“	51
3 MÍSTO EFEKTIVNÍ KOMUNIKACE V ALTERNATIVNÍM ŠKOLSTVÍ....	55
3.1 MONTESSORI PEDAGOGIKA.....	56
3.1.1 <i>Pozice pedagoga</i>	<i>56</i>
3.1.2 <i>Místo efektivní komunikace v montessori pedagogice – „Svoboda volby“</i>	<i>57</i>
3.1.3 <i>Místo efektivní komunikace v montessori pedagogice – „Senzitivní období“</i>	<i>58</i>

3.1.4	<i>Místo efektivní komunikace v montessori pedagogice – „Praktický život“</i>	59
3.1.5	<i>Místo efektivní komunikace v montessori pedagogice – „Smyslová výchova“</i>	59
3.1.6	<i>Místo efektivní komunikace v montessori pedagogice – „Kosmická výchova“</i>	61
3.1.7	<i>Místo efektivní komunikace v montessori pedagogice – „Rozvoj mateřského jazyka“</i>	63
3.1.8	<i>Místo efektivní komunikace v montessori pedagogice – „Matematika“</i>	63
3.2	CÍRKEVNÍ ŠKOLSTVÍ	64
3.2.1	<i>Katecheze Dobrého pastýře</i>	65
3.2.2	<i>Pozice pedagoga</i>	66
3.2.3	<i>Role připraveného prostředí</i>	67
3.2.4	<i>Program Katecheze Dobrého pastýře</i>	68
4	VÝZKUMNÝ PROBLÉM, ZAMĚŘENÍ	76
4.1	METODA VÝZKUMU	76
4.2	VÝZKUMNÝ VZOREK, VSTUP DO TERÉNU	77
4.2.1	<i>Mateřská škola typu montessori</i>	77
4.2.2	<i>Církevní mateřská škola</i>	79
4.2.3	<i>Vstup do terénu</i>	80
4.3	VÝZKUMNÝ CÍL	80
4.4	VÝZKUMNÉ OTÁZKY	81
4.5	POZOROVACÍ ARCH	81
4.6	TECHNIKA SBĚRU DAT A JEHO PRŮBĚH	83
4.7	ANALÝZA DAT	83
4.8	VÝSLEDKY VÝZKUMU	84
4.8.1	<i>Výsledky výzkumu – mateřská škola typu montessori</i>	84
4.8.2	<i>Výsledky výzkumu – církevní mateřská škola</i>	91
4.8.3	<i>Pedagogický přístup v mateřské škole typu montessori a v církevní mateřské škole</i>	98
	ZÁVĚR	101
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	104

SEZNAM ZKRATEK	107
SEZNAM OBRÁZKŮ	108
SEZNAM TABULEK.....	109
ABSTRAKT	110
ABSTRACT.....	111

Úvod

Tématem práce je problematika uplatňování efektivního přístupu komunikace zakotveného ve školním vzdělávacím programu konkrétní mateřské školy.

Zdrojem inspirace pro volbu tématu diplomové práce bylo přečtení knihy *Respektovat a být respektován* od Kopřivy a kol., kde jsou uvedeny efektivní komunikační dovednosti, které lze uplatňovat v mateřské škole mezi pedagogem a dítětem. Velkým zájmem bylo zjistit, jakým pedagogickým přístupem se efektivní komunikační dovednosti uplatňují v mateřské škole typu montessori a církevní mateřské škole. Podmínkou pro výběr mateřských škol bylo zakotvení efektivní komunikace ve školním vzdělávacím programu. Za vybrané mateřské školy byly vybrány Soukromá mateřská škola Viva Bambini v Českých Budějovicích a Církevní mateřská škola Lipenská v Českých Budějovicích.

Efektivními způsoby komunikace se již zabývalo mnoho výzkumů z různých úhlů pohledu. V roce 2013 byl proveden výzkum na nácvik metodiky efektivních komunikačních dovedností v mateřské škole. Provedeným výzkumem bylo zjištěno, že je možné naučit děti v mateřské škole efektivním komunikačním technikám, které vedou k eliminaci negativních způsobů chování a změně klimatu třídy.¹

Další z výzkumů byl proveden v roce 2017 a zaměřoval se na zjištění účinnosti efektivní a neefektivní komunikace v praxi. Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že efektivní a neefektivní komunikace nemá vždy takové výsledky, jako je uvedeno v odborné literatuře. Neefektivní komunikace měla v některých situacích příznivý výsledek, například při užívání pokynů.²

Na uvedené výzkumy je navázáno výzkumem kvantitativním, který je zaměřen na problematiku uplatňování efektivního přístupu komunikace zakotveného ve školním vzdělávacím programu mateřské školy typu montessori a církevní mateřské školy.

Cílem diplomové práce je ověřit, zda je přístup užití efektivního způsobu komunikace pedagogy konkrétní mateřské školy uplatňován, a dále případně zjistit míru

¹ HOVJACKÁ, M. *Efektivní komunikační dovednosti v mateřské škole*. České Budějovice, 2013. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogiky a psychologie. Vedoucí práce E. Svobodová.

² SEDLÁČKOVÁ, M. *Efektivní komunikace v MŠ*. Plzeň, 2017. Bakalářská práce. Západočeská univerzita v Plzni. Pedagogická fakulta. Katedra českého jazyka a literatury. Vedoucí práce J. Nováková.

uplatnění konkrétních efektivních komunikačních dovedností dle Kopřivy (2015). V návaznosti na cíl diplomové práce budou také řešeny výzkumné otázky, na jejichž základě bude popsána největší a nejmenší míra výskytu efektivních komunikačních dovedností. Dále budou zjišťovány situace, při kterých se vyskytuje největší a nejmenší míra výskytu efektivních komunikačních dovedností, a následně bude porovnán pedagogický přístup vybraných mateřských škol.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část zahrnuje tři následující kapitoly.

První kapitola je zaměřena na vymezení pojmu efektivní komunikace, na popis efektivních a neefektivních komunikačních dovedností. Tato kapitola dále vymezuje základní potřeby, ze kterých komunikace vychází, a v neposlední řadě emoce, které obsahují účinné a neúčinné reakce na emoční nepohodu druhých.

Druhá kapitola se věnuje rámcovému vzdělávacímu programu, školnímu vzdělávacímu programu a místu efektivní komunikace v rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Zahrnuje specifika předškolního vzdělávání, metody a formy práce, cíle předškolního vzdělávání, vzdělávací oblasti a psychosociální podmínky.

Třetí kapitola popisuje efektivní komunikaci v alternativním školství. Nejdříve se zabývá alternativním školstvím obecně, následně se v podkapitole 3. 1. zaměřuje na montessori pedagogiku, pozici pedagoga, dva základní principy montessori pedagogiky a pět vzdělávacích oblastí. V podkapitole 3.2 se věnuje místu efektivní komunikace v církevním školství. Nejdříve církevnímu školství obecně, následně Katechezi Dobrého pastýře, která se dělí na šest tematických bloků. V obou podkapitolách je zaměřena pozornost na využití efektivních komunikačních dovedností.

Praktickou část práce představuje čtvrtá kapitola, která je zaměřena na výzkum, který je nazván jako **Efektivní komunikační dovednosti v mateřské škole typu montessori a v církevní mateřské škole**. Výzkumný problém se zabývá především tím, v jaké míře, v jakých situacích a jakým pedagogickým přístupem jsou ve vybraných mateřských školách efektivní komunikační dovednosti užívány. V této diplomové práci půjde o efektivní komunikační dovednosti dle Kopřivy (2015).

V průběhu diplomové práce byl absolvován seminář pod vedením spoluautorky knihy *Respektovat a být respektován* PhDr. D. Nevolové. Seminář byl zaměřen na komunikaci oprávněných požadavků, emoce a empatické reakce.

Diplomová práce se opírá především o knihu *Respektovat a být respektován* od P. Kopřivy, J. Nováčkové, D. Nevolové, T. Kopřivové. Manželé P. Kopřiva a T. Kopřivová hledali alternativy ze zaběhlých komunikačních technik, které by vedly k větší vyrovnanosti.

Pro tyto autory se stala inspirací kniha od amerických autorek A. Faber a E. Mazlish (*Jak mluvit, aby nás děti poslouchaly, jak naslouchat, aby nám děti důvěřovaly*). Diplomová práce čerpá taktéž z této knihy, která nabízí přehled efektivních komunikačních dovedností.³

Další z autorů, ze kterých práce vychází, je E. Svobodová, která pojednává o efektivní komunikaci z hlediska naplňování potřeb a klíčových kompetencí. Autorka se zároveň opírá o knihu *Respektovat a být respektován*.⁴

Dále práce vychází z díla M. B. Rosenberga, J. U. Rogge, M. Nakonečného, J. Průchy, M. Montessori, O. Zelinkové a B. Surmy, K. Biel.

Pro jasnější orientaci v diplomové práci je vyjádření komunikace pedagožky vyznačeno kurzívou, aby s okolním textem nevhodně nesplývala a byla dostatečně výrazná. Přímá citace je označena pouze uvozovkami. U výpisu důležitých kategorií je zároveň i v rámečku. Tyto kategorie jsou následně jednotlivě vyznačeny stínováním, aby nebyly zaměňovány s číslováním nadpisů.

³ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0, s. 7.

⁴ SVOBODOVÁ, E. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. 1.vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9, s. 71-82.

1 Efektivní komunikace

Efektivní komunikace je způsob, jak jednat s respektem a lidskou důstojností. Je to komunikace, která je otevřena demokratickému a partnerskému přístupu k dítěti. Snahou je opustit mocenský a manipulativní přístup ve výchově a vzdělávání. Nejedná se o vypuštění potřebných hranic v chování dítěte, ale o účinné způsoby, které budují morálku pomocí zvnitřněných hodnot, podle kterých si děti samy kontrolují své chování.⁵ Respektující přístup k dětem je důležitý zejména proto, aby z dítěte vyrostl zodpovědný člověk, který je kompetentní v řešení problémů současného světa.⁶ Efektivní komunikace znamená chovat se k dítěti s respektem a úctou. Uvědomit si, že každý se můžeme lišit, máme jiné názory, jiné nadání, odlišný charakter a mnoho dalších věcí, aniž bychom byli lepší nebo horší než druzí. Mnohdy dochází k omylu, že respektovat druhého znamená vycházet mu ve všem vstříc. Naopak respektovat znamená užívat ty efektivní komunikační dovednosti, kterými druhým můžeme sdělovat svoji libost či nelibost, řešit náročné situace či vyjadřovat své potřeby.⁷ „Efektivní komunikace je respektující komunikace, ve které záleží na tom, aby se partneři cítili dobře, nikdo nebyl ponižován ani povyšován, smysluplné a oprávněné požadavky byly naplněny.“⁸

Efektivní komunikace nahrazuje útočné vzorce chování a svůj zájem soustředí na vzájemný respekt a empatii.⁹ Za podstatné při užívání efektivní komunikace se pokládají také mimoslovní projevy, jako je tón hlasu a mimika, které si dítě uvědomuje pocitově.¹⁰ Velmi podstatné je správné využití intonace. Za vhodné se považuje vyhnout se monotónnímu a příliš vysokému nebo hlubokému tónu hlasu.¹¹ Mimika je podle některých badatelů jedním z nejdůležitějších sdělovacích prostředků v mezilidském vztahu. Obličejem sdělujeme především náš emocionální stav. Pro práci pedagoga může být mimika velice účinná.¹²

⁵ Srov. SVOBODOVÁ, E. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*, s. 5.

⁶ Srov. Tamtéž, s. 9.

⁷ Srov. Tamtéž, s. 14.

⁸ Tamtéž, s. 75.

⁹ Srov. ROSENBERG, M. B. *Nenásilná komunikace: řeč života*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-447-2, s. 17.

¹⁰ Srov. Tamtéž, s. 11.

¹¹ Srov. NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1, s. 44.

¹² Srov. Tamtéž, s. 49.

1.1 Efektivní komunikační dovednosti

Používáním efektivních komunikačních dovedností se u dětí rozvíjí větší cit i na jemnější podněty, než jsou příkazy, zákazy, výhrušky, rady apod. Efektivní způsoby komunikace můžeme používat jednotlivě nebo pro větší účinek je spolu kombinovat. Efektivní dovednosti pomáhají naplňovat tři oblasti výchovy: učit děti důležitým dovednostem a návykům pro život, rozvíjet jejich osobnost k získání jejich sebeúcty a být s dětmi v dobrých vztazích, které jsou založené na vzájemné důvěře.¹³

Efektivní komunikační dovednosti dle Koprívy (2015):

- „1. Vidím (slyším), že ... (popis, konstatování)
2. Je ...; Je potřeba ...; Tohle děláme (tak a tak) ...; Pomůže, když ...; Když ..., tak ... (informace, sdělení)
3. Očekávám, že ...; Pomohlo by mi, kdyby ... (vyjádření vlastních očekávání a potřeb)
4. Uděláš to tak... nebo tak...? Můžeš si vybrat. (možnost volby)
5. Jirko, ...! (dvě slova)
6. Co s tím uděláme? A co si o tom myslíš ty? (prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí).“¹⁴

1. Vidím (slyším), že ... (popis, konstatování)

Popisem vyjadřujeme to, co vnímáme, aniž bychom druhého hodnotili. Hodnocením bychom vyjadřovali, jaký kdo je, jeho vnitřní rysy a charakter. Podstatné je zaměřit pozornost na to, co se stalo, nikoli na toho, kdo to udělal. Ke správnému užívání efektivní komunikace napomáhá oslovení jménem. Tón hlasu by měl být přátelský a věcný. Je rozdíl slyšet: *Na koberci vidím ještě nějaké pomůcky*. Namísto: *Ty jsi ale nepořádný, honem to uklid!* Jednalo by se o hodnocení dítěte, nikoli o popis. Popis používáme při právě probíhající situaci. Proto je vhodné používat slovesa smyslového vnímání (vidím ..., slyším...).¹⁵ Mnohdy se popisem situace ihned nevyřeší, ale je velmi důležitý v tom, že dává najevo spolupráci, nikoli to, že chceme bojovat.¹⁶ „Kombinace popisu a otázek typu „Co s tím uděláme?“ se však osvědčuje jako jedna ze základních komunikačních

¹³ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. Respektovat a být respektován, s. 78-81.

¹⁴ Tamtéž, s. 50.

¹⁵ Srov. Tamtéž, s. 50-51.

¹⁶ Srov. Tamtéž, s. 54.

strategií.“¹⁷ Popisovat můžeme jak problémy, tak úspěchy. Použitím věty: *Předchozí dva dny byly pomůcky z tvého koberečku poklizené na svém místě. Můžeš s tím něco udělat? Co navrhuješ teď?* Namísto: *Zase jsi nepoklidil pomůcky na své místo!* motivujeme dítě k dosažení většího úspěchu.¹⁸

2. Je ...; Je potřeba ...; Tohle děláme (tak a tak) ...; Pomůž, když ...; Když ..., tak ... (informace, sdělení)

Informace je formulována ve 3. osobě čísla jednotného nebo v 1. osobě čísla množného, čímž se výrazně liší od pokynů, které jsou formulovány ve 2. osobě. Informace rozvíjí zodpovědnost a naplňuje potřebu smysluplnosti.¹⁹

Kopřiva (2015) rozděluje informace na následující kategorie:

„Informace o současné situaci (co se děje, co je potřeba, co je o věci známo, co kdy nastane ...)

Informace o zvyklostech a domluvených pravidlech (kdy se co dělá, kam se co dává)

Informace o tom, co pomáhá v určité situaci

Informace o důsledcích

Informace o postupech (proč a jak se co dělá)

Z pozitivních sdělení se naučíme víc.“²⁰

Informace o současné situaci (co se děje, co je potřeba, co je o věci známo, co kdy nastane ...). Situace při odchodu ze školky. *Dávám Ti deset minut na domalování obrázku.* Namísto: *Tobě to ale trvá, honem!*

Informace o zvyklostech a domluvených pravidlech (kdy se co dělá, kam se co dává). Situace u denní rutiny. *Je potřeba si po použití toalety umýt ruce.* Namísto: *Zase sis zapomněl po použití toalety umýt ruce. Kolikrát to musím připomínat.* Použitím tohoto útočného sdělení stavíme dítě do pozice nekompetentního tvora.

Informace o tom, co pomáhá v určité situaci. Situace při ublížení druhému. *Když někomu ublížíme, pomůž, když se mu omluvíme.* Namísto: *Hned se omluv!*

¹⁷ KOPŘIVA, P. a kol. Respektovat a být respektován, s. 54.

¹⁸ Srov. Tamtéž, s. 56.

¹⁹ Srov. Tamtéž, s. 58.

²⁰ Tamtéž, s. 58-61.

Informace o důsledcích. Situace při převlékání v šatně. *Mokré bundy na věšák nepatří. Mohou od nich navlhnout další věci.* Namísto: *Kam dáváš tu mokrou bundu? Běž a dej ji na sušák!*²¹ „Když dětem poskytneme informaci, obvykle samy vydedukují, co by měly udělat.“²²

Informace o postupech (proč a jak se co dělá). Situace po dokončení výtvarné činnosti. *Palety na barvy necháváme nejdříve odkapat. S poklizením je pak miň práce.* Namísto: *Kdo poklidil tu mokrou paletu na barvy?* Dítě si informací tohoto typu nacvičuje mnoho praktických dovedností.

Z pozitivních sdělení se naučíme víc. Situace při práci s pomůckou. *Vidím, že bys chtěl s tou pomůckou také pracovat, je třeba se ale domluvit nebo si vybrat pomůcku určenou pro dva.* Namísto: *Nehádejte se!* Je mnohem účinnější zaměřit pozornost na pozitiva, než na to, co není v pořádku. Děti potřebují ve svém vývoji rozvíjet zvažování a rozhodování, proto bychom se měli vyhnout pokynům a radám.²³

3. Očekávám, že ...; Pomohlo by mi, kdyby ... (vyjádření vlastních potřeb a očekávání)

Jedná se o informace, kterými dáváme najevo, jak se cítíme, co potřebujeme nebo co od druhých očekáváme. Informace sdělujeme v 1. osobě jednotného čísla. Pokud chceme druhého informovat o svých vlastních potřebách a očekávání, můžeme použít věty: *Přála bych ...; Vadí mi ...; Líbí se mi ...; Pomohlo by mi, kdyby ...; Očekávám ...*²⁴ Všichni mají právo vědět o skutečných pocitech druhých. Pokud druhým vyjádříme své pocity, tak můžeme být upřímní a zároveň je nezranit. Je možné hovořit s druhým v pocitu naštvanosti, důležité je uvědomit si, abychom druhého neatakovali. *Je mi nepříjemné, když mluvím s paní učitelkou a skáčeš mi do řeči.* Namísto: *Neumíš se chovat! Neskákej mi do řeči.*²⁵

²¹ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. Respektovat a být respektován, s. 58-59.

²² FABER, A., MAZLISH, E. Jak mluvit, aby nás děti poslouchaly, jak naslouchat, aby nám děti důvěřovaly: [rady pro rodiče dětí od 2 do 18 let]. 2. vyd. Brno: CPresss, 2013. ISBN 978-80-264-0147-6, s. 59.

²³ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. Respektovat a být respektován, s. 60-63.

²⁴ Srov. Tamtéž, s. 64.

²⁵ Srov. FABER, A., MAZLISH, E. Jak mluvit, aby nás děti poslouchaly, jak naslouchat, aby nám děti důvěřovaly: [rady pro rodiče dětí od 2 do 18 let], s. 63.

4. Uděláš to tak... nebo tak...? Můžeš si vybrat. (možnost volby)

Možnost volby dává najevo partnerský vztah. Tím, že dáváme druhému na výběr, považujeme ho za kompetentní osobu, která je schopná se rozhodnout. K této komunikační dovednosti se řadí také nabídky: *Budeš chtít banán nebo mandarinku? Můžu Ti nějak pomoci?* Pokud dáváme na výběr, vyjmenujeme dvě, případně více možností, které jsou přijatelné pro obě strany. Dítě pak může porovnávat, hodnotit a zvažovat pro a proti.²⁶

Kopřiva (2015) uvádí dělení:

„Výběr „co“

Výběr „kdy“

Výběr pořadí

Výběr „jak“ nebo „čím“

Výběr „sám nebo ve spolupráci“

Výběr „kolik.“²⁷

Výběr „co“

Budeš pít vodu nebo čaj?

Výběr „kdy“

Půjdeš hned nebo za pět minut?

Výběr pořadí

Půjdeme si nejdříve zacvičit a potom zazpívat, nebo obráceně?

Výběr „jak“ nebo „čím“

Můžete ty dřívka slepit buď tavící pistolí nebo lepidlem.

Výběr „sám nebo ve spolupráci“

Zvládneš si zapnout bundu sám nebo chceš pomoci od někoho ze starších dětí?

Výběr „kolik“

Budeš chtít k svačině jeden nebo dva chleby?

²⁶ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. Respektovat a být respektován, s. 65-66.

²⁷ Tamtéž, s. 66.

Nabízíme pouze takový výběr, který je pro nás přijatelný. Nevyslovujeme žádnou nabízenou možnost, kterou nemyslíme vážně. Velmi důležité je uvědomit si, abychom výběrem nesklouzli k manipulaci. *Půjdeme si vysvětlit pomůcku z matematiky dnes nebo zítra?* V této situaci, kdy víme, že se dítěti do matematiky nechce, se jedná o manipulaci, nikoliv o možnost volby. Situaci můžeme řešit použitím jiné komunikační dovednosti. *Vidím, že se ti do matematiky příliš nechce a chápu to. Ale bylo by třeba si na to chvíli najít, abys ovládal i matematické dovednosti. Jak to vyřešíme?*²⁸ „Za opravdovým výběrem je náš postoj respektu k druhému člověku. Nejde o používání technik, které by vedly k tomu, aby druzí nakonec dělali to, co chceme my!“²⁹ Při mnoha situacích lze nechat děti, aby si samy vybraly z nabídky. *Můžeš si vybrat pomůcku, se kterou bys rád pracoval. Můžeš si vybrat jaké barvy na svůj obrázek použiješ.* Může nastat situace, kdy si dítě neumí vybrat. Je dobré reagovat empaticky. *Rozumím tomu, že je někdy obtížné si vybrat, dám ti na to chvíli čas a pak mi můžeš přijít říct, pro co ses rozhodl.* Někdy je vhodné nabídnout dítěti odklad rozhodnutí. Pokud se dítě naučí rozhodovat, rozvíjí u sebe převzetí zodpovědnosti, pocit jistoty a bezpečí.³⁰

5. Jirko, ...! (dvě slova)

Komunikační dovednost „dvě slova“, kdy prvním slovem je oslovení, zabraňuje rozkazovacímu tónu. Dvě slova používáme v situaci, kdy je jasné, o co v tu danou chvíli jde. Situace při odchodu chlapce na zahradu. *Kryštofe, čepice!* Dvěma slovy se nad druhého nepovyšujeme, pokládáme ho za kompetentního tvora, kterého je třeba upozornit na nějaký problém. Někdy postačí pouze nesouhlasné gesto nebo pohled ve tváři, který je dostačujícím znamením.³¹

6. Co s tím uděláme? A co si o tom myslíš ty? (prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí)

Touto komunikační dovedností se především dítě spolupodílí na rozhodování o věcech, které se ho týkají. Je podstatné dávat dítěti prostor pro jeho aktivitu. Existuje spousta možností, které vybízejí dítě ke spolupráci a aktivitě. Mohou pomoci konstruktivní otázky spolu s popisem a podáním informace. Situace, kdy má dítě chuť na

²⁸ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. Respektovat a být respektován, s. 67-68.

²⁹ Tamtéž. s. 68.

³⁰ Srov. Tamtéž, s. 68-71.

³¹ Srov. Tamtéž, s. 73.

sladké a vzteká se. *Vidím, že máš velkou chuť na něco sladkého, ale my tu nic nemáme. Já vím, člověka někdy přepadnou takové chutě. Tak co s tím?* Pokud dítě odpoví, že neví, můžeme podat nějaký návrh my. *Můžeme se podívat, co tu zbylo. Je tu sladký banán nebo kiwi. Vybereš si z tohoto ovoce nebo máš ještě jiný nápad?* Dát dítěti prostor pro vlastní přemýšlení hraje důležitou roli. V mnoha případech může pomoci podat dítěti návrh. *Zkus zvážit..., Třeba by se...* Zájem o druhého lze také projevit jinak než otázkami. *Jsem moc zvědavá, jak sis dnešní oslavu u kamarádky užila, ráda si to vyslechnu. Když mi o tom budeš chtít povědět, budu v ložnici žehlit prádlo.* Touto větou dáváme najevo zájem a zároveň dítě respektujeme.³²

³² Srov. KOPŘIVA, P. a kol. Respektovat a být respektován, s. 74-77.

1.2 Neefektivní komunikační dovednosti

Neefektivní komunikační dovednosti jsou v rozporu s respektujícím přístupem. Důvody, proč neefektivní komunikace je neúčinná, jsou tři. První důvod pochází z dětství, kde jsme se naučili nějaké formy komunikace, které v nás přetrvávají až do dospělosti. Druhým důvodem jsou naše emoce (zklamání, podráždění, vztek, hněv), které nám zamezují v tom, abychom byli schopni myslet s nadhledem. Třetím důvodem je neznalost jiných způsobů komunikace.³³ Neefektivní komunikace přispívá k psychickému ohrožení, které je spojeno s negativními emocemi (hněv, lítost, křivda, strach, vzdor, pocit nízké hodnoty). Pedagog, který užívá tyto komunikační dovednosti, se nachází v pozici mocensky nadřazeného vztahu k dítěti.³⁴

Neefektivní komunikační dovednosti dle Kopřivy (2015):

- „1. Ty zase (vždycky, nikdy, pořád) ...! Kdybys aspoň... (výčitky, obviňování)
2. Měl/a by sis uvědomit, že... (poučování, vysvětlování, moralizování)
3. Tohle jsi udělal/a špatně! (kritika, zaměření na chyby)
4. Já (někdo) kvůli tobě... (lamentace, citové vydírání)
5. Nedělej to, nebo se ti stane...! (zákazy, varování)
6. Z tebe jednou vyroste... (negativní scénáře, prorocství)
7. On je takový... - nálepkování
8. Udělej... (pokyny)
9. Okamžitě běž a udělej...! (příkazy)
10. Přestaň..., nebo...! Běda, jestli...! (vyhrožování)
11. Podívej se na..., vezmi si příklad z... (srovnávání, dávání za vzor)
 Já pro tebe..., a ty...! (poukazování na vlastní zásluhy)
12. Ty snad chceš...? Copak ty nechceš...? (řečnické otázky)
13. Ty jsi ale... (urážky, ponižování)
14. To je náš génus! To ses teda vyznamenal! (ironie, shazování).“³⁵

³³ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. Respektovat a být respektován, s. 23-26.

³⁴ Srov. Tamtéž, s. 46.

³⁵ Tamtéž, s. 24.

1. Ty zase (vždycky, nikdy, pořád) ...! Kdybys aspoň...(výčitky, obviňování)

Situace v šatně. *Zase oblečení na zemi! Kolikrát jsem ti říkala, že nebude tvoje oblečení na zemi překračovat! Už si s tebou opravdu nevím rady.* Pokud dítě uslyší tyto formulace vět, bude pravděpodobně podrážděné, rozladěné a k uklidnění oblečení ani nedojde. Dítě nebude mít ani ochotu za takto stanovených podmínek vyhovět nebo naopak udělá, co se od něj očekává, aby nebylo potrestáno a mělo klid, ale nikoli z důvodu, že je to tak správně. Tímto přístupem nepřispíváme k vnitřnímu přijetí norem. U dítěte můžeme vyvolat pocity méněcennosti a zbytečnosti. Výčitky lze poznat podle slov: *Zase...kolikrát jsem ti..., nikdy..., pořád...*³⁶

2. Měl/a by sis uvědomit, že...(poučování, vysvětlování, moralizování)

Situace při programu s předškoláky. *Jestli chceš, aby tě vzali do školy, musíš se víc snažit.* Poučování nelze považovat za výchovu. Velmi účinné je hovořit s dítětem o pravidlech, zásadách, dohodách a důsledcích společně. Pokud dítěti dopřejeme více prostoru pro vyjádření vlastního názoru o pravidlech a dohodách, tím více bude za jejich dodržování zodpovědný.³⁷

3. Tohle jsi udělal/a špatně! (kritika, zaměření na chyby)

Situace při tvořivé činnosti. *Tohle jsi nalepil špatně, tenhle kousek papíru má být jinde.* Pokud se zaměříme především na chyby, které u dítěte vidíme, může se to dotknout přímo jeho vlastní hodnoty. Kritika nevede k tomu, aby dítě svoji chybu napravilo. Pokud vidíme u dítěte chybu, je potřeba mu ukázat, jak ji napravit, poskytnout mu **informaci** nebo **popis**. *Hm, myslím že by bylo dobré tenhle kousek papíru ještě přelepit. Co myslíš? Pak tam vidím spoustu dalších kousků velmi přesně nalepených. To muselo dát práci.*³⁸

4. Já (někdo) kvůli tobě... (lamentace, citové vydírání)

Situace při volbě pomůcky, kdy děti hlasitě křičí. *Děti je tu hrozný hluk. Zase mě z vás rozbolela hlava.* Věta tohoto typu může u dítěte vyvolat pocity viny. V této situaci můžeme lamentaci vyměnit za efektivní komunikační dovednost **vyjádření vlastních potřeb a očekávání**. *Děti dnes se necítím moc dobře. Pomohlo by mi, kdyby šlo něco*

³⁶ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. Respektovat a být respektován, s. 30-31.

³⁷ Srov. Tamtéž, s. 32.

³⁸ Srov. Tamtéž, s. 33.

*udělat s tím hlukem. Potřebovala bych trochu pochopení. Je důležité, aby si dítě uvědomilo nesprávnost svého chování a mělo možnost chybu napravit. Proto bychom měli poukazovat na to, jaké může mít jeho chování následky, komu by mohlo ublížit nebo ublížilo.*³⁹

5. Nedělej to, nebo se ti stane...! (zákazy, varování)

Situace, kdy dívka běží ze zahrady, kde si hrála na písku, sedá si ke stolu a chce jíst oběd. *Když si neumyješ ruce, budeš nemocná.* Tato reakce u dívky může vyvolat přesný opak. Předškolní děti, u kterých převažuje názorné myšlení, si pokyn mnohdy nedovedou představit. U některých dětí může varování znamenat výzvu k předvádění se. V situaci, kdy jde dítěti o jeho zdraví, můžeme jako alternativu použít **popis** nebo **informaci**. Situace v umývárně. *Mytím rukou teplou vodou odstraňujeme bacily, které mohou způsobit nějakou nemoc.*⁴⁰

6. Z tebe jednou vyrostete... (negativní scénáře, proroctví)

Situace při programu s předškoláky. *Když se nezačneš snažit, nevezmou tě do školy.* Prorokováním dítěti říkáme, jak dopadne jeho život. Dítě pak může reagovat našťavaně a dotčeně, jak může dospělý vědět, jak dopadne jeho život. Negativní emoce mohou vytvářet riziko, kdy si dítě buduje obraz o sobě samém na základě výroků druhých. Negativní výroky druhých dítě utvrzují v jeho neschopnosti. Namísto negativních scénářů a proroctví lze použít komunikační dovednost **informace**. Situace při programu s předškoláky. *Příprava do školy je celkem náročná.*⁴¹

7. On je takový... - nálepkování

Zdroj „nálepky“ se nachází ve vrozených vlastnostech dítěte (zvýšená afektivita, pomalejší tempo apod.). Nálepky mohou u dítěte způsobit vztek a vzdor. Nálepky mohou znít jako urážky, například: *nešiko, hlupáku, popleto* apod. Nálepkování mnohdy vede k narušení sebeúcty dítěte. Můžeme také hovořit o pozitivních nálepkách, které jsou považovány za jeden typ pochval. *Ty jsi tak hodný, tichý chlapeček.* Pochvaly většinou

³⁹ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. Respektovat a být respektován, s. 33-34.

⁴⁰ Srov. Tamtéž, s. 34-35.

⁴¹ Srov. Tamtéž, s. 35-36.

směřují k manipulaci a k pocitu dítěte, že věci dělá k naší spokojenosti nikoli pro sebe samého. Chová se tak, jak si druzí přejí. Vhodnou alternativou k nálepkování je vytvářet společně s dítětem dohody a pravidla. Namísto pochval projevovat ocenění a uznání.⁴²

8. Udělej... (pokyny)

Tyto neefektivní komunikační dovednosti mohou u dětí vyvolávat nelibost a podráždění. Pokyny mají sklon vést k nesamostatnosti a závislosti na rozhodování druhých. Dospělý má většinou v oblibě určovat dítěti, jak mu má být. *Nemůže ti být teplo, vždyť mrzne. Dej si ty rukavice.*⁴³ „Pokyny jsou formulovány ve 2. osobě, rozkazovacím nebo podmiňovacím způsobem: Udělej! Měl bys...“⁴⁴

9. Okamžitě běž a udělej...! (příkazy)

Každý člověk má právo se rozhodovat sám za sebe. Příkazy brání rozvoji schopnosti rozhodování. V případech, které mohou ohrozit život. Situace, kdy se dítě řítí na bobech z kopce dolů přímo do silnice. *Spadni! Zastav! Brzdi!* V takovém případě by se nejednalo přímo o nerespektující komunikaci, ale o možnosti zamezení hrozícího nebezpečí. Platí to v případě, kdy u dítěte použijeme pokynu či povelu zřídka.⁴⁵

10. Přestaň..., nebo...! Běda, jestli...! (vyhrožování)

Situace při svačině před narozeninovou oslavou. *Jestli nesníš ten chleba, nedostaneš pak dort.* Tato věta může u dítěte vyvolat pocit strachu, který není správným důvodem, proč se věci mají dělat. Alternativou k vyhrožování může být užití **informace** nebo **možnosti volby**. Situace na písku, holčička hází po druhé písek. *Eli, písek se do očí nehází, může to bolet a druhému ublížit. Můžeš ho házet do sítko nebo do bábovky.*⁴⁶

11. Podívej se na..., vezmi si příklad z... (srovnávání, dávání za vzor)

Já pro tebe..., a ty...! (poukazování na vlastní zásluhy)

Situace při obědě. *Kačko, ty se s tou polévkou tak loudáš. Podívej se na Lucku, ta už to má skoro sněžené.* Takové sdělení v dítěti vyvolává pocity méněcennosti a ohrožuje

⁴² Srov. KOPŘIVA, P. a kol. Respektovat a být respektován, s. 36-37.

⁴³ Srov. Tamtéž, s. 30-38.

⁴⁴ Tamtéž, s. 38.

⁴⁵ Srov. Tamtéž, s. 39.

⁴⁶ Srov. Tamtéž, s. 40-41.

jeho sebeúctu. Každý z nás má jiné volní vlastnosti, jiné dispozice, a proto nelze posuzovat a srovnávat. Zdůrazňování vlastních zásluh a výčitek vede ke špatným vztahům. *Celé včerejší odpoledne jsem pro vás připravovala program a vy se mi takhle odvděčíte. Tak to vám pěkně děkuju.*⁴⁷

12. Ty snad chceš...? Copak ty nechceš...? (řečnické otázky)

Situace při práci s knihou u stolu. Dítě se u čtení houpe na židli. *Chceš snad spadnout?* Řečnické otázky dávají pocit bezmoci. Místo těchto otázek lze použít například **informaci**. *Je třeba sedět pořádně, pokud pracujeme s knihou. Ta židle se snadno převrátí.*⁴⁸

13. Ty jsi ale... (urážky, ponižování)

Situace v šatně, kdy se děti perou. *To snad není možný, chováte se jako zvířata!* Použitím těchto urážek zraňujeme sebeúctu druhého nebo vyvoláváme agresi. Mnohdy dospělí považují některé ze svých ponižujících sdělení za vtipné, aniž by si uvědomovali jejich riziko. Například: *Ty jsi ale trubka!*⁴⁹

14. To je náš génius! To ses teda vyznamenal! (ironie, shazování)

Za přímou agresi lze považovat urážky a ponižování, za skrytou agresi pod humorem můžeme uvést ironii, která je mnohem zákeřnější. Ironii poznáme především podle pohrdavého tónu hlasu. Mezi dětmi je ironie většinou nepochopena. Situace při cvičení. *Pojď nám to předvést, ty naše hvězdo!* Pokud pedagog svojí ironií poukáže na některé slabší jedince, může to vést k šikaně ve třídě. Alternativním řešením místo ironie může být **informace** nebo **já-výrok**, o kterém bude pojednáno v podkapitole 1.4.⁵⁰

„Komunikační styly, které pro nás představují psychické ohrožení, obsahují čtyři složky:

1. negativní hodnocení osoby a jejich kvalit;
2. zaměření na to, co není v pořádku;

⁴⁷ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. Respektovat a být respektován, s. 42.

⁴⁸ Srov. Tamtéž, s. 43-44.

⁴⁹ Srov. Tamtéž, s. 44-45.

⁵⁰ Srov. Tamtéž, s. 45-46.

3. negativní zmínky o minulosti nebo budoucnosti;
4. mocenský vztah, nadřazenost.“⁵¹

1.3 Potřeby

Komunikace s dítětem vychází především z naplňování potřeb. Americký psycholog Abraham Maslow vytvořil pětistupňovou pyramidu potřeb. Mezi základní podmínky, ze kterých by měla vycházet komunikace pedagoga s dítětem, patří především naplňování potřeb.⁵² Za zásadní podmínku pro naplnění potřeb je podmínka efektivního učení a respektování. Potřeby vedou k porozumění chování dětí. Když se dítě nechová správně, příčinu můžeme hledat v neuspokojení jedné ze základních potřeb.⁵³

Základní lidské potřeby:

- „1. Fyziologické potřeby
2. Potřeby bezpečí
3. Potřeby lásky a sounáležitosti
4. Potřeby uznání a sebeúcty
5. Potřeby seberealizace a sebeuskutečnění
6. Vyšší potřeby.“⁵⁴

1. Fyziologické potřeby

Helus považuje fyziologické potřeby za potřeby deficitní. Potřeby, které vyvolávají nějaký nedostatek – hlad, žízeň, nedostatek pohybu apod.⁵⁵ Mezi fyziologické potřeby se řadí přijímání potravy a tekutin. Za podstatnou efektivní komunikační dovednost lze považovat **možnost volby**, kdy si dítě může vybrat z přijatelné nabídky. Je potřeba jít dítěti příkladem, nenutit ho do jídla, ale motivovat. Druhou fyziologickou potřebou je spánek a odpočinek. Měli bychom dítěti vytvořit takové prostředí, kde budeme respektovat jeho individuální potřebu spánku a odpočinku. Za další významné potřeby se

⁵¹ KOPŘIVA, P. a kol. Respektovat a být respektován, s. 46.

⁵² Srov. SVOBODOVÁ, E. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*, s. 71.

⁵³ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 190.

⁵⁴ Tamtéž, s. 191-203.

⁵⁵ Srov. SIKOROVÁ, L. *Potřeby dítěte v ošetrovatelském procesu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3593-1, s. 18.

považuje dostatek pohybu a aktivity.⁵⁶ Není účinné dítěti tuto aktivitu zakazovat nebo ji nějak omezovat. Můžeme využít efektivní komunikační dovednost **informaci** nebo **možnost volby**. *Tady se neběhá, na běhání máme zahradu.* Namísto: *Přestaň tady běhat!*⁵⁷ Mezi další fyziologické potřeby můžeme zařadit: potřebu vylučování, absence bolesti a hygienické potřeby.⁵⁸ Neuspokojení fyziologické potřeby se promítá do chování jako podráždění, poruchy pozornosti, projevy agrese, pasivita až apatie.⁵⁹

2. Potřeba jistoty a bezpečí

Do této potřeby můžeme zahrnout potřebu ochrany, jistoty, pravidel a řádu. Pro tuto potřebu je velmi důležité stanovení hranic ve výchově.⁶⁰ Děti samy volají po hranicích a pravidlech, pokud jsou pedagogové ve výchově lhostejní. Hranice dávají ochranu. Jejich stanovení zahrnuje respektování lidské individuality. Hranice vytvářejí systém, ve kterém se dítě může lépe orientovat.⁶¹ Do efektivní komunikace lze zařadit vyjadřování emocí **empatickou reakcí** ze strany pedagoga nebo **já-výrok**, o kterých bude pojednáno v podkapitole 1.4. Například: *Děti, opravdu se mi nelíbí, že je tu hluk.* Namísto: *Nekřičte!* Jako prospěšné se prokázalo vytváření pravidel společně s dětmi, aby viděly důsledky jejich nedodržení.⁶² Děti mají v oblibě testovat nastavená pravidla, proto musí být dostatečně pevná. Přitom můžeme použít komunikační dovednost **informace**. *Nejdřív je třeba si umýt ruce, potom můžeme jíst.* Testováním hranic si děti zkoušejí, zda věci platí. Pokud není uspokojena potřeba bezpečí a jistoty, může se to promítat do chování a prožívání dítěte. Může tomu odpovídat například bojácné chování, strach z chyby, neúspěchu nebo úzkost.⁶³

3. Potřeba lásky a náležitosti

Každý člověk potřebuje někam patřit, být milován a milovat. Láska neznamená mít někoho rád za odměnu, ale mít rád někoho jako lidskou bytost proto, že je. Velké riziko

⁵⁶ Srov. SVOBODOVÁ, E. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*, s. 72-73.

⁵⁷ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 193.

⁵⁸ Srov. SVOBODOVÁ, E. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*, s. 73.

⁵⁹ Srov. KOPŘIVA, P. *Respektovat a být respektován*, s. 193.

⁶⁰ Srov. Tamtéž, s. 194.

⁶¹ Srov. ROGGE, J. U. *Děti potřebují hranice*. 4. vyd. Praha: Portál. 2009. ISBN 978-80-7367-634-6, s. 30-31.

⁶² SVOBODOVÁ, E. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*, s. 73.

⁶³ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 194-195.

sebou nese užívání neefektivní komunikace – výčitky, rady, hrozby apod. Součástí profese pedagoga je, aby dítě přijímalo takové, jaké je a snažilo se s ním zacházet s respektem a úctou.⁶⁴ Lásku můžeme projevovat nasloucháním dítěti, úsměvem, tělesným kontaktem nebo komunikací založené na projevování emocí.⁶⁵ Takto zvolenou komunikaci nazýváme **empatickou reakcí**. *Těšila jsem se na tebe. Jsem moc ráda, že jsi mezi námi. Moc se mi tu s vámi líbí.*⁶⁶ Děti, kterým se nedostává potřeby lásky a náležitosti, mohou trpět pocitem osamělosti, zbytečnosti nebo si naopak snaží získat pozornost vyrušováním, vykřikováním a skákáním do řeči.⁶⁷

4. Potřeba uznání a sebeúcty

Sebeúctu lze definovat jako kladné hodnocení své vlastní osoby, vědomí své vlastní hodnoty a pocit vnitřní důstojnosti. Rozvoj sebeúcty může pedagog podporovat svými výchovnými postupy.⁶⁸ „Tato oblast představuje potřebu být přijímán, respektován a oceňován jako důležitá, kompetentní a hodnotná osoba. K potřebě uznání patří i potřeba úspěchu.“⁶⁹ K získání úspěchu děti nepotřebují soutěžit. Pro naplnění této potřeby uznání a sebeúcty je základem dělat věci tak, jak je nejlépe dovedeme. V návaznosti na uznání můžeme hovořit o riziku pochval.⁷⁰ Pochvalou dítěti vyjadřujeme, že dělá věci k naší spokojenosti, nikoliv pro svoje potěšení a radost. Alternativou je zpětná vazba, uznání a ocenění.⁷¹ Jako příklad lze uvést situaci, kdy dítě namaluje obrázek, který nám ukazuje. Naši reakcí může být vyjádření efektivní komunikační dovednosti **popisu** spolu s popsáním pocitů dítěte (**empatická reakce**). *Na obrázku vidím spoustu barev a geometrických tvarů. Je vidět, že jsi rád, že se ti obrázek podařil. To muselo dát opravdu velkou práci.*⁷² Pokud je potřeba uznání a sebeúcty neuspokojena, mohou se dostavit pocity méněcennosti, nezájmu, zbytečnosti, křivdy nebo naopak nadřazenost, potřeba zviditelnit se.⁷³

⁶⁴ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 196-197.

⁶⁵ SVOBODOVÁ, E. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*, s. 74.

⁶⁶ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 108.

⁶⁷ Srov. Tamtéž, s. 199.

⁶⁸ Srov. DUCLOS, G. *Sebeúcta mého dítěte: otázky a odpovědi*. 1. vyd. Praha: Paulínky. 2010. ISBN 978-80-7450-007-7, s. 5-6.

⁶⁹ KOPŘIVA, P. *Respektovat a být respektován*, s. 199-200.

⁷⁰ Srov. Tamtéž, s. 200.

⁷¹ Srov. Tamtéž, s. 167-168.

⁷² Srov. Tamtéž, s. 176.

⁷³ Srov. Tamtéž, s. 201.

5. Potřeba seberealizace a sebeuskutečnění

Tato potřeba zahrnuje pochopení sebe i druhých. Stát se tím, kým mohu být a dosáhnout svých možností rozvoje a růstu. Patří sem potřeba objevování a učení se. Zvláště u předškolních dětí se realizuje učení hrou. Dítě má potřebu něco dokázat, zvládnout, vytvořit. Je dobré mu k tomu poskytnout prostor. Dítě potřebuje mít pocit, že je hodnotným tvorem.

6. Vyšší potřeby

Vyšší potřeby zahrnují potřeby estetické (potřeba krásy, harmonie), etické (potřeba mravnosti, spravedlnosti) a potřeby duchovní (věřit v transcendenci). Vyšší potřeby směřují k dosažení pocitu, že život má nějaký smysl. Aby se děti cítily ve třídě příjemně, je dobré se společně s pedagogem domluvit například na výzdobě třídy, na společných pravidlech apod. Pokud nejsou vyšší potřeby uspokojeny, může to ovlivňovat uspokojování nižších potřeb.⁷⁴

1.4 Emoce

„Význam slova „emoce“, někdy zaměňováno se slovem „cit“, je téměř všeobecně znám: vyjadřuje takové druhy zážitků, jako jsou např. radost, smutek, hněv atd. Tento termín tedy zachycuje zcela zvláštní projevy prožívání, provázené nezřídka i tělesnými změnami, jako jsou pohyby (útěk vyvolaný strachem, fyzické napadení vyvolané hněvem), a takovými reakcemi, jako jsou pláč či smích, začervenání se v rozpacích, ale i zažívací potíže při prožívání trémy atd.“⁷⁵ Můžeme hovořit o třech funkcích emocí:

1. **Ochranná** – zlost, strach, hněv, starost...⁷⁶
2. **Motivační** – vzbuzuje k akci a souvisí s dovršením uspokojení, které snižuje motivační napětí.⁷⁷
3. **Informační** – naše vlastní emoce nebo emoce druhého, která je informací, z níž se lze učit.

⁷⁴ Srov. KOPŘIVA, P. *Respektovat a být respektován*, s. 201-204.

⁷⁵ NAKONEČNÝ, M. *Psychologie: přehled základních oborů*. 1. vyd. Praha: Triton, 2001. ISBN 978-80-7387-443-8, s. 331.

⁷⁶ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 87.

⁷⁷ NAKONEČNÝ, M. *Psychologie: přehled základních oborů*, s. 156.

Emoce prožíváme neustále, jak v bdělém stavu, tak ve spánku. Většinou si všímáme emocí tehdy, když prožíváme něco zvlášť nepříjemného. Podstatné je brát emoci druhého vážně. Například věta: *Obleč se, je tu zima!* (když je dítěti horko). Tato slovní formulace je v rozporu s naší komunikací a tím, co dítě prožívá.

1.4.1 Neúčinné reakce na emoční nepohodu druhých

Existuje několik nepřiměřených reakcí na emoce druhých, které vedou k emoční nepohodě. Pokud hodnotíme či posuzujeme emoce druhého, dáváme mu tím najevo, že to, co prožívá, prožívá špatně.⁷⁸

Neúčinné reakce dle Koprívy (2015):

- „1. To nic není! – zlehčování, popírání
2. Musíš se na to podívat jinak! – srovnávání
3. Co se stalo? – vyptávání
4. Měl bys... – rady
5. Musíš pochopit, že... – objektivizace, vysvětlování
6. Ty máš pravdu – souhlas
7. Můžeš si za to sám! – obvinění
8. Chudinko!... – litování
9. Za všechno můžou ONI! – svalování viny.“⁷⁹

1. To nic není! – zlehčování, popírání

Hodnotit lze zlehčováním. Situace, kdy dítě při běhu spadne a odře si koleno. *To nic nebylo, jsou horší věci, než rozbité koleno!* Nebo popřením emocí. Situace, kdy dítě nařiká, že má hlad. *Nemůžeš mít zase hlad, vždyť jsi před chvílí jedl!*⁸⁰ Pokud budeme neustále popírat pocity dítěte, učíme je, aby svým pocitům nevěřily.⁸¹ Zlehčováním či popíráním emocí druhých u nich vyvoláváme další negativní emoce. Dítě, na které jsou uplatňovány reakce zlehčování či popírání jeho vlastních pocitů, bude většinou v nerovnováze, že není bráno vážně to, co prožívá. Děti se v takovém případě buď

⁷⁸ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 84-85.

⁷⁹ Tamtéž, s. 87-97.

⁸⁰ Srov. Tamtéž, s. 85-87.

⁸¹ Srov. FABER, A., MAZLISH, E. *Jak mluvit, aby nás děti poslouchaly, jak naslouchat, aby nám děti důvěřovaly: [rady pro rodiče dětí od 2 do 18 let]*, s. 13.

uzavřou samy do sebe a nemají zájem se někomu svěřovat, nebo ještě více začnou přehánět.

2. Musíš se na to podívat jinak! – srovnávání

Srovnáním dítěte, které má trápení s druhým dítětem, které je v něčem horší či lepší, dáváme najevo, že nám je jeho trápení jedno a není potřeba se tím více zabývat. Situace při odchodu do školky, kdy chlapec pláče a nařiká, že do školky nepůjde. *Podívej se na Honzika, taky musí do školky a nepláče.* Srovnáváním u dítěte můžeme vyvolat negativní emoce, pocit, že je někomu na obtíž nebo že mu nerozumíme.

3. Co se stalo? – vyptávání

Situace s holčičkou, která sedí na lavičce v šatně a pláče. *Proč pláčeš? Co se stalo? Někdo ti něco udělal nebo tě něco bolí? Tak co je s tebou?* Pokud je dítě zahlceno spoustou otázek a chybí zájem o jeho pocity, může to u něj vyvolat navrácení se do děje. Otázky mohou být vnímány jako nátlak a nepříjemná povinnost odpovědět.

4. Měl bys... - rady

Situace, kdy se chlapec vzteká, že s ním ostatní chlapci nechtějí hrát fotbal. *Nevztekej se, chvílku si můžeš hrát s někým jiným a pak se chlapců zeptej znovu, jestli můžeš hrát s nimi.* Používání rad většinou vychází z dobrého úmyslu druhému pomoci. Rady vycházejí z logické úrovně, ale pokud je dítě v silných emocích, rady často nevnímá. Pokud zaujmeme pozici „rádce“, stojíme v nadřazené pozici. Na druhého to může působit, že je nekompetentní si svoji situaci vyřešit sám.

5. Musíš pochopit, že... - objektivizace, vysvětlování

Situace, kdy si dítě stěžuje na paní učitelku, že je „pitomá“, že nešli ven. *Vždyť jste mohli nachladnout při takovém počasí. A paní učitelka není pitomá, to se neříká.* Tento typ komunikace může dítě vnímat jako zradu, že nechápeme jeho problém. Může si klást otázku: „Na čí straně vůbec jsi?“. Vysvětlováním a poučováním vyjadřujeme nadřazenost vůči druhému.

6. Ty máš pravdu – souhlas

Situace na procházce – holčička si stěžuje paní učitelce na druhou, že ji strčila a spadla. Spadená holčička to druhé oplatila. *Je dobře, že jsi jí to oplatila. Co do tebe má co strkat.* Tím, že přitakáme spadené holčičce, vystupujeme proti druhé a zároveň zaujímáme mocenskou pozici.

7. Můžeš si za to sám! – obvinění

Situace ve třídě, kde dítě běhá, bouchne se o stůl a zraní se. *Kdybys neběhal, nestane se ti to. Dobře ti tak!* Poukazováním na chyby druhých jim říkáme, že jsou horší než my. Velmi časté je používání slova „kdybys“.

8. Chudinko!... – litování

Situace po příchodu dítěte do mateřské školy, které rodič zbil. *Jejda, to mně je tě tak líto. To ti maminka nemusela dělat. Chudinko.* Často pokládáme pojmy litování a poskytnutí podpory za totéž. To, že politujeme druhého, nevede k podpoře a účasti. U dětí může litování vyvolat pocity bezmoci, závislosti na pomoci druhých a poraženectví. Lítost vede k oslabení naší sebedůvěry. Tím, že užijeme lítosti, stavíme se také do role oběti.

9. Za všechno můžou ONI! – svalování viny

Situace ve školce, kdy si jeden chlapec stěžuje paní učitelce, že ho všichni předběhli při výběru omalovánky a na něj už nezbyla ta, kterou on chtěl. *Ty děti jsou opravdu hrozný, všude chtějí být, všechno chtějí mít hned. Nic s tím nenaděláš, budeš si muset vybrat jinou omalovánku.*⁸²

1.4.2 Účinné reakce na emoční nepohodu druhých

Pokud chceme druhému při prožívání negativní emoce pomoci, je třeba emoci druhého přijmout, abychom ji mohli nějakým způsobem zvládnout a pochopit. Přijetí pocitů označujeme za empatickou reakci.⁸³ Emoční reakce vede k pěstování sebeúcty a vytváření dovedností a návyků, které vychází z vnitřní motivace. Velký přínos má

⁸² Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s.87-97.

⁸³ Srov. Tamtéž, s. 87.

v udržování dobrých vztahů.⁸⁴ Situace, kdy se chlapec cítí dotčeně, když po prání s kamarádem dostal nadáno od paní provozní jenom on. Chlapec si stěžuje paní učitelce. (*Paní učitelka chlapci naslouchá*). *Vidím, že se ti to zdá nespravedlivé. Hm.... To naštve. Napadá tě něco, jak by se tomu dalo příště zabránit a říct si zavčas „dost“? Ted' už to víš. Bylo by dobré, abyste si to spolu s Honzou vyjasnili.* Při takovéto reakci si pedagožka velmi dobře poradila s pocity dítěte. Její emoční reakce se skládá: z aktivního naslouchání, pojmenování pocitů a vyjádření podpory.⁸⁵

Kopřiva (2015) za empatické reakce uvádí:

1. „Aktivní naslouchání
2. Pojmenování pocitů, přání a očekávání druhého
3. Vyjádření podpory
4. Uspokojení přání v představě
5. Empatie činem.“⁸⁶

1. Aktivní naslouchání

Aktivní naslouchání se může skládat, jak z verbálních, tak neverbálních projevů. Za verbální projevy jsou považována slova jako: Hm... mhm...chápu to... Za neverbální: příkyvování, pohled do očí, dotek...⁸⁷ Pro dítě může být velmi těžké, bavit se s někým, kdo mu nevěnuje pozornost. V některých případech i naprosté mlčení může být velmi prospěšné.⁸⁸

2. Pojmenování pocitů, přání a očekávání druhého

Druhému velmi často pomáhá, když jeho negativní pocity pojmenujeme. Situace při čekání dítěte na maminku. *Asi se nemůžeš dočkat, až pro tebe maminka přijde.* Pokud pojmenujeme pocity nebo přání dítěte, pomáháme mu v tom, aby se ve svých pocitech lépe vyznalo. Při pojmenování toho, co dítě prožívá, používáme slova ve 2. osobě (ty, tebe, ...).

⁸⁴ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 102.

⁸⁵ Srov. Tamtéž, s. 99.

⁸⁶ Tamtéž, s. 99-109.

⁸⁷ Srov. Tamtéž, s. 97-100.

⁸⁸ Srov. FABER, A., MAZLISH, E. *Jak mluvit, aby nás děti poslouchaly, jak naslouchat, aby nám děti důvěřovaly: [radý pro rodiče dětí od 2 do 18 let]*, s. 20-21.

3. Vyjádření podpory

Mohou pomoci věty: *Držím ti palce. Budu na tebe moc myslet. Moc bych si přála, aby ti to u paní doktorky dobře dopadlo.*⁸⁹

4. Uspokojení přání v představě

Situace, kdy dítě křičí, že by chtělo papír, ale papíry už bohužel došly. *Kéž bychom tu ještě nějaké našli. Vím, jak moc bys chtěl kreslit. Možná, že by se tu našly alespoň nějaké kartony.* Pokud bychom vysvětlovali, že papíry došly z toho a toho důvodu, mohlo by dítě začít protestovat. Jako lepší variantu můžeme s dítětem soucítit a vyjádřit mu přání alespoň v představách. Usnadníme mu tak přijmout realitu.⁹⁰

5. Empatie činem

Situace, když se dítě klepe zimou. (Stačí *podat hrnek s horkým čajem*). Situace, když dítě spadne a poškrábe si obličej. (Stačí *obejmout, pohladit*). Poté můžeme reagovat **popisem**. *Vidím, že tě to bolí. Muselo to být nepříjemné, takhle se poškrábat.*⁹¹

1.4.3 Vadí mi, že... Očekávám, že...(Já-výrok)

Já-výrokem vyjadřujeme naše pocity a potřeby. Situace při vysvětlování dětem, jaký bude odpolední program. Děti křičí a běhají. *Děti, mrzí mě, že vám nemohu sdělit, co budeme odpoledne dělat. Ten křik mi vadí. Už se opravdu zlobím.* Já-výrokem vyjadřujeme druhým naši nepohodu v nějaké zátěžové situaci. Pokud i po našem já-výroku druhý pokračuje v chování, které je nám nepříjemné, můžeme výrok zopakovat slovy: *Mně to vážně vadí. Opravdu to takhle nechci.* Já-výrok vede k vyjasnění si hranic. Některé děti si přímo o vymezení hranic volají. Já-výrokem můžeme druhému sdělit i naši pohodu. *Je moc fajn, jak jsme se na všem dokázali domluvit.* Já-výrok může znamenat také signál STOP! UŽ NE! Tím, že použijeme já-výrok, chráníme naši sebeúctu. Pokud sdělujeme vlastní emoce, základní komunikační dovedností je **popis** nebo **informace**.⁹²

⁸⁹ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 100-101.

⁹⁰ Srov. FABER, A., MAZLISH, E. *Jak mluvit, aby nás děti poslouchaly, jak naslouchat, aby nám děti důvěřovaly: [rady pro rodiče dětí od 2 do 18 let]*, s. 27.

⁹¹ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 108.

⁹² Srov. Tamtéž, s. 113-114

Shrnutí:

Za dovednosti vedoucí k respektující komunikaci mezi pedagogem či rodičem a dítětem jsou považovány: **popis, informace, vyjádření vlastních potřeb a očekávání, možnost volby, dvě slova, prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí.** Komunikace pedagoga s dítětem by měla vycházet z naplňování potřeb. Základní podmínkou, která se při naplňování potřeb uplatňuje, je používání efektivní komunikace. Pokud se dítě chová nesprávně, východisko můžeme hledat v uspokojení některé ze základních potřeb. V situacích, kdy se dítě cítí v nepohodě, je vhodné použít **empatické reakce**. Empatickou reakci lze považovat za doplňující efektivní komunikační dovednost k základním efektivním komunikačním dovednostem. Účinek můžeme zvýšit tím, že efektivní komunikační dovednosti kombinujeme. Pokud pedagog potřebuje vyjádřit své vlastní emoce, je vhodné použít **já-výrok**, kterého bychom měli formou nápodoby učít i děti. Efektivita dovedností vede především k rozvoji osobnosti dítěte a získání vlastní sebeúcty, k učení se důležitým dovednostem a návykům nutným pro život a k bytí v dobrých vztazích, které jsou založené na vzájemném respektu.⁹³

⁹³ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 81.

2 Místo efektivní komunikace v rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání

2.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP) vznikl v souladu s principy kurikulární politiky, vymezenými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR a ukotvenými v zákoně č. 561/2004., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Národní program vzdělávání a RVP představují kurikulární dokumenty státní úrovně. Druhou úroveň kurikulárních dokumentů představují školní vzdělávací programy.⁹⁴ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) je elementárním základem, z něhož vychází základní vzdělávání a představuje východisko pro tvorbu školních vzdělávacích programů.⁹⁵ „RVP PV uvádí, jaké informace má školní vzdělávací program obsahovat, jeho strukturu i názvy jednotlivých částí si ale volí pedagogický tým sám.“⁹⁶ RVP je veřejným dokumentem pro školu, učitele i děti a vytváří podmínky k tomu, aby pedagogický sbor či jednotlivý pedagog zachovával společenská pravidla, na základě kterých může vytvářet vlastní školní vzdělávací program.⁹⁷ RVP PV je veřejný dokument, který může být inovován dle měnících se potřeb společnosti, dětí a zkušeností pedagogů se školním vzdělávacím programem.

Hlavní principy RVP PV:

- připouští vývojová specifika dětí předškolního věku, které promítá do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání
- umožňuje rozvoj každé osobnosti s ohledem na její individuální potřeby
- vytváří klíčové kompetence, které jsou dosažitelné v předškolním vzdělávání

⁹⁴ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2017. s. 4. [cit. 2017-12-18]. Dostupné z WWW:< <http://www.msmt.cz/file/45304/>>

⁹⁵ Tamtéž, s. 5.

⁹⁶ SVOBODOVÁ, E. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*, s. 33.

⁹⁷ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2017. s. 5. [cit. 2017-12-18]. Dostupné z WWW:< <http://www.msmt.cz/file/45304/>>

- definuje kvalitu předškolního vzdělávání z hlediska cílů vzdělávání, podmínek, obsahu i výsledků
- poskytuje mateřským školám různé formy a metody vzdělávání a zařizuje vzdělávání dle regionálních a místních podmínek, potřeb a možností
- vymezuje kritéria pro vnitřní a vnější evaluaci mateřské školy.⁹⁸

„Dle školského zákona se s účinností od 1. 9. 2016 předškolní vzdělávání organizuje zpravidla pro děti ve věku od 3 do 6 let, nejdříve však pro děti od dvou let. Tato věta se s účinností od 1. 9. 2020 mění takto: Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku od 2 zpravidla do 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.“⁹⁹

2.2 Školní vzdělávací program

Školní vzdělávací program (dále jen ŠVP) je dokumentem, který vychází z RVP PV a podle kterého se uskutečňuje vzdělávání dětí v mateřské škole. ŠVP je otevřeným dokumentem, který se po určitém období dle měnících se potřeb inovuje. K tomu, aby se ŠVP aktualizoval, je potřeba zjištění plynoucí z evaluace procesu vzdělávání dětí. ŠVP je zpracován vždy v souladu s RVP PV. Odpovědnost za ŠVP nese ředitel mateřské školy, avšak na jeho tvorbě se spolupodílí celý pedagogický sbor.¹⁰⁰

ŠVP obsahuje:

- „identifikační údaje o mateřské škole
- obecná charakteristika školy
- podmínky vzdělávání
- organizace vzdělávání
- charakteristika vzdělávacího programu
- vzdělávací obsah

⁹⁸ *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2017. s. 5-6. [cit. 2017-12-18]. Dostupné z WWW:< <http://www.msmt.cz/file/45304/>>

⁹⁹ Tamtéž.

¹⁰⁰ Tamtéž.

- evaluační systém a pedagogická diagnostika.¹⁰¹

2.3 Prostor pro efektivní komunikaci v RVP PV „Specifika předškolního vzdělávání, metody a formy práce“

Předškolní vzdělávání by mělo respektovat fyziologické, kognitivní, sociální a emocionální potřeby dítěte, jejichž naplnění lze dosáhnout užitím efektivních komunikačních dovedností.¹⁰² Jednou ze základních podmínek, ze které efektivní komunikace vychází, je přizpůsobování se potřebám dítěte.

Fyziologickou potřebu dítěte můžeme naplnit skrze použití efektivní komunikační dovednosti, například **popisu, emoční reakce, informace, možnosti volby** či jejich kombinací. Situace při poledním odpočinku v ložnici. *Vidím, že se ti nechce spát. To se tak člověku někdy nechce. Ale bylo by potřeba si alespoň na chvíli odpočinout, abys nabral další síly na odpoledne. Budeš chtít poslouchat pohádku nebo si prohlížet časopis?*¹⁰³

Při naplňování kognitivních potřeb, které se dle Maslowa řadí k potřebám seberealizace, hraje velkou roli efektivní komunikace.¹⁰⁴ Při potřebách poznávání můžeme hovořit o potřebě objevování, porozumění světu, potřebě tvořit, něco dokázat a potřebě identity, která je spojená s potřebou sebeúcty.¹⁰⁵ Kognitivní potřebu dítěte lze docílit například užitím **popisu, možnosti volby** nebo projevováním našeho zájmu **empatickou reakcí**. Situace při výběru pomůcky. *Vidím, že hledáš vhodnou pomůcku, se kterou bys rád pracoval. Můžu ti nějak pomoci nebo si vybereš sám?*¹⁰⁶

Sociální potřeby jsou potřeby, které zahrnují vztahy lidí k sobě navzájem. Máme potřebu sociální opory, přijetí druhými, uznání, někam patřit.¹⁰⁷ Sociální potřeby lze u dítěte rozvinout například **empatickou reakcí**. Situace při příchodu dítěte do mateřské školy. *Jsem moc ráda, že jsi už ve školce, moc jsme se na tebe těšili.*¹⁰⁸

¹⁰¹ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2017. s. 5-6. [cit. 2017-12-18]. Dostupné z WWW:< <http://www.msmt.cz/file/45304/>>

¹⁰² Tamtéž.

¹⁰³ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 78.

¹⁰⁴ Srov. SIKOROVÁ, L. *Potřeby dítěte v ošetřovatelském procesu*, s. 17.

¹⁰⁵ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 202.

¹⁰⁶ Srov. Tamtéž, s. 78.

¹⁰⁷ NAKONEČNÝ, M. *Psychologie: přehled základních oborů*, s. 200.

¹⁰⁸ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 108.

Naplnit emocionální potřeby lze za pomoci scének a dramatizací, přičemž se dítě naučí používat **já-výrok**, kterým má možnost své emoce druhému vyjádřit. Pedagog předvede za pomoci dvou maňášků situaci, která se často vyskytuje mezi dětmi. Loutky představují dva chlapce. Honza říká Jakobovi: *Ty jsi ale hlupák*. Jakub reaguje: *Já nejsem žádný hlupák, jmenuji se Jakub. Vadí mi, jak mi říkáš*. Honza reaguje vypláznutím jazyka. Jakub odpovídá: *Stejně mi to vadí! Víš co, jdu si hrát jinam*. Situaci lze s dětmi dále probrat, jak se přitom Jakub cítí, zda se jedná o správné či nesprávné chování apod.¹⁰⁹ „V předškolním vzdělávání je v dostatečné míře uplatňováno situační učení založené na vytváření a využívání situací, které poskytují dítěti srozumitelné praktické ukázky životních souvislostí, tak, aby se dítě učilo dovednostem a poznatkům v okamžiku, kdy je potřebuje, a lépe tak chápalo jejich smysl.“¹¹⁰ K naplnění emocionální potřeby dítěte může přispět **empatická reakce** pedagoga, kterou dítěti dává najevo, že to, co prožívá je zcela v pořádku. Situace, kdy dítě pláče a nechce být v mateřské škole. *Všechno je v pořádku. Můžeš se vyplakat. Nic se neděje. Všimla jsem si, že už bys chtěl být s maminkou. Co spolu budete dělat, až přijde?*¹¹¹

Vztahová komunikace dává dítěti důvěru a zájem o to, co právě prožívá.¹¹²

2.4 Prostor pro efektivní komunikaci v RVP PV „Cíle předškolního vzdělávání“

RVP PV zahrnuje čtyři cílové kategorie:

- „rámcové cíle – vyjadřující univerzální záměry předškolního vzdělávání
- klíčové kompetence – představují výstupy, resp. obecnější zákonitosti, dosažitelné v předškolním vzdělávání
- dílčí cíle – vyjadřují konkrétní záměry příslušející té které vzdělávací oblasti
- dílčí výstupy – dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, které dílčím cílům odpovídají.“¹¹³

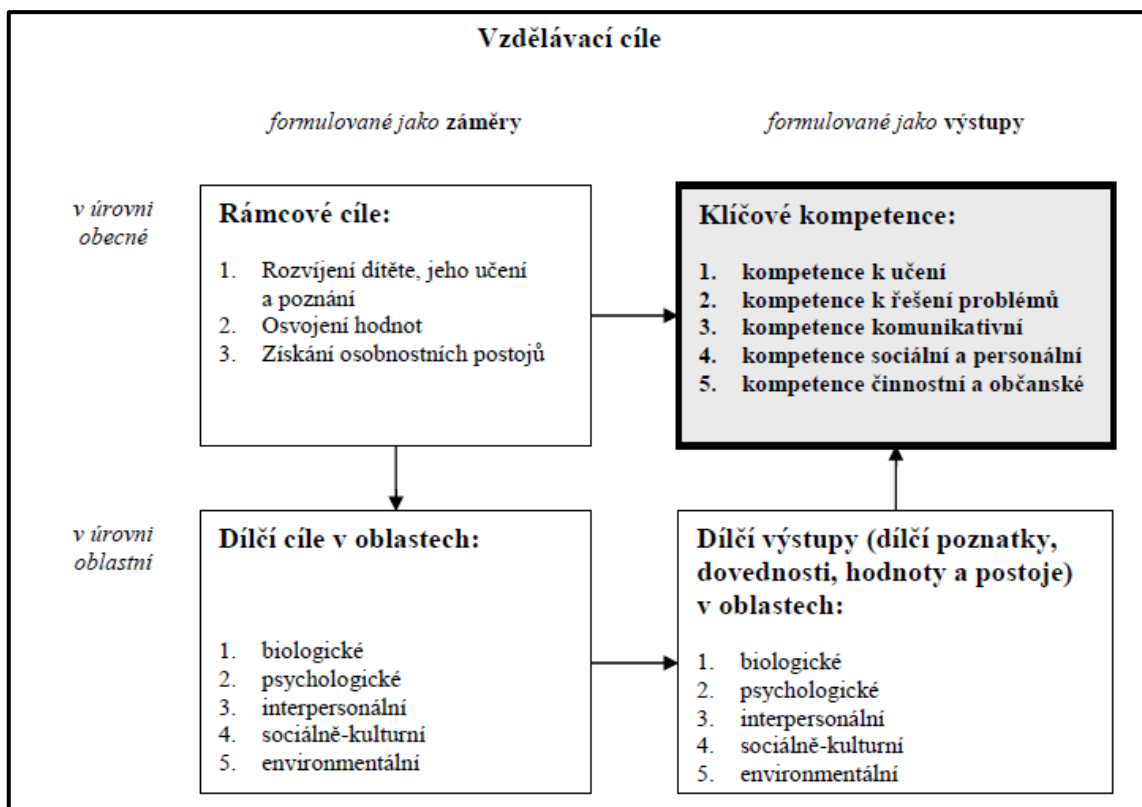
¹⁰⁹ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 233.

¹¹⁰ *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2017. s. 8. [cit. 2017-12-18]. Dostupné z WWW:< <http://www.msmt.cz/file/45304/>>

¹¹¹ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 97.

¹¹² Srov. SVOBODOVÁ, E. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*, s. 79.

¹¹³ *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2017. s. 8. [cit. 2017-12-18]. Dostupné z WWW:< <http://www.msmt.cz/file/45304/>>



Obr. 1: Systém cílů v RVP PV¹¹⁴

2.4.1 Prostor pro efektivní komunikaci v RVP PV „Rámcové cíle“

Pedagogové mateřské školy poskytující předškolní vzdělávání se zaměřují na tyto rámcové cíle:

1. „rozdvíjení dítěte, jeho učení a poznávání
2. osvojení základů hodnot, na kterých je založena naše společnost
3. získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost, která působí na své okolí.“¹¹⁵

Tyto tři rámcové cíle by měly být zahrnuty při tvorbě školních, třídních vzdělávacích programů i při každodenním plánování pedagoga. Pedagog by měl na dítě působit ve všech třech oblastech cílů svým chováním, jednáním a postojem.¹¹⁶ Pokud jsou rámcové cíle naplňovány, míří vzdělávání k utváření základních klíčových kompetencí.¹¹⁷

¹¹⁴ *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2017. s. 8. [cit. 2017-12-18]. Dostupné z WWW:< <http://www.msmt.cz/file/45304/>>

¹¹⁵ Tamtéž.

¹¹⁶ Srov. BEČVÁŘOVÁ, Z. *Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-221-8, s. 36.

¹¹⁷ *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2017. s. 10. [cit. 2017-12-18]. Dostupné z WWW:< <http://www.msmt.cz/file/45304/>>

Využití efektivní komunikace při dosažení rámcových cílů:

1. Rozvíjení dítěte jeho učení a poznávání – rozvoj osobnosti dítěte v sobě zahrnuje vytváření sebeúcty, sebedůvěry, využití vrozených dispozic, emoční vyžrávání apod. Rozvoj osobnosti směřuje k tomu, aby dítě dokázalo prožívat a zvládat své emoce a vytvářet si prosociální postoje k druhým lidem.¹¹⁸ K tomu, aby dítě dokázalo vyjadřovat a zvládat své emoce, je třeba učit dítě efektivním komunikačním dovednostem nápodobou, a to tak, že je nejdříve jako pedagogové budeme užívat my sami. Způsobem, jakým s dítětem komunikujeme, mu zrcadlíme jeho osobnost. Na základě naší komunikace si dítě vytváří představu o sobě samém.¹¹⁹ Situace na zahradě mateřské školy, kdy jedna dívka uhodila druhou. Dívka běží za paní učitelkou jí to říct. V takových situacích je vhodné naučit dítě užívání **já-výroku**. Naše reakce by mohla znít: *Je vidět, že tě to asi bolí. Možná by bylo dobré, aby to Anežka věděla, že tě to bolí.* Tímto jsme dívce dali najevo její pocity použitím **empatické reakce**. Dostalo se jí také **informace**, kdy může hovořit o tom, co právě cítí. Pokud dítě samo nepřijde na to, jak vyjádřit své pocity, můžeme mu nabídnout sdělení: *Když nám někdo udělá něco, co se nám nelíbí, je v pořádku, když mu řekneme, že nás to bolí nebo že nám to vadí.* Mnohdy to pro děti bývá těžké, aby se samy vyjádřily. V tomto případě to dítěti můžeme ulehčit variantou, že to řekneme spolu. Můžeme mu poskytnout **možnost volby**. *Chceš to Anežce říct sama nebo půjdeme spolu?*¹²⁰

2. Osvojení základů hodnot, na kterých je založena naše společnost – jednou z důležitých hodnot, ke kterým by se děti měly vést, je respekt a úcta k druhému. Ve výchově může pedagog vést dítě k hodnotám za pomoci efektivních komunikačních dovedností. Snahou pedagogů je směřovat děti k základním hodnotám například prostřednictvím prosociálního chování. Být prosociální znamená chovat se k druhým tak, aby mé chování a jednání přinášelo užitek.¹²¹ Můžeme si uvést příklad z praxe. K základním hodnotám společnosti lze děti v mateřské škole vést vytvořením programu o mravním chování, přičemž společně hovoříme o různých situacích na obrázcích, jak by

¹¹⁸ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 80-81.

¹¹⁹ Srov. SVOBODOVÁ, E. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*, s. 83.

¹²⁰ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 232.

¹²¹ Srov. SVOBODOVÁ, E. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*, s. 119.

bylo správné se zachovat, jak bychom se přitom cítili apod. Můžeme použít například efektivní komunikační dovednost **popis + Co s tím uděláme?** Situace při programu na elipse (papírový obrázek s dívkou, které zívá s otevřenou pusou). *Můžete mi popsat co vidíte na obrázku? Co si o tom myslíte? Co si myslíte, že by měla dívka správně udělat?*¹²² Další možností může být forma scének s loutkami dětí, které zažívají konfliktní situaci. S dětmi si můžeme povídat o postupu, jak jednat správně, s respektem a úctou k druhému.¹²³

3. Získání osobní samostatnosti a schopnosti projevat se jako samostatná osobnost, která působí na své okolí – k získání samostatnosti lze dítě vést při sebeobslužných činnostech (oblékání, stravování, hygienické návyky apod.) formou efektivní komunikace, například dát dítěti **možnost volby**. Situace při obědě. *Dáš si jeden nebo dva knedlíky? K pití si můžeš vybrat mezi vodou a čajem. Možnost volby* můžeme využít i při výběru místa, času, pomůcky, programu apod. K tomu, aby dítě dokázalo projevit vlastní názor, ho můžeme vybízet například při společném plánování, co se mu líbí, nelíbí apod.¹²⁴ Lze užít efektivní komunikační dovednost **Co s tím uděláme? A co si o tom myslíš ty?** spolu s **empatickou reakcí, popisem** nebo **informací**.¹²⁵

2.4.2 Prostor pro efektivní komunikaci v RVP PV „Klíčové kompetence“

„V kurikulárních dokumentech jsou klíčové kompetence obecně formulovány jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. Klíčové kompetence zahrnují soubory prakticky využitelných výstupů a cílové stavy, k jejichž naplňování by se mělo společně směřovat.

Klíčové kompetence pro etapu předškolního vzdělávání:

1. „kompetence k učení
2. kompetence k řešení problémů

¹²² Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 54.

¹²³ Srov. Tamtéž, s. 233.

¹²⁴ Srov. BEČVÁŘOVÁ, Z. *Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy*, s. 36-37.

¹²⁵ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 74.

3. kompetence komunikativní
4. kompetence sociální a personální
5. kompetence činnostní a občanské.“¹²⁶

Využití efektivní komunikace při dosažení jednotlivých kompetencí:

„1. Kompetence k učení

- je schopno sebehodnocení i ocenění činnosti druhé osoby
- se učí s chutí, pokud se mu dostává uznání a ocenění“¹²⁷

Pro děti má mnohem větší cenu, když jim ponecháme dostatek prostoru k tomu, aby se mohly cítit úspěšné a ohodnotit samy sebe, než když je ohodnotíme my. Podstatné je zaměřit pozornost na činnost dítěte, nikoli na jeho osobu. K sebeocenění můžeme dítě vést použitím **popisu**, **informace** či **empatické reakce**. Situace při výtvarné činnosti, kdy nám dítě ukazuje svůj obrázek. *Líbí se ti, jak jsi obrázek namalovala? Hm, na obrázku vidím domeček, zahradu plnou barevných květin a dvě holčičky s copánky. To muselo stát velkou trpělivost. Zároveň touto reakcí naplňujeme u dítěte potřebu uznání a sebeúcty. Tím, že se dítě naučí hodnotit sebe samého, mnohdy si pomyslí či nahlas řekne: Zvládl jsem to... Ten obrázek se mi líbí...¹²⁸ Sebehodnocení má pro dítě velký význam. Pokud chceme u dítěte rozvinout kompetenci sebehodnocení a pocitu vlastní sebeúcty, znamená to, ptát se nejdříve dítěte, co si o svém výsledku myslí. Teprve poté můžeme vyjádřit vlastní názor.¹²⁹*

„2. Kompetence k řešení problémů

- řeší problémy, na které stačí; známé a opakující se situace se snaží řešit samostatně (na základě nápodoby či opakování), náročnější s oporou a pomocí dospělého
- rozlišuje řešení, která jsou funkční (vedoucí k cíli), a řešení, která funkční nejsou; dokáže mezi nimi volit

¹²⁶ *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2017. s. 10-11. [cit. 2017-12-18]. Dostupné z WWW:< <http://www.msmt.cz/file/45304/>>

¹²⁷ Tamtéž.

¹²⁸ Srov. KOPŘIVA, P. *Respektovat a být respektován*, s. 172.

¹²⁹ Tamtéž, s. 254.

- chápe, že vyhýbat se řešení problémů nevede k cíli, ale že jejich včasné a uvážlivé řešení je naopak výhodou; uvědomuje si, že svou aktivitou a iniciativou může situaci ovlivnit
- se nebojí chybovat, pokud nachází pozitivní ocenění nejen za úspěch, ale také za snahu¹³⁰

Předpokladem k tomu, aby dítě dokázalo řešit vzniklé problémy je znalost „triády“: **já-výrok – omluva – přijetí omluvy**. K tomu, aby si dítě osvojilo tuto komunikační dovednost, je třeba mu ji přiblížit. Například můžeme s dětmi hovořit o tom, co to znamená, druhému se omluvit, proč se lidé omlouvají, jak se cítíme, když se omluvíme apod. Podstatné jsou také způsoby, jak omluvu přijímáme. *Tak jo, dobrý. Ted' ještě nemůžu, dej mi ještě čas. Jo, беру to.* Je v pořádku, pokud dítě nemůže přijmout omluvu ihned, má na to právo. K rozhovoru s dětmi můžeme zařadit také dramatizaci, kdy se děti rozdělí například do dvojic nebo trojic a samy si zkusí konfliktní situace sehrát a najít vhodné řešení.¹³¹

Pedagog by neměl poukazovat na chybu druhých. Psychoanalytička K. Horney hovoří o pojmu „měl bych“, který sebou nese nerespektování své vlastní chyby či chyby druhého.¹³² O tom, že chyba je přirozený jev každého z nás, můžeme s dítětem hovořit a oceňovat jeho práci **popisem**. Při komunikaci je důležité dávat přednost pozitivním věcem před těmi negativním.¹³³ Situace při programu s předškoláky, dívka počítá příklady, ale některé výsledky nejsou správné. *Vidím tvoji velkou snahu nad tolika příklady. Vidím tu pět správných výsledků a tři nesprávné. Zkusíš se na ně podívat znovu nebo to zkusíme společně?* Důležité je dát dítěti najevo jeho snahu. Nejdříve vyjádříme to, co úspěšně zvládlo. Můžeme použít komunikační dovednost **popis, informace, možnost volby** apod.¹³⁴

¹³⁰ *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2017. s. 12. [cit. 2017-12-18]. Dostupné z WWW:< <http://www.msmt.cz/file/45304/>>

¹³¹ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 234.

¹³² Srov. ROGGE, J. U. *Rodiče určují hranice*. 2. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-806-7, s. 15.

¹³³ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 277.

¹³⁴ Srov. Tamtéž, s. 265.

„3. Komunikativní kompetence

- ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog
- se dokáže vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.)
- komunikuje v běžných situacích bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými; chápe, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou¹³⁵

K tomu, aby se dítě dokázalo samo vyjadřovat, je zapotřebí mu vytvořit dostatek prostoru. Pedagog může vytvářet příležitosti k vyjádření zážitků a prožitků dětí, soustředěně jim naslouchat, pojmenovávat jejich pocity a vyjadřovat podporu.¹³⁶

K rozvoji samostatného sdělování svých prožitků a pocitů, můžeme využít práci v komunitním kruhu, kde se děti lépe učí formulovat svůj vlastní názor, naslouchat druhému, vystupovat před ostatními apod. V komunitním kruhu můžeme hovořit o různých tématech, např. *Víte, co znamená slovo respektovat? Jak se cítíme, když nám někdo ubližuje? Co to znamená naslouchat druhému?*¹³⁷

Pedagog se vyhýbá neefektivním komunikačním dovednostem (například pokynům), namísto toho se s dětmi na všem společně domlouvá. *Jaká pravidla navrhuje? Co si o tom myslí ostatní?* Spoluúčastí dětí na rozhodování o věcech, které se jich týkají, můžeme vytvořit prostor pro jejich větší aktivitu. Například se jich můžeme zeptat, co v problematických situacích navrhují. *Situace, kdy se děti chystají ven. Venku prší. Tak co s tím? Vezmeme si pláštěnky nebo zůstaneme uvnitř a vymyslíme nějaký program?* Zde byl souhrnnější postup, který zahrnuje **popis, prostor pro spoluúčast dětí a možnost volby**.¹³⁸

¹³⁵ *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2017. s. 12. [cit. 2017-12-18]. Dostupné z WWW:< <http://www.msmt.cz/file/45304/>>

¹³⁶ Srov. SVOBODOVÁ, E. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2007. ISBN 80-86307-39-5, s. 43.

¹³⁷ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 244-245.

¹³⁸ Srov. Tamtéž, s. 74-75.

„4. Kompetence sociální a personální

- samostatně rozhoduje o svých činnostech; umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej
- si uvědomuje, že za sebe a své jednání odpovídá a nese důsledky
- projevuje dětským způsobem citlivost a ohleduplnost k druhým, pomáhá slabším, rozpozná nevhodné chování; vnímá nespravedlnost, ubližování, agresivitu a lhostejnost
- se dokáže ve skupině prosadit, ale i podřídít, při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje; v běžných situacích uplatňuje základní společenské návyky a pravidla společenského styku; je schopné respektovat druhé, vyjednávat, přijímat a uzavírat kompromisy
- se spolupodílí na společných rozhodnutích; přijímá vyjasněné a zdůvodněné povinnosti, dodržuje dohodnutá a pochopená pravidla a přizpůsobuje se jim“¹³⁹

Snahou pedagoga je uplatňovat komunikační dovednost **možnost volby**, aby podněcoval samostatné rozhodování dítěte. Dotazuje se na jejich nápady a názory, přičemž upozorňuje na důsledky jejich řešení.¹⁴⁰ Situace před odpolední svačinou. *Děti, mám pro vás návrh. Chtěly byste si dnes připravit svačinu samy nebo to necháme na paní kuchařce?*¹⁴¹ Pokud se děti rozhodnou pro samostatné připravení svačiny, je třeba je upozornit na možné důsledky, které může zvolené řešení vyvolat.¹⁴² Upozornit můžeme použitím **informace**. *Děti, je potřeba dbát velké pozornosti, abychom se při krájení zeleniny neřízli.*¹⁴³

Pokud by se některé z dětí řízlo, je potřeba zachovat klid a použít **emoční reakci**.¹⁴⁴ *Vidím, že ses říznul. Nejspíš jsi slyšel moje upozornění, abychom při krájení byli pozorní. To se někdy stane, i když dáváme třeba velký pozor (podáváme náplast).*¹⁴⁵

¹³⁹ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2017. s. 12. [cit. 2017-12-18]. Dostupné z WWW:< <http://www.msmt.cz/file/45304/>>

¹⁴⁰ Srov. SVOBODOVÁ, E. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*, s. 48.

¹⁴¹ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 66.

¹⁴² Srov. SVOBODOVÁ, E. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*, s. 48.

¹⁴³ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 57.

¹⁴⁴ Srov. SVOBODOVÁ, E. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*, s. 48.

¹⁴⁵ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 106-108.

Při nespravedlivém chování ve skupině dětí pedagog citlivě reaguje a vyjadřuje svůj názor. Nabízí dětem příležitosti k hledání alternativních možností, k řešení konfliktů a domluv. Pedagog se snaží být spravedlivý a citlivý ke všem dětem stejně.¹⁴⁶

„5. Kompetence činnosti a občanské

- chápe, že se může o tom, co udělá, rozhodovat svobodně, ale že za svá rozhodnutí také odpovídá
- se zajímá o druhé i o to, co se kolem děje; je otevřený aktuálnímu dění
- má základní dětskou představu o tom, co je v souladu se základními lidskými hodnotami a normami i co je s nimi v rozporu, a snaží se podle toho chovat
- si uvědomuje svá práva a práva druhých, učí se je hájit a respektovat; chápe, že všichni lidé mají stejnou hodnotu¹⁴⁷

Pedagog by měl dítěti ponechat možnost, aby mohlo za své rozhodnutí nést zodpovědnost.¹⁴⁸ Situace při obědě. *Vidím, že odnášíš svůj talíř ještě s polovinou jídla, které sis sám nandal. Někdy můžeme mít pocit, že máme velký hlad, a pak zjistíme, že tomu tak není. To se někdy stane. Příště by bylo dobré, dát si prvně méně jídla, a pak si jít přidat.* V této situaci lze použít například **popis**, **emoční reakci** nebo **informaci**.¹⁴⁹

Pedagog by měl dětem předkládat morální hodnoty, podle kterých se sám řídí.¹⁵⁰ Situace ve třídě, kdy se dítě poranilo o roh skřínky. *Vidím, že tě to bolí (objetí).* Soucit a láska jsou hodnoty, které můžeme dávat najevo například činem, přičemž vyjadřujeme **empatickou reakci** k druhému. Pokud bychom si dítěte ani nevšimli, dávali bychom najevo lhostejnost.¹⁵¹

¹⁴⁶ Srov. SVOBODOVÁ, E. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*, s. 49-50.

¹⁴⁷ *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2017. s. 13. [cit. 2017-12-18]. Dostupné z WWW:< <http://www.msmt.cz/file/45304/>>

¹⁴⁸ Srov. SVOBODOVÁ, E. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*, s. 56.

¹⁴⁹ Srov. Tamtéž, s. 78.

¹⁵⁰ Srov. SVOBODOVÁ, E. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*, s. 60.

¹⁵¹ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 108.

2.4.3 Prostor pro efektivní komunikace v RVP PV „Vzdělávací oblasti“

Vzdělávací obsah RVP PV je rozdělen 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.¹⁵²

Každá vzdělávací oblast obsahuje dílčí cíle, vzdělávací nabídku a očekávané výstupy.¹⁵³

Využití efektivní komunikace v jednotlivých vzdělávacích oblastech:

„1. Dítě a jeho tělo

Očekávané výstupy:

- zvládat základní pohybové dovednosti a prostorovou orientaci, běžné způsoby pohybu v různém prostředí (zvládat překážky, házet a chytat míč apod.)
- koordinovat lokomoci a další polohy a pohyby těla, sladit pohyb s rytmem a hudbou
- zvládat sebeobsluhu, uplatňovat základní kulturně hygienické a zdravotně preventivní návyky (starat se o osobní hygienu, přijímat stravu a tekutinu, umět stolovat, postarat se o sebe a své osobní věci, oblékat se, svlékat apod.)
- mít povědomí o významu péče o čistotu a zdraví, o významu aktivního pohybu a zdravé výživy.¹⁵⁴

K dovednostem spojeným s fyziologickým rozvojem lze dítě vést užíváním efektivních komunikačních dovedností. Při různých pohybových aktivitách můžeme uplatnit **možnost volby**. *Budeš si chtít házet s míčem nebo zkusit kotouly?* V průběhu dne může mít pedagog připravenou nabídku aktivit spojených s pohybem, který dítě potřebuje uspokojit.¹⁵⁵

¹⁵² *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2017. s. 13. [cit. 2017-12-18]. Dostupné z WWW:< <http://www.msmt.cz/file/45304/>>

¹⁵³ Tamtéž, s. 14.

¹⁵⁴ Tamtéž, s. 16.

¹⁵⁵ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 65.

Při sebeobslužných činnostech je důležité, aby pedagog umožnil dítěti samostatnost. Situace při svačině. Dívce se nedaří otevřít uzavíratelnou lahev. *Uzavíratelná lahev jde většinou špatně otevřít. Někdy pomůže, když zamotáme na obě strany a víc zabereme.* Respekt k dítěti docílíme tím, že oceníme jeho snahu, například poskytnutím **informace**. Můžeme mu napomocť k získání odvahy, aby si s problémem lépe poradilo.¹⁵⁶

Pedagog by měl děti vést k základním hygienickým návykům například **informací o důsledcích**. *Po obědě je třeba si vyčistit zuby, jinak by se nám mohly začít kazit.* Pokud dítěti poskytneme informaci o důsledcích, učíme ho, proč je důležité dělat určité věci tak a tak.¹⁵⁷

„2. Dítě a jeho psychika

Očekávané výstupy – „Jazyk a řeč“:

- vyjadřovat samostatně a smysluplně své myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách
- vést rozhovor (naslouchat druhým, vyčkat, až druhý dokončí myšlenku, sledovat řečníka i obsah, ptát se)
- formulovat otázky, odpovídat, hodnotit slovní výkony, slovně reagovat.¹⁵⁸

Úlohou pedagoga je vést děti k respektování názoru druhého, vystupování před ostatními, **empatické reakci** (naslouchat, hovořit o svých přáních a představách) a **já-výroku** (vyjádřit své prožitky, co se mi líbí, nelíbí, co potřebuji). K tomu může pedagog zavést rituál formou komunitního kruhu, ve kterém má dítě právo mluvit, zdržet se, vzájemně druhého respektovat a naučit se být diskrétní.¹⁵⁹

¹⁵⁶ Srov. FABER, A., MAZLISH, E. *Jak mluvit, aby nás děti poslouchaly, jak naslouchat, aby nám děti důvěřovaly: [rady pro rodiče dětí od 2 do 18 let]*, s. 125.

¹⁵⁷ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 59.

¹⁵⁸ *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2017. s. 18. [cit. 2017-12-18]. Dostupné z WWW:< <http://www.msmt.cz/file/45304/>>

¹⁵⁹ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 244-245.

Očekávané výstupy – „Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace“:

- „nalézat nová řešení nebo alternativní k běžným
- řešit problémy, úkoly a situace, myslet kreativně, předkládat nápady.“¹⁶⁰

Pro dítě je mnohem snadnější svěřit se s problémem někomu, kdo mu plně naslouchá. Situace na zahradě. *Paní učitelko, Kuba mě bouchnul koštětem. Tak jsem mu to vrátil a on mě bouchnul ještě víc. A víš co? Budu si hrát s Kájou, ten mě nebije. V této situaci pedagog použil **empatickou reakci – naslouchání**, kdy poskytl dítěti prostor pro vytvoření nového řešení.¹⁶¹*

Očekávané výstupy – „Sebepojetí, city, vůle“:

- „rozhodovat o svých činnostech
- zachycovat a vyjadřovat své prožitky (slovně, výtvarně, pomocí hudby, hudebně pohybovou či dramatikou improvizací apod.).“¹⁶²

Pedagog by měl dítěti poskytnout **možnost výběru** pro zvolení vlastní činnosti, například při pobytu na zahradě, při výběru pomůcky, kroužku apod. Pedagog by neměl hru dětí přerušovat. Měl by do ní vstupovat jen výjimečně jako spoluhráč, nikoli jako iniciátor. Děti tak mohou samy korigovat skupinu, samy nalézat řešení problémů apod.¹⁶³

„3. Dítě a ten druhý

Očekávané výstupy:

- respektovat potřeby jiného dítěte, dělit se s ním o hračky, pamlsky, rozdělit si úkol s jiným dítětem apod.
- spolupracovat s ostatními

¹⁶⁰ *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2017. s. 20. [cit. 2017-12-18]. Dostupné z WWW:< <http://www.msmt.cz/file/45304/>>

¹⁶¹ Srov. FABER, A., MAZLISH, E. *Jak mluvit, aby nás děti poslouchaly, jak naslouchat, aby nám děti důvěřovaly: [rady pro rodiče dětí od 2 do 18 let]*, s. 21.

¹⁶² *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2017. 20 s. [cit. 2018-01-28]. Dostupné z WWW:< <http://www.msmt.cz/file/45304/>>

¹⁶³ Srov. SVOBODOVÁ, E. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*, s. 87-88.

- dodržovat pochopená a dohodnutá pravidla vzájemného soužití a chování doma, v mateřské škole, na veřejnosti, dodržovat herní pravidla.¹⁶⁴

Pedagog by měl mít na paměti, že je svým chováním dítěti vzorem. Pro to, abychom rozvinuli u dítěte respekt k druhému, měli bychom sami dítě respektovat.¹⁶⁵ Důležité je dávat dětem prostor pro vyjadřování svých návrhů. Spoluúčast a spolupráce začíná tím, že poskytneme dítěti **možnost volby**. Děti se mohou například spoluúčastnit na vytváření pravidel ve třídě.¹⁶⁶ Situace při dodržování pravidel. *Děti, myslím, že se nám dnes velmi dobře povedlo řídit se pravidlem spolupráce*. Děti se mohou také zapojit při připomínání pravidel ostatním.¹⁶⁷ Dívka uvidí chlapce běhat po třídě. Přijde k němu blíže a pravidlo mu připomíná slovy: *Ve třídě se neběhá*. Děti si tak dodržování pravidel lépe osvojí.¹⁶⁸

„4. Dítě a společnost

Očekávané výstupy:

- uplatňovat návyky v základních formách společenského chování ve styku s dospělými i s dětmi (zdravit známé děti i dospělé, rozloučit se, poprosit, poděkovat, vzít si slovo, až když druhý domluví, požádat o pomoc, vyslechnout sdělení apod.)
- vyjednávat s dětmi i s dospělými ve svém okolí, domluvit se na společném řešení (v jednoduchých situacích samostatně, jinak společně).¹⁶⁹

Zásady mravního chování lze dětem představit skrze program Filozofie pro děti, jejímž zakladatelem je Matthew Lipman. Filozofie pro děti je pedagogický přístup, který děti vede k lepšímu vnímání světa kolem sebe skrze rozvoj myšlení. Znamená to: navazovat na druhé, myslet samostatně, přitom spolupracovat, posuzovat nápady ostatních apod.¹⁷⁰ Filozofování s dětmi v mateřské škole lze pomoci dětské beletrie, která

¹⁶⁴ *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2017. s. 24. [cit. 2017-12-18]. Dostupné z WWW:< <http://www.msmt.cz/file/45304/>>

¹⁶⁵ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 222.

¹⁶⁶ Srov. Tamtéž, s. 248.

¹⁶⁷ Tamtéž, s. 247.

¹⁶⁸ Srov. Tamtéž, s. 51.

¹⁶⁹ *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2017. s. 20 [cit. 2017-12-18]. Dostupné z WWW:< <http://www.msmt.cz/file/45304/>>

¹⁷⁰ Srov. BAUMAN, P. *Filozofický dialog jako cesta k prevenci násilí: teorie a metodika, aktivity pro rozvoj myšlení*. České Budějovice: Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Centrum filozofie pro děti, 2013. ISBN 978-80-7394-412-4, s. 9.

dává prostor pro řešení různých problémů a kladení otázek.¹⁷¹ Při filozofickém dialogu je role pedagoga velmi zásadní v tom, že vybírá vhodnou povídku či téma, které navozuje filozofický problém, například vztahující se k návykům společenského chování (přátelství, pomoc a starost o druhé, lhostejnost, pravidla, umět odmítnout, naslouchání, respekt, omluvit se, odpustit si...apod.).¹⁷² Vedení filozofického dialogu může být více efektní užitím komunikačních dovedností jako jsou **popis, informace, prostor pro spoluúčast dětí** apod.¹⁷³

„5. Dítě a svět

Očekávané výstupy:

- uvědomovat si nebezpečí, se kterým se může ve svém okolí setkat, a mít povědomí o tom, jak se prakticky chránit (vědět, jak se nebezpečí vyhnout, kam se v případě potřeby obrátit o pomoc).¹⁷⁴

K dosažení uvědomění si nebezpečí u dítěte může pedagog využít kombinování efektivních komunikačních dovedností jako je **popis + informace, popis + prostor pro spoluúčast** apod. Situace při dopoledním programu. *Pokud se chystáme přejít silnici, je potřeba pořádně se rozhlédnout, aby nás nesrazilo auto. Měli byste nějaký návrh, kde je bezpečnější místo pro přecházení silnice?*¹⁷⁵

2.5 Místo efektivní komunikace v RVP PV „Psychosociální podmínky“

Jednu z psychosociálních podmínek představuje respektování potřeb dětí.¹⁷⁶ Pedagog napomáhá v jejich uspokojování pomocí efektivních komunikačních dovedností. O potřebách dítěte jsme již hovořili v kap. 1.3 Potřeby a kap. 2.2 Prostor pro efektivní

¹⁷¹ Srov. SVOBODOVÁ, E. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*, s. 137.

¹⁷² Srov. BAUMAN, P. *Filozofický dialog jako cesta k prevenci násilí: teorie a metodika, aktivity pro rozvoj myšlení*, s. 17.

¹⁷³ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 78.

¹⁷⁴ *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2017. s. 29. [cit. 2017-12-18]. Dostupné z WWW:< <http://www.msmt.cz/file/45304/>>

¹⁷⁵ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 78.

¹⁷⁶ Tamtéž, s. 32.

komunikaci v RVP PV „Specifika předškolního vzdělávání, metody a formy práce“. Dítě, které je respektováno, přijímáno a milováno, později nemá samo s respektem k druhému problém. Pedagog by měl vycházet z pozorování a citlivě reagovat na individuální potřeby dítěte.¹⁷⁷

Další z psychosociálních podmínek se pojí s volností a svobodou dítěte, která je vyvážená dostatečnou mírou dodržováním stanoveného řádu a pravidel.¹⁷⁸ Touha po svobodě je jednou z největších lidských motivací. Svobodu můžeme vztahovat k vymezení hranic ve výchově. Každé dítě potřebuje svobodu pohybu, kterou bychom mu měli dopřát. Pokud dítě potřebuje například běhat, měli bychom mu k tomu poskytnout prostor, nikoli ho tlumit zákazem.¹⁷⁹ Vhodnou variantou je užití komunikační dovednosti **popisu**. *Ve školce se neběhá, běhat můžeme venku.*¹⁸⁰ Venku bychom měli dítěti zajistit bezpečný prostor, kde se může svobodně pohybovat. Dítě, které nemá dostatek příležitostí k rozvoji své vlastní svobody, se cítí nešťastné a závislé na druhé osobě.¹⁸¹ K tomu, aby dítě pocítilo vlastní svobodu, je vhodné abychom ho vedli k samostatnému rozhodování. Situace při volbě činností. *Budete chtít jít na procházku nebo zůstat na zahradě?* Při této situaci byla použita komunikační dovednost **možnost volby**.¹⁸²

Se samostatným rozhodováním dítěte se pojí psychosociální podmínka, kdy pedagog dává dítěti na výběr ze vzdělávací nabídky, která je přiměřená mentalitě předškolního dítěte a jeho potřebám.¹⁸³ Situace při programu s předškoláky. *Děti, chtěly byste dnes procvičovat psaní písmen nebo číslic?*¹⁸⁴

Děti by měly být vedeny sympatizující, vstřícnou, empatickou a naslouchající komunikací. Pedagog by neměl s dětmi manipulovat, organizovat jejich vlastní činnosti a podporovat soutěživost ve skupině. V komunikaci bychom se měli vyhnout

¹⁷⁷ Srov. SVOBODOVÁ, E. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*, s. 10.

¹⁷⁸ *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2017. s. 32. [cit. 2017-12-18]. Dostupné z WWW:< <http://www.msmt.cz/file/45304/>>

¹⁷⁹ Srov. WILD, R. *Svoboda a hranice, láska a respekt: co od nás děti potřebují*. 1. vyd. Praha: DharmaGaia, 2010. ŠSBN 978-80-7436-005-3, s. 52-54.

¹⁸⁰ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 50.

¹⁸¹ Srov. WILD, R. *Svoboda a hranice, láska a respekt: co od nás děti potřebují*, s. 55.

¹⁸² Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 65.

¹⁸³ *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2017. s. 32. [cit. 2017-12-18]. Dostupné z WWW:< <http://www.msmt.cz/file/45304/>>

¹⁸⁴ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 65.

manipulaci.¹⁸⁵ Situace při práci na pomůckách. *Budeš chtít pomůcku z matematiky na zlomky nebo na sčítání pomocí červenomodrých tyčí?* Pokud dítě nechce pracovat na pomůckách z oblasti matematiky, není naše **možnost volby** konstruktivním výběrem, ale manipulací. Namísto toho můžeme použít jinou komunikační dovednost, například **popis** nebo **prostor pro spoluúčast**. *Vidím, že se ti na matematice dnes pracovat nechce. Ale dlouho jsi na matematice nepracoval a bylo by potřeba ji jako předškolák procvičit. Jak to vyřešíme?*¹⁸⁶ Pedagog nezařazuje do programu soutěživost, která představuje riziko pro morální vývoj dítěte. Soutěž představuje rozdělení pozornosti. Část pozornosti je zaměřena proti druhému a jen část na aktivitu samotnou. Soutěž nepodporuje spolupráci, což může být překážkou pro pedagogy, kteří o ni usilují.¹⁸⁷

Pedagog by se měl vyhýbat negativním slovním komentářům, jeho snahou je dostatečně oceňovat a vyhodnocovat projevy a výkony dítěte, reagovat na ně přiměřeným pozitivním oceněním namísto pochval.¹⁸⁸ Podstata ocenění se nachází v respektujícím postoji k druhému. Pochvaly spadají do neefektivních komunikačních dovedností. Pochvalou dítěti říkáme, že dělá věci k naší spokojenosti, nikoliv ke své vlastní. Ocenění můžeme vyjádřit například **popisem** či **informací**. Situace při oblékání v šatně. *Vidím, že už máš kalhoty, zapnutou bundu i nasazenou čepici.*¹⁸⁹

¹⁸⁵ *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2017. s. 32. [cit. 2017-12-18]. Dostupné z WWW:< <http://www.msmt.cz/file/45304/>>

¹⁸⁶ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 67-68.

¹⁸⁷ Srov. Tamtéž, s. 252-253.

¹⁸⁸ *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2017. s. 32. [cit. 2017-12-18]. Dostupné z WWW:< <http://www.msmt.cz/file/45304/>>

¹⁸⁹ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 168-175.

Shrnutí:

V kap. 2 Místo efektivní komunikace v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, šlo nejdříve o vymezení RVP v předškolním vzdělávání obecně. Na vymezení RVP PV navazuje ŠVP, který z RVP PV vychází. Podstatou této kapitoly je nalezení místa či využití efektivní komunikace v RVP PV. Záměrem bylo nalézt nejen oblasti, kde se efektivní komunikace vyskytuje, ale také, kde lze pomocí efektivní komunikace dosáhnout specifík předškolního vzdělávání, metod a forem práce, rámcových cílů, klíčových kompetencí a očekávaných výstupů v jednotlivých vzdělávacích oblastech pro předškolní vzdělávání. Místo pro efektivní komunikaci je vymezeno v psychosociálních podmínkách v RVP PV. Efektivní komunikaci můžeme považovat jako výzvu k dosažení stěžejních oblastí v RVP PV.

3 Místo efektivní komunikace v alternativním školství

Alternativní vzdělávání je charakterizováno synonymy jako volná škola, otevřená škola, svobodná škola aj. Mezi alternativní školy se řadí školy, které se odlišují od hlavního proudu převažujících, běžných škol daného vzdělávacího systému. Jedním z aspektů, podle kterého se alternativní školy odlišují je aspekt ekonomický. Odlišovat se mohou podle způsobu zřízení. Za zřizovatele alternativních (nestandardních) škol se považují školy zřizované soukromým subjektem, kulturními a jinými institucemi, sdruženími učitelů, rodičů, církví aj. Nestátní (soukromé) školy jsou financovány svým zřizovatelem a rodiči žáků, kteří platí školné. Alternativními školami nemusejí být pouze školy soukromé, za které si klienti platí školné, ale i školy veřejné. Z pedagogického a didaktického aspektu považujeme za alternativní takové školy, které spočívají v odlišných didaktických přístupech, způsobech organizace výuky, kurikulárních programech, fyzikálních a psychosociálních faktorech, způsobech hodnocení výkonů žáků a vztazích mezi školou a rodiči.

Koncem 90. let se začal pojem „alternativní škola“ považovat za nedostačující a začal se používat termín „inovativní“ či „inovující se škola“. Inovativní škola je pojem český, prozatím neoficiální, který má uskutečňovat záměry alternativního pedagogického hnutí. Pojmem inovace rozumíme rozvíjení a zavádění nových prvků do výchovného a vzdělávacího systému, kdy cílem je jeho zkvalitnění.¹⁹⁰

Existují tři hlavní skupiny alternativních škol:

- **klasické reformní školy** (waldorfské, montessoriovské, freinetovské, jenské, daltonské)
- **církevní (konfesní) školy** (katolické, protestantské, židovské, jiné konfesní)
- **moderní alternativní školy** (s otevřeným vyučováním, s volnou architekturou, magnetické, nezávislé, cestující a jiné).¹⁹¹

¹⁹⁰ Srov. PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-977-1, s. 17-23.

¹⁹¹ Srov. Tamtéž, s. 37-38.

3.1 Montessori pedagogika

Zakladatelkou byla italská lékařka Maria Montessori. Zjistila, že se dítě samo naučí chodit, mluvit a manipulovat s předměty podle vlastní tvořivosti a bez pomoci dospělých. Na tomto základě vytvořila tzv. montessori metodu, která pomocí speciálních vzdělávacích pomůcek a připraveného prostředí podporuje zájem dítěte.¹⁹² Podstatou této metody je důraz na spontánní činnost dětí, která vychází z jejich zájmů. Spontánní zájem u dítěte vyvolává soustředěnou práci, a proto pedagog nepoužívá žádné kázeňské prostředky. Důraz je kladen na samostatné rozvíjení poznatků a vědomostí.¹⁹³ Za hlavní heslo své pedagogiky Marie Montessori považuje „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“ Montessori vzdělávání se zaměřuje především na rozvoj smyslového vnímání.

V Soukromé mateřské škole Viva Bambini v Českých Budějovicích, která je zaměřená na montessori pedagogiku, je vzdělávání rozděleno do pěti oblastí montessori pedagogiky:¹⁹⁴ „Praktický život, Smyslová výchova, Kosmická výchova, Rozvoj mateřského jazyka, Matematika.“¹⁹⁵ V praktické části je na Soukromou mateřskou školu Viva Bambini zaměřen výzkum, který je definován jako **Efektivní komunikační dovednosti v montessori mateřské škole.**

3.1.1 Pozice pedagoga

Účelem pedagoga není odstraňovat dítěti z cesty překážky nebo ho nějakým způsobem manipulovat, ale ponechat mu dostatek prostoru k tomu, aby mohlo svým vlastním tempem získávat nové vědomosti.¹⁹⁶ Pedagog dává přednost oslovení jménem namísto pojmenování „učitel“. Úloha pedagoga je diagnostická, kdy činnost dětí pozoruje a analyzuje, vyjadřuje souhlas a povzbuzení. Dokáže respektovat volnou práci dítěte. Jeho úkolem je pomáhat při volbě vhodných pomůcek a doprovázet při osvojování si nových cvičení. Montessori pedagog pracuje se zásadou ticha, avšak nikoli nátlakem na

¹⁹² Srov. MONTESSORI, M. *Tajuplné dětství*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 1998. ISBN 80-86-189-00-7, s. 5.

¹⁹³ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. SBN 80-7178-071-5, s. 11-12.

¹⁹⁴ *Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání: Cestou poznání*, České Budějovice, 2017. Program zpracovala: vedoucí učitelka Mgr. Petra Fatková. Dostupné na nástěnce mateřské školy Viva Bambini.

¹⁹⁵ Tamtéž.

¹⁹⁶ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*, s. 17-18.

dítě, aby dosáhl potlačení rámusu. Pedagog se snaží sám ztichnout, aby upoutal větší pozornost dítěte.¹⁹⁷ V montessori pedagogice je jedním z podstatných znaků práce s chybou a práce s pochvalou. Každá pomůcka by měla mít v sobě „ukrytou“ schopnost kontroly chyby. Dítě je tak nuceno k rozumové úvaze a kritickému myšlení.¹⁹⁸ Pedagog by měl mít na paměti, jak správně zacházet s pochvalou. V Soukromé mateřské škole Viva Bambini je práce s pochvalou ukotvená ve školním vzdělávacím programu takto: „S pochvalou se zachází přiměřeně tak, aby se dítě nestalo na pochvale závislé. Dítě má cítit uspokojení z vlastní práce, kterou dělá, nedělat práci pro uspokojení představ dospělého.“¹⁹⁹ Namísto pochvaly můžeme použít například **popis**. Situace při svačině. *Vidím, že už máš roznesené misky se zeleninou i talíře s houskami.*²⁰⁰ Úloha pedagoga nese také pozici „strážného anděla“ těch, kteří se soustředí na svoji činnost a někdo ze spolužáků se je snaží přitom vyrušit. Pedagog by měl v této situaci zakročit.²⁰¹ V takovém případě by bylo namíste použít **popis + Co s tím uděláme?** *Vidím, že se Eliška snaží postavit červenou věž a nemůže se plně soustředit. Myslíš, že by s tím šlo něco udělat?* Tím, že poskytneme dítěti otázku, mnohdy samo přichází s nápadem, jak problém vyřešit.²⁰²

3.1.2 Místo efektivní komunikace v montessori pedagogice – „Svoboda volby“

Svobodný vývoj dítěte řadí M. Montessori mezi základní požadavky pedagogické teorie a praxe. V roli pedagoga bychom měli dítě vést k samostatnosti a svobodné volbě činnosti. Svobodná volba práce spočívá v tom, že se dítě samo rozhoduje, jakou činnost si vybere, s kým bude pracovat a jak dlouho. Měli bychom mu k tomu zajistit optimální prostředí. Tím, že dáváme dítěti na výběr, vymezujeme mu přitom i hranice. Nejedná se o svobodu bez hranic, kdy si dítě může dělat úplně cokoli.²⁰³ Pro rozvoj smyslů používá

¹⁹⁷ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*, s. 75-77.

¹⁹⁸ Srov. MONTESSORI, M. *Objevování dítěte*, s. 106-107.

¹⁹⁹ *Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání: Cestou poznání*, České Budějovice, 2017. Program zpracovala: vedoucí učitelka Mgr. Petra Fatková. Dostupné na nástěnce mateřské školy Viva Bambini.

²⁰⁰ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 175.

²⁰¹ Srov. MONTESSORI, M. *Objevování dítěte*, s. 156.

²⁰² Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 54-55.

²⁰³ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*, s. 18-22.

montessori pedagogika speciální vzdělávací pomůcky. Pedagog ukazuje dětem jednotlivé předměty s ohledem na jejich věk. Dítě má možnost vybrat si kteroukoliv pomůcku, která ho přitahuje. Je potřeba dát dítěti na výběr z pomůcek podle jeho přání, kdy můžeme dosáhnout jeho seberealizace. Mnohdy je to více, než kdybychom mu do činnosti zasahovali.²⁰⁴ Pedagog zaujímá roli průvodce, dítě pozoruje a respektuje jeho vlastní zájem a pohyb.²⁰⁵

Můžeme si uvést situaci, kdy dáváme dítěti na výběr z dostupných montessori pomůcek ve třídě. *Budeš chtít pomoci s výběrem pomůcky? Lákalo by tě něco z pomůcek na rozvoj sluchu, čichu, hmatu a zraku? Pokud ano, můžu ti nabídnout buď hmatové destičky, čichové lahvičky, barevné destičky nebo zvukové válečky?* Pokud dítě neví, jakou pomůcku si vybrat, můžeme mu za pomoci komunikační dovednosti **možnosti volby** – „výběrem co“ pomoci.²⁰⁶

3.1.3 Místo efektivní komunikace v montessori pedagogice – „Senzitivní období“

Při výchově je úlohou pedagoga respektovat senzitivní fáze dítěte. Senzitivní fáze jsou charakteristické svou citlivostí a vnímavostí pro určité podněty. Toto senzitivní období umožňuje dítěti zvládat velmi rychle určité dovednosti. Po úspěšném procesu, kdy dítě zvládlo určitou dovednost, citlivost odezní.²⁰⁷ V období od 3 do 6 let dominují dvě senzitivní oblasti: vývoj sebeuvědomění vlivem aktivní činnosti a osvojování pohybových a řečových dovedností. Přichází citlivost pro společenský život mezi dětmi, pro život ve skupině dětí. Dítě si začíná osvojovat společenské způsoby chování a spolupráci s druhým. Měli bychom však respektovat individuální zvláštnosti dítěte a do kolektivu a spolupráce s druhým ho netlačit.²⁰⁸ Pokud máme připravený program, kde se vyskytuje spolupráce dětí (například tancování ve dvojici), můžeme použít **možnost volby** – **výběr „sám“** nebo **„ve spolupráci“**. *Děti, můžete si vybrat, pokud chcete tančit*

²⁰⁴ Srov. MONTESSORI, M. *Objevování dítěte*. 2. vyd. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1234-8, s. 101-102.

²⁰⁵ LILIARD A. Playful Learning and Montessori Education. *American Journal of Play*, Vol. 5, No. 2, 2013, pp. 157-186.

²⁰⁶ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 65-66.

²⁰⁷ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*, s. 29.

²⁰⁸ Srov. Tamtéž, s. 33-34.

na písničku „Z oblohy se sypou vločky“ ve dvojici, kdy byste si rozdělili role, jeden by byl kočka, druhý vločka nebo můžete tančit samostatně.²⁰⁹

3.1.4 Místo efektivní komunikace v montessori pedagogice – „Praktický život“

M. Montessori dělí cvičení z praktického života do třech podskupin:

- cvičení sebeobsluhy (hygiena, oblékání, stravování)
- cvičení zaměřená na jednání s druhými (zdravení, omluva, respektování druhého)
- cvičení zaměřená na péči o prostředí (úklidové práce, zahrádka).

Důležité je poskytnout dětem prostor, aby mohly samy manipulovat s předměty a pohybovat se bez používání neefektivních komunikačních dovedností – pokynů, rad, poučování aj. Pokud dítě něco rozbije nebo vyleje při nácviu praktických dovedností, neměli bychom ho za to kárat.²¹⁰ Například situace, kdy si Ema nalévá polévku a rozleje trochu na stůl. *Emi, vidím, že je na stole rozlita polévka. Co s tím uděláme?* Použitím jedné ze základních komunikačních strategií **popis + Co s tím uděláme?** je velkou šancí k dosažení úspěchu. Pokud by pedagog místo toho zaútočil poučováním či radou, mohlo by to u dívky vyvolat nechuť k samoobslužným činnostem.²¹¹ Může nastat situace, kdy dítě například při jídle začne házet kousky jídla po stole nebo si s jídlem hraje. V takové situaci je nutné, aby pedagog zasáhl a vymezil dítěti hranice.²¹² K vymezování hranic použijeme **popis** či **informaci**. *Jídlo není na hraní. Jídlo je na jezení.*²¹³

3.1.5 Místo efektivní komunikace v montessori pedagogice – „Smyslová výchova“

Smyslová zkušenost nám zprostředkovává poznávání okolního světa. Výchova smyslů nás připravuje na aktivity každodenního života.²¹⁴ Senzomotorický materiál, který se ve

²⁰⁹ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 66.

²¹⁰ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*, s. 48.

²¹¹ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 54-55.

²¹² Srov. ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*, s. 48.

²¹³ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 78.

²¹⁴ Srov. Tamtéž, s. 55.

smyslové výchově používá, nese řadu vlastností – hmotnost, barva, tvar, struktura, velikost, zvuk apod. Podle psychologické studie je velmi podstatné zdůraznění jediné vlastnosti, jednoho rysu, abychom smysly od sebe co nejvíce izolovali. Například pokud chceme připravit pomůcky pro rozlišování barev, měly by být ze stejného materiálu, mít stejnou velikost, avšak musí mít viditelně rozdílnou barvu.²¹⁵

Prezentaci pomůcek pro smyslový rozvoj nám může usnadnit efektivní komunikace. Oslovíme dítě jménem, pokud o něm víme, že je k nácvičku senzomotorického materiálu připraveno a posadíme se vedle něho. Naše vyjadřování by mělo být co nejstručnější.²¹⁶ Pokud potřebujeme u dítěte vzbudit pozornost, použijeme **informaci**. *Ted' je potřeba se soustředit.*²¹⁷ Pokud je naším záměrem naučit dítě barvy, bereme do ruky barevnou destičku a říkáme barvu, například: *Toto je červená*. Následuje ověření, zda dítě dokáže jednotlivé barvy rozlišit. Dítě můžeme požádat slovy: *Prosím, podej mi modrou, podej mi žlutou*. Následovat by měla konečná třetí fáze, kdy ukazujeme jednotlivé destičky a dítě samo pojmenovává barvy. Pokud dítě při rozlišování barev udělá chybu, neupozorňujeme ho na to, dál lekci neopakujeme, ale pomůcku odložíme stranou.²¹⁸ Základem pro práci s pomůckami a jejich dokončení je udržení pravidel a řádu. Dítě musí vědět, že každá pomůcka má po skončení činnosti své vlastní místo. Pokaždé, kdy přestane na pomůcce pracovat, ji musí vrátit tam, kam patří.²¹⁹ Pokud dítě nechá pomůcku na koberečku a odchází k jiné činnosti, je potřeba ho včas upozornit pomocí efektivní komunikace. U dítěte, které s pomůckami teprve začíná pracovat, je vhodné použít **popis** či **informaci**. *Na koberci vidím hmotnostní destičky. Je třeba je naskládat zpátky do krabičky a vrátit na správné místo na polici.*²²⁰ U dítěte, které už dobře zná, co se s pomůckou po dokončení činnosti dělá a odchází k jiné aktivitě, můžeme použít **dvě slova**. *Kubo, zvukové válečky!* Dvěma slovy dáváme přátelsky najevo, co je třeba udělat.²²¹

Úloha pedagoga se dělí na dvě fáze. První fázi považujeme za iniciační, kdy dítěti prezentujeme pomůcku a snažíme se u něj vzbudit zájem. Druhá fáze spočívá v potvrzení

²¹⁵ Srov. MONTESSORI, M. *Objevování dítěte*, s. 105.

²¹⁶ Srov. Tamtéž, s. 111.

²¹⁷ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 57.

²¹⁸ Srov. MONTESSORI, M. *Objevování dítěte*, s. 112.

²¹⁹ Srov. Tamtéž, s. 155-156.

²²⁰ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 78.

²²¹ Srov. Tamtéž, s. 73.

toho, co se dítě naučilo.²²² Potvrzení lze vyjádřit za pomoci **popisu**. *Vidím, že jsi rozeznal červenou barvu, to je tahle. Modrou barvu, to je tato.* Popisem toho, co dítě zvládlo, zároveň vyjadřujeme dítěti ocenění a uznání. Nabízíme **popis** či **informaci**, abychom posoudili, zda postupuje správně.²²³

3.1.6 Místo efektivní komunikace v montessori pedagogice – „Kosmická výchova“

Kosmická výchova je sjednocujícím prvkem montessori pedagogiky. Pojem „kosmická výchova“ byl obdobou toho, jak chápal svět J. A. Komenský, všechny věci spolu navzájem souvisí, vytváří jednotný celek. Kosmickou výchovu můžeme rozdělit na tři stupně:²²⁴

1. „Kosmická výchova jako orientace na předměty
2. Kosmická výchova jako orientace na celek
3. Kosmická výchova jako rozumové zpracování poznatků o světě.“²²⁵

1. Kosmická výchova jako orientace na předměty

Pro duševní vývoj dítěte jsou předměty stejně důležité jako potrava pro fyzický růst. Proto bychom měli dítěti předkládat velkou nabídku předmětů a jevů z přírody i společnosti. Pro dítě není prospěšné, pokud bude izolováno od okolního dění. Měli bychom mu zajistit přístup ke společnosti blízkých lidí. Ve věku od tří do šesti let dítě přechází od vnímání existence předmětů k chápání vztahů mezi nimi. Dítě si začíná utvářet schémata pro formování pocitu jednotnosti světa.

2. Kosmická výchova jako orientace na celek

Klíčové je přesvědčení, že všechno ve vesmíru je vzájemně spojeno a tvoří jednotu. Pro dítě se stanou detaily zajímavé tehdy, pokud mu budou předávány jako části celku.²²⁶

²²² Srov. MONTESSORI, M. *Objevování dítěte*, s. 156.

²²³ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 213.

²²⁴ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*, s. 35.

²²⁵ Tamtéž, s. 35.

²²⁶ Srov. Tamtéž, s. 35-36.

3. Kosmická výchova jako rozumové zpracování poznatků o světě

„Pravým posláním člověka je vítězství lásky a spravedlnosti mezi lidmi, utvoření světa přátelství.“²²⁷ Dítě bychom měli vést k tomu, aby usilovalo nejenom o změnu přírody, ale i o změnu mezi lidmi. Za hlavní poslání kosmické výchovy je považováno vědomí jednoty mezi lidmi, které bychom měli dětem vštěpovat.²²⁸

Školní vzdělávací program Soukromé mateřské školy Viva Bambini, která je zaměřená na montessori pedagogiku uvádí, že kosmická výchova představuje integraci témat zahrnutých v zeměpisu, biologii, dějepisu, fyzice, chemii, společenských tématech, ale také ve výtvarném a hudebním umění.²²⁹

Dostáváme se k prezentaci materiálu, při kterém lze použít některých efektivních komunikačních dovedností. Jako příklad si uvedeme zpracování tématu „vodní plochy“. Nejdříve dětem ukážeme pomůcku znázorňující různé tvary pevniny a vodních ploch. Postupně budeme probírat geografické pojmy, při kterých můžeme použít **informaci o postupech**. *Nejdříve je třeba do formy, která představuje ostrov, nalít vodu. Je třeba dávat pozor, aby nám při nalévání voda nezasahovala na pevninu.*²³⁰ Tímto způsobem bychom pokračovali dále, až bychom popsali a názorně ukázali práci se všemi geografickými pojmy. Druhá fáze spočívá v tom, že dítě samo ukazuje na odpovídající část povrchu, poté co pedagog vysloví pojem. Například slovy: *Ukaž mi ostrov*. Ve třetí konečné fázi pedagog ukazuje na jednotlivé povrchy země a vyzývá děti, aby je samy pojmenovaly. Následuje samostatná práce dítěte na pomůcce.²³¹ K tomu bychom si měli ujasnit, co všechno k práci na pomůcce potřebuje. Nejdříve se můžeme dítěte zeptat. Pokud něco zapomeneme, můžeme ho doplnit použitím **informace o důsledcích**. *Ještě by byla potřeba pláštěnka, mohli bychom se při práci s vodou lehce zamočit.*²³² Dítě má k dispozici určitý počet forem, ze kterých si může kteroukoliv vybrat. Pokud dítě ve výběru váhá, můžeme mu pomoci **empatickou reakcí a výběrem „co“**. *Mohu ti nějak*

²²⁷ ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*, s. 37.

²²⁸ Srov. Tamtéž, s. 195.

²²⁹ *Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání: Cestou poznání*, České Budějovice, 2017. Program zpracovala: vedoucí učitelka Mgr. Petra Fatková. Dostupné na nástěnce mateřské školy Viva Bambini.

²³⁰ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 59.

²³¹ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*, s. 38.

²³² Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 59.

pomoci ve výběru? Vidím, že se nemůžeš rozhodnout.²³³ Chtěl bys začít ostrovem, mořem nebo úplně něčím jiným?²³⁴

3.1.7 Místo efektivní komunikace v montessori pedagogice – „Rozvoj mateřského jazyka“

Experiment, který M. Montessori prováděla prokázal, že psaní předchází čtení. M. Montessori prováděla experimenty s dětmi s psychickým postižením i s dětmi normálními. Svoji výuku zaměřila na rozeznávání tvarů písmen za pomoci hmatu. Jako pomůcka sloužila písmena vyřezaná ze dřeva, ke kterým patřilo mnoho kartiček s napsanými písmeny abecedy ve stejné velikosti a barvě, samohlásky červeně, souhlásky modře.²³⁵ Důležité je vzbudit u dítěte zájem. Můžeme se dítěte zeptat, zda má chuť si nějakou pomůcku, kde se objevují písmena, vyzkoušet. Pokud neví, jakou si vybrat, ale písmena by rád poznal, můžeme mu dát na **výběr „co“**. *Chtěl bys abecední skříňku, kde jsou k příslušným písmenkům k dispozici miniaturní, nebo látkový pás, kde se písmenka přikládají podle vzoru?²³⁶* Následně mu můžeme vybranou pomůcku ukázat. S dětmi můžeme hrát různé hry spojené s četbou i mimo školní třídu. Situace na procházce, kdy sledujeme značky aut a zdůrazňujeme hlásky. Například: *Evi, ffff, fiat*. Dítě si tak uvědomuje, že je písmeno spojeno s nějakým zvukem. Dále pokračujeme druhou fází, když například mineme obchod s nápísem: *Ukázal bys mi, kde se v názvu tohoto obchodu vyskytuje písmeno „o“?* Dále se můžeme ptát: *Jaké je to písmeno?²³⁷*

3.1.8 Místo efektivní komunikace v montessori pedagogice – „Matematika“

Matematika pomáhá k odhalení představivosti dítěte již od jeho narození. M. Montessori hovoří o tom, že matematika je součástí ostatních věd k celistvému rozvoji člověka. Dítě dokáže matematiku, vědu a techniku integrovat v jedno, neodlišuje mezi tím, co je matematika, věda nebo technika. M. Montessori zjistila, že pro pochopení původu vesmíru, potřebují děti znát koncepci času, kterou je matematika nedílnou součástí.

²³³ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 108.

²³⁴ Srov. Tamtéž, s. 66.

²³⁵ Srov. MONTESSORI, M. *Objevování dítěte*, s. 200-202.

²³⁶ Srov. Tamtéž, s. 66.

²³⁷ Srov. MONTESSORI, M. *Objevování dítěte*, s. 203.

Matematický materiál slouží především k vývoji dítěte, nikoli pouze jako učební pomůcka.²³⁸ V oblasti matematiky používáme například červenomodré tyče, hmatové číslice, perlový materiál, kovové zlomky apod. Taktéž v této oblasti můžeme zařadit efektivní komunikaci. Například při práci se smirkovými (hmatovými) číslicemi.²³⁹ Nejprve můžeme dítě oslovit a nabídnout mu výběr z řady číslic, použijeme efektivní komunikační dovednost **možnost volby**. *Peťo, chtěl by sis vybrat nějaké číslo a dozvědět se, jak se to číslo jmenuje?* Pokud dítě váhá, můžeme mu pomoci **výběrem „sám, nebo ve spolupráci“**. *Chceš si vybrat sám nebo ho vybereme spolu?*²⁴⁰ Dále postupujeme podle trojstupňové metody: *Toto je číslo šest*. Poté pokračuje tím, že nám dítě čísla, která mu řekneme, podává. Například: *Podej mi číslo dva*. A ve třetí fázi už umí samo číslo pojmenovat.²⁴¹

3.2 Církevní školství

Církevní školy patří do jedné ze skupin alternativních škol, které jsou nestátní. Dnes se církevní školy vyskytují v mnoha zemích. V českém školství začaly být církevní školy zřizovány od listopadu 1989. Existovaly již od roku 1948, ale musely být zrušeny. Církevní školy představují alternativu k běžným standardním státním školám.²⁴² „Legislativně je zřizování církevních škol umožněno Vyhláškou MŠMT ČR a Ministerstva zdravotnictví ČR č. 452/1991 Sb. o zřizování činnosti církevních škol a škol náboženských společenství, ve znění zákona č. 138/1995 Sb.“²⁴³ Na počátku devadesátých let 20. století byly církevní školy zřizované katolickou církví, evangelickými církvemi a jinými. Alternativnost církevních škol nespočívá jen ve zřizovateli, ale také v pedagogických a didaktických odlišnostech. Mezi didaktické specifčnosti můžeme zařadit především oblast kurikula.²⁴⁴ Podle pedagogického slovníku definice kurikula zní: „Vzdělávací program, projekt a plán. Průběh studia a jeho

²³⁸ MCNAMARA, J. How the Montessori Upper Elementary and Adolescent Environment Naturally Integrates Science, Mathematics, Technology, and the Environment. *NAMTA Journal*, Vol. 41, No. 2, 2016, pp. 83-97.

²³⁹ Srov. MONTESSORI, M. *Objevování dítěte*, s. 373.

²⁴⁰ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 66.

²⁴¹ Srov. MONTESSORI, M. *Objevování dítěte*, s. 273.

²⁴² Srov. PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*, s. 45-46.

²⁴³ Tamtéž, s. 46.

²⁴⁴ Srov. Tamtéž, s. 47.

obsah. Obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, jejich plánování a hodnocení.“²⁴⁵ Církevní školy zahrnují do svých učebních plánů především předmět náboženství. Dalším z alternativních rysů církevních škol jsou ideologické principy a výchovné činnosti. Mezi ideologické principy můžeme zahrnout křesťanství, křesťanskou etiku, kulturní tradice a křesťanské životní postoje.²⁴⁶

3.2.1 Katecheze Dobrého pastýře

V Církevní mateřské škole (dále jen CMŠ) Lipenská v Českých Budějovicích vychází vzdělávání z programu Katecheze Dobrého pastýře.²⁴⁷

V praktické části je na CMŠ Lipenská zaměřen výzkum, který je definován jako **Efektivní komunikační dovednosti v církevní mateřské škole.**

Koncepce Katecheze Dobrého pastýře vznikla v Římě v 50. letech minulého století ze zkušeností autorek Sofie Cavallettiové a Gianny Gobbiové. V předškolním věku je rozvoj osobnosti velmi důležitý, proto bychom neměli zapomínat ani na oblast duchovní. V období od tří do šesti let je pro dítě základem opravdová láska, na kterou poukazuje především náboženská výchova. V metodických předpokladech se Katecheze opírá o principy montessori pedagogiky.²⁴⁸ Náboženská výchova vede dítě ke vztahu s Bohem a k lásce k Bohu. Katecheze upozorňuje na důležité lidské hodnoty jako je důvěra, darování sebe a radostná účast, na kterých je postaven život z víry.²⁴⁹ Zkušenost důvěry může zažít například tříleté dítě, které si samo nalévá polévku.²⁵⁰ Sebedůvěru dítěte můžeme posílit pomocí efektivní komunikace, například ocenit dítě **popisem**. *Vidím, že sis nalil polévku úplně sám.*²⁵¹ Dítě si osvojuje morální hodnoty a normy po vzoru rodiče

²⁴⁵ Srov. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9, s. 137.

²⁴⁶ Srov. PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*, s. 47.

²⁴⁷ *Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání: Ovečka*, České Budějovice, 2013. Program zpracoval: pedagogický sbor. Dostupné v tištěné podobě v šatně ve stojanu církevní mateřské školy Lipenská.

²⁴⁸ Srov. SURMA, B., BIEL, K. *Já jsem dobrý pastýř: průvodce programem Katecheze Dobrého pastýře*, s. 11-12.

²⁴⁹ Srov. Tamtéž, s. 15-16.

²⁵⁰ Srov. MUCHOVÁ, L. *Úvod do náboženské pedagogiky*. 2. vyd. Olomouc: Matice cyrilometodějská, s. r. o., 1994. ISBN neuvedeno, s. 150.

²⁵¹ Srov. KOPŘIVA, P. *Respektovat a být respektován*, s. 50.

či vychovatele. Za základní normu je pokládáno předávání lásky.²⁵² „Vzorem vyučování o Bohu v Katechezi Dobrého pastýře je Ježíš a Boží slovo obsažené v Bibli.“²⁵³

3.2.2 Pozice pedagoga

Rolí pedagoga v náboženské výchově je především ponechání dítěte v tichu, aby mělo možnost se u předmětu či obsahu zastavit a vést vnitřní dialog. Pedagog by měl vytvářet podmínky napomáhající dítěti navázat vztah s Bohem.²⁵⁴ K tomu, abychom u dítěte podporovali samostatnost, můžeme užít **možnost volby** a dát na **výběr „co“**. Příkladem je situace na elipse. *Chtěli byste písničku: Spravedlnost a pokoj v Duchu Svatém nebo Děti v Africe?*²⁵⁵ Úlohou pedagoga je nabízet dítěti nástroje, na základě kterých pozná Boží slovo a může o nich přemýšlet ve svém nitru. Měli bychom mít na zřeteli, že dítě je lidská bytost, která má svoji hodnotu. Měli bychom ji brát vážně a s respektem. Naší úlohou je pracovat metodou podobenství, hledat tajemství v prostých životních událostech. Katecheze Dobrého pastýře poukazuje především na potřebu být hluboce milován.²⁵⁶ Předávat lásku můžeme například za pomoci **empatické reakce**. Příkladem je situace, kdy dítě upadlo a odřelo si koleno. V takovém případě použijeme **empatii činem** (obejmutí dítěte) a **hovoříme o tom, co druhý prožívá**. *Bolí tě to moc, vid'.* Dodatečně se můžeme dítěte zeptat: *Můžu pro tebe něco udělat? Je něco, co by ti pomohlo?*²⁵⁷ Důležité pro náboženskou výchovu je vést dítě k lásce – k pravé lásce, která se zjevuje v osobě Krista. Proto bychom měli odpovídat na duchovní potřeby dítěte a pokračovat s ním v poznávání Boha.²⁵⁸

²⁵² Srov. SURMA, B., BIEL, K. *Já jsem dobrý pastýř: průvodce programem Katecheze Dobrého pastýře*, s. 16.

²⁵³ Tamtéž, s. 19.

²⁵⁴ Srov. Tamtéž, s. 23.

²⁵⁵ Srov. KOPŘIVA, P. *Respektovat a být respektován*, s. 66.

²⁵⁶ Srov. SURMA, B., BIEL, K. *Já jsem dobrý pastýř: průvodce programem Katecheze Dobrého pastýře*, s. 23-24.

²⁵⁷ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 108-110.

²⁵⁸ Srov. SURMA, B., BIEL, K. *Já jsem dobrý pastýř: průvodce programem Katecheze Dobrého pastýře*, s. 18.

3.2.3 Role připraveného prostředí

Každý člověk potřebuje ke svému rozvoji odpovídající kulturní, společenské a morální prostředí. Můžeme hovořit o třech základních aspektech prostředí – materiální, společenský a dynamický.

Pro náboženskou výchovu dítěte je materiálním aspektem místnost, která se nazývá atrium. Tato místnost připomíná předsíň kostela a slouží ke konání rozmanitých činností, které umožňují zažít transcendenci. V atriu jsou umístěné pomůcky podle montessoriovských pedagogických zásad, které napomáhají k rozvoji náboženského života.²⁵⁹ V roli pedagoga můžeme dětem sdělit za pomoci **informace**, jak je třeba se v atriu chovat. *Děti, jsme v atriu. Tady se chováme tiše.*²⁶⁰ Pro děti ve věku od 3 do 6 let je v atriu k dispozici materiál k prezentaci podobností o Dobrém pastýři a o eucharistické přítomnosti Dobrého pastýře. Materiál v náboženské výchově spočívá v setkání se s konkrétní osobou. Nesměruje pouze k získávání znalostí, ale především k duchovnímu rozvoji. Při prezentaci materiálu se v náboženské výchově používá principu izolace bodů, které nesou teologický význam. Jako příklad si můžeme uvést prezentaci liturgických gest. Je potřeba zaměřit se pouze na jediné gesto (zvláště ukazujeme na gesto pozdravení pokoje, na gesto epikléze apod.) Děti si mohou dle svých duchovních potřeb vybrat vhodnou aktivitu.²⁶¹ Pokud dítě tápe, můžeme mu nabídnout **možnost volby**. *Chtěl bys spíše malovat, lepit, připravovat oltář nebo pracovat s nějakým jiným materiálem? Je něco, co se ti líbí nejvíc?*²⁶² Děti mají v atriu možnost pracovat i s materiálem pro motorickou práci, a to technikou koláže nebo kopírování. Dětem žádnou činnost nevnučujeme, dbáme na jejich duchovní potřeby a osobní výběr.

Druhým z aspektů prostředí je společenský aspekt, který souvisí s organizováním věkově smíšené skupiny dětí. Snahou pedagoga je prezentovat vybrané téma.

Třetím aspektem připraveného prostředí je aspekt dynamický, k němuž náleží pedagogické přístupy. Nejdříve bychom měli dětem ukázat, jak se s konkrétním materiálem pracuje. Prezentace témat se provádí s celou skupinou dětí, nikoliv jednotlivě.

²⁵⁹ Srov. SURMA, B., BIEL, K. *Já jsem dobrý pastýř: průvodce programem Katecheze Dobrého pastýře*, s. 26-27.

²⁶⁰ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 57.

²⁶¹ Srov. SURMA, B., BIEL, K. *Já jsem dobrý pastýř: průvodce programem Katecheze Dobrého pastýře*, s. 27-29.

²⁶² Srov. Tamtéž, s. 66.

Pedagog prezentuje jednotlivá témata pomocí třístupňové metody, kterou jsme již představovali v oblasti montessori pedagogiky.

Náboženská výchova velmi často používá montessoriovskou lekci ticha. Ticho slouží jako příprava k modlitbě dítěte.²⁶³

3.2.4 Program Katecheze Dobrého pastýře

„Do programu náboženské výchovy pro děti od tří do šesti let patří katecheze, které následují v tematických blocích: Mše svatá; Advent a Vánoce; Ježíšovo učení – podobenství o Božím království; Ježíš, Dobrý pastýř; Svátost křtu; Vzkříšení.“²⁶⁴ Skupinová lekce probíhá tak, že pedagog krátce prezentuje vybrané téma 10-15 minut, vzhledem k menší soustředěnosti dětí. Následně si mohou děti vybrat z materiálu, který v danou dobu potřebují. Pokud si dítě vybere materiál, se kterým by rádo pracovalo, ale ještě se s ním neseznámilo, můžeme použít **popis** a nabídnout mu pomoc.²⁶⁵ *Vidím, že bys rád pracoval s liturgickým oděvem. Mohu ti nějak pomoci?*²⁶⁶ Pokračovali bychom prezentací tématu třístupňovou slovní lekcí. Ke konci práce s materiálem je potřeba dát dětem signál, že je čas přerušit aktivitu a vrátit materiál na své místo.²⁶⁷ Pokud chceme vyjádřit stručnou, ale zároveň přátelskou komunikační dovednost, lze použít **dvě slova** *Děti, uklízíme (šeptem)*.²⁶⁸

1. Mše svatá

Pokud chceme hovořit o prvních náboženských zkušenostech dítěte, můžeme představit účast na mši svaté. Cílem je vzbudit u dítěte nový zájem o slavení mše svaté. Katecheze Dobrého pastýře rozděluje **Mši svatou** na následující oblasti²⁶⁹: „Úvod do mše svaté, Mše svatá – gesta a postoje věřících, Mše svatá – liturgická gesta.“²⁷⁰

²⁶³ Srov. SURMA, B., BIEL, K. *Já jsem dobrý pastýř: průvodce programem Katecheze Dobrého pastýře*, s. 29-31.

²⁶⁴ Tamtéž, s. 32.

²⁶⁵ Srov. Tamtéž, s. 33.

²⁶⁶ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 54-55.

²⁶⁷ Srov. SURMA, B., BIEL, K. *Já jsem dobrý pastýř: průvodce programem Katecheze Dobrého pastýře*, s. 33.

²⁶⁸ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 73.

²⁶⁹ Srov. SURMA, B., BIEL, K. *Já jsem dobrý pastýř: průvodce programem Katecheze Dobrého pastýře*, s. 51.

²⁷⁰ Tamtéž, s. 35-37.

V tomto tematickém bloku se budeme zabývat **Úvodem do mše svaté**, ke které patří následující témata katechezí:²⁷¹ „Oltář, Liturgická místa a předměty používané při bohoslužbě, Svatostánek, Liturgické barvy, Liturgický oděv, Liturgický kalendář.“²⁷² Dítě si může v atriu prohlédnout miniaturní liturgické nádoby, stůl, křížky, svíčky. K dispozici jsou také vlastnoručně vyrobené materiály k individuální práci dítěte (lepení vystřižených prvků do koláže, kopírování, připravování oltáře, oblékání loutky představující kněze apod.).

Nyní si představíme jedno z témat katechezí, při kterém lze využít efektivní komunikaci.

1. 1 Oltář

Pokud chceme prezentovat oltář, pozveme děti do kruhu kolem modelu oltáře. Abychom vzbudili zájem, pokládáme dětem různé otázky. Například: *Co se nachází uprostřed kostela?* Poté postupujeme třístupňovou slovní lekcí. *Toto je kalich. Toto je obětní miska.* Kalich a misku pokládáme na oltář. Pokračuje v pokládání otázek a odpovědí. *Věděli byste, kdo nás k tomuto stolu vybízí? Pán Ježíš, který umřel na kříži a byl vzkříšen.* Na oltář pokládáme kříž a zapalujeme svíčky. Dětem vysvětlujeme, že zapálené svíčky symbolizují Světlo vzkříšeného Ježíše. Následuje druhý stupeň, kdy dítě žádáme, aby podalo kalich, obětní misku, kříž, svícny a ubrus.²⁷³ Třetím stupněm je, když dítě samo dokáže předměty pojmenovat. Při této činnosti můžeme dítě ocenit, například použitím **popisu**. *Mh, pojmenoval jsi kalich, obětní misku, kříž, svícny i ubrus. Vidím, že z toho máš radost.*²⁷⁴ Následně uklidíme materiál na správné místo. Aby si dítě mohlo samo osvojit tuto činnost, pozveme ho k individuální práci.²⁷⁵ Můžeme mu poskytnout **možnost volby**. *Pokud máš chuť pracovat s oltářem, můžeš si vybrat z mnoha aktivit. Můžeš si zkusit připravit oltář, nakreslit si obrázky liturgických předmětů nebo si vytvořit koláž.*²⁷⁶ Pokud si dítě zvolilo druhou nebo třetí variantu, kresbu nebo koláž a přijde s výkresem za námi s otázkou, zda se nám to líbí, můžeme mu projevít ocenění.

²⁷¹ Srov. SURMA, B., BIEL, K. *Já jsem dobrý pastýř: průvodce programem Katecheze Dobrého pastýře*, s. 51.

²⁷² Tamtéž, s. 51.

²⁷³ Srov. Tamtéž, s. 52-54.

²⁷⁴ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 175.

²⁷⁵ Srov. SURMA, B., BIEL, K. *Já jsem dobrý pastýř: průvodce programem Katecheze Dobrého pastýře*, s. 54.

²⁷⁶ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 65.

Oceněním dáváme najevo své uznání. *A tobě se výkres líbí?* Pokud dítě lpí i na našem hodnocení, můžeme užít **já-výrok**. *Mně se na tom líbí, jak jsi nalepil a uspořádal do koláže liturgické předměty.*²⁷⁷

Vždy platí, že pokud dítě nechce pracovat s prezentovaným materiálem, může si zvolit kterýkoliv materiál podle vlastního výběru a cítění.

2. Advent a Vánoce

Katecheze Dobrého pastýře představuje **Advent a Vánoce** v následujících oblastech:²⁷⁸ „Biblicko-historický zeměpis: Izraelská země, Proroctví předpovídající příchod Mesiáše, Narození Páně.“²⁷⁹

V tomto tematickém bloku se budeme zabývat **Narozením Páně**, ke které patří následující témata katechezí²⁸⁰: „Zvěstování, Navštívení Alžběty, Narození Ježíše a klanění pastýřů, Slavení Vánoc, Klanění mudrců od východu, Zjevení Páně, Představení Ježíše v chrámě, Útěk do Egypta.“²⁸¹

Jedním z témat katechezí, které jsme si vybrali a při kterém lze využít efektivní komunikaci, je **Slavení Vánoc**.

2. 1. Slavení Vánoc

Prezentaci tohoto tématu můžeme začít přípravou materiálu, kdy pokryjeme stůl bílým ubrusem. Dětem dáme **možnost volby** z dostupných hudebních nástrojů.²⁸² *Kdo bude chtít hudební nástroj, může si vybrat triangl, bubínek nebo drhlo.*²⁸³ S dětmi uděláme průvod a zpíváme píseň „Nesem vám noviny.“ Poté vyprávíme příběh o narození Ježíše. Jdeme dále v průvodu.²⁸⁴ Dětem, které nehrají na hudební nástroje, je nabídnuta následující **možnost volby**. *Pokud byste chtěly, můžete nést miniatury soch*

²⁷⁷ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 176.

²⁷⁸ Srov. SURMA, B., BIEL, K. *Já jsem dobrý pastýř: průvodce programem Katecheze Dobrého pastýře*, s. 39.

²⁷⁹ Tamtéž, s. 39-41.

²⁸⁰ Srov. Tamtéž, s. 103.

²⁸¹ Tamtéž, s. 103.

²⁸² Srov. SURMA, B., BIEL, K. *Já jsem dobrý pastýř: průvodce programem Katecheze Dobrého pastýře*, s. 112.

²⁸³ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 66.

²⁸⁴ Srov. SURMA, B., BIEL, K. *Já jsem dobrý pastýř: průvodce programem Katecheze Dobrého pastýře*, s. 112.

*Panny Marie nebo děťátka Ježíše.*²⁸⁵ Kráčíme v průvodu k náboženskému koutku, kde dětem ukážeme, jak uložit sošky na správné místo. Poté si s dětmi povídáme a modlíme se.²⁸⁶ Na závěr můžeme ocenit společnou práci dětí a podat návrh na jakoukoliv individuální práci s dostupným materiálem. Ocenění můžeme dát najevo **popisem chování a já-výrokem**. *Bylo vidět, že jste nejdříve nevěděli, co se od vás očekává, ale moc dobře jste to všichni zvládli. Moc se mi líbilo, jak jste pracovali.*²⁸⁷

3. Ježíšovo učení – podobenství o Božím království

Tematický blok **Ježíšovo učení – podobenství o Božím království** zahrnuje tyto témata katechezí:²⁸⁸ „Podobenství o hořčičném zrnku, Podobenství o kvasu, Podobenství o semenu, Podobenství o perle, Podobenství o pokladu ukrytém v poli, Modlitba Otče náš.“²⁸⁹

Téma katecheze, kterým se budeme zabývat, a ve kterém lze efektivní komunikaci uplatnit, je **Podobenství o hořčičném zrnku**.²⁹⁰

3. 1. Podobenství o hořčičném zrnku

„Podobenství o hořčičném zrnku ukazuje na dynamice růstu zrna dynamiku rozvoje Božího království.“²⁹¹ Presentaci tématu začneme tím, že děti pozveme do kruhu a připravíme potřebný materiál (zapálená svíčka, malá krabička s hořčičnými zrnky, biblická antologie). Dětem začneme vyprávět a vysvětlovat příběh o hořčičném zrnku. Například: *Pán Ježíš znal spoustu tajemství, jedním z nich bylo tajemství Božího království*. Dále se můžeme děti tázat, co si pod tím představují apod. Pokračujeme ve výkladu: *Jednou vzal Ježíš do ruky hořčičné zrnko a pověděl, že se podobá Božímu království. Z takového malého zrnka může vyrůst podle Pána Ježíše strom. Po tomto výkladu můžeme děti vyzvat k tomu, aby pověděly, co cítí, co se v nich odehrává.*²⁹²

²⁸⁵ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 66.

²⁸⁶ Srov. SURMA, B., BIEL, K. *Já jsem dobrý pastýř: průvodce programem Katecheze Dobrého pastýře*, s. 113.

²⁸⁷ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 176.

²⁸⁸ Srov. SURMA, B., BIEL, K. *Já jsem dobrý pastýř: průvodce programem Katecheze Dobrého pastýře*, s. 120.

²⁸⁹ Tamtéž, s. 120.

²⁹⁰ Srov. Tamtéž, s. 121.

²⁹¹ Tamtéž, s. 121.

²⁹² Srov. Tamtéž, s. 122-123.

V této situaci je vhodné učit děti užití **já-výroku**. Můžeme posílat krabičku s hořčičnými zrnky a ten, kdo ji bude mít v rukou, má možnost říct, jak se cítí, co se v něm odehrává apod. Jako první můžeme začít my jako pedagog, aby dítě vědělo, co se od něj očekává. Můžeme použít **já-výrok**, protože se ho děti od nás mohou naučit nápodobou. *Podobenství o hořčičném zrnku se mi moc líbilo. Jsem plná úžasu, co se v tak malém zrníčku může skrývat.*²⁹³

4. Ježíš, Dobrý pastýř

K tematickému bloku **Ježíš, Dobrý pastýř** patří tyto témata katechezí²⁹⁴: „Podobenství o Dobrém pastýři, Podobenství o nalezené ovci, 23. žalm, Dobrý pastýř a eucharistie.“²⁹⁵

Podobenství o Dobrém pastýři hovoří o tom, že Bůh je láska, která nás vede a chrání. Právě v pastýři, který pokládá život za své ovce, nacházíme Kristovo velikonoční tajemství. v eucharistii můžeme zažít přítomnost Dobrého pastýře, jenž nás sytí jako své ovce a dává za nás svůj život.

Podobenství o Dobrém pastýři je tématem katecheze, kterým se následně budeme zabývat a kde lze využít efektivní komunikaci.

4. 1 Podobenství o Dobrém pastýři

Byla uzavřena smlouva mezi člověkem a Bohem, který světu zjevuje svoji lásku. Svoji osobu nazývá Ježíš Dobrým pastýřem, který zná své ovce a položí za ně svůj život. Prezenci tohoto poselství můžeme začít v kruhu kolem stolu, kde je umístěn materiál o Dobrém pastýři (biblická antologie, figurky, ohrádka). Dále můžeme vyprávět: *Jednou Pán Ježíš řekl, že je Dobrým pastýřem. Věděli byste, kdo je to pastýř? Pán Ježíš ale není jen tak obyčejný pastýř, nazývá se Dobrým pastýřem* (přitom manipulujeme s figurkou pastýře, otvíráme bránu od ovčína). *Dobrý pastýř zná každou svoji ovci jménem* (pastýř volá na ovce, manipulujeme s figurkami ovci, přesouváme každou po jedné k pastýřovi). (Poté pastýř vyvádí ovce ven z ovčína, nejdříve manipulujeme s pastýřem, poté jednotlivě s ovce). *Pán Ježíš se stará o každou svoji ovci. Věděli byste, kdo jsou ty ovce? Kdo je*

²⁹³ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 113.

²⁹⁴ Srov. SURMA, B., BIEL, K. *Já jsem dobrý pastýř: průvodce programem Katecheze Dobrého pastýře*, s. 135.

²⁹⁵ Tamtéž, s. 135-136.

*tím myšlen a kdo je pro Pána Ježíše důležitý?*²⁹⁶ Poté můžeme dětem navrhnout samostatnou práci a dát jim **možnost volby**. *Děti, teď bude čas pro vaši individuální práci. Můžete si vybrat, zda chcete pracovat s příběhem o Dobrém pastýři ve skupině nebo si samostatně vyberete kterýkoliv vám blízký materiál.*²⁹⁷ Dále můžeme poskytnout **informaci**. *Pokud si vyberete práci ve skupině a sehrání scénky podobenství o Dobrém pastýři, je třeba se domluvit, kdo jakou roli zastane.*²⁹⁸

5. Svátost křtu

Křest podle svatého Pavla znamená účast na Kristově smrti a vzkříšení. Podobnost mezi křesťanem a Kristem se nachází v tom, že svátostí křtu přechází ze smrti do života. Křest je znovuzrozením z vody a Ducha svatého.

Mezi témata katechezí patří:²⁹⁹ „Světlo a bílé šaty, Boží slovo a voda, Vkládání rukou a znamení kříže při křtu.“³⁰⁰

Nyní si představíme jedno ze tří témat katechezí, při kterém můžeme využít efektivní komunikaci.

5. 1 Světlo a bílé šaty

Kristus představuje světlo, které vítězí nad smrtí a temnotou. Presentaci začneme posazením do kruhu, kde máme uprostřed připravený materiál k prezentaci svátosti křtu (paškál, kříž se vzkříšeným Ježíšem, malé svíčky s chránítkem z papíru a mísu na odkládání zapálených svíček, bílé šaty, zápalky a zhasínadlo). Začneme vyprávět: *Lidé dlouho čekali na světlo, který jim Bůh slíbil. Světlo uviděli v tom okamžiku, kdy se narodil Pán Ježíš (zapálíme paškál). Ale v jednu chvíli přece jen přišla temnota (zhasneme zhasínadlem paškál). Dobrý pastýř dal svůj život za ovce. Pamatujete si, kdo byl Dobrý pastýř? Dobrý pastýř byl Ježíš, který za nás dal svůj život a byl vzkříšen. Světlo zazářilo znovu (zapálíme paškál). Je tak silné, že už nikdy nezhasne. Věděli byste, kdy nové světlo přichází k vám? V den vašeho křtu (voláme děti jednotlivě podle jejich jmen, aby zapálily*

²⁹⁶ Srov. SURMA, B., BIEL, K. *Já jsem dobrý pastýř: průvodce programem Katecheze Dobrého pastýře*, s. 135-138.

²⁹⁷ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 66.

²⁹⁸ Srov. Tamtéž, s. 57.

²⁹⁹ Srov. SURMA, B., BIEL, K. *Já jsem dobrý pastýř: průvodce programem Katecheze Dobrého pastýře*, s. 147.

³⁰⁰ Tamtéž, s. 147.

svoji svíčku).³⁰¹ Při zapalování svíček, je vhodné použít **informaci o důsledcích**.³⁰² *Děti, je třeba být při zapalování svíček velmi opatrný (názorně ukazujeme, jak se svíčka přikládá k plamenu paškálu). Můžeme se o ni popálit. Pokračujeme ve výkladu: Nyní máme každý svoje světlo. Je to světlo, které v den, kdy jsme byli pokřtěni, zazářilo v našem srdci. Věděli byste, co jsme měli na sobě v den křtu? Byly to bílé šaty, které nás proměňují v děti světla. Ke konci děti vyzveme, aby zhasly své svíčky.*³⁰³ Použijeme přitom **informaci o důsledcích**.³⁰⁴ *Děti, svíčku je třeba zhasínat zhasínadlem. Tak se vyhneme vylití vosku na sebe.*³⁰⁵

6. Ježíšovo vzkříšení

Ježíšovo vzkříšení je rozděleno na následující oblasti:³⁰⁶ „Biblický zeměpis, Velikonoční tajemství, Mimoliturgická slavení, Ukazatelé víry.“³⁰⁷

V tomto tematickém bloku se budeme zabývat **Velikonočním tajemstvím**, ke kterému patří následující témata katechezí:³⁰⁸ „Slavnostní vjezd Ježíše do Jeruzaléma, Poslední večeře, Počátky slavení eucharistie, Vzkříšení, Tajemství smrti.“³⁰⁹

V tematickém bloku **Velikonoční tajemství** se budeme zabývat **Vzkříšením**, a zároveň uplatněním tohoto tématu katecheze v efektivní komunikaci.

6.1 Vzkříšení

Prezentaci o vzkříšení můžeme začít jako všechny předešlé, posezením v kruhu a vypravováním: *Poté, co Ježíš zemřel na kříži, byl z něho sťat a zavinut do plátna. Následně byl uložen do kamenného hrobu. Jelikož Ježíš předpověděl, že třetího dne vstane z mrtvých, střežili hrob dva římské vojáci (stavíme ke hrobu figurky vojáků). Následujícího dne přišla Marie Magdalská a druhá Marie k hrobu. V tom sestoupil Anděl Páně z nebe a odvalil kámen z hrobu (ke vchodu postavíme dvě ženy a anděla Páně, vojáky dáme stranou). Anděl hovoří k ženám, že pokud hledají ukřižovaného Ježíše, tak*

³⁰¹ Srov. SURMA, B., BIEL, K. *Já jsem dobrý pastýř: průvodce programem Katecheze Dobrého pastýře*, s. 147-149.

³⁰² Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 59.

³⁰³ SURMA, B., BIEL, K. *Já jsem dobrý pastýř: průvodce programem Katecheze Dobrého pastýře*, s. 148-150.

³⁰⁴ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 59.

³⁰⁵ SURMA, B., BIEL, K. *Já jsem dobrý pastýř: průvodce programem Katecheze Dobrého pastýře*, s. 148.

³⁰⁶ Srov. Tamtéž, s. 155.

³⁰⁷ Tamtéž, s. 48-50.

³⁰⁸ Srov. Tamtéž, s. 158.

³⁰⁹ Tamtéž, s. 159.

*ho v hrobu nenajdou. Ježíš byl vzkříšen z mrtvých. Ženy běží oznámit učedníkům, co se stalo (skryjeme anděla Páně i vojáky, přitom pohybuje figurkami Marie Magdaleny a druhé Marie běžících k učedníkům). Ženy učedníkům vypráví, že Ježíše někdo vzal z hrobu a že neví, kam ho položili (učedníci jdou k hrobu). Učedníci nahlédli do hrobu a viděli, že tam Ježíš opravdu není. Zbyly pouze kusy plátna (učedníky stavíme ke vchodu hrobu). Potom se ptáme: Děti, věděly byste, jak učedníci poznali, že je to pravda? Ježíš byl vzkříšen, jak řekl, a chce, abychom i my uvěřili jeho slovům (zapalujeme svíčku a postavíme ji před hrob). Toto světlo vzkříšeného Krista je pro nás radostnou zprávou, že Ježíš žije.³¹⁰ Po této prezentaci můžeme dětem umožnit **možnost volby a informací**. Děti, chtěly byste pracovat s materiálem k prezentaci? Můžete si vybrat postavy, které se vám líbí. Máte na výběr Pána Ježíše, anděla Páně, vojáky, Marii Magdalskou a druhou Marii nebo učedníky. Pokud je vás víc, kdo by chtěl tu samou postavu, je třeba se domluvit a vystřídat se.³¹¹*

Stejně jako u všech předchozích témat katechezí platí, že po provedení prezentace materiálu mají děti možnost vybrat si kterýkoliv materiál v atriu dle jejich vnitřních potřeb.

Shrnutí:

Za alternativní školy, které se odlišují od hlavního proudu převažujících, běžných škol daného vzdělávacího systému, byly vybrány tyto alternativní školy: mateřská škola typu montessori a církevní škola, které jsou zařazeny ve výzkumné části diplomové práce.

Nejdříve je vymezeno alternativní školství obecně. Následně je v podkapitole 3.1 zaměřena pozornost na montessori pedagogiku. Vymezena je montessori pedagogika obecně, pozice pedagoga, dva základní principy montessori pedagogiky a pět vzdělávacích oblastí.

Podkapitola 3.2 je věnována místu efektivní komunikace v církevním školství. Nejdříve je představeno církevní školství, ze kterého je navázáno na Katechezi Dobrého pastýře. Následně je přiblížena pozice pedagoga, role připraveného prostředí a program Katecheze Dobrého pastýře, který se dělí na šest tematických bloků. V obou podkapitolách je zaměřena pozornost na využití efektivních komunikačních dovedností.

³¹⁰ Srov. SURMA, B., BIEL, K. *Já jsem dobrý pastýř: průvodce programem Katecheze Dobrého pastýře*, s. 170-171.

³¹¹ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 78.

4 Výzkumný problém, zaměření

V praktické části diplomové práce je proveden výzkum, který je nazván jako: **Efektivní komunikační dovednosti v montessori mateřské škole a v církevní mateřské škole.** Uvedené mateřské školy by měly dle školního vzdělávacího programu uplatňovat efektivní komunikační dovednosti, avšak vzhledem k jejich odlišnému zaměření uplatňují odlišné pedagogické přístupy. Výzkumný problém se zabývá především tím, v jaké míře a jakým pedagogickým přístupem jsou v těchto mateřských školách efektivní komunikační dovednosti užívány. Nejde o srovnávání těchto mateřských škol z hlediska četnosti efektivních komunikačních dovedností. Jde o ověření, zda jsou efektivní komunikační dovednosti zakotvené ve školním vzdělávacím programu pedagogy mateřské školy užívány, v jaké míře a jakým pedagogickým přístupem jsou pedagogy mateřské školy uplatňovány. V této diplomové práci jde o efektivní komunikační dovednosti dle Kopřivy (2015).

4.1 Metoda výzkumu

Vzhledem k výběru tématu a zjišťování míry uplatnění efektivních komunikačních dovedností je vybráno kvantitativní šetření a metoda strukturovaného zúčastněného pozorování.

Metoda pozorování je považována za metodu sběru dat založenou na smyslové percepci jevů a jejich následném zaznamenání. V pedagogickém pozorování jsou používány různé druhy pozorování:

- Podle cíle je rozlišováno záměrné pozorování, kdy se výzkumník orientuje na cíl, a nezáměrné, kdy se cíl konkretizuje až v průběhu výzkumu.
- Z hlediska předmětu je pozorování rozděleno na extrospekci, kdy se výzkumník zaměřuje na jevy okolo sebe, a introspekci, kdy výzkumník pozoruje sebe samého.
- Z hlediska času je pozorování rozděleno na krátkodobé a dlouhodobé.
- Z hlediska účasti výzkumníka se jedná o pozorování zúčastněné, kdy se výzkumník začlení do sociální skupiny, a pozorování nezúčastněné, kdy do skupiny nevstupuje.
- Podle struktury je pozorování vymezeno na strukturované a nestrukturované. Strukturované pozorování má předem stanovené kategorie, které jsou připraveny

v záznamovém archu, do něhož výzkumník zapisuje pozorované jevy. Naopak nestrukturované pozorování nemá předem danou strukturu.³¹²

V této diplomové práci je uplatňována metoda záměrného pozorování, ve které je orientace zaměřena na vytyčený cíl, který je uveden níže. Pozorování je zaměřeno na extrospekci, kdy jsou pozorovány efektivní komunikační dovednosti pedagožek mateřské školy. Z hlediska účasti výzkumníka se jedná o pozorování zúčastněné, kdy se výzkumník účastnil veškerých aktivit v mateřské škole. Za výhodu je považován větší rozhled, průnik do chodu a silnější prožitek v mateřské škole. Z hlediska struktury pozorování se jedná o strukturované pozorování, jelikož byl předem vytvořen záznamový arch pro pozorování efektivních komunikačních dovedností a následně byly zkoumané jevy zaznamenány.

4.2 Výzkumný vzorek, vstup do terénu

Výzkumný vzorek pro realizovaný výzkum je zvolen dle stanovených kritérií. Předem daným kritériem byla mateřská škola, která dle školního vzdělávacího programu užívá efektivních komunikačních dovedností. Dále mateřské školy s odlišným pedagogickým přístupem. Následně byla vybrána mateřská škola typu montessori a církevní mateřská škola.

4.2.1 Mateřská škola typu montessori

Za mateřskou školu typu montessori je zvolena Soukromá mateřská škola (dále jen MŠ) Viva Bambini, která se nachází v secesní vilce v okrajové lokalitě Českých Budějovic. Budova mateřské školy je patrová, kde v přízemí je jedna třída s montessori pomůckami pro praktický život a rozvoj jazyka. Zároveň tato třída slouží i jako jídelna. Na tuto třídu navazuje prosklená menší místnost, kterou děti využívají při výtvarných činnostech nebo jako čtecí koutek. Druhá místnost, která se nachází také v přízemí, je herna využívána zejména pro práci s montessori pomůckami z oblasti kosmické výchovy, smyslové výchovy a matematiky. Zde se také nachází elipsa pro řízenou činnost se skupinou.

³¹² Srov. CHRÁSKA, M., KOČVAROVÁ, I. *Kvantitativní metody sběru dat v pedagogických výzkumech*. 1. vyd. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. ISBN 978-80-7454-553-5, s. 24-25.

V patře mateřské školy se nachází dvě místnosti, které jsou využívány jako ložnice. Součástí areálu mateřské školy je školní zahrada s pískovištěm, altánem, „slackline“³¹³ a dřevěnou kaskádou.

Mateřskou školu navštěvují děti od 3 do 6 let. Mateřská škola je zastoupená dvěma kvalifikovanými pedagožkami a asistentkou pedagoga s kapacitou 20 dětí. První pedagožka (40 let), dále pod označením M1, působí v mateřské škole 5 let. Vystudovala na JČU obor Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – obor tělesná výchova, zeměpis, Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a Sspgš – obor: Předškolní a mimoškolní pedagogika. Mezi její absolvované kurzy patří: Oblast mateřský jazyk (český jazyk) a montessori filozofie, Oblast matematika aritmetika I., II., III., zlomky a montessori filozofie, Oblast aktivity každodenního života, senzomotorický materiál a montessori filozofie, Oblast geometrie a montessori filozofie, Jak připravit prostředí, aby montessori fungovalo, Zahraniční stáž – Montessorischule Geisenhausen, Německo, Respektovat a být respektován, Kvalifikační studium pro ředitele škol a školských zařízení. Druhá pedagožka (30 let), dále pod označením M2, působí v mateřské škole 2 roky. Vystudovala na JČU obor Pedagogika volného času a Sspgš – obor: Předškolní a mimoškolní pedagogika. Absolvovala kurzy: Oblast mateřský jazyk (český jazyk) a montessori filozofie, Respektovat a být respektován, Rozvoj kritického a tvořivého myšlení, Základy krizové intervence, Integrovaná psychoterapie. Asistentka pedagoga (42 let), dále pod označením M3, působí v mateřské škole 10 let. Vystudovala Gymnázium a absolvovala kurzy: Oblast aktivity každodenního života, senzomotorický materiál a montessori filozofie, Studium pedagogiky, Národní institut pro další vzdělávání, Jak připravit prostředí, aby montessori fungovalo, Diplomový kurz montessori pedagogiky.³¹⁴

Mateřská škola funguje od roku 2006 a je zapsaná v rejstříku škol pod registrem ministerstva školství. Posláním mateřské školy je respektování a vážení si každého jedince s jeho osobními potřebami. Všechny tři pedagožky využívaly neformální autoritu. Děti v této mateřské škole byly vedeny k tomu, aby se dokázaly demokraticky rozhodnout a vyjádřit svůj názor. Strukturované zúčastněné pozorování v mateřské škole proběhlo v rozsahu absolvování desetidenní praxe od 13. do 24. 3. 2017.

³¹³ Poznámka překl.: Slackline nebo také zkráceně slack je balancování, chození a skákání na popruhu umístěném mezi dvěma body, například. stromy. (Podle *Slackline* [online], poslední aktualizace 27. 10. 2017 9:11 [cit. 2018-02-18], Wikipedie. Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Slackline>).

³¹⁴ *Soukromá základní škola a mateřská škola Viva Bambini s. r. o.* [online]. 2013 [cit. 2018-03-20]. Dostupné z: <http://www.montessoricb.cz/>

Mateřská škola má ve svém školním vzdělávacím programu v kapitole „Charakteristiky vzdělávacího programu“ a v podkapitole „Pedagogické zásady naší práce“ zakotvenou pedagogickou zásadu respektovat, vážit si každého dítěte s jeho individuálními a osobními potřebami a využívat neformální (přirozené) autority učitelky.³¹⁵

4.2.2 Církevní mateřská škola

Za církevní mateřskou školu jsem byla zvolena CMŠ Lipenská. Mateřská škola se nachází nedaleko centra Českých Budějovic a skládá se ze čtyř tříd, kuchyně, kanceláře a rozlehlé zahrady s altánem, záhonky a dětským hřištěm. Třída, kde probíhalo strukturované zúčastněné pozorování, je rozdělena na dvě části. V první části se nachází herna s hračkami, některými montessori pomůckami a elipsou pro řízenou dopolední činnost. Tato část třídy také slouží jako jídelna. Druhou část tvoří ložnice. Pro náboženskou výchovu je využíváno prostředí atria.

V CMŠ je stáří dětí od 3 do 7 let. Působí zde dvě kvalifikované pedagožky a jedna asistentka pedagoga s kapacitou 23 až 28 dětí různých národností (české, romské a nepálské děti). První pedagožka (44 let), dále pod označením C1, působí v CMŠ po dobu 25 let. Vystudovala Střední pedagogickou školu v Prachaticích. Druhá pedagožka (48 let), dále pod označením C2, působí v CMŠ 10 let. Vystudovala na JČU obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy a Učitelství pro mateřské školy. Asistentka pedagoga (38 let), dále pod označením C3, působí v CMŠ 12 let. Vystudovala na JČU obor Učitelství pro mateřské školy. Mezi její absolvované kurzy patří: kettova pedagogika, Oblast aktivity každodenního života, senzomotorický materiál a montessori filozofie. V průběhu školního roku se pedagožky účastní dle aktuální nabídky několika dalších kurzů (logopedických, hudebních apod.)

Mateřská škola funguje od roku 1992 a je zapsaná v rejstříku škol pod registrem ministerstva školství. Zřizovatelem je Kongregace Sester Nejsvětější Svátosti. Posláním mateřské školy je šťastné a spokojené dítě, radostný křesťan, který touží po poznání s otevřeným srdcem. Děti jsou vedeny k tomu, aby se dokázaly samy rozhodnout

³¹⁵ Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání: Cestou poznání, České Budějovice, 2017. Program zpracovala: vedoucí učitelka Mgr. Petra Fatková. Dostupné na nástěnce Mateřské školy Viva Bambini.

a vzájemně si důvěřovat. Strukturované zúčastněné pozorování v mateřské škole proběhlo od 19. do 30. 6. 2017.

Mateřská škola má ve svém školním vzdělávacím programu v kapitole „Psychosociální podmínky“, zakotvenou pedagogickou zásadu jednat s láskou a respektem k druhému. Dále uplatňovat vstřícnou, empatickou a naslouchající komunikaci.³¹⁶

4.2.3 Vstup do terénu

V MŠ typu montessori proběhl vstup do terénu velmi dobře, vždy jsem se na domluvenou hodinu dostavila do mateřské školy. Pozorování probíhalo vždy osm hodin od 7:30 do 15:30. Pro pozorování efektivních komunikačních dovedností jsem měla předem připravený záznamový arch, do kterého jsem si v průběhu dne zaznamenávala zkoumané jevy. Do běžného dění v mateřské škole jsem se zapojovala a vytvářela si na každý den přípravu, což mi umožnilo více proniknout do zkoumané problematiky. Také jsem nahlédla do školního vzdělávacího programu a vzdělávacích bloků montessori pedagogiky.

V CMŠ proběhl vstup do terénu velmi příjemně. Do CMŠ jsem docházela na předem domluvenou hodinu. Prvních 5 dní od 7:30 do 11:30 a dalších 5 dní od 11:30 do 15:30. Pozorování v této mateřské škole jsem prováděla o 4 hodiny méně než v předchozí MŠ typu montessori, avšak o to více jsem zkoumané jevy pozorovala a zaznamenávala do předem připraveného záznamového archu. V CMŠ jsem na rozdíl od předchozí MŠ typu montessori praxi neabsolvovala, nicméně jsem se také zapojovala do veškerých aktivit a nahlédla do školního a třídního vzdělávacího programu.

4.3 Výzkumný cíl

Cílem výzkumu je ověřit, zda je přístup užití efektivního způsobu komunikace pedagogy konkrétní mateřské školy uplatňován, a dále případně zjistit míru uplatnění konkrétních efektivních komunikačních dovedností dle Kopřivy (2015).

³¹⁶ Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání: *Ovečka*, České Budějovice, 2013. Program zpracoval: pedagogický sbor. Dostupné v tištěné podobě v šatně ve stojanu církevní mateřské školy Lipenská.

4.4 Výzkumné otázky

Na základě výzkumné problematiky byla v první řadě stanovena hlavní výzkumná otázka: „Jaká je míra uplatnění efektivních komunikačních dovedností dle Kopřivy (2015) pedagogem konkrétní mateřské školy na dítě předškolního věku?“ Hlavní výzkumná otázka byla doplněna dalšími dílčími otázkami.

Dílčí otázky:

„Jaká efektivní komunikační dovednost dle Kopřivy (2015) u jednotlivých pedagožek konkrétní mateřské školy má největší a nejmenší míru výskytu?“

„Při které situaci se vyskytuje největší, a naopak nejmenší míra výskytu užití efektivních komunikačních dovedností dle Kopřivy (2015) pedagožkou konkrétní mateřské školy?“

„Jakým pedagogickým přístupem dosahuje efektivních komunikačních dovedností dle Kopřivy (2015) mateřská škola typu montessori a jakým pedagogickým způsobem církevní mateřská škola?“

4.5 Pozorovací arch

Pozorovací arch je objektivizovaný nástroj pro pozorování předepisující pozorovanou činnost tak, aby bylo možné získat validní údaje o pozorovaných jevech. Pomocí pozorovacího archu se lze zaměřit jak na kvalitu jevů, tak na jejich kvantitu. V této diplomové práci se jedná o kvantitu, jelikož za pomoci záznamového archu byla sledována četnost výskytu jevů (zda se v pozorované situaci efektivní komunikační dovednosti dle Kopřivy (2015) vyskytují či nikoli), typy jevů (jaké efektivní komunikační dovednosti dle Kopřivy (2015) jsou pedagožkou užívány) a četnost výskytu jevů (jak často se efektivní komunikační dovednosti dle Kopřivy (2015) u pedagožek vyskytují).³¹⁷

³¹⁷ Srov. CHRÁSKA, M., KOČVAROVÁ, I. *Kvantitativní metody sběru dat v pedagogických výzkumech*, s. 27-28.

Tab. 1: Pozorovací arch (efektivní komunikační dovednosti dle Kopřivy, 2015)

č.	Efektivní komunikační dovednost	Pedagožka 1		Pedagožka 2		Pedagožka 3	
		Vyhovuje	Situace	Vyhovuje	Situace	Vyhovuje	Situace
1	Vidím (slyším), že ... POPIS + co s tím uděláme						
2	Je potřeba ..., tohle děláme (tak a tak), pomůže když... INFORMACE						
3	Očekávám, že ...pomohlo by mi kdyby ... VYJÁDRĚNÍ VLASTNÍCH OČEKÁVÁNÍ a POTŘEB						
4	Uděláš to tak ... nebo tak ...? můžeš si vybrat ... MOŽNOST VOLBY						
5	Jirko, ...! DVĚ SLOVA						
6	Co s tím uděláme? a co si o tom myslíš ty? NÁVRH						

Situace:

- A** úklid pomůcek/hraček
- B** oblékání
- C** pobyt venku
- D** výlet
- E** hudební činnost
- F** kognitivní činnost
- G** tvořivá činnost
- H** pohybová činnost
- I** stravování

Pro pozorování efektivních komunikačních dovedností v jednotřídní mateřské škole byl sestaven pozorovací arch s šesti kategoriemi efektivních komunikačních dovedností dle Kopřivy (2015). Pro pedagožky mateřské školy byly určeny tři vedlejší sloupce, do kterých se zaznamenával výskyt použitých efektivních dovedností čárkou. Písmenem se zaznamenávala situace, ve které byly efektivní komunikační dovednosti užívány. Tyto situace, při kterých užití efektivních komunikačních dovedností probíhalo, jsou vyjmenovány pod Tab. 1 a označeny písmeny A – I.

4.6 Technika sběru dat a jeho průběh

U obou mateřských škol šlo o zaznamenávání výskytu kategorií tak, že se udělala čárka a zapsalo písmeno vždy, když byl zpozorován zkoumaný jev. Při zúčastněném strukturovaném pozorování bylo zvoleno přirozené kódování podle přirozeně se vyskytujících kategorií. Záznam byl proveden vždy na začátku pozorované kategorie. Například kategorie „Je potřeba..., tohle děláme (tak a tak), pomůže když... INFORMACE“, záznam byl proveden tehdy, když dítě dokončilo svoji činnost a pedagožka začala vyslovovat efektivní komunikační dovednost patřící do náležící kategorie, například: „Alexi, je potřeba dát kolínko dolů, je oběd.“

Ke sběru dat sloužilo zúčastněné strukturované pozorování, které probíhalo 10 dní vždy osm hodin od 7:30 do 15:30 v MŠ typu montessori. Den v této mateřské škole začíná tím, že si děti po příchodu do mateřské školy zvolí některou z montessori pomůcek, se kterou do doby svačiny pracují. Po svačině navazuje program na elipse, po kterém děti odcházejí na zahradu, kde mají volnou aktivitu. Následuje oběd, odpočinek, odpolední řízená činnost pro starší děti, svačina, tvořivá činnost pro starší i mladší děti. Den končí výběrem a pracováním na vybrané montessori pomůcce nebo pobytem na školní zahradě.

Zúčastněné strukturované pozorování sloužilo ke sběru dat také v CMŠ, kde pozorování probíhalo 10 dní vždy čtyři hodiny. Prvních 5 dní od 7:30 do 11.30 a dalších 5 dní od 11:30 do 15:30 kvůli lepšímu zorientování se v chodu školky. Den začínal příchodem dětí do školky, kdy si děti samy zvolily činnost. Následoval program na elipse, při kterém děti zpívaly a povídaly si o vybraném tématu. Poté byla svačina, pobyt na školní zahradě, oběd, odpočinek, řízená odpolední činnost a volné aktivity.

4.7 Analýza dat

Při vyhodnocování pozorování založeném na výskytu kategorií (efektivních komunikačních dovedností či v dalším případě situací) byla zjišťována četnost výskytu každé kategorie za zkoumanou pozorovanou jednotku (v tomto případě za deset dní v mateřské škole). Dohromady bylo provedeno trojí vyhodnocení ke každé mateřské škole. Vyhodnocení bylo založeno na získání údajů, které se tabelují do tzv. interakční

matice, jak uvádí Chráska.³¹⁸ Záznam se vždy do tabulky (matice) umístí protnutím čísla a písmene nebo protnutím dvou čísel. Výsledkem bylo šest vyhodnocených tabulek (matic), které byly následně popsány a pro lepší orientaci zobrazeny v jednotlivých grafech, které představují výsledky výzkumu.

4.8 Výsledky výzkumu

V této kapitole budou podrobně popsány výsledky, které poskytla analýza dat sesbíraných ze zúčastněného strukturovaného pozorování.

4.8.1 Výsledky výzkumu – mateřská škola typu montessori

Nejdříve budou popsány výsledky z prvního zúčastněného strukturovaného pozorování v mateřské škole typu montessori.

Tab. 2: Četnost výskytu efektivní komunikační dovednosti u pedagožky

Efektivní komunikační dovednosti	Pedagožka			Četnost
	M1	M2	M3	
1	8	5	11	24
2	12	9	5	26
3	2	2	2	6
4	3	4	6	13
5	1	0	2	3
6	2	5	5	12
Σ	28	25	31	84

Tab. 2 zobrazuje četnost výskytu efektivní komunikační dovednosti u pedagožky M1, pedagožky M2 a pedagožky M3 po dobu deseti dní pozorování. Záznam byl do tabulky (matice) umístěn protnutím čísla a písmene.

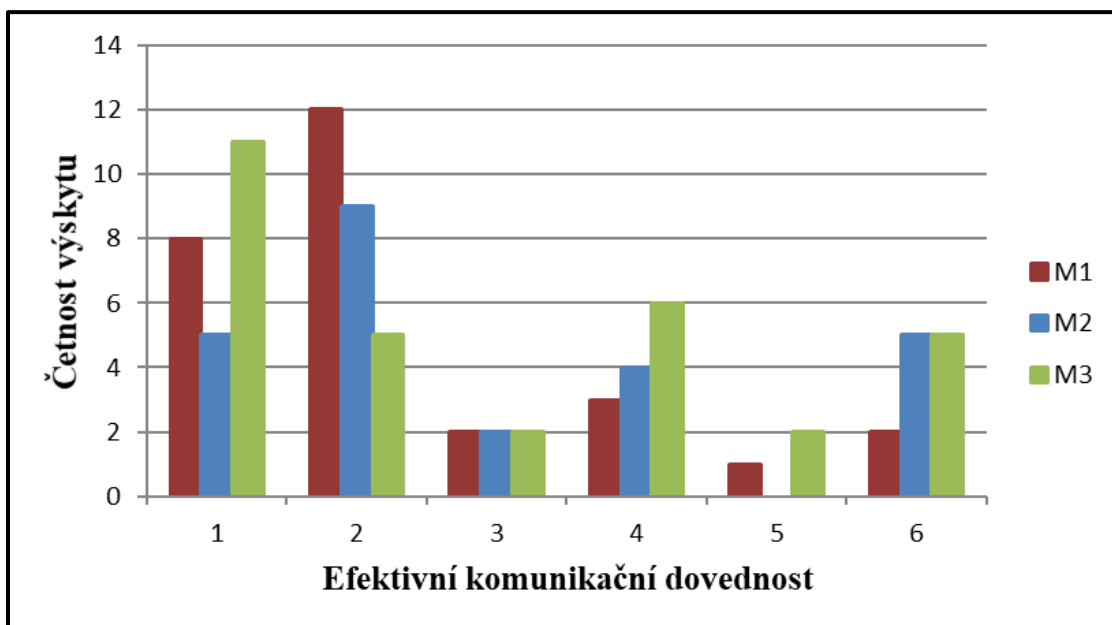
Na základě výše uvedených výsledků v tzv. interakční matici můžeme vidět, že za dobu deseti dnů přirozeného pozorování se největší četnost výskytu efektivní komunikační dovednosti objevila u pedagožky M3, přičemž nejčastěji používanou efektivní komunikační dovedností byla komunikační dovednost č. 1 „Vidím (slyším), že ... POPIS + co s tím uděláme“. Pedagožka popisem projevuje uznání a ocenění. Na

³¹⁸ Srov. CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2. vyd. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3, s. 152.

základě zjištěných údajů o jednotlivých pedagožkách se dá říci, že na dosažení největší četnosti výskytu efektivních komunikačních dovedností měla vliv doba praxe v mateřské škole (10 let), kdy na svém osobním růstu mohla pedagožka pracovat dlouhou dobu a zároveň absolvovala některé z montessori kurzů, které užívání efektivní komunikace podporují. Situace při vyrábění velikonočního zajíce. Ema: „Podívej na mého zajíčka“. M3: „Hmm. Líbí se Ti? Je vidět, že Ti to dalo velkou práci. Ještě na stole vidím nůžky a odstřížky papíru.“ Při velkém hluku pedagožka často používá: „Slyším tu velký hluk, šlo by s tím něco udělat? Co myslíte?“ Situace při oblékání. M3: „Martínku, vidím, že Ti to nejde rozepnout. Chceš s tím pomoci?“ Vidím, že máš rozvázanou tkaničku. Zvládneš ji sám zavázat nebo to chceš ukázat?“ u pedagožky M3 se také častěji vyskytuje komunikační dovednost č. 4 „Uděláš to tak ... nebo tak ...? Můžeš si vybrat ... MOŽNOST VOLBY“. Dát na výběr představuje komunikační dovednost, která vyjadřuje partnerský vztah a podporuje mentální procesy jako je porovnávání, hodnocení a zvažování pro a proti. Za výběrem stojí náš respekt k druhému člověku.³¹⁹ M3: „Ráda bych vám ukázala novou pomůcku na jaro, můžete si vybrat z těchto šablon.“ Menší četnost výskytu efektivní komunikační dovednosti se objevila u pedagožek M1 a M2 při efektivní komunikační dovednosti č. 2 „Je potřeba ..., tohle děláme (tak a tak), pomůže když...INFORMACE.“ Informace stejně jako popis neohrožuje, protože se zabývá situací a nehodnotí osobu.³²⁰ Jako druhá dosáhla největší četnosti výskytu efektivních komunikačních dovedností pedagožka M1. Lze usuzovat, že velký vliv na užívání efektivní komunikace měla velká míra absolvovaných montessori kurzů a kurzů zaměřených na respektující výchovu k dítěti. Situace při obědě a svačině. M1: „Je potřeba příbory a zbytky jídla roztřídit. Je potřeba, aby ses trochu zasunul a ostatní mohli procházet“. U oběda si chlapci hlasitě povídají. M1: „Teď je oběd.“ Tón hlasu u pedagožky byl klidný a vlídný. Situace při práci s montessori pomůckami. Můžeme také hovořit o nejmenší četnosti výskytu efektivní komunikační dovednosti, která se vyskytuje u pedagožky M2. Situace při práci s montessori pomůckou. M2: „Kubíčku, je potřeba si dát pomůcku na kobereček.“ Pedagožka vysvětluje práci s novou pomůckou. M2: „A teď je potřeba vybrat kuličky“.

³¹⁹ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 64-68.

³²⁰ Tamtéž, s. 58.



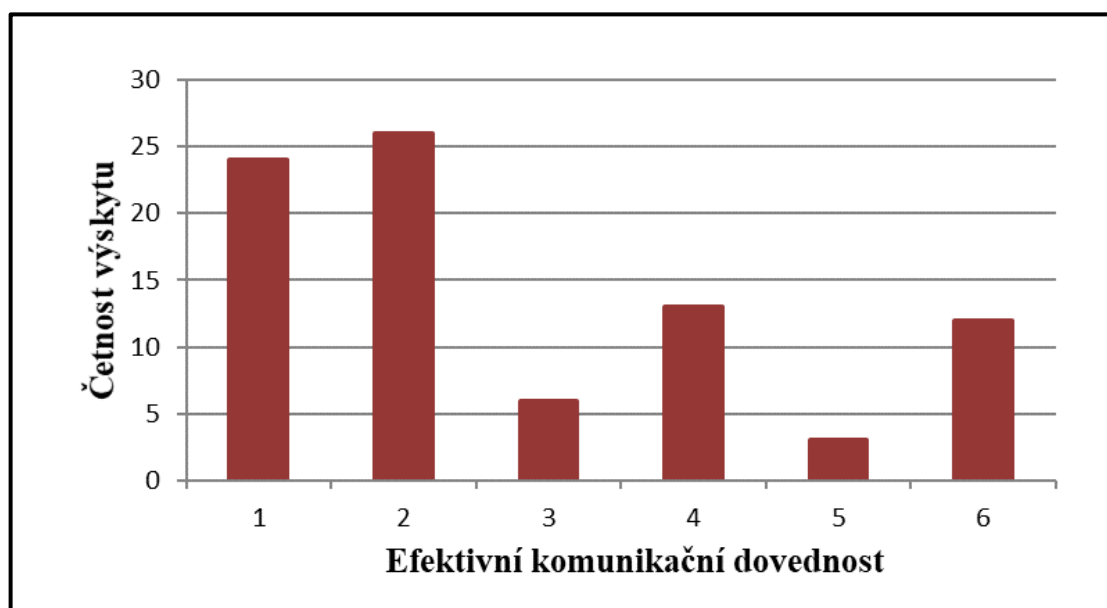
Obr. 2: Četnost výskytu efektivní komunikační dovednosti u pedagožek

Data obsažená v Tab. 2 jsou pro lepší přehlednost prezentována ve sloupcovém grafu na Obr. 2. Z tohoto grafu je patrné, že největší četnosti u konkrétní efektivní komunikační dovednosti dosáhla pedagožka M1, která 12x použila efektivní komunikační dovednost č. 2 „Je potřeba ..., tohle děláme (tak a tak), pomůže když...INFORMACE“. Z grafu je zřejmé, že nejmenší četnost výskytu se objevila u pedagožky M2, která vůbec nepoužila efektivní komunikační dovednost č. 5 „Jirko, ...! Dvě slova“. Zobrazený graf umožňuje interpretaci výsledků z dalšího úhlu pohledu, přesněji řečeno poukazuje na výskyt jednotlivých efektivních komunikačních dovedností u pedagožek M1, M2 a M3.

Tab. 3: Četnost výskytu efektivní komunikační dovednosti v konkrétní situaci

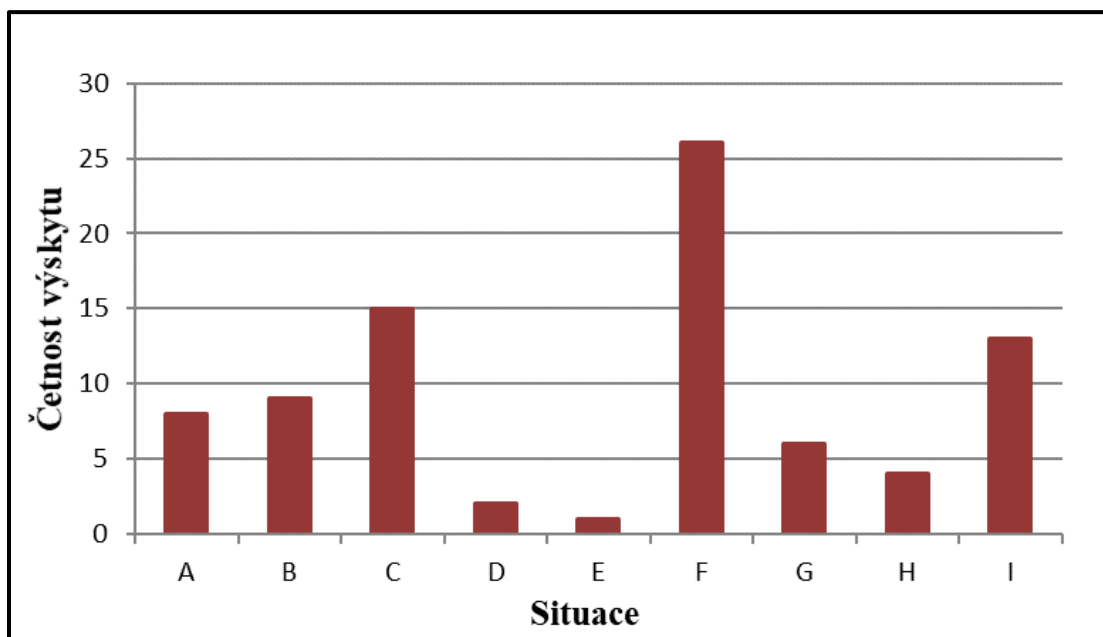
Efektivní komunikační dovednosti	Situace									Četnost
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	
1	4	4	3	0	0	5	4	0	4	24
2	3	3	4	0	0	8	0	3	5	26
3	0	1	4	0	0	1	0	0	0	6
4	0	0	1	1	0	8	1	1	1	13
5	1	0	0	0	0	0	0	0	2	3
6	0	1	3	1	1	4	1	0	1	12
Σ	8	9	15	2	1	26	6	4	13	84

Tab. 3 zobrazuje celkovou četnost výskytu efektivní komunikační dovednosti všech pedagožek v konkrétní situaci. Záznam byl do tabulky (matice) umístěn protnutím dvou čísel. První číslo patří řádku, druhé sloupci. Největší četnost výskytu se objevila při efektivní komunikační dovednosti č. 2 „Je potřeba ..., tohle děláme (tak a tak), pomůže když...INFORMACE“, přičemž nejčastěji zastoupená byla situace F „kognitivní činnost“ (např. práce s montessori pomůckou, řízená činnost pedagožkou na elipse apod.). Situace: při práci s montessori pomůckou. Maruška křičí na Kubíka, že si chce hrát pouze ona s kostkami, které Kubík rozložil. M3: „Maruško, co říkáš na to, kdyby si první hrál s kostkami Kubík, protože si je první vybral, a pak by sis je vzala Ty? Je potřeba se domluvit.“ Maruška: „Přestaňte povídat.“ M2: „Slyšeli jste Marušku? Ruší ji vaše povídání. Je potřeba s tím něco udělat.“ Lze zaznamenat, že pedagožka M2 bere v úvahu potřeby Marušky a snaží se s respektem dopomoci ke změně chování u dětí, které jsou příliš hlasité. Pokud se podíváme, jaká efektivní komunikační dovednost měla nejmenší četnost výskytu, můžeme vidět, že komunikační dovednost č. 5 „Jirko, ...! Dvě slova“.



Obr. 3: Celková četnost výskytu efektivní komunikační dovednosti

Z výše uvedeného grafu (Obr. 3) lze zřetelně vidět celková četnost výskytu efektivní komunikační dovednosti u pedagožek M1, M2 a M3 v situacích A – I. Největší četnost výskytu efektivní komunikační dovednosti se objevila u č. 2 „Je potřeba ..., tohle děláme (tak a tak), pomůže když...INFORMACE“. Z grafu zároveň vyplývá, že naopak nejmenší četnost výskytu je při efektivní komunikační dovednosti č. 5 „Jirko, ...! Dvě slova“.



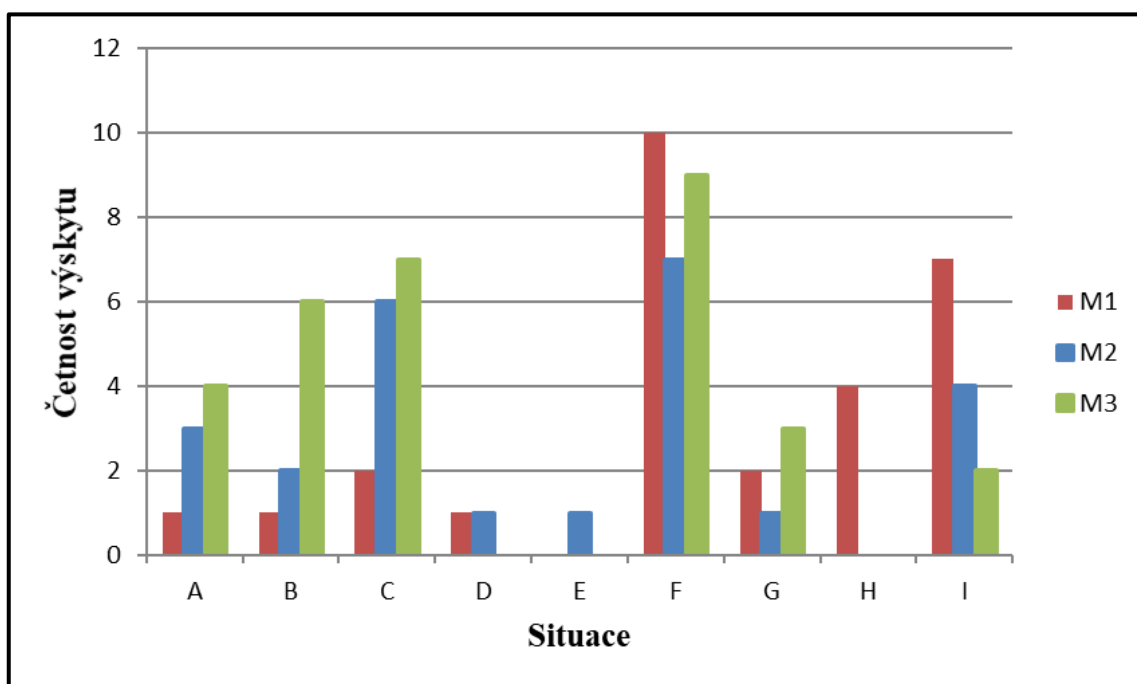
Obr. 4: Celková četnost výskytu situace

Graf na Obr. 4 představuje celkovou četnost výskytu situace efektivních komunikačních dovedností u pedagožek M1, M2 a M3. Můžeme vypočítat, že největší četnost výskytu situace se objevila u situace F „kognitivní činnost“ (například práce s montessori pomůckou, řízená činnost pedagožkou na elipse apod.). Z grafu lze vyčíst také nejmenší četnost výskytu situace, kterou představují situace E „hudební činnost“ a D „výlet“.

Tab. 4: Četnost výskytu situace u pedagožky

Situace	Pedagožka			Četnost
	M1	M2	M3	
A	1	3	4	8
B	1	2	6	9
C	2	6	7	15
D	1	1	0	2
E	0	1	0	1
F	10	7	9	26
G	2	1	3	6
H	4	0	0	4
I	7	4	2	13
Σ	28	25	31	84

Tab. 4 obsahuje celkovou četnost výskytu situace, v níž byly používány efektivní komunikační dovednosti konkrétní pedagožkou M1, pedagožkou M2 a pedagožkou M3. Záznam byl do tabulky umístěn protnutím písmene a zkratky, kdy písmeno značí konkrétní situaci a zkratka jednotlivou pedagožku mateřské školy. Z dosažených výsledků v tzv. interakční matici můžeme vyčíst, že největší četnost výskytu situace se objevila u pedagožky M3 v situaci F „kognitivní činnost“. M3: „Bětuško, můžu ti nabídnout pomoc? Vidím, že nevíš, kterou pomůcku by sis vybrala. Co třeba růžovou věž? Bude potřeba kobereček, na který si každou kostku po jedné přeneseme. Tato kostka je nejmenší a tato naopak největší. Zkusíš z nich něco postavit? Třeba věž podle velikosti? Dál tě nechám samotnou, můžeš si postavit nějakou stavbu z tohoto alba, které tu máme. Situace F „kognitivní činnost“ se rovněž nejčastěji vyskytla u pedagožek M1 a M2. Situace při práci s montessori pomůckou. M1: „Kubo, slyším, že jsi moc hlasitý. Bylo by potřeba se ztišit.“ Justinka: „Paní učitelko, ta šikmá věž je opravdu šikmá.“ M2: „Hmm, vidím to.“



Obr. 5: Četnost výskytu situace u pedagožky

Data obsažená v Tab. 4 jsou pro lepší porovnání zobrazena pomocí grafu na Obr. 5. Na základě tohoto grafu se dá říci, že největší četnost výskytu konkrétní situace, v níž byla použita efektivní komunikační dovednost, se objevila u pedagožky M1 v situaci F

„kognitivní činnost“. Z grafu je také patrná nejmenší četnost výskytu situace, kterou charakterizuje situace E „hudební činnost“ (pouze pedagožka M2) a situace D „výlet“. Ze situace H lze usuzovat, že při pohybových činnostech konajících se na školní zahradě, se pedagožky snaží nezasahovat do činností, které si děti samy zvolily. Pedagožky děti podporují v samostatném rozhodování.

Shrnutí:

V mateřské škole typu montessori byly při zúčastněném strukturovaném pozorování od 7:30 do 15:30 přítomny tři pedagožky, které se individuálně věnovaly dětem už od ranních hodin.

Z výsledků užití efektivních způsobů komunikace pedagožkami M1, M2 a M3 si lze povšimnout, že největší četnost výskytu efektivní komunikační dovednosti se objevila u efektivní komunikační dovednosti č. 2 „Je potřeba ..., tohle děláme (tak a tak), pomůže když...INFORMACE“. Na základě zjištěných informací o pedagožkách M1, M2 a M3 lze vidět velký vliv dlouhodobé praxe v mateřské škole a absolvování montessori či jiných vzdělávacích kurzů na četnost efektivních komunikačních dovedností. Naopak nejmenší četnost výskytu se objevila při efektivní komunikační dovednosti č. 5 „Jirko, ...! Dvě slova“. Lze také hovořit o četnosti výskytu situace efektivních komunikačních dovedností pedagožek M1, M2 a M3. Z grafu na Obr. 4 je patrné, že největší četnost výskytu situace se objevila u situace F „kognitivní činnost“ (např. práce s montessori pomůckou, řízená činnost pedagožkou na elipse apod.). Patrná je také nejmenší četnost výskytu situací E „hudební činnost“ a situace D „výlet“.

4.8.2 Výsledky výzkumu – církevní mateřská škola

V následující podkapitole jsou popsány výsledky z druhého zúčastněného pozorování, které probíhalo v církevní mateřské škole.

Tab. 5: Četnost výskytu efektivní komunikační dovednosti u pedagožky

Efektivní komunikační dovednosti	Pedagožka			Četnost
	C1	C2	C3	
1	7	4	2	13
2	2	0	1	3
3	2	5	2	9
4	3	2	2	7
5	8	2	1	11
6	2	1	0	3
Σ	24	14	8	46

Tab. 5 představuje celkovou četnost výskytu efektivní komunikační dovednosti u pedagožky C1, pedagožky C2 a pedagožky C3 po dobu deseti dní zúčastněného strukturovaného pozorování. Záznam byl do tabulky (matice) umístěn protnutím čísla a písmene.

Z výše uvedených výsledků tzv. interakční matice vyplývá, že za dobu deseti dní přirozeného pozorování se největší četnost výskytu efektivní komunikační dovednosti objevila u pedagožky C1, konkrétně u efektivní komunikační dovednosti č. 5 „Jirko, ...! DVĚ SLOVA“. U této dovednosti pedagožka používá nejdříve oslovení, kterým se vyhýbá rozkazovacímu tónu a dává najevo partnerský vztah. Tuto dovednost je vhodné používat, pokud je jasné, o co v daný moment jde.³²¹ Na základě dosažených údajů o pedagožkách v církevní mateřské škole, lze hovořit o tom, že na dosažení největší četnosti výskytu efektivních komunikačních dovedností měla vliv praxe pedagožky v CMSŠ (25 let) a vystudování střední pedagogické školy se zaměřením oboru na Předškolní a mimoškolní pedagogiku. Situace při řízené činnosti pedagožky na elipse na téma roční období. C1: „Chrisi, pojď.“ Pedagožka vyzývá chlapce nepálské národnosti, který se po malých krocích učí český jazyk, k aktivitě s přiřazováním obrázků ročního období. Situace při svačině. C1: „Mařenko, chleba.“ U pedagožky se také častěji

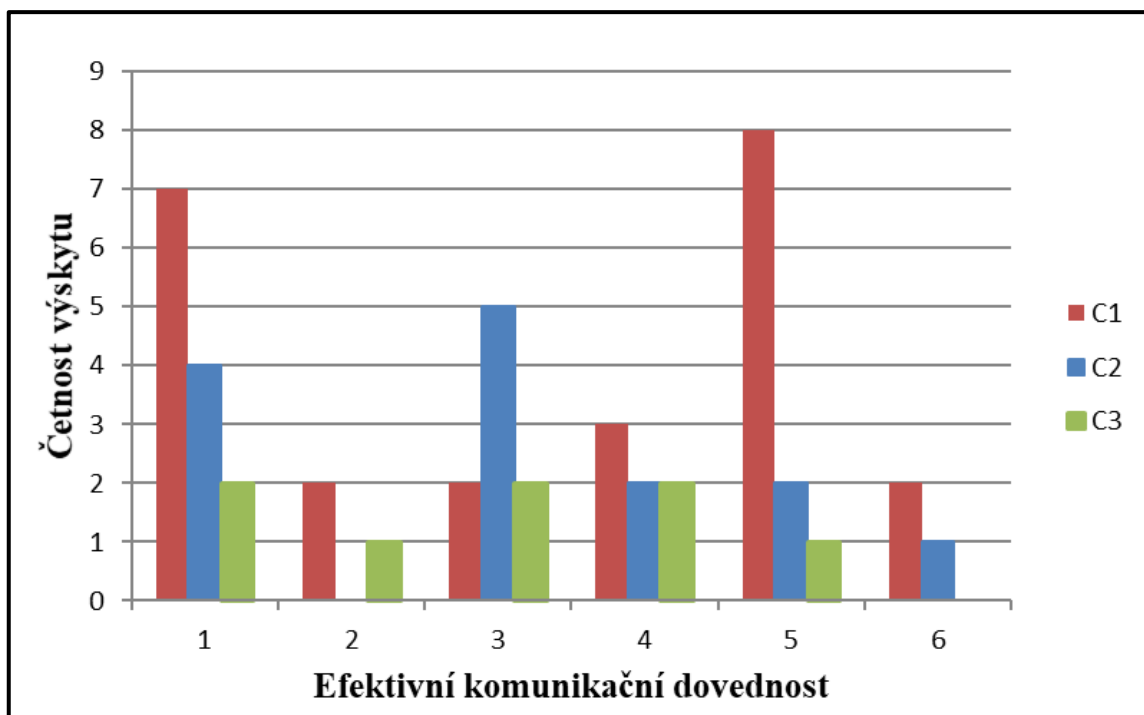
³²¹ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 73.

vyskytuje komunikační dovednost č. 1 „Vidím (slyším), že ... POPIS + co s tím uděláme“. Situace kdy se děti chytají na zahradu. C1: „Já se dívám, kdo už stojí hezky v řadě.“ „Děti, neslyším Elišku.“

O něco menší četnost výskytu efektivní komunikační dovednosti se vyskytla u pedagožky C2 při efektivní komunikační dovednosti č. 3 „Očekávám, že ... pomohlo by mi kdyby ... VYJÁDŘENÍ VLASTNÍCH OČEKÁVÁNÍ a POTŘEB“. Touto komunikační dovedností pedagožka vyjadřuje své vlastní očekávání a potřeby. Jedná se o informace, kterými pedagožka sděluje, co si přeje a co od dětí očekává. Je důležitý také tón hlasu, který by měl být přátelský nebo neutrální.³²² Lze předpokládat, že převažující vliv na užívání efektivních komunikačních dovedností měly vystudované obory na JČU, obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy a Učitelství pro mateřské školy. V těchto oborech a zejména v předmětech zaměřených na praxi v zařízení pro předškolní vzdělávání bylo cílem studentů soustředění se na užívání efektivní komunikace. Situace, kdy se chlapci plácají. C2: „Kluci, přála bych si, abyste ukončili plácání a vyřešili to mezi sebou jiným způsobem.“ Situace, kdy chlapec odbíhá od výtvarné činnosti za svými kamarády. C2: „Vašíku, nelíbí se mi, že jsi porušil naše pravidlo, na kterém jsme se domluvili. Trvám na tom, abys výrobek nejdříve dodělal, a pak si budeš moct hrát s klukama“. Nicméně lze hovořit také o nejmenší četnosti výskytu efektivní komunikační dovednosti, která se objevila u pedagožky C3. Pedagožka nejčastěji použila efektivní komunikační dovednosti č. 1 „Vidím (slyším), že ... POPIS + co s tím uděláme“, č. 3 „Očekávám, že ... pomohlo by mi kdyby ... VYJÁDŘENÍ VLASTNÍCH OČEKÁVÁNÍ a POTŘEB“ a č. 4 „Uděláš to tak ...? Můžeš si vybrat ... MOŽNOST VOLBY.“ Situace při svačině. C3: „Chceš meloun?“ Situace v šatně, děti se oblékají na zahradu. C3: „Chceš pomoci?“ „Ne všechno, co se za výběr považuje, je však skutečným výběrem. Často to bývají **jen otázky**: Budeš už večeřet? **nebo nabídky**. Chceš jablko? Chceš pomoci? I nabídky mají v komunikaci místo.“³²³

³²² Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 64.

³²³ Tamtéž, s. 65.



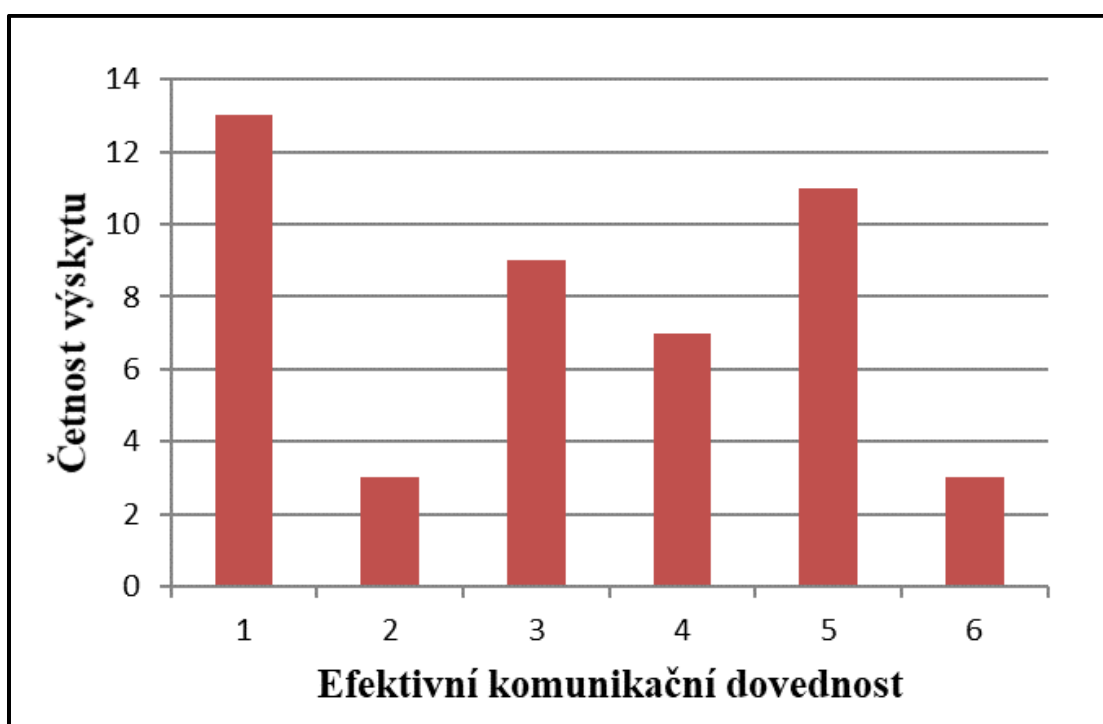
Obr. 6: Četnost výskytu efektivní komunikační dovednosti u pedagožky

Z grafu na Obr. 6 lze konstatovat, že největšího výskytu četnosti u konkrétní efektivní komunikační dovednosti dosáhla pedagožka C1, která použila 8x efektivní komunikační dovednost č. 5 „Jirko, ...! DVĚ SLOVA“. Z grafu je rovněž vidět, že nejmenší četnost výskytu se objevila u pedagožky C2, která nepoužila efektivní komunikační dovednost č. 2 „Je potřeba ..., tohle děláme (tak a tak), pomůže když...INFORMACE“ ani jednou. Také je patrné, že nejmenší četnost výskytu se objevuje i u pedagožky C3 při efektivní komunikační dovednosti č. 6 „Co s tím uděláme? A co si o tom myslíš ty? NÁVRH“, která nepoužila tuto efektivní komunikační dovednost ani jednou.

Tab. 6: Četnost výskytu efektivní komunikační dovednosti v konkrétní situaci

Efektivní komunikační dovednosti	Situace									Četnost
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	
1	1	0	1	0	0	5	3	0	3	13
2	0	0	0	0	0	0	2	0	1	3
3	4	0	0	0	1	2	1	0	1	9
4	0	0	1	0	1	3	0	0	2	7
5	2	1	1	0	1	3	2	0	1	11
6	0	0	0	0	0	2	1	0	0	3
Σ	7	1	3	0	3	15	9	0	8	46

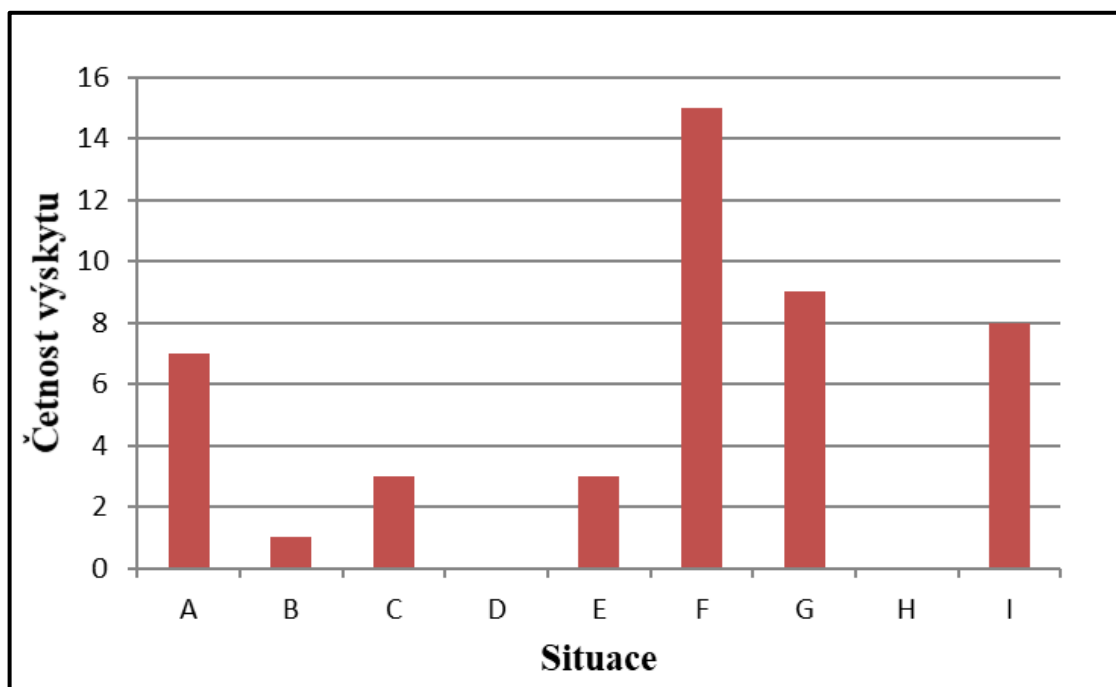
Na předchozí stránce uvedená Tab. 6 zahrnuje celkovou četnost výskytu efektivní komunikační dovednosti všech pedagožek v konkrétní situaci. Záznam byl do tabulky (matice) umístěn protnutím čísla a písmene. Číslo patří řádku a písmeno náleží sloupci. Z tabulky je zřejmé, že největší četnost výskytu se objevila při efektivní komunikační dovednosti č. 1 „Vidím (slyším), že ... POPIS + co s tím uděláme“. O něco menší četnost výskytu můžeme vidět u efektivní komunikační dovednosti č. 5 „Jirko, ...! DVĚ SLOVA“, přičemž nejčastěji zastoupená byla situace F „kognitivní činnost“ (například práce s montessori pomůckou, řízená činnost pedagožkou na elipse apod.). Situace s kostkami. C1: „Kluci, kostky mají své místo.“ Martínek: „My jsme si je tam nechali, protože to ještě nemáme dostavěné.“ Chlapci ponechali kostky na koberci a odběhli si pro jinou hračku do vedlejší místnosti. Na základě podaného popisu se pedagožka dozvídá od chlapců důvody a dostává se jí většího porozumění.



Obr. 7: Celková četnost výskytu efektivní komunikační dovednosti

Pro lepší přehlednost celkové četnosti výskytu efektivní komunikační dovednosti u pedagožek C1, C2 a C3 v situacích A–I, je použit graf na Obr. 7. Největší četnost výskytu efektivní komunikační dovednosti lze vidět u č. 1 „Vidím (slyším), že ... POPIS + co s tím uděláme“. Naopak nejmenší četnost výskytu se objevuje při efektivní

komunikační dovednosti č. 2 „Je potřeba ..., tohle děláme (tak a tak), pomůžte když...INFORMACE“ a u č. 6 „Co s tím uděláme? A co si o tom myslíš ty? NÁVRH.



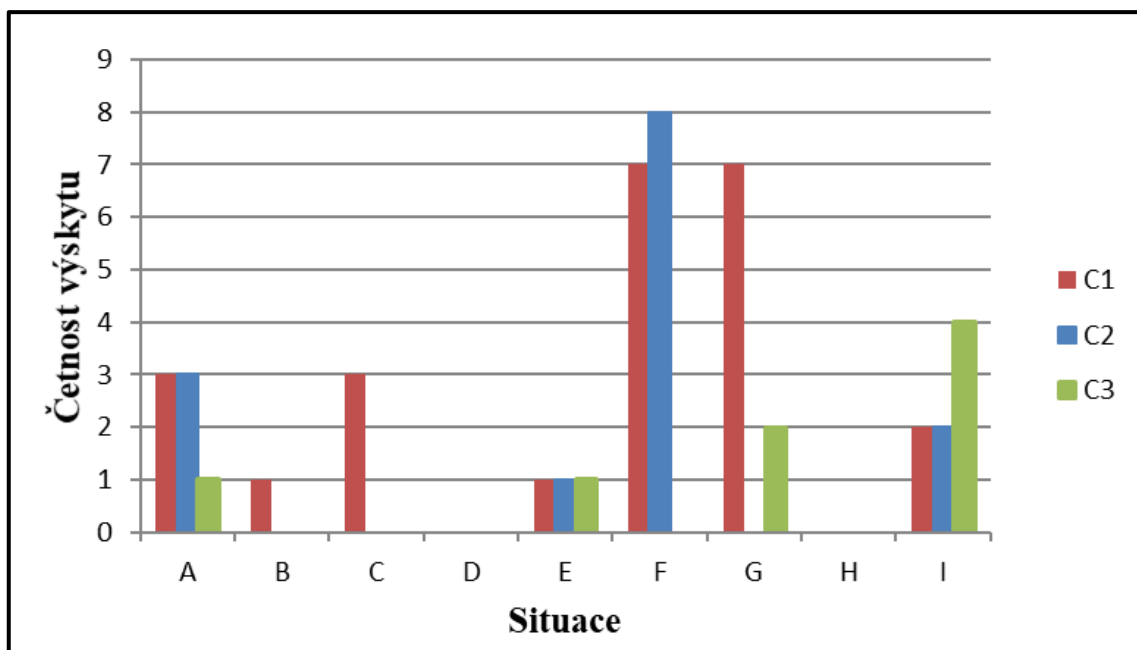
Obr. 8: Celková četnost výskytu situace

Pro přehlednější prezentaci výsledků je uveden i graf na Obr. 8, ze kterého lze vyčíst celková četnost výskytu jednotlivé situace při použití efektivních komunikačních dovedností pedagožek C1, C2 a C3. Z grafu můžeme vyzorovat, že nejčastěji byla efektivní komunikace používána při situaci F „kognitivní činnost“ (například práce s montessori pomůckou, řízená činnost pedagožkou na elipse apod.). Z grafu je také zřetelně vidět nejmenší četnost výskytu situace, kterou představují situace D „výlet“ a situace H „pohybová činnost“.

Tab. 7: Četnost výskytu situace u pedagožky

Situace	Pedagožka			Četnost
	C1	C2	C3	
A	3	3	1	7
B	1	0	0	1
C	3	0	0	3
D	0	0	0	0
E	1	1	1	3
F	7	8	0	15
G	7	0	2	9
H	0	0	0	0
I	2	2	4	8
Σ	24	14	8	46

Tab. 7 zobrazuje celkovou četnost výskytu situace, ve které byly používány efektivní komunikační dovednosti konkrétní pedagožkou C1, pedagožkou C2 a pedagožkou C3. Z této tabulky vyplývá, že největší četnost výskytu situace se objevila u pedagožky C1, konkrétně v situaci F „kognitivní činnost“, a následně v situaci G „tvořivá činnost“. Situace při prezentování Podobenství o perle v atriu. C1: „Vidím, že byste si rádi na mušli s perlou sáhly, dám vám k tomu po vyprávění příběhu příležitost. Věděli byste, proč obchodník vymění všechny svoje perly za tuto jedinou (ukazujeme perlu v mušli)? Vypadáte zamyšleně. Mohli byste nám někdo říct, co si o tom myslíte?“ O něco menší četnost výskytu můžeme vidět u pedagožky C2, taktéž v situaci F „kognitivní činnost“. Děti sedí na elipse a zpívají písničky podle jejich výběru. C2: „Děti v Africe nebo Já v srdci lásku velikou mám?“ Taktéž u pedagožky C3 můžeme vidět o něco menší četnost výskytu při situaci „stravování“. C3: „To jsem smutná, Liduško, že se pereš. Teď je svačina.“



Obr. 9: Celková četnost výskytu situace u pedagožky

Z grafu na Obr. 9 je zřejmé, že největší četnost výskytu konkrétní situace, v níž byla použita efektivní komunikační dovednost, se objevila u pedagožky C2 v situaci F „kognitivní činnost“. Z grafu je také patrná nejmenší četnost výskytu situace, kterou charakterizují situace D „výlet“ a situace H „pohybová činnost“, ve kterých nebyla efektivní komunikační dovednost pedagožkami C1, C2 a C3 použita ani jednou.

Shrnutí:

V církevní mateřské škole byly při zúčastněném strukturovaném pozorování přítomny 2 pedagožky a 1 asistentka, která byla do pozorované komunikace zapojena.

Pozorování v této mateřské škole probíhalo prvních 5 dní od 7:30 do 11:30 a dalších 5 dní od 11:30 do 15:30. Pozorování efektivních komunikačních dovedností bylo o čtyři hodiny kratší než v předchozí mateřské škole typu montessori, avšak o to více byla na zkoumané jevy zaměřena pozornost.

Z výzkumného šetření užití efektivních způsobů komunikace pedagožkami C1, C2 a C3 v církevní mateřské škole lze usoudit, že největší četnost výskytu efektivní komunikační dovednosti se objevila u č. 1 „Vidím (slyším), že ... POPIS + co s tím uděláme“. Naopak nejmenší četnost výskytu se vyskytla při efektivní komunikační dovednosti č. 2 „Je potřeba ..., tohle děláme (tak a tak), pomůže když...INFORMACE“ a č. 6 „Co s tím uděláme? A co si o tom myslíš ty? NÁVRH“. Lze také hovořit o četnosti

výskytu situace efektivních komunikačních dovedností pedagožek C1, C2 a C3. Z grafu na Obr. 8 vyplývá, že největší četnost výskytu situace se objevila u situace F „kognitivní činnost“ (například práce s montessori pomůckou, řízená činnost pedagožkou na elipse apod.). Z Obr. 8 lze také vidět nejmenší četnost výskytu situace, kterou symbolizují situace D „výlet“ a situace H, ve kterých nebyla efektivní komunikační dovednost pedagožkami C1, C2 a C3 použita ani jednou.

4.8.3 Pedagogický přístup v mateřské škole typu montessori a v církevní mateřské škole

V této kapitole je provedeno porovnání, jakým pedagogickým přístupem dosahuje užívání efektivních komunikačních dovedností mateřská škola typu montessori a církevní mateřská škola. Účelem není porovnání mateřských škol z hlediska větší či menší míry výskytu užití efektivních komunikačních dovedností.

Jak už bylo popsáno v předchozích podkapitolách, hlavním posláním v MŠ typu montessori je respektování a vážení si každého jedince s jeho osobními potřebami. V CMŠ je hlavním posláním šťastné a spokojené dítě, radostný křesťan, který touží po poznání s otevřeným srdcem.

Ze zúčastněného strukturovaného pozorování v obou mateřských školách vyplývá využívání různých pedagogických metod, které jsou sice odlišné, ale v zásadě dosahují užívání efektivních komunikačních dovedností. Uvedeme si konkrétní situace, na kterých lze odlišný pedagogický přístup vidět. Situace v Soukromé mateřské škole Viva Bambiny: „Bětuško, můžu ti nabídnout pomoc? Vidím, že nevíš, kterou pomůcku by sis vybrala. Co třeba růžovou věž? Bude potřeba kobereček, na který si každou kostku po jedné přeneseme. Tato kostka je nejmenší a tato naopak největší. Zkusíš z nich něco postavit? Třeba věž podle velikosti? Dál tě nechám samotnou, můžeš si postavit nějakou stavbu z tohoto alba, které tu máme.“ V této konkrétní situaci můžeme zřetelně vidět důraz na rozvoj smyslového vnímání a izolaci jediné vlastnosti – velikosti. Druhou ze situací si představíme z CMŠ Lipenská: „Vidím, že byste si rádi na mušli s perlou sáhli, dám vám k tomu po vyprávění příběhu příležitost. Věděli byste, proč obchodník vymění všechny svoje perly za tuto jedinou (ukazujeme perlu v mušli)? Vypadáte zamyšleně. Mohli byste nám někdo říct, co si o tom myslíte?“ Můžeme vidět, že je dětem poskytnut prostor pro vlastní rozjímání nad příběhem. Důraz je kladen především na duchovní rozvoj dítěte. Na rozdíl od MŠ typu montessori, nespočívá izolace v jediné konkrétní

vlastnosti (jako je velikost, hmotnost, barva apod.), avšak v omezení náboženského obsahu. Například při prezentaci **Úvodu do mše svaté**, poukazujeme pouze na jedno konkrétní téma (**Oltář**). Do popředí se dostává také láska a navázání vztahu s Bohem.

Metodou vzdělávání v MŠ typu montessori je především pedagogika Marie Montessori, která zahrnuje následující oblasti: Praktický život, Smyslová výchova, Kosmická výchova, Rozvoj mateřského jazyka, Matematika. Za hlavní formu vzdělávání je považována práce s pomůckami Marie Montessori. Pedagog v pedagogice Marie Montessoriové dává přednost oslovení jménem před pojmenováním „učitel“. V MŠ typu montessori pedagog zastává spíše roli průvodce. Pokud to není nutné, do činnosti dětí nezasahuje. Jeho úkolem je pomáhat při volbě vhodných pomůcek a doprovázet při osvojování si nových cvičení. Hlavní metodou vzdělávání v CMŠ je Katecheze Dobrého pastýře, která vychází z obecných předpokladů náboženské výchovy dítěte. Katecheze se dělí na tyto tematické bloky: Mše svatá; Advent a Vánoce; Ježíšovo učení – podobenství o Božím království; Ježíš, Dobrý pastýř; Svátost křtu; Vzkříšení.

V obou mateřských školách pracuje pedagog se zásadou ticha. V MŠ typu montessori se pedagog snaží pracovat se zásadou ticha nikoliv nátlakem na dítě. K dosažení potlačení hluku se pokusí sám ztichnout, aby připoutal větší pozornost dítěte. Pedagog v náboženské výchově ponechá dítě v tichu, aby mělo možnost se u předmětu či obsahu zastavit a vést vnitřní dialog. Ticho slouží jako příprava k modlitbě dítěte. Pedagog by měl vytvářet podmínky k tomu, aby mělo dítě možnost navázat vztah s Bohem. MŠ typu montessori využívá k prostoru ticha práci na montessori pomůčkách, CMŠ využívá především prostoru atria.

Práce s pomůckami se u mateřských škol odlišuje v tom, že mateřská škola typu montessori používá montessori pomůcky, které směřují k rozvoji smyslového vnímání (např. růžová věž, hnědé schody, červenomodré tyče apod.). Zatímco CMŠ používá montessori pomůcky, které směřují k duchovnímu rozvoji, k nalezení cesty s konkrétní osobou (například miniatury liturgických předmětů – kalich, obětní miska, kříž, svícny apod.).

Obě mateřské školy při dopoledním programu využívají elipsu, kde probíhá řízená činnost nad vybranými tématy.

Dalším společným znakem je organizace skupiny dětí rozdílného věku, kde jsou v jedné třídě děti od 3 do 6 let. Účelem je pomáhání starších dětí, dětem mladším. U mladších dětí se tak urychluje proces učení.

Mezi další společné znaky mateřských škol lze zařadit princip individualizace, třístupňová výuka a svobodný výběr aktivity.

Jak v MŠ typu montessori, tak v CMŠ uplatňují pedagožky efektivní komunikační dovednosti, nicméně každá volí jiný pedagogický přístup. V MŠ typu montessori pedagožky směřují především ke smyslovému rozvoji za pomoci speciálních pomůcek, zatímco CMŠ směřuje k duchovnímu rozvoji a k nalezení vztahu a lásky s Bohem.

Závěr

Diplomová práce se zabývala tématem uplatňování efektivního přístupu komunikace zakotveného ve školním vzdělávacím programu mateřské školy typu montessori a církevní mateřské školy. Zájmem bylo zjistit míru uplatnění efektivních komunikačních dovedností u jednotlivých pedagožek a v různých situacích. Dále byla práce zaměřena na uplatňování odlišného pedagogického přístupu v mateřské škole typu montessori a církevní mateřské škole.

První část práce byla zaměřena na popis efektivní komunikace, přičemž se jedná o základní efektivní komunikační dovednosti a neefektivní komunikační dovednosti dle Kopřivy (2015). Na podkapitulu neefektivní komunikační dovednosti navazovala podkapitola základní lidské potřeby, ze kterých by měla komunikace pedagoga s dítětem vycházet. Poslední podkapitulu této části představovaly emoce, které byly rozděleny na neúčinné a účinné reakce na emoční nepohodu druhých. Při popsání jednotlivých efektivních a neefektivních komunikačních dovedností, potřeb a emocí bylo snahou doplnit popis příklady z praxe, které se zároveň opírají o dílo Kopřivy (2015).

Druhá část se zabývala rámcovým vzdělávacím programem, školním vzdělávacím programem, a především místem efektivní komunikace v RVP pro předškolní vzdělávání. Došlo k dosazení efektivních komunikačních dovedností do těchto oblastí RVP PV: specifika předškolního vzdělávání, metody a formy práce, cíle předškolního vzdělávání, vzdělávací oblasti a psychosociální podmínky. Účelem bylo nalézt oblasti RVP PV, kde se efektivní komunikace nejen vyskytuje, ale především, kde lze skrze efektivní komunikační dovednosti těchto oblastí dosáhnout. Taktéž jako v první kapitole šlo o doplnění příkladů z praxe, které se opírají o dílo Kopřivy (2015).

Třetí část je orientována na alternativní školství, kdy byla hlouběji rozpracována montessori pedagogika a církevní školství. V obou těchto alternativních směrech jsme se zabývali využitím efektivních komunikačních dovedností dle Kopřivy (2015). Nejdříve byla pozornost věnována montessori pedagogice obecně, pozici pedagoga, dvěma základním principům a pěti vzdělávacím oblastem montessori pedagogiky. Následně bylo popsáno církevní školství, na které navazovala Katecheze Dobrého pastýře, pozice pedagoga, role připraveného prostředí, program Katecheze Dobrého pastýře a k němu náležejících šest tematických bloků.

V teoretické části práce je ukázáno, že problematika efektivních komunikačních dovedností je vhodným nástrojem k dosažení cílů v uvedených oblastech RVP PV a má své místo i v alternativním školství. Na základě používání efektivní komunikace lze dospět nejen k rovnocennému vztahu k druhému, ale také k vnitřnímu klidu a úctě k nám samotným.

V praktické části byl proveden kvantitativní výzkum, který byl definován jako **Efektivní komunikační dovednosti v montessori mateřské škole a v církevní mateřské škole**. Za MŠ typu montessori byla zvolena Soukromá mateřská škola Viva Bambini v Českých Budějovicích a za CMS byla vybrána Církevní mateřská škola Lipenská v Českých Budějovicích.

Na základě výzkumů týkajících se efektivní komunikace bylo zjištěno, že je možné naučit děti užívat efektivní komunikační dovednosti k sobě navzájem. Dále bylo vyzkoumáno, že efektivní a neefektivní komunikační dovednosti nevedou pokaždé k výsledkům uvedených v odborné literatuře. Přesněji řečeno, že neefektivní komunikace vede k požadovanému výsledku, například při užívání pokynů. Na tyto provedené výzkumy navazuje tato diplomová práce, kdy byly vybrány konkrétní mateřské školy, které mají ve svém školním vzdělávacím programu zakotvenou efektivní komunikaci.

U mateřské školy Viva Bambini se objevila největší četnost výskytu efektivní komunikační dovednosti u dovednosti „Je potřeba ..., tohle děláme (tak a tak), pomůže když...INFORMACE“ a o něco méně u dovednosti „Vidím (slyším), že ... POPIS + co s tím uděláme“. Naopak nejmenší četnost výskytu se objevila při efektivní komunikační dovednosti „Jirko, ...! Dvě slova“. Ukázalo se, že na užívání efektivních komunikačních dovedností měla vliv délka praxe pedagožek v MŠ a absolvování montessori kurzů, které efektivní komunikaci podporují.

U CMS Lipenská byla největší četnost výskytu efektivní komunikační dovednosti zaznamenána u dovednosti „Vidím (slyším), že ... POPIS + co s tím uděláme“ a o něco méně u dovednosti „Jirko, ...! Dvě slova“. Jedním z hlavních vlivů na největší četnost výskytu efektivní komunikační dovednosti měla doba praxe pedagožky a absolvování pedagogické školy. Nejmenší četnost výskytu se ukázala u dovednosti „Je potřeba ..., tohle děláme (tak a tak), pomůže když...INFORMACE“.

Pozorováním bylo v obou mateřských školách zjištěno, že největší četnosti výskytu dosáhla situace F „kognitivní činnost“ (např. práce s montessori pomůckou, řízená činnost pedagožkou na elipse apod.). Dále byly zjištěny nejmenší četnosti výskytu situace

u obou mateřských škol. V MŠ Viva Bambini byla sledována nejmenší četnost výskytu v situaci E „hudební činnost“ a v situaci D „výlet“. V CMŠ Lipenská se objevila nejmenší četnost výskytu v situaci E „hudební činnost“, dále v situaci D „výlet“ a situaci H „pohybová činnost“. U obou mateřských škol lze sledovat, že při pohybových činnostech se pedagožky snažily nezasahovat do samostatně zvolených aktivit dětí.

Ze zúčastněného strukturovaného pozorování vyplynulo využívání odlišného pedagogického přístupu v obou mateřských školách, které užívají efektivních komunikačních dovedností. V MŠ Viva Bambini je kladen důraz na rozvoj smyslového vnímání a izolaci jediné vlastnosti (například velikost, teplota, barva, hmotnost apod.). V CMŠ Lipenská je pozornost zaměřena především na duchovní rozvoj dítěte a omezení náboženského obsahu pouze na jedno konkrétní téma. Jednou z největších podstat je láska a navázání vztahu s bohem.

Je třeba uvést, že při dalším bádání tématu týkajícího se komunikace by mohlo být zjišťování četnosti výskytu obohaceno o tyto komunikační dovednosti – empatická reakce a já-výrok, které jsou v díle Respektovat a být respektován uvedeny spíše jako doplňující k základním efektivním komunikačním dovednostem. K tomuto poznatku došlo po absolvování semináře od spoluautorky knihy Respektovat a být respektován PhDr. D. Nevolové, zaměřeného na komunikaci oprávněných požadavků, emoce a empatické reakce.

Jedním z dalších námětů do budoucna by byl výzkum zaměřený na vyčlenění náboženské výchovy z montessori pedagogiky v ČR. Vystává zde otázka, kde se nachází návrat ke kořenům křesťanství, které byly tehdejším režimem přetřhány?

Seznam použitých zdrojů

BAUMAN, P. *Filozofický dialog jako cesta k prevenci násilí: teorie a metodika, aktivity pro rozvoj myšlení*. České Budějovice: Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Centrum filozofie pro děti, 2013. ISBN 978-80-7394-412-4.

BEČVÁŘOVÁ, Z. *Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-221-8.

DUCLOS, G. *Sebeúcta mého dítěte: otázky a odpovědi*. 1. vyd. Praha: Paulínky, 2010. ISBN 978-80-7450-007-7.

FABER, A., MAZLISH, E. *Jak mluvit, aby nás děti poslouchaly, jak naslouchat, aby nám děti důvěřovaly: [rady pro rodiče dětí od 2 do 18 let]*. 2. vyd. Brno: CPresss, 2013. ISBN 978-80-264-0147-6.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2. vyd. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.

CHRÁSKA, M., KOČVAROVÁ, I. *Kvantitativní metody sběru dat v pedagogických výzkumech*. 1. vyd. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. ISBN 978-80-7454-553-5.

KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.

LILIARD A. Playful Learning and Montessori Education. *American Journal of Play*, Vol. 5, No. 2, 2013, pp. 157-186.

MCNAMARA, J. How the Montessori Upper Elementary and Adolescent Environment Naturally Integrates Science, Mathematics, Technology, and the Environment. *NAMTA Journal*, Vol. 41, No. 2, 2016, pp. 83-97.

MONTESSORI, M. *Objevování dítěte*. 2. vyd. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1234-8.

MONTESSORI, M. *Tajuplné dětství*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 1998. ISBN 80-86-189-00-7.

MUCHOVÁ, L. *Úvod do náboženské pedagogiky*. 2. vyd. Olomouc: Matice cyrilometodějská, s. r. o., 1994. ISBN neuvedeno.

NAKONEČNÝ, M. *Psychologie: přehled základních oborů*. 1. vyd. Praha: Triton, 2001. ISBN 978-80-7387-443-8.

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

PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-977-1.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2017. [cit. 2017-12-18]. Dostupné z WWW:< <http://www.msmt.cz/file/45304/>>

ROGGE, J. U. *Děti potřebují hranice*. 4. vyd. Praha: Portál. 2009. ISBN 978-80-7367-634-6.

ROSENBERG, M. B. *Nenásilná komunikace: řeč života*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-447-2.

SIKOROVÁ, L. *Potřeby dítěte v ošetrovatelském procesu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3593-1.

Slackline [online], poslední aktualizace 27. 10. 2017 9:11 [cit. 2018-02-18], Wikipedie. Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Slackline>.

Soukromá základní škola a mateřská škola Viva Bambini s. r. o. [online], 2013 [cit. 2018-03-20]. Dostupné z: <http://www.montessoricb.cz>

SVOBODOVÁ, E. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*, Praha: Raabe, 2007. ISBN 80-86307-39-5.

SVOBODOVÁ, E. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. 1.vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.

Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání: Cestou poznání, České Budějovice, 2017. Program zpracovala: vedoucí učitelka Mgr. Petra Fatková. Dostupné na nástěnce mateřské školy Viva Bambini.

Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání: Ovečka, České Budějovice, 2013. Program zpracoval: pedagogický sbor. Dostupné v tištěné podobě v šatně ve stojanu církevní mateřské školy Lipenská.

WILD, R. *Svoboda a hranice, láska a respekt: co od nás děti potřebují*. 1. vyd. Praha: DharmaGaia, 2010. ŠSBN 978-80-7436-005-3.

ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. SBN 80-7178-071-5.

Seznam zkratk

- CMŠ – církevní mateřská škola
MŠ – mateřská škola
RVP – rámcový vzdělávací program
RVP PV – rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
ŠVP – školní vzdělávací program

Seznam obrázků

Obr. 1: Systém cílů v RVP PV	39
Obr. 2: Četnost výskytu efektivní komunikační dovednosti u pedagožek	86
Obr. 3: Celková četnost výskytu efektivní komunikační dovednosti	87
Obr. 4: Celková četnost výskytu situace	88
Obr. 5: Četnost výskytu situace u pedagožky	89
Obr. 6: Četnost výskytu efektivní komunikační dovednosti u pedagožky	93
Obr. 7: Celková četnost výskytu efektivní komunikační dovednosti	94
Obr. 8: Celková četnost výskytu situace	95
Obr. 9: Celková četnost výskytu situace u pedagožky	97

Seznam tabulek

Tab. 1: Pozorovací arch (efektivní komunikační dovednosti dle Kopřivy, 2015).....	82
Tab. 2: Četnost výskytu efektivní komunikační dovednosti u pedagožky	84
Tab. 3: Četnost výskytu efektivní komunikační dovednosti v konkrétní situaci.....	86
Tab. 4: Četnost výskytu situace u pedagožky	88
Tab. 5: Četnost výskytu efektivní komunikační dovednosti u pedagožky	91
Tab. 6: Četnost výskytu efektivní komunikační dovednosti v konkrétní situaci.....	93
Tab. 7: Četnost výskytu situace u pedagožky	96

Abstrakt

HOMOLOVÁ, M. *Užití efektivní komunikace v mateřské škole typu montessori a v církevní mateřské škole*. České Budějovice 2018. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce Mgr. A. Dudová.

Klíčová slova: efektivní komunikace, mateřská škola, rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, školní vzdělávací program, alternativní vzdělávání, montessori pedagogika, církevní školství

Práce se zabývá uplatňováním efektivního přístupu zakotveného ve školním vzdělávacím programu mateřské školy typu montessori a církevní mateřské školy. Teoretická část popisuje efektivní komunikaci, základní efektivní a neefektivní komunikační dovednosti, potřeby a emoce. Dále se zabývá rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, školním vzdělávacím programem a místem efektivní komunikace v RVP PV. V neposlední řadě se věnuje alternativnímu školství a místu efektivní komunikace v montessori pedagogice a v církevním školství.

Praktická část obsahuje výzkum, který se zabývá především tím, v jaké míře a jakým pedagogickým přístupem jsou v mateřských školách (Soukromá mateřská škola Viva Bambini a Církevní mateřské škole Lipenská) užívány efektivní komunikační dovednosti. Obě mateřské školy mají ve svém školním vzdělávacím programu zakotvenou efektivní komunikaci. Mateřské školy mají odlišný pedagogický přístup. Mateřská škola Viva Bambini klade důraz na rozvoj smyslového vnímání a izolaci jediné vlastnosti. Církevní mateřská škola Lipenská zaměřuje pozornost na duchovní rozvoj dítěte a omezení náboženského obsahu pouze na jedno konkrétní téma. Jednou z největších podstat je láska a navázání vztahu s Bohem.

Abstract

Using of effective communication in a montessori kindergarten and a church kindergarten

Key words: effective communication, kindergarten, general educational program for preschool education, school educational program, alternative education, montessori pedagogy, church education

The thesis deals with using of an effective approach embedded in a school education program of montessori kindergarten and church kindergarten. The theoretical part describes the effective communication, basic effective communication skills and ineffective communication skills, needs and emotion. Further thesis deals with a general educational program for preschool education, a school educational program and the scope of effective communication in a general educational program for preschool education. Last but not least it deals with an alternative education and the scope of an effective communication in a montessori pedagogy and a church education.

The practical part includes a research focused mainly on what type of pedagogy approach and how often are the effective communication skills used in these kindergartens (Viva Bambini and church kindergarten Lipenská). Effective communication is embedded in the school educational program of both of these kindergartens. Both kindergartens have a different pedagogical approach. The kindergarten Viva Bambini puts emphasis on a development of sensory perception and an isolation of particular property. The church kindergarten Lipenská focuses an attention on a spiritual development of child and a limitation of religious content on a particular topic. The greatest principle is love and an establishing of the relationship with God.