



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Komunikace s dítětem v dětských skupinách

Vypracovala: Sabina Volfová
Vedoucí práce: Mgr. Eva Svobodová

České Budějovice 2021

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že svoji bakalářskou 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 bakalářské 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.

V Českých Budějovicích dne 9. července 2021

Sabina Volfová

PODĚKOVÁNÍ

Moje poděkování patří Mgr. Evě Svobodové za její cenné rady a trpělivost při vedení méj bakalářské práce. Dále děkuji ředitelkám předškolních zařízení, které jsem v rámci výzkumu navštívila, za jejich ochotu a možnost spolupráce.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá problematikou komunikace s dítětem v dětské skupině. Teoretická část obsahuje obecné informace týkající se předškolních zařízení, komunikace a podmínek pro vznik emočně příznivého prostředí. Praktická část se věnuje komparaci mateřské školy a dětské skupiny z hlediska komunikace a zkoumá komunikační techniky vyskytující se v těchto prostředích. Cílem praktické části práce je zjištění komunikačních technik využívaných v dětských skupinách a třídách mateřských škol v rámci efektivní a neefektivní komunikace. Jako další z cílů je zjištění nejčastěji používaných technik v těchto prostředích. Využitými výzkumnými metodami bylo v tomto případě dotazníkové šetření a strukturované pozorování. Výsledkem výzkumu je souhrn odpovědí z dotazníkového šetření a soupis odpozorovaných výpovědí učitelek a pečujících osob v rámci komunikace s dětmi. Výsledky této práce mohou sloužit jako inspirace pro osoby pracující v mateřské škole či dětské skupině.

Klíčová slova: dětská skupina; efektivní komunikace; emočně příznivé prostředí; komunikace; mateřská škola

ABSTRACT

This bachelor thesis deals with issues in communication with a child in children group. The theoretical part contains general information relating to pre-school institutions, communication, and conditions of formation of emotionally propitious surrounding. The practical part pursues comparison of kindergarten and children group from the point of view of communication and enquires into communication techniques appearing in these surroundings. The aim of the practical part is to discover the communication techniques which are used in children groups and kindergarten classes within effective and ineffective communication. One of the next goals is a determination of the most frequently used techniques in this environment. Questionnaires and structured observation are used there as a research method. The result of the research is a summary of answers from the questionnaire and a summary of statements from teachers and carers who were observing and communicating with children. Results of this thesis can be used as an inspiration for people working in a kindergarten or in a children group.

Keywords: children group; effective communication; emotionally propitious surrounding; communication; kindergarten

OBSAH

Obsah	6
Úvod	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Předškolní instituce	9
1.1. Historie výchovy a předškolních institucí.....	9
1.2. První české předškolní instituce.....	11
2 Předškolní instituce v současnosti.....	12
2.1. Mateřské školy	12
2.2. Alternativní mateřské školy	13
2.3. Dětské skupiny	15
3 Podmínky pro vznik emočně příznivého prostředí.....	16
3.1. Naplňování potřeb dítěte	17
3.2. Legislativní ukotvení podmínek vzdělávání v mateřské škole	20
3.3. Legislativní ukotvení podmínek v dětské skupině.....	23
4 Komunikace	24
4.1. Způsoby komunikace.....	26
4.1.1. Neefektivní techniky.....	26
4.1.2. Efektivní komunikace	29
4.2. Podpora emočního rozvoje dítěte	32
PRAKTICKÁ ČÁST	33
5 Cíl práce, výzkumné otázky	33
5.1. Cíl práce.....	33
5.2. Výzkumné otázky	33
6 Metodika.....	34

6.1.	Charakteristika výzkumného souboru	34
7	Výsledky	35
7.1.	Výsledky dotazníkového šetření	35
7.2.	Výsledky pozorování	48
7.2.1.	Mateřská škola A a B	48
7.2.2.	Dětská skupina.....	50
8	Diskuze.....	53
	Závěr.....	56
9	Seznam použitých zdrojů.....	57
10	Seznam obrázků, tabulek a grafů.....	60
11	Seznam příloh	62

ÚVOD

S efektivní komunikací se student oboru Učitelství pro mateřské školy potká velmi často. Jde o komunikaci, která podporuje sebeúctu, respekt a vytváří partnerský vztah mezi dítětem a dospělým. Nejčastěji jsem na ni narazila právě v mateřských školách, neboť absolventky výše zmíněného oboru se s tímto pojmem setkaly a využívají tento typ komunikace ve své praxi. Pokud jde o mateřskou školu jako zařízení, má pevné kořeny, první veřejná mateřská škola byla zbudována již roku 1869. Oproti tomu, dětské skupiny jsou velmi novým zařízením v rámci péče o předškolní děti a vzhledem k jiným provozním podmínkám a tím, že nespádají pod ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, pečující osoby, které v dětské skupině pracují, nemají často příležitost se s pojmem efektivní komunikace seznámit.

Z důvodu, že u dětské skupiny i mateřské školy je skoro stejné věkové rozhraní a často je první zmíněné zařízení využíváno jako alternativa, pokud se nepodaří umístit dítě do mateřské školy, mne zajímalo, jakou komunikaci s dítětem zde můžu najít a zda bude podobná té v mateřských školách. Mým záměrem je tedy zjistit, zda pečující osoby v dětské skupině užívají efektivní komunikaci a v jaké míře, která komunikační technika je využívána nejčastěji a také v čem se liší od mateřské školy.

Tato práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část, přičemž teoretická zahrnuje stručnou historii předškolních institucí a jejich současnou podobou, zabývá se komunikací a přibližuje informace o emočně příznivém prostředí. Praktická část je zaměřena na výzkum komunikace a jednotlivých technik v mateřské škole a dětské skupině, jenž je realizován pomocí dotazníkového šetření a pozorování.

TEORETICKÁ ČÁST

1 PŘEDŠKOLNÍ INSTITUCE

1.1. Historie výchovy a předškolních institucí

Výchova ve smyslu soustavné péče o potomstvo není typická jen pro člověka, využívána je i různými živočišnými druhy. Elementární představa o výchově v předtřídní společnosti vychází z prehistorických a etnografických výzkumů, až dělba práce přinesla rozlišení výchovy chlapců a děvčat a stěžejní byla výchova pracovní. Žádná výchovně-vzdělávací instituce neexistovala, učení probíhalo nápodobou starších. První školy jsou zmiňovány v souvislosti s počátkem otrokářství, tj. 4. tisíciletí př. n. l., s tím, že byly určeny pouze pro privilegované vrstvy za účelem znalostí písma, základních vědomostí, medicíny či vojenství a stavebnictví, které se staly nástroji nadvlády nad vrstvami nižšími. (Jůva, 2007) „Přitom zároveň přetrvával krutě reálný postoj k dětství (...) a přiznával otcí právo veta nad jeho životem.“ (Dostál, 1988, s.30)

V antickém Řecku se poprvé objevuje nástin výchovy a vzdělávání jako uceleného systému vytvořený Platónem, přičemž je složen ze spartské i aténské výchovy a příkládán je značný význam předškolní výchově a také myšlenka partnerství mezi žákem a učitelem (Somr, 1987). Za postupného vzniku feudální společnosti vznikají školy církevní, následně měšťanské a v kulturně a ekonomicky nejrozvinutějších částech Evropy pak univerzity. Křesťanství se stalo nedílnou součástí člověka a jako takové ovlivňovalo výchovu ve všech směrech. Dostál (1988) tuto dobu pro dítě popisuje jako velmi necitlivou k jeho potřebám, přehlížející jeho přirozený vývoj, požadující přizpůsobení, úctu k dospělým, kázeň i poslušnost a v duchovních dílech se nachází praktické pokyny a prostředky, jak těchto cílů dosáhnout. Dítě je tak bráno jako miniatura dospělého. Opravilová (2016) se však zmiňuje, že v období pozdního středověku byla příkládána váha výchově v rodině, zapojení dětí do společenského života a předkládá také informaci o prvních veřejných předškolních institucích. Tyto instituce byly vedeny Jednotou bratrskou jako bratrské domy sloužící k odložení dětí, aby rodiče mohli pracovat a dle školního řádu byla docházka povinná od jednoho a půl roku.

Vedle Jednoty bratrské, snažící se o výchovu pomocí hry, lze za šířitele vzdělanosti prostého lidu považovat také Jana Husa, skrze jeho kázání a srozumitelná, česky psaná díla.

Dosavadní pohled nejen na výchovu předškolního dítěte mění až renesance a humanismus. Středověké názory nahrazují původní antické ideály, dle Dostála (1988) nyní s rozdílem respektu individuality dítěte a je věnována pozornost hlavně tělesné a umělecké výchově. Vzdělání obohacovaly nové informace z přírodních a společenských věd, s rozvíjejícím se obchodem, výrobou či uměním se lidé více než na víru zaměřovali na poznání a využití okolních zdrojů ve svůj prospěch, i když vzhledem k přetrvávající moci církve se humanistické smýšlení šířilo pomalu (Somr, 1987).

Toto období dalo vzniknout novým myšlenkovým proudům, které tvořily základy pro zkoumání významných pedagogů dnes již světového formátu. Jan Amos Komenský, třebaže se nacházel na pomezí dvou rozličných období a víra byla nedílnou součástí jeho učení, převratným způsobem zastával všestrannou výchovu a je považován za autora novodobé pedagogiky (Somr, 1987). Hlavním přínosem Komenského pro předškolní vzdělávání bylo sepsání děl *Vševýchova* a *Didactica magna* (Velká didaktika), kde je popsána kromě cílů, principů, metod a obsahu výchovy také organizační struktura školství (Jůva, 2007). Zajisté pak i *Informatorium školy mateřské*, určené rodičům jako návod na výchovu a přípravu dětí pro vstup do školy, ve které Komenský popisuje, co v jakém roce by se děti měly začít učit, to vše na základě systematického a soustavného principu (Komenský, 1952). Příkladal také váhu setkávání dětí, protože „(...) ve všem tom ač chůvy a rodičové nemálo dětem prospěti mohou, více však jejich vrstevníci, spoluděti; buď že sobě co povídají, aneb spolu hrají.“ (Komenský, 1952, s. 31-32). Je žádoucí vyzdvihnout také Komenského zásadu přirozenosti, dle ní je člověk podmíněn obecnými zákony přírody, jakožto její součást a nebere v potaz specifika přirozeného vývoje dítěte. Tato zásada se však stala základem genetického přístupu, který výše uvedené zvláštnosti v úvahu bere (Dostál, 1988). „Učitel národů“ tak dal vzniknout základům školství, ale také pedagogiky či psychologie a dle Jůvy (2007) by mělo být přímo povinností pedagoga se s jeho díly seznámit pro poučení a inspiraci, aby je mohl ve své praxi použít.

V 17. a 18. století byli dle Šmahelové (in Pavlovská, 2012) významnými mysliteli J. Locke, J. J. Rousseau a J. H. Pestalozzi, z nichž první dva se věnovali teorii a zastávali individuální, přirozenou a svobodnou výchovu vedenou rodičem (vychovatelem), s respektem k dětské individualitě a zvláštnostem. Pestalozzi svůj život a dílo zasvětil hlavně dětem znevýhodněným či z nuzných poměrů, ve svých dílech i praxi. Budoval a vedl ústavy zaměřené na výchovu a práci a souzněl s Komenského myšlenkami všeobecné výchovy a jejích dalších principů. Jeho snažení zahrnovalo i pomoc rolníkům ke kvalitnějšímu životu a takto celkově chtěl pozvednout společnost. Obdobnou myšlenku dokazovala v období osvěcenství i Marie Terezie, která shledávala spojení mezi vzdělaností lidu a státem. Za její vlády vstoupil v platnost „Všeobecný školní řád“ spravující veřejné školství a povinná školní docházka od šestého roku věku, avšak pouze pro děti z rodin, které si to mohly finančně dovolit (Kasper, 2008).

1.2. První české předškolní instituce

Zařízení pro předškolní děti vznikala již před 19. stoletím, ale sloužila především pro základní péči a ochranu. Nutnost vytváření veřejných předškolních institucí souvisela s urbanizací a rozvojem průmyslu, protože ženy docházely do práce a na péči o dítě neměly tolik času (Šmahelová in Pavlovská, 2012). Zahraniční snahy o zkvalitnění preprimárního vzdělávání se pojily se jmény jako R. Owen v Anglii či F. Fröbell v Německu, který zakládal první mateřské školy (Kindergarten), byl známý pro svou metodiku práce k herním materiálům a tzv. „dárkům“ (Dostál, 1988) a také pro sestavení systému předškolní výchovy (Šmahelová in Pavlovská, 2012).

Na nynějším českém území zmiňuje Opravilová (2016) jako první opatrovnu Na Hrádku (1832) vedenou J. V. Svobodou, kde ale výchova byla druhotná. V opatrovně se dbalo na vzdělávání v mateřském jazyce a děti se zde připravovaly na školní docházku. Svobodovi také přikládá zásluhu v podobě základů pro tvorbu dalších dokumentů pro předškolní vzdělávání. I přes další rozmach, např. první veřejnou mateřskou školu u sv. Jakuba (1869), zákony o předškolních institucích a obrozenecké snahy byly v důsledku povinné školní docházky roku 1872 vzdělávací úkony omezeny a zařízením tak zůstala jen činnost výchovná (Opravilová, 2016).

2 PŘEDŠKOLNÍ INSTITUCE V SOUČASNOSTI

Počátkem 20. století, v období pedagogického reformismu, se formovaly nové alternativní směry jako nesouhlas s tehdejšími tradičním vzděláváním (Jůva, 2007) požadující např. uplatnění pedocentrismu, individuálního přístupu, podporu samostatnosti a aktivity dítěte. Tyto alternativní proudy se ale důsledkem války a vlivu Sovětského svazu na výchovu a vzdělávání plně rozvíjely až po roce 1989 (Pavlovská, 2012). Mezi významné osobnosti reprezentující pedagogický reformismus zařazuje Kasper (2008) např. O. Decrolyho, J. Deweye, M. Montessori, R. Steinerja. Některými z nich i dalšími představiteli nových směrů se dále zabývá kapitola o alternativních mateřských školách.

2.1. Mateřské školy

Dnes, pokud se rodič rozhodne zařadit své dítě do předškolního vzdělávání, má k dispozici množství alternativních směrů a zařízení dle nich vyučujících. Průcha (2013, s. 148) definuje mateřskou školu jako „školské zařízení navazující na výchovu dětí v rodině a v součinnosti s ní zajišťující všestrannou péči dětem (...)“. Mateřské školy jsou zřizovány z největší části obcemi, fungují i mateřské školy speciální pro děti se zdravotním postižením a pak také školy řídící se alternativními programy (Průcha a Kořátková, 2013), viz. následující podkapitola.

Mateřská škola je určena dětem ve věku od dvou do zpravidla šesti let, ovšem od pátého roku je ustanoveno povinné předškolní vzdělávání. Zřizovatelem mateřských škol může být kraj, obec nebo může být provozována soukromníkem (Zákon č. 561/2004 Sb.). Nejběžnější jsou však ty státní, zřizované obcemi (Průcha a Kořátková, 2013). Vyhláška č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání pak udává stanoviska pro fungování mateřské školy. Provoz může být celodenní se vzděláváním 6,5 až 12 hodin denně, polodenní či internátní. Třídy mohou být homogenní i heterogenní, nejvyšší počet dětí v nich je 24, pokud zřizovatel povolí výjimku, může se počet zvednout na 28. Vyhláška dále udává rozsah povinného předškolního vzdělávání stanoveného na 4 hodiny nepřetržitě, pokyny ohledně stravování či upravuje počet dětí na učitele v případě opuštění budovy či areálu školy.

2.2. Alternativní mateřské školy

Alternativní směry ve vzdělávání nejen předškolním jsou ty, které se odlišují od běžného způsobu vzdělávání, a to v organizaci, obsahu či metodách. Ve velké míře se v mateřských školách nachází třídy s věkově smíšenými dětmi, většina systémů má v návaznosti na instituce předškolní také školy základní a v některých případech i střední (Průcha a Kořátková, 2013).

Montessori

Tato koncepce je dílem italské lékařky Marie Montessori. Specifické a stěžejní je pro Montessori připravené prostředí, které je utvářeno didaktickým materiálem založeným na tom senzitivním období, ve kterém se dítě zrovna nachází. Pracovní prostředí jako takové se dá označit za velice organizované, jelikož dítě smí používat jen jednu pomůcku a tu po práci uklidí na dané místo. Takto dle svého uvážení postupuje se všemi materiály, rozvíjejícími hlavně smyslové oblasti a řazenými dle složitosti. Podstatou je také věková heterogenita skupin a ticho jakožto ekvivalent k soustředěnosti (Kasper, 2008).

Waldorfská mateřská škola

Waldorfská pedagogika se k nám ze všech ostatních alternativ dostala nejdříve, a to v podobě mateřských škol. Jejím německým zakladatelem byl Rudolf Steiner, který ve svých principech vycházel z antroposofického, filozoficko-duchovního myšlení a svou pedagogiku stavěl na principu nápodoby, charakteristickém prostoru třídy, tj. užívání přírodních materiálů, pastelových barev, absenci pravých úhlů či eurytmii – výrazovou mluvou, typickou hláskami či říkadly vyjádřenými pohybem. Vzdělávací plán je řazen s ohledem na roční období a ty pak do epoch, z nichž každá obsahuje specifické celky (Průcha a Kořátková, 2013).

Daltonská mateřská škola

Daltonský plán je učebním modelem Američanky Helen Parkhurstové (Kasper, 2008). Jako základní uvádí Průcha a Kořátková (2013) myšlenku svobody jako nástroje pomáhajícího ke zodpovědnosti a samostatnosti, který předává informaci o vývoji dítěte, a kooperaci, tedy princip spolupráce, v rovině sociální a didaktické. Třídy v těchto

mateřských školách jsou věkově smíšené a využívají center odlišně organizovaných aktivit, kde se učitelka řadí spíše do role pozorovatele s minimem direktivních instrukcí.

Začít spolu

Charakteristickými znaky tohoto amerického programu, ve světě známém jako Step by Step, jsou centra aktivit, individuální přístup k dítěti podporující samostatnou volbu, a oproti běžným školám jsou rodiče zváni do výuky jako asistenti (Průcha a Kořátková, 2013). Kořátková (2014) doplňuje, že dítě zde má dostatek času i příležitostí k učení se a dostává se mu pozitivního hodnocení a ocenění jeho činností.

Zdravá mateřská škola

Program podpory zdraví je dílem Světové zdravotnické organizace (WHO), jejíž úmyslem bylo vytvořit dlouhodobý program pro zlepšení zdraví, který bude zakomponován do vzdělávání. Principy zastupující školy tohoto typu je respekt k lidským a dětským potřebám (Průcha a Kořátková, 2013), obsah vzdělávání podporuje činnosti napomáhající k dobré duševní, tělesné a sociální pohodě a snaží se eliminovat škodlivé jevy. Program pro mateřské školy na těchto myšlenkách vznikl u nás pod Státním zdravotním ústavem ČR, WHO jej převzala a je dále šířen po Evropě (Kořátková, 2014).

Lesní mateřská škola

Koncept lesní MŠ se pojí se jménem Josepha Cornella, je založen na učení prožitkem, a to hlavně v přírodě (Kořátková, 2014). Svobodová (2010) uvádí, že jedním z rizik pobytu venku v běžných mateřských školách je jeho zkracování či vynechávání. Právě lesní školky jsou vhodnou volbou a zárukou dostatku pohybu v přírodě. Dbají mimo jiné na environmentální výchovu, rozvoj tvořivosti a poznávání skrze přírodniny (Kořátková, 2014).

2.3. Dětské skupiny

Služba péče o dítě v dětské skupině, tak jak ji definuje Zákon o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině, zahrnuje pravidelnou péči o děti od jednoho roku do šesti let, tedy do začátku školní docházky. Dětská skupina poskytuje minimálně šestihodinovou docházku a samozřejmě zajišťuje potřeby, výchovu dítěte, rozvoj jeho schopností a učí ho kulturním a hygienickým návykům. (Zákon č. 247/2014 Sb.). Je tedy službou, která poskytuje péči o dítě, jeho hlídání a není povinna děti vzdělávat.

Dětské skupiny jsou často zřizovány soukromníky a stejně jako u mateřských škol ředitel, výši úhrady nákladů za péči nastavuje poskytovatel. Maximální počet dětí je dán na 24, od poloviny této kapacity se ve třídě musejí vyskytovat minimálně 3 pečující osoby, a to v případě, že se ve třídě nachází dítě mladší dvou let (Zákon č. 247/2014 Sb.). Pečující osoby mají zákonem danou odbornou způsobilost, musí mít vzdělání v oblasti sociální, pedagogické, zdravotnické či lékařské nebo být kvalifikovanou chůvou (MPSV, 2018).

Ministerstvo práce a sociálních věcí (dále jen MPSV), pod které dětské skupiny spadají, k 23. 06. 2021 eviduje 1 144 dětských skupin, z toho v Jihočeském kraji se jich nachází 61 (Evidence dětských skupin, ©2021).

Co se týče další péče o dítě v České republice, kromě dětských skupin se zde vyskytují ve formě vázané či volné živnosti do níž spadají soukromé školky nebo chůvy, péče o děti v režimu obecných právních předpisů, tedy neformální typ péče poskytovaný např. mateřskými či rodinnými centry a již zmíněné mateřské školy. Je možné se setkat s mikrojeslemi, které zatím ale nemají legislativní oporu a jsou ověřovány v rámci projektu MPSV. Jde o pravidelnou péči o děti od půl roku do čtyř let a zajištěn je minimálně pětidenní provoz 8 hodin denně. Zdravotnická zařízení pod Ministerstvem zdravotnictví známá jako jesle dnes již neexistují (MPSV, 2018).

3 PODMÍNKY PRO VZNIK EMOČNĚ PŘÍZNIVÉHO PROSTŘEDÍ

Svobodová (2019) k emočně příznivému prostředí přiřazuje výraz „well-being“. Tento pojem je ekvivalentem „celkové psychické pohody“ a ten je pak cílem pozitivní psychologie (Křivohlavý, 2010). Šolcová a Kebza (in Blatný, 2005, s. 70) dodávají, že povětšinou odborníci vnímají význam pojmu well-being jako „(...) dlouhodobý emoční stav, ve kterém je reflektována spokojenost jedince s jeho životem.“

Kromě témat, která vyvstávají z oblasti myšlení (např. optimismus, tvořivost, sebeovládání), sociální psychologie (např. láska, empatie) a jiných, se pozitivní psychologie zabývá tématy týkající se emocí, tj. emocionální inteligencí, tvořivostí či kladným sebeoceňováním (Křivohlavý, 2010).

Svobodová (2019, s. 21-22) pak definuje deset specifických částí vytvářejících emočně příznivé prostředí. Jsou to:

- Bezpodmínečné přijetí – aby bylo dítě respektováno, byla mu projevena důvěra v to, co dělá, a to jak od dospělých, tak od vrstevníků (Svobodová, 2019).
- Vytvoření místa pro každé dítě – dítě by mělo mít svoje jasně dané místo, aby cítilo, že někam patří (Herman, 2008). Zde se jedná také o sounáležitost, aby dítě mělo své místo v kolektivu a vědělo, že je pro ostatní důležité (Svobodová, 2019).
- Efektivní komunikace – více o efektivní komunikaci je uvedeno v kapitole 4.
- Vytváření prostoru pro samostatnost – poskytnout dítěti prostor pro spoluúčast, popřípadě ho podpořit a pomoci mu, zajistit samostatnost při sebeobsluze (Svobodová, 2019).
- Společné vytváření pravidel – pravidla upevňují v dítěti pocit bezpečí a vymezují mu jasné hranice. Společné dohodnutí se na pravidlech přispívá k pozitivnímu, bezpečnému klimatu (Kopřiva, 2015).
- Vyhýbaní se kárání a trestům – pokud se dítě zachová nesprávně, vyjádřit svůj nesouhlas a nabídnout spolupráci při hledání nápravy (Svobodová, 2019).
- Kvalitní zpětná vazba – předložit informaci o správnosti snažení či chování dítěte, jeho ocenění (Kopřiva, 2015).
- Práce s emocemi – dospělý by měl umět s dítětem komunikovat o svých i jeho emocích a učit ho s nimi pracovat (Svobodová, 2019).

- Osobnost pedagoga – měl by dítě přijímat bezpodmínečně, respektovat ho, být autentický, laskavě důsledný a jeho přístup k dítěti by měl být založený na důvěře (Svobodová, 2019).
- Dostatek času – na přemýšlení, v rámci sebeobsluhy, na snědení jídla, na jakoukoliv činnost a aktivitu.

Některé z těchto determinantů emočně příznivého prostředí je možné najít v podkapitole 3.2. a také v kapitole 4.

3.1. Naplňování potřeb dítěte

Šolcová a Kebza (in Blatný, 2005) předkládají jako hlavní faktory v rámci pojmu well-being zdraví, osobní spokojenost a postavení v sociální hierarchii, a k nim přidávají např. sociální oporu či sebeúctu. Celková spokojenost je pak závislá na naplňování potřeb. Svobodová (2010) zdůrazňuje, že proces vzdělávání je závislý na vhodných podmínkách. Příznivé podmínky vytváří komunikace mezi učitelkou a dítětem a ta je zase podmíněna naplňováním potřeb dítěte. Tuto skutečnost demonstruje na známé pyramidě potřeb psychologa Abrahama Maslowa a podotýká, že u dětí je rozhodující posloupnost, tedy bez naplnění spodního patra obvykle není možno plně naplnit potřeby posazené výše.

Obr. 1 – Maslowova pyramida potřeb



Zdroj: Wikipedia (2021)

Kopřiva (2015) vnímá teorii o základních lidských potřebách jako „hnací motor“ lidského počínání. Člověk se tak cítí dobře, vychází přívětivě s ostatními a dá se konstatovat, že se nachází ve stavu, který WHO definuje jako „(...) stav plné tělesné, duševní a sociální pohody a nikoli jen jako nepřítomnost nemoci či vady.“

Dospělí jsou schopni autonomního uspokojování potřeb, mohou tak vynechávat spodní patra, aby naplnili ta výše posazená. Často dají přednost dokončení práce na úkor spánku či společenských akcí (Kopřiva, 2015). U malých dětí je žádoucí zajištění potřeb v příslušném pořadí nebo alespoň vnímat, která potřeba se nachází v nedostatku.

Základní, dle pyramidy potřebou spodní, je ta **fyzilogická**. Spadá do ní jídlo, tekutiny, vylučování, pohyb, spánek, ale třeba i dostatek smyslových podnětů nebo absence bolesti (Kopřiva, 2015). Na základě nejspodnějšího patra je děti třeba k jídlu motivovat, dopřát jim samostatnost v rámci samoobsluhy, eliminovat vyžadování spánku či jim nabídnout dostatek pohybových aktivit v bezpečném prostředí (Svobodová, 2010).

Nad ní se nachází potřeba **bezpečí a jistoty**. Svobodová (2010) sem řadí bezpečné prostředí, do něhož se odráží vhodné hračky, pomůcky a nábytek, bezpečná zahrada i ostatní prostory, kde děti pobývají. Váhu přikládá i učitelce, která by měla užívat takové komunikace, aby dětem bylo jasné, jak se cítí, co požaduje a její hlavní vlastností by měla být autenticita. Důležitá pro pocit bezpečí jsou pak pravidla. Zde platí, že je nutné „(...) nenastavovat hranice pro děti, ale s dětmi!“ (Kopřiva, 2015, s. 194). Tento výrok je vlastně ekvivalentem pro jednu ze zásad emočně příznivého prostředí. Pociť jistoty a bezpečí mohou také výrazně posílit rituály, které by se daly zařadit i do dalších pater pyramidy. Svobodová (2010) poukazuje, že rituál by měl mít své místo v denním programu, coby ztělesnění řádu, podle kterého se dítě může orientovat v čase a režimu dne. Zajišťuje mu tak přehled, co se bude dít nyní, jaká činnost bude následovat, nebo si díky němu zopakuje oblíbenou básničku.

Potřeba **lásky a sounáležitosti** se vyskytuje na třetím podlaží. Všichni se potřebují cítit milováni, lidé potřebují někomu či někam náležet, cítit se dobře a vědět, že na nich někomu záleží. Dítě by mělo být milováno bezpodmínečně, ne proto, že je hodné, že krásně maluje, ale už jen proto, že „je“. Zásadní je i udržování vztahů a místo v kolektivu, být jeho součástí. V opačném případě děti postihují pocity lítosti, osamělosti, cítí se být

zbytečnými nebo jsou rozzlobené. Pokud jim dospělý nevěnuje pozornost, sahají pak po nežádoucích způsobech, jak si jejich zájem vydobýt. Mohou být agresivní, žalují, vyrušují apod., protože v tu chvíli je pro dítě lepší i negativní reakce nežli žádná. Nenaplnění potřeby lásky může také vést k neschopnosti dítěte mluvit o svých pocitech a absenci empatie (Kopřiva, 2015). Sounáležitost, tedy dbání na to, aby každé dítě mělo místo jak ve třídě i v kolektivu a bezpodmínečné přijetí jsou také zásadním bodem v rámci emočně příznivého prostředí.

Předposlední patro vyjadřuje potřebu **uznání a sebeúcty**. Hlavním pojmem, který ovlivňuje tyto potřeby je respekt. Dle Svobodové (2010) zahrnuje úctu k sobě i k druhému. Definuje předpoklady, které jsou hlavní při naplňování těchto potřeb: respekt od dospělých i dětí, užívání efektivní komunikace a úplné vyhnutí se trestům. Kopřiva (2015) zmiňuje, že potřebu sebeúcty mají z větší části ve svých rukou osoby pro dítě důležité a jejichž mínění dítě velmi podléhá. Je třeba chovat se a komunikovat tak, aby dítě mělo ve třídě bezpečné a láskyplné vztahy a respekt vytvářený pomocí aktivního naslouchání, zpětné vazby či efektivní komunikace. S potřebou uznání je též spojen úspěch. Autor k němu dodává, že pro pocit úspěchu není třeba využívat soutěží, jelikož se při nich dostává výhry jen jednomu hráči, pocítit by ji však měli všichni.

Na vrcholu pyramidy se nalézá **seberealizace**. Dle pravidla, na které upozorňuje Kopřiva (2015), tedy že u malých dětí platí posloupnost pyramidových pater o to více a bez uspokojení těch spodních není obvykle možné naplnit ty horní, by měl učitel nejdříve zajistit bezpečí a pohodu po fyzické i psychické stránce a teprve po splnění předposledního patra může být dítě dobrým žákem.

Kopřiva (2015, s. 202) člení seberealizaci na tyto okruhy:

- „Potřeba objevovat, porozumět světu
- potřeba něco v životě dokázat
- potřeba tvořit
- potřeba identity.“

Podnětné prostředí, tedy dostatek příležitostí pro rozvoj a využití schopností, je cestou k uspokojení a radosti (Kopřiva, 2015). Dle Šolcové a Kebzy (in Blatný, 2005) ovlivňuje z velké míry well-being právě upínání se k určitým cílům a jejich následné dosažení. Pokud jsou potřeby ve všech patrech pyramidy dostatečně satureovány, můžeme předpokládat, že byly vytvořeny podmínky pro vznik emočně příznivého prostředí.

Prosociální prostředí také hraje zásadní roli v rámci emoční stránky dítěte. Jeho význam, spolu s prosociálním chováním, objasňuje Svobodová (2010, s. 119): „Být prosociální znamená chovat se k druhým lidem tak, aby mé chování přinášelo užitek nejen mně samému, ale i ostatním.“ Znamená to též pomáhat nezištně, bez nároku na odměnu nebo oplacení a mít z toho radost. Užívání prosociálního chování zahrnuje následující dovednosti: umět pochopit situaci tak, jak ji vnímá a chápe ten druhý, být schopný morálního úsudku, umět se vcítit a pochopit pocity druhého, uvědomovat si sociální normy a pravidla (Svobodová, 2010).

Potřeby, nutné pro příznivé vzdělávací podmínky, jsou zahrnuty v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání jako podmínky pro vzdělávání v předškolním věku a jsou ukotveny legislativně danými právními normami v podobě zákonů, vyhlášek a prováděcích právních předpisů. Následující podkapitoly se zabývají potřebami dětí obsaženými v rámci kurikulárních dokumentů a všeobecných vývojových specifik.

3.2. Legislativní ukotvení podmínek vzdělávání v mateřské škole

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) je státní kurikulární dokument, který vychází ze školského zákona a pro mateřské školy je závazný. Dětské skupiny se podle něj neřídí, ale mohou z něj čerpat informace týkající se výchovy či vzdělávání předškolních dětí. Tato podkapitola se zabývá takovými podmínkami předškolního vzdělávání, které souvisejí s rozvojem dětské komunikace a vytvářejí emočně příznivé prostředí pro celkový rozvoj. Zcela vyhovující podmínky dle RVP PV (2018) musí splňovat následující kritéria:

- Věcné podmínky

Prostory mateřské školy musejí velikostně splňovat daná kritéria obsažená v příslušných předpisech, tzn. každé dítě musí mít dostatek prostoru ve třídě a dostatečný objem vzduchu. S tím také souvisí dodržování bezpečnostních a hygienických norem venku i uvnitř, tzn. pravidelně větrat, zajistit přiměřené osvětlení, pokud se na zahradě či v budově nachází květiny, nesmí být jedovaté atd. Děti musejí mít přirozený pohyb, proto musí být zajištěna vlastní zahrada či hřiště, nebo se musí nacházet v dostupné vzdálenosti. Veškeré pomůcky, hračky, materiály a další potřebné věci by měly být na takovém místě, aby o nich měly děti přehled a mohly je využívat, na základě smluvených pravidel. Musejí také odpovídat počtu a věku dětí, stejně jako hygienické zázemí, nábytek nebo lehátka, s důrazem na bezpečnost a zdravotní nezávadnost.

- Životospráva

Do této oblasti spadá jídlo, dostatek tekutin a možnost odpočinku, tedy naplňování základních fyziologických potřeb, dle již zmíněné Maslowovy pyramidy. Každý den by měl být čas na pobyt venku a dodržen musí být také dostatek pohybu i ve třídě. Každý učitel musí respektovat individuální potřeby dítěte a v RVP PV (2018) je jasně stanoveno, že: „Je nepřipustné násilně nutit děti do jídla.“ a za nepřipustné se považuje i vynucování spánku. Proto se dětem nabízí klidné činnosti třeba u stolečků, či pokud to prostory dovolí, mohou se zúčastnit nějaké aktivity vedené učitelkou.

- Psychosociální podmínky

Tyto podmínky z největší míry utváří třídní klima, které je naprosto zásadní a vždy by měla být snaha, aby bylo pozitivní. Hlavním aspektem rozhodujícím o povaze klimatu, ať už třídního či školního, jsou mezilidské vztahy (Kořátková, 2014). Pokud má ředitelka dobrý a respektující vztah se svými zaměstnanci, odrazí se to i ve třídě, učitelka má od vedení podporu a může se na něj spolehnout. Průcha a Kořátková (2013) považují za důležité i vztahy učitelek působících v jedné třídě. Tyto vztahy pak ovlivňují naplňování potřeby bezpečí, jistoty a sounáležitosti u dětí a také slouží rodičům a veřejnosti jako ukazatel celkového naladění nebo sympatičnosti dané mateřské školy.

Pedagog by měl být pro děti vždy vzorem, brát v potaz jejich individuálnost a nikoho neponižovat, nepodceňovat. Zásadní je pedagogický styl, který zvolí, stejně jako komunikace, která ovlivňuje vztah mezi ním a dětmi. Dle Svobodové (2010) je observační učení jedním z významných aspektů ve vývoji dítěte, proto je důležité, aby sama učitelka zastávala a činila to, co chce, aby od ní dítě postupně přejímalo – od způsobu komunikace, přes základní hygienické či denní návyky nebo nadšení pro různé aktivity skrze její zájmy a koníčky.

- Organizace

Řád je pro děti důležitý, pomáhá jim v orientaci v čase i prostoru, naplňují díky němu potřebu bezpečí a jistoty. Režim dne by měl být flexibilní, dle potřeb dětí nebo počasí. Také činnosti musí být přiměřené možnostem a individuálním potřebám dětí a aby se vyloučil stres nebo odpor k činnosti, je žádoucí dbát na dostatek času, vlastní aktivitu a maximální podporu a pomoc učitelky. RVP PV (2018) také udává, že ve třídě musí být klidné místo, kam mohou děti kdykoliv jít a nesmí být nucené činnost vykonávat, pokud samy nechtějí. Vyzdvihuje se zde i spontánní hra a hra jako taková je „(...) základní potřeba dětí a předškolní období by mělo ji dovolit naplňovat v její intenzivní podobě.“ (Koťátková, 2014, s. 128). Každá hra v sobě také zahrnuje možnost rozvoje rozličných oblastí, jako je právě oblast emocionální nebo procvičování psychosociálních dovedností (Mertin a Gillernová, 2010).

- Personální a pedagogické zajištění

Tato oblast zahrnuje odbornou kvalifikaci pedagogických pracovníků, chování zaměstnanců školy či nastavení a dodržování pravidel v rámci pracovního kolektivu. Průcha a Koťátková (2013) jasně sdělují, že pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci mateřské školy, ať už jako kolektiv či jednotlivci, ovlivňují školní klima. To je hlavně závislé na řediteli a učitelkách, jejich komunikaci na pracovišti, společných přípravách a aktivitách. Dle RVP PV (2018) by ředitel měl zajistit dětem se speciálními vzdělávacími potřebami logopedickou nebo rehabilitační péči, také umožnit pedagogům další vzdělávání a vyjádřit jim svou podporu v profesním růstu.

3.3. Legislativní ukotvení podmínek v dětské skupině

Plán výchovy a péče (dále jen PVP) je závazným dokumentem pro dětské skupiny. Její poskytovatel má povinnost PVP vypracovat a také zabezpečit, aby byl dodržován (Zákon č. 247/2014 Sb.). Dětská skupina je povinna zajistit podmínky „(...) k rozvoji schopností dítěte a jeho kulturních a hygienických návyků se zaměřením na formování osobnosti dítěte a jeho fyzický a psychický vývoj.“ (MPSV, 2019, s. 50). Poskytovatel má při sestavování PVP z velké části „volnou ruku“, povaha tohoto dokumentu se dá přirovnat k rámcovým vzdělávacím programům, ze kterých je možno čerpat, PVP má ale některé zákonitosti, které je potřeba dodržet. Mezi ně patří zaměření na principy, které by měly provázet aktivity objevující se v PVP. Řadí se sem princip individuálního přístupu, komplexního rozvoje dítěte, bezpečného prostředí, otevřenosti a spolupráce s rodinou a vývojový princip. PVP je také nezbytný pro následnou evaluaci a je veřejný, může např. rodičům nabídnout představu o zaměření či zvláštностech dětské skupiny (MPSV, 2019).

4 KOMUNIKACE

Dle Kopřivy (2015) jsou komunikační dovednosti nástroje, které pomáhají s využíváním respektujícího postoje. Pokud se tyto dovednosti opírají o respekt ke druhým, podporují tak i emočně příznivé prostředí. Tyto dovednosti se totiž shodují s některými faktory určující emočně příznivé prostředí, jako je popis, informace (efektivní komunikace), výzva k aktivitě, umožnění výběru (prostor pro samostatnost) nebo zpětná vazba.

Křivohlavý (2010) jasně dokládá, že komunikace s druhými lidmi, tedy vyjádření svých emocí pomocí slovního sdělení, může být nápomocno při zvládnání náročných situací. Komunikace verbální i neverbální je s emocemi velmi spjatá, díky ní můžeme emoce vyjádřit a zajistit tak, aby druzí vyrozuměli, jak a co momentálně cítíme. Proto je žádoucí představit komunikaci jako takovou.

Komunikace, všeobecně známá jako sdělování či předávání informací, je přirozená pro člověka i druhy zvířecí. Tato kapitola se zabývá výhradně komunikací sociální, mezilidskou. Pojem komunikace blíže objasňuje Hladílek (2006, s.15), a to jako „(...) proces vzájemného sdělování spočívající ve sdílení něčeho s někým; předávání něčeho druhému; spolupodílení se s někým na něčem.“ Bytešnicková (2012) ale podotýká, že jednotnou definici komunikace není možné v literatuře najít.

Komunikace se samozřejmě liší podle prostředí či role, ve které se člověk právě nachází. Ovlivňovat ji může počet ostatních lidí, jejich věk, pohlaví, souvisí s odlišným povoláním. Změna sociální role mění i způsob vyjadřování, paralingvistiku, spisovnou či nespisovnou formu řeči (Vybíral, 2005).

Komunikace, konkrétně lidská či sociální, má zákonitosti, které jsou součástí procesu sdělování informací.

Formy

„**Verbální komunikace** zahrnuje zvukovou i psanou formu řeči. (...) Do verbální komunikace (řeči) zahrnujeme jak lingvistické (jazykové) projevy, tak projevy mimolingvistické, zahrnující vše, co se týká vlastností hlasu, jiných zvuků apod.“ (Hladílek, 2006). Vybíral (2005) verbální komunikaci označuje za komunikaci digitální, lze ji převést do formy zápisu, aniž by ztratila svůj smysl a význam. Sdělování a předávání informací pomocí slov je lidská charakteristická vlastnost (Morávek in Bytešníková, 2012).

Komunikace beze slov, tedy **neverbální**, se osvojuje již v dětství, stejně jako komunikace verbální. Je z velké míry neuvědomovaná, každý člověk se liší v jejím užívání, míra expresivity může být úměrná extraverci či introverci, značit může i skrývání nebo ovládání svých projevů. Slouží jako doprovodný prvek k mluvené řeči, může jí i zcela zastat. Vyjadřuje emoce nebo také dominantní postavení či náklonnost. Je však závislá na situačním kontextu, dle něj může být vykládána odlišně. Pokud neverbální projev se neshoduje s řečovým, působí to na příjemce zmatečně a většinou uvěří spíše neřečovým projevům (Vybíral, 2005).

Neverbální komunikace v sobě zahrnuje (Hladílek, 2006):

- Řeč očí – délka pohledu, jeho zaměření, poloha obočí, mrkání.
- Mimiku – činnost obličejových svalů (úsměv, polohy obočí, svraštění čela apod.).
- Gestiku – pohyby rukou.
- Haptiku – komunikace pomocí dotyků (hlazení, obejmutí, facka), vnímání tlaku, tepla, chvění.
- Kineziku – neuvědomělé pohyby končetin, celého těla.
- Posturologii – celkové nastavení těla, vzájemná poloha jeho částí.
- Proxemiku – vzdálenost mezi komunikujícími lidmi, dělí se na zónu intimní, osobní, sociální a veřejnou.

Vybíral (2005) dodává, že na celkový dojem má vliv i oblečení, upravenost či doplňky.

Učitel či pečovatel může z výrazu obličeje dítěte rozpoznat, jak se cítí a jaké je jeho momentální psychické naladění. Wahlstromová (in Vybíral, 2005) ale předkládá, že i tříleté dítě už je schopno zkoušet skrývat emoce.

Funkce

Většinou je mezilidská komunikace účelná, její smysl vychází právě z funkcí a ovlivňování komunikanta (Vybíral, 2005). Jako hlavní funkce komunikace představuje Vybíral (2005, s. 31) tyto:

- „Informovat,
- instruovat,
- přesvědčit,
- vyjednat, domluvit (se),
- pobavit,
- kontaktovat se,
- předvést se“.

4.1. Způsoby komunikace

4.1.1. Neefektivní techniky

Herman (2008) popisuje čtrnáct pravidel, která mají poskytovat oporu při komunikaci s ostatními. Jedním z nich je vyhnout se komunikačním jedům, tedy prostředkům, negativně ovlivňujících mezilidské vztahy. Svobodová (2010) je definuje jako techniky vycházející z nadřazenosti nad dítětem, kdy nepodporují prosociálnost, citlivost a jde o boj mezi dítětem a učitelkou, který zpravidla neprospívá ani jednomu ze zúčastněných v komunikačním procesu. Níže doložené techniky, jak je selektuje Kopřiva (2015, s. 30-46), nerozvíjí samostatnost, umocňují pocit viny a vyvolávají v dítěti pocit méněcennosti.

- Pokyny, příkazy, křik

Kupříkladu: „Nelez tam. Pozdrav tetu. Okamžitě si to uklid!“, nepodporují vlastní rozhodování, možnost volby a podněcují negativní emoce.

- Poučování, vysvětlování, moralizování

„Kolikrát jsem ti říkal, že.... Měl bys to udělat takhle. Když se budeš snažit, tak to zvládneš.“ Vyjádření, že se někdo cítí být chytřejší a snaží se to dokázat.

- Výčitky, obviňování

Typické jsou obměny vět: „Proč to pořád děláš? Zase si něco ne/udělal?“, které vytvářejí úzkost a neochotu.

- Kritika a zaměření na chyby

„Zase jsi celý špinavý. Zase sis neuklidil boty, každý den je necháváš rozházené.“

Jsou věty vyvolávající vztek, vzdor a pocit méněcennosti a nepomáhá k rozhodnutí příště postupovat lépe či jinak.

- Lamentace, citové vydírání

„Kvůli tobě nemůžeme jít ven. Podívej, jak je Kája smutná, protože si jí nedal ruku.“ Děti slýchající tyto věty mívají pocit viny, neboť je dospělý obviňuje a pokud se předaná informace opravdu vyplní, může vyvolat dlouhodobé trauma.

- Zákazy, varování

Jak se v textu zmiňuje, dítě není schopno činnosti „neudělat“, slyší pouze pokyn „udělej“ a stává se tak výzvou, či nápadem pro další počínání, např. „Slez dolů, nebo spadneš! Jestli se budeš prát, půjdeš si sednout ke stolečku!“

- Negativní scénáře, proroctví

Snaží se změnit přístup, aktivitu dítěte, ale vytvářejí pocit neschopnosti. Např. „Ty se to kreslení asi nikdy nenaučíš. Já už ti to znovu říkat nebudu, to nemá cenu.“

- Nálepkování

„On se pořád jen pere. Ona je hrozně rozmazlená.“ Tyto výroky předurčují chování dítěte, aniž by mělo šanci dokázat jejich opak. Nálepky se velmi obtížně odbourávají.

- Srovnávání, dávání za vzor

Srovnávání v tomto případě není rovnocenné, protože každé dítě je osobnost a „Podívej se, ostatní děti už jsou oblečené a ty nic. Hanko, ty máš pořád plný talíř. Míša už to má všechno hezky sněžené.“

- Zdůrazňování vlastních zásluh plus výčitky

Jedná se vlastně o samochválu, snažení dávat se za vzor, a ještě dotyčného pokárat. „Celý den jsem to chystala a ty jsi to teď zničil. Já jsem si pro vás připravila tak hezkou hru a vy mě vůbec neposloucháte.“

- Řečnické otázky

„Co to děláš!? Přijde ti to normální? Ty nevíš, co se dělá po obědě? Ty to chceš rozbít?“ Tyto otázky jsou pokládány, aniž by se na ně čekala odpověď. Vzbuzují pocit bezmoci a vzteku, jsou kladeny z nadřazené pozice a dítě vnímá, že ho dospělý nerespektuje.

- Urážky, ponižování

„Kubo, loudáš se jako šnek. Tak já tu asi nemám děti, ale zvířata.“ Tato sdělení mají stejně agresivní a bolestivý náboj jako fyzické ubližování. Děti se dospělému nedokážou nějak bránit a dospělý si často neuvědomuje, že urážku používá, např. „Ty jsi ale trumbera. Ty loudálku jeden.“

- Ironie, shazování

„No jo, ty naše prasátko. To jste se zase předvedli!“ Používání těchto výroků je neprofesionální a děti předškolního a mladšího školního věku ironii nepochopí, pokud je jim sdělována.

Gordon (2015) také řadí do těchto technik i ty, mající všeobecně post kladného sdělení;

- Chvála, souhlas, pozitivní hodnocení

„To je moc hezké. Ty jsi ale šikovná!“ nebo „Ty jsi ale hodný.“ Tyto věty jsou velmi běžné ve všech prostředích a sdělení s tímto obsahem jsou známá jako pochvaly. Pochvala přináší dítěti informaci, že určitou aktivitu vykonal ku spokojenosti druhého.

Důsledkem těchto sdělení může být pocit dítěte, že druhého nezajímá, co nebo jak udělal. Pochvala často zobecňuje jednorázovou skutečnost, jež se může překlenout v přehánění, jak je něco úžasné, ohromné, nádherné. Nejzávažnějším dopadem je však manipulovatelnost, v dospělosti pak manipulace ostatními a vytváření závislosti na hodnocení druhého, z největší míry autority. Pochvala se tak stává prioritním cílem a tzv. hnacím motorem, zatímco prožitek a radost ze samotné činnosti se vytrácí. (Kopřiva, 2015)

Sdělení, za jejichž významem by se měla skrývat empatie či pomoc v určité situaci:

- Uklidňování, litování, utěšování

Jako příklad poslouží typická věta „Neboj se, nakonec to dobře dopadne.“ nebo „Nebud' smutný, zítra to bude lepší.“ Gordon (2015) vysvětluje, že tato sdělení dítě vnímá jako snahu o změnu jeho pocitů a skrytě označují emoce jako přehnané. Nevědomě tak porušují základní zásadu správného vnímání a prožívání emocí a zabraňují tak učení se autenticitě.

4.1.2. Efektivní komunikace

Tato podkapitola se zabývá jedním z charakteristických znaků pro emočně příznivé prostředí, jak je definuje Svobodová (2019). Techniky s tímto zaměřením, tedy jejich efektivita, tkví v modelu vzájemného respektu (Svobodová, 2010). S dítětem se nejedná jako s podřízeným, nevynucuje se poslušnost mocenským postojem, ale je považováno za rovnocenného partnera.

Příklady těchto technik uvádí Kopřiva (2015, s. 50-82):

- Popis, konstatování

První z efektivních technik lze často poznat podle sloves zaměřených na smysly, tj. „Vidím, cítím, slyším ...“. Jedná se o nezaujatý, prostý popis konkrétní situace, bez odsuzujícího nebo vyčítavého tónu. Časté jsou v hovoru otázky, kterými zjišťujeme, co nás zajímá, bývají ale „výslechového“ charakteru, aniž bychom si to uvědomovali. Tyto typické otázky, často používané rychle za sebou, mohou být důvodem, kvůli kterému s námi dítě nemá chuť mluvit, či odpovídá jen minimálně, např. „A kdepak jste byli na výletě?“ „V Praze.“ „A jaké to bylo?“ „Dobré.“ „Co jste tam všechno dělali? Snědl si všechnu svačinu? Měli jste pauzu na oběd?“ apod. Popis se dá velmi dobře kombinovat se spoluúčastí, nabádá tak k další aktivitě. Pokud najdeme dítě rozhazující oblečení z šuplíku, mohla by reakce vypadat takto: „Koukám, že je oblečení na zemi. Co teď s tím?“ Načež odpověď by mohla být: „Já hledám ty nové kraťasy, hned to dám zpátky.“ Určité chování má většinou jiný důvod než ten námi zkonstruovaný. Dítě není rozjívěné či neposlušné a pokud se mu dostane přívětivého prostoru na vysvětlení, je schopno své počínání vysvětlit.

- Informace, sdělení

Informace a sdělení se snaží vylíčit zákonitosti či daná, domluvená pravidla. Informace můžeme podávat o reakcích na danou situaci, může sloužit jako varování o důsledcích. Vyjadřují obecně platnou skutečnost, např. „Když se nádobí neumyje hned, zaschnou na něm zbytky a hodně špatně se pak dostávají pryč.“ Větší váhu mají pozitivní sdělení, je třeba se vyhýbat negacím.

- Vyjádření vlastních očekávání a potřeb

Pokud se po dítěti chce, aby provedlo nějaký úkon, je to většinou kvůli nám, protože my to teď a takhle chceme. Nejjednodušším řešením je to říct. Pomůžeme mu tím pochopit, jak se v danou chvíli cítíme, co si přejeme, co očekáváme. „Potřebuji pomoci s úklidem. Pomohlo by mi, kdyby byl prostřený stůl. Chci si chvíli odpočinout.“ S touto technikou velmi souvisí já-výrok, kterému se bude věnovat jeden z následujících odstavců.

- Možnost volby, výběr

Možností volby nebo výběru dostává dítě zodpovědnost na straně jedné a volnost na té druhé. Je mu nepřímo sdělováno, že je způsobilý rozhodovat sám za sebe, přijímat důsledky a je tak naším partnerem. Nabídka, kterou poskytneme má své zákonitosti – musí být schůdná pro obě strany a nesmí být manipulativní. Je velký rozdíl mezi „Dáš si čaj nebo vodu?“, které nedává jinou možnost, a „Dáš si čaj, vodu, nebo máš chuť na něco jiného?“, kde je vlastní volba přímo podporována. Lidé jsou do velké míry závislí na ostatních, protože jim říkají, co mají dělat, co si obléct, jak se chovat a neumí se sami rozhodnout. Je žádoucí děti naučit přemýšlet, co je pro ně výhodné a umět se vypořádat s dopadem jejich rozhodnutí.

- Dvě slova

Tato technika spoléhá především na oslovení křestním jménem, sdělení je tak více osobní a také konkrétní. Druhé slovo v sobě nese celou větu, např. „Uklid' si ty hračky zpátky do krabice!“ se dá z neefektivní techniky jednoduše převést na: „Honzo, hračky!“. Pokud jsou nastavená pravidla, děti se samy dovtípí, že se vlastně hračky nemají válet po zemi, ale mají svoje místo, pokud si s nimi již nehrají. Řečeno slovy autora „Šetří čas, šetří nervy.“ (Kopřiva, 2015, s.73). Dáváme také najevo, že dotyčný ví, jako při

komunikaci v partnerské rovině, o jaký problém se jedná a sám je schopen ho zhodnotit a vyřešit. Použít se dá i pohled či gesto, pokud se nacházíme v situaci nevhodné pro razantní zásah zvenčí. Poslouží zde dobře přímý oční kontakt či zavrtění hlavou jako projev nesouhlasu.

- Prostor pro spoluúčast, aktivitu

Stejně jako u techniky využívající možnost a výběr nenařizujeme, nerozhodujeme za dotyčného, ale plně věříme jeho úsudku. Dáváme najevo, že pokud se ho problém týká, chceme slyšet jeho názor a považujeme za žádoucí, aby se s námi podílel na řešení a sdělil svůj pohled na věc. Otázky, které se k tomuto účelu dají použít, znějí např. takto: „Co by se s tím dalo udělat? Co by ti pomohlo? Co navrhuješ? Tak jak to vyřešíme? Jak to vidíš ty?“ Velmi dobře se spojují s popisem či informací, kdy se poukáže na skutečnost: „Vidím, že ten úkol na češtinu není dodělaný. Pomohlo by ti něco?“ Může se stát, že dítě odpoví, že neví. V takovém případě poslouží návrh „Třeba bych ti mohla pomoci. Možná by ti pomohlo si odpočinout.“, výběr „Zkusíš to sám, nebo ti mám pomoci?“, nebo ho necháme pár minut přemýšlet. Autor však dodává, že otázkami je nutno šetřit a zájem je lepší projevit informací a nabídkou, pokud se bude chtít dotyčný podělit, může přijít a rádi ho vyslechneme.

- Já-výrok

Tato technika spočívá ve vyjádření našich očekávání a potřeb. Nejlepším řešením, jak zajistit, aby nás druzí pochopili, je sdělit jim naše aktuální pocity, sdělení našich konkrétních emocí, potřeb, očekávání, přání. Výroky takovéto povahy slouží jako informace pro druhé i pro nás, máme tak možnost dát najevo své emoce, pocity a hlavně vysvětlujeme proč a co v nás danou reakci vyvolalo. Pokud nás něco rozčílí, nemusí to nutně vadit i tomu druhému, je to tedy jen náš pocit, který chceme vyjádřit, a ne vina ostatních, např. místo „Ty jsi zase neuklidili tu myčku?!“ bychom měli dát najevo naše rozpoložení, tedy „Zlobím se, protože není uklizená myčka.“ Načež bychom se dozvěděli, že dotyčný pracoval na složitém úkolu a potřeboval ho dodělat. Pomáhá nám také s emočně vypjatými situacemi a vyhýbáme se tak obviňování, kritizování a dalším neefektivním technikám.

Svobodová (2010) ale podotýká, že využívání těchto technik v praxi naplno je zdoluhavý proces, jeho úspěšnost nebude hned stoprocentní a je o to náročnější, pokud jsme sami v takto nastaveném prostředí nevyrostali. Dnešní společnost je zaměřená na hledání a vyzdvihování chyb, je tedy obtížné situaci bez negativního zabarvení zhodnotit či popsat. Každé dítě si ale zaslouží být přijímáno, respektováno a na tomto základě prožívat respekt ke druhým jako samozřejmost.

4.2. Podpora emočního rozvoje dítěte

Pokud je jasné, že rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání v sobě zahrnuje mnohé z faktorů potřebných pro vznik emočně příznivého prostředí a jsou také zmiňovány v rámci Maslowovy pyramidy potřeb, je nezbytné zajistit jejich naplňování. Jak deklaruje Vágnerová (2012), již v batolecím věku dokáže dítě přijímat informace pomocí řeči a také se učí novým poznatkům pomocí nápodoby. Pokud se po dětech vyžaduje, aby se chovaly tak, jak je žádoucí, je potřeba chovat se a komunikovat stejným způsobem.

Jeden z důvodů, proč je emočně příznivé prostředí důležité, zde vztahující se k emocím, nepřímo vysvětluje Mertin a Gillernová (2010, s. 130): „Jde o to, aby je děti uměly přiměřeně projevovat, aby svým emocím rozuměly, aby i dospělí dokázali přijmout různé prožitky dětí, porozuměli jim a pomohli rozvíjet jejich projevy.“

Jak tedy pomoci dětem rozpoznávat a zvládat jejich pocity? Aktivně naslouchat a dát najevo zájem a pozornost pomocí slov např. „Hmm... Jo... Chápu...“, pojmenovat jejich emoce, motivy a podpořit je (Kopřiva, 2015). Dle Hermana (2008) může člověk porozumět druhým jen natolik, nakolik rozumí sám sobě. Z toho vyplývá, že je více než důležité zajistit dětem oporu a podat jim pomocnou ruku při jejich vývoji. Nejde zde jen o emoční stránku, nýbrž také o psychickou či sociální. Emočně příznivé prostředí tak pomocí efektivní komunikace, zpětné vazby, pravidel, spoluúčasti a dalších faktorů nabízí prostředí vhodné pro rozvoj osobnosti dítěte, aby z něj vyrostl člověk respektovaný, respektující a emočně inteligentní.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 CÍL PRÁCE, VÝZKUMNÉ OTÁZKY

5.1. Cíl práce

Cílem bakalářské práce je zjistit komunikační techniky využívané pečujícími osobami v dětských skupinách, dále jejich komparaci s komunikací ve věkově srovnatelných třídách mateřských škol, to vše s důrazem na efektivní a neefektivní způsoby komunikace. Jako další z cílů je zjištění nejčastěji používaných technik v těchto prostředích.

5.2. Výzkumné otázky

1. V jaké míře je v dětské skupině používána efektivní komunikace?
2. Jaké komunikační techniky se v dětské skupině vyskytují nejčastěji?
3. Jaký je rozdíl mezi užíváním efektivní komunikace v mateřské škole a dětské skupině?

6 METODIKA

Pro kvantitativní výzkum v rámci této bakalářské práce byla použita metoda dotazníkového šetření a také strukturované pozorování.

6.1. Charakteristika výzkumného souboru

Cílem dotazníku bylo zmapování komunikačních technik používaných v mateřských školách a dětských skupinách. Výsledné informace mi pak pomohly ke komparaci těchto dvou prostředí a poskytly přehled o četnosti jejich užívání. Dotazníkové šetření bylo rozesláno více než stovce ředitelům či vedoucím dětských skupin a odkaz na něj byl vložen do Facebookových skupin učitelek mateřských škol. Podařilo se získat 50 úspěšně vyplněných dotazníků z mateřských škol a 50 z dětských skupin. Pozorování bylo realizováno ve dvou mateřských školách, ve čtyřech třídách a jedné třídě dětské skupiny.

7 VÝSLEDKY

7.1. Výsledky dotazníkového šetření

Dotazník obsahoval jednu otázku týkající se zařízení, ve kterém respondenti pracují, tj. dětská skupina (dále jen DS) nebo mateřská škola (dále jen MŠ) a dalších deset otázek vyjadřujících situaci. Pod každou situací se nacházely čtyři přesně definované odpovědi a jedna odpověď ve znění: „Jiná...“, poskytující možnost napsání vlastní odpovědi pro danou situaci. V rámci celého dotazníku se objevují odpovědi využívající čtyři techniky efektivní (já-výrok, popis/já-výrok a spoluúčast, informaci, dvě slova) a čtyři techniky neefektivní (pokyn, příkaz, vyhrožování, výčitky). Předdefinované odpovědi v rámci jedné otázky (situace) byly sestaveny tak, aby odpovídaly vždy dvěma komunikačním technikám efektivním a dvěma neefektivním. Přehled použitých technik lze nalézt v Tabulkách 1 a 2. Úplné znění dotazníku tvoří Přílohu č. 1 této práce. Celkem dotazník vyplnilo 100 respondentů.

Tabulka 1: Přehled efektivních technik použitých v dotazníku

Já-výrok	Kubo, bojím se, že spadneš.	Informace	Když jsme na zahradě, tak lezeme jen na prolézačce.
	Ráda bych, kdyby se ve mezi stolečky chodilo pomalu, aby se nikomu nic nestalo.		Když se nám něco líbí, nejdříve se zeptáme, jestli si to můžeme půjčit.
	Bojím se, že když se nenajíš, budeš mít hlad.		Když se budeme strkat, můžeme se zranit a hodně by to bolelo
	Moc mě mrzí, že mají kluci zbořený hrad.		Domluvili jsme se, že na pískovišti po sobě písek neházíme.
	Potřebuji, aby tu bylo chvíli ticho.		Ryby jsou zdravé, mají spoustu

			prospěšných věcí.
Popis/já-výrok + spoluúčast	Vidím, že si ještě hraje, ale už máme připravenou svačinu, tak jak to uděláme?	Dvě slova	Kluci, úklid!
	Vidím, že ještě nejsi oblečený. Co by se s tím dalo dělat?		Honzo, oblečení!
	Vidím, že Bára brečí a Kačka má její panenku. Co s tím uděláme?		Lenko, chůze!
	Jirko, myslím, že to Pepu bolelo. Co myslíš/ Co s tím uděláme?		Kluci, zástup!
	Vojto, ten hrad je zbořený. Máš nějaký nápad, co s tím?		Děti, pusa!

Zdroj: vlastní

Tabulka 2: Přehled neefektivních technik použitých v dotazníku

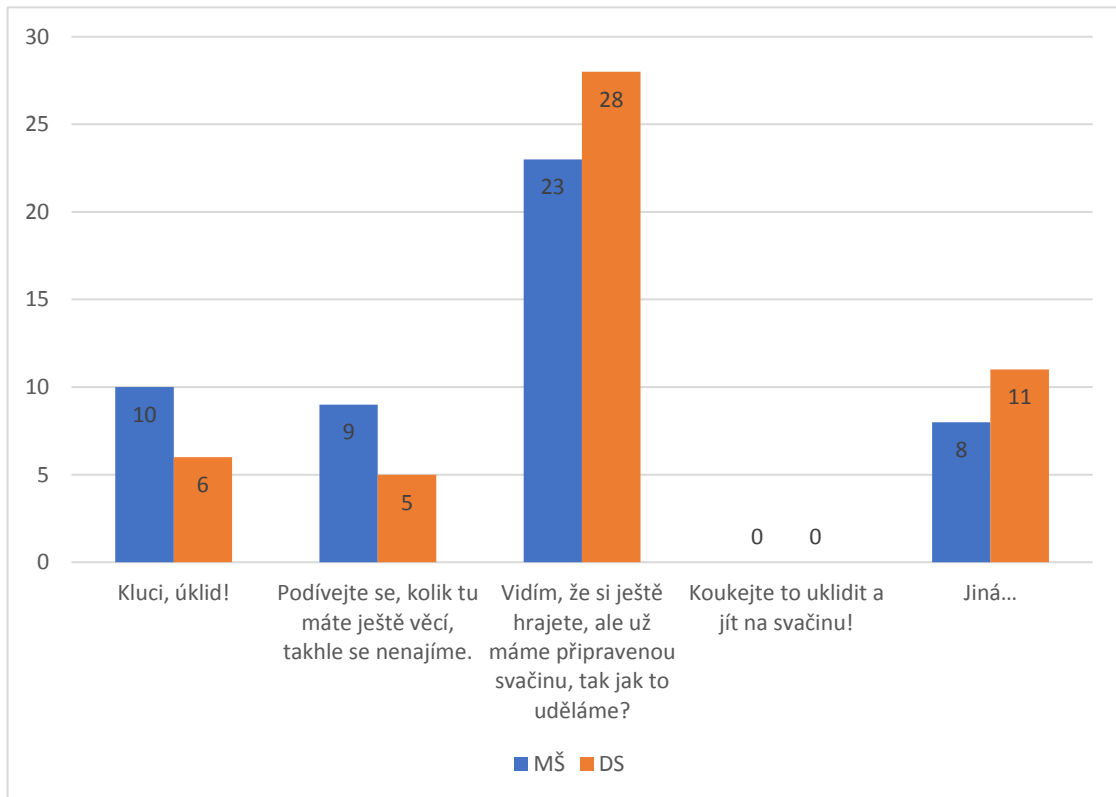
Pokyn	Prosím tě, oblíkej se už.	Vyhrožování	Jestli tu budeš běhat, tak se ti něco stane.
	Lenko, zpomal.		Když budeš brát dětem věci, tak s tebou nebudou kamarádit.
	Kačko, vrať Báře tu panenku a omluv se jí.		Jirko ale už toho nech, nebo půjdeš z pískoviště pryč.
	Mirko, jez hezky/pořádně.		Když nebudeš jíst maso, tak nebudeš mít sílu.
	Děti, buďte potichu.		Vojto, pošlu tě ke stolečku, jestli jim to budeš bourat!

Příkaz	Koukejte to uklidit a jít na svačinu!	Výčitky	Podívejte se, kolik tu máte ještě věcí, takhle se nenajíme.
	Kubo, honem slez dolů!		Kolikrát jsem ti říkala, že tam nemáš lézt?
	Kluci, přestaňte/nechte toho!		Proč pořád nejsi oblečený?
	Přestaň házet ten písek!		Vy se to řazení nikdy nenaučíte.
	Budte potichu, potřebuji vám něco říct!		Proč to těm klukům pořád bouráš?

Zdroj: vlastní

Otázka č. 1: Blíží se svačina a kluci si pořád hrají s legem, i když jste jim už připomínali, že mají uklízet.

Graf 1: Zastoupení odpovědí k otázce č. 1

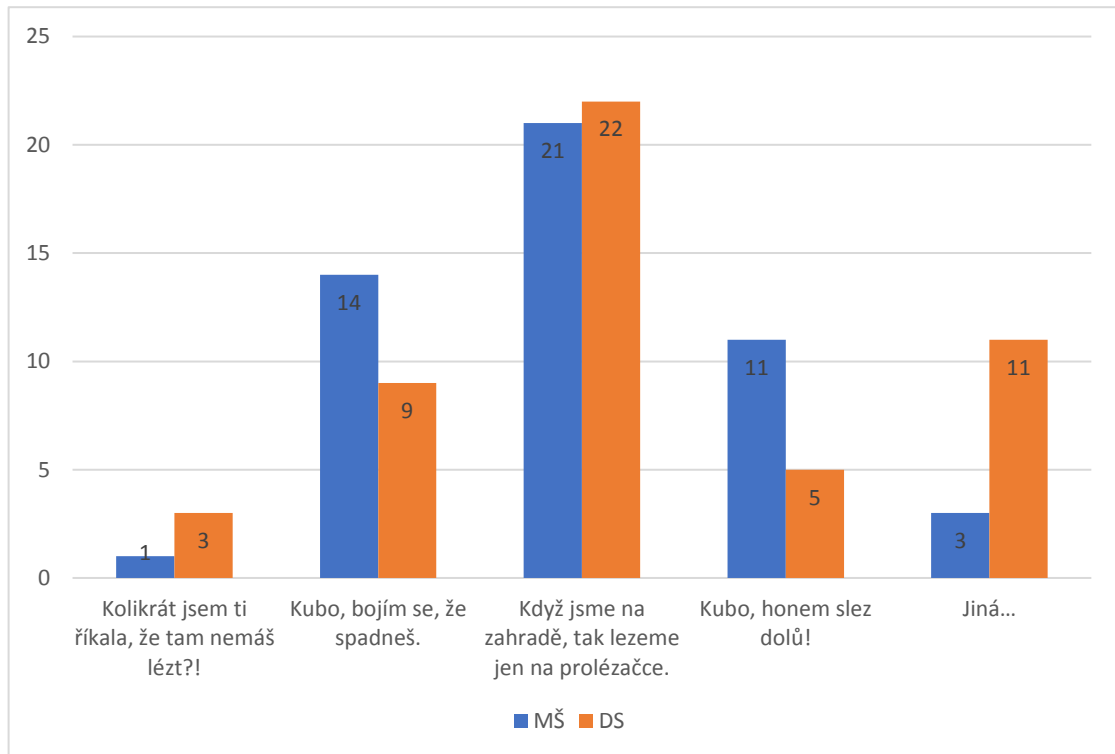


Zdroj: vlastní

Pokud se blíží svačina a děti by si stále hrály, u respondentů z MŠ by byla nejčastější odpověď „Vidím, že si ještě hrajete, ale už máme připravenou svačinu, tak jak to uděláme?“ se zastoupením 23 hlasů. 9 respondentů by zvolilo efektivní odpověď „Kluci, úklid!“ 28 respondentů z DS volilo jako nejčastější odpověď stejnou, jako respondenti z MŠ. Naopak jako druhá nejčastější se objevuje vlastní odpověď, většina pro tento typ situace volila rituál či naučený signál, tedy zpívání „uklízecí“ písničky, recitování básničky nebo hraní na jednoduchý nástroj. Graf 1 dokazuje, že v rámci této situace obě skupiny respondentů zvolily jako nejvyužívanější způsob komunikace ten efektivní. Příkaz „Koukejte to uklidit a jít na svačinu!“ nevybrala ani jedna skupina.

Otázka č. 2: Vidíte, že Kuba leze na kluzký, vysoký plot.

Graf 3: Zastoupení odpovědí k otázce č. 3

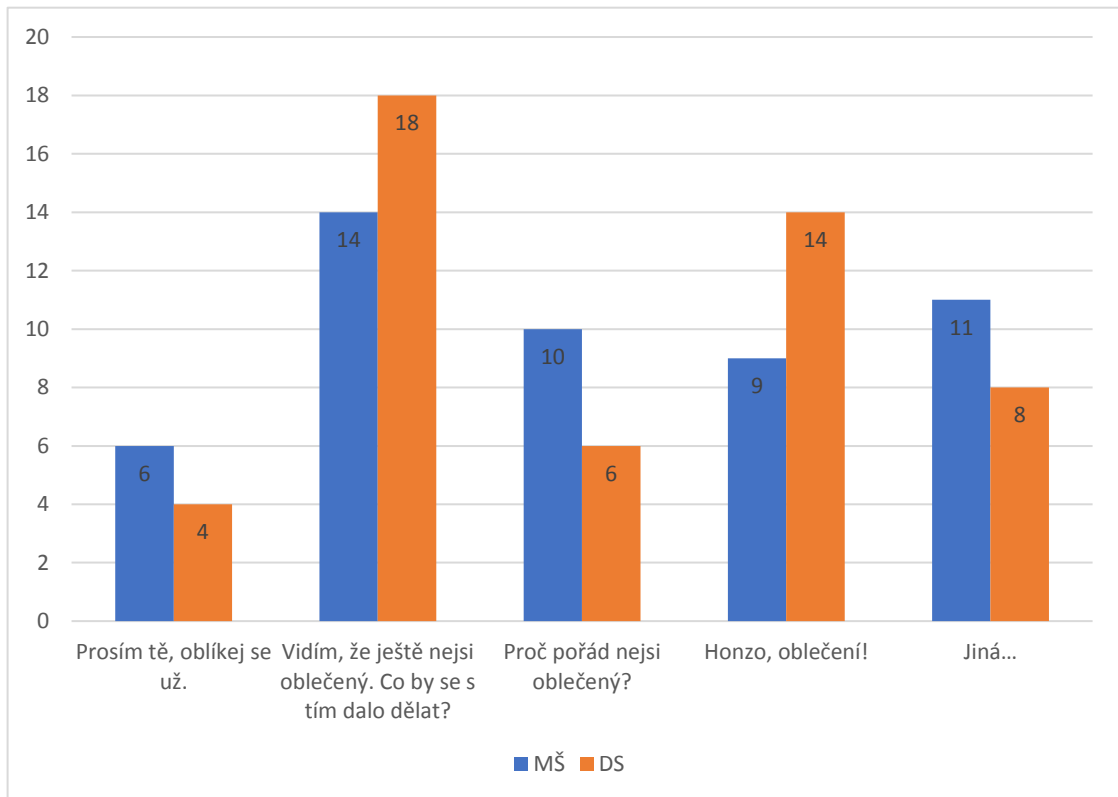


Zdroj: vlastní

V situaci č. 2, ke které se váže Graf 2, by dotazovaní z MŠ volili odpověď pomocí informace, tedy jednou z technik efektivní komunikace. 14 respondentů by využilo tzv. já-výrok, tj. „Kubo, bojím se, že spadneš.“. Neefektivní techniky by využilo 12 dotazovaných, z toho by jen jeden respondent použil odpověď v rámci výčitky. Odpovídající z DS by jako odpověď na tuto situaci nejčastěji použili „Když jsme na zahradě, tak lezeme jen na prolézačce.“. 11 odpovědí „Jiná...“ pak obsahovalo z větší části pokyn typu: „Kubo, pojd' dolů.“. Jedna ze zajímavých odpovědí, která v dotazníku zazněla, byla „Kubo, mám trochu strach, můžu tě jistit?“.

Otázka č. 3: Všechny děti už jsou oblečené na procházku, je jim horko, jen Honza se pořád nechce oblékat.

Graf 3: Zastoupení odpovědí k otázce č. 3

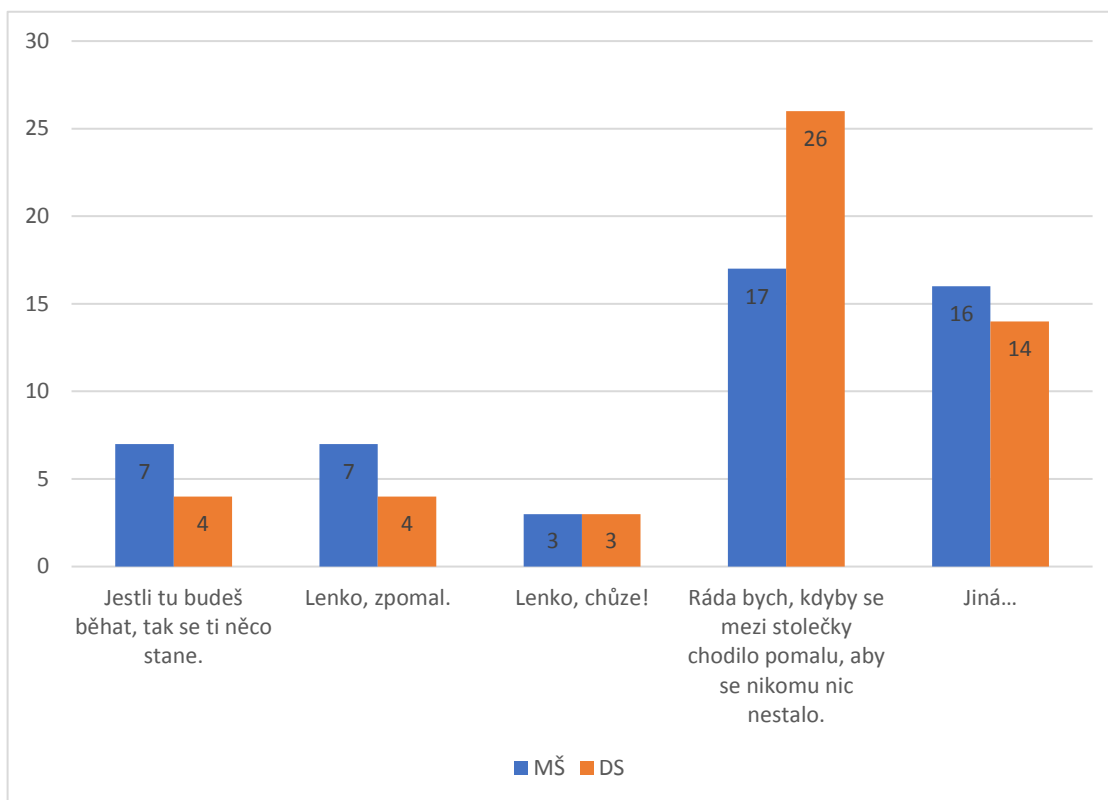


Zdroj: vlastní

Z Grafu 3 vyplývá, že u obou skupin respondentů dominovala se 14, respektive s 18, hlasy odpověď „Vidím, že ještě nejsi oblečený. Co by se s tím dalo dělat?“, a použily by tak komunikaci efektivní. 11 respondentů ze skupiny MŠ pak zvolilo nepředdefinovanou odpověď, nejčastěji se objevovaly pokyny. 10 dotazovaných z této skupiny by dále použilo výčitky a nejméně pak vybírali pokyn, který byl zastoupený 6 odpověďmi. U skupiny DS se v rámci této situace objevily tzv. dvě slova celkem 14x a 10 respondentů by volilo neefektivní techniku, zde jsou to výčitky. Odpověď „Jiná...“ pak obsahovala pokyny a také výčitky.

Otázka č. 4: Od začátku roku si ve třídě opakujete, že ve třídě mezi stolečky chodíme pomalu a Lenka stejně běží.

Graf 4: Zastoupení odpovědí k otázce č. 4

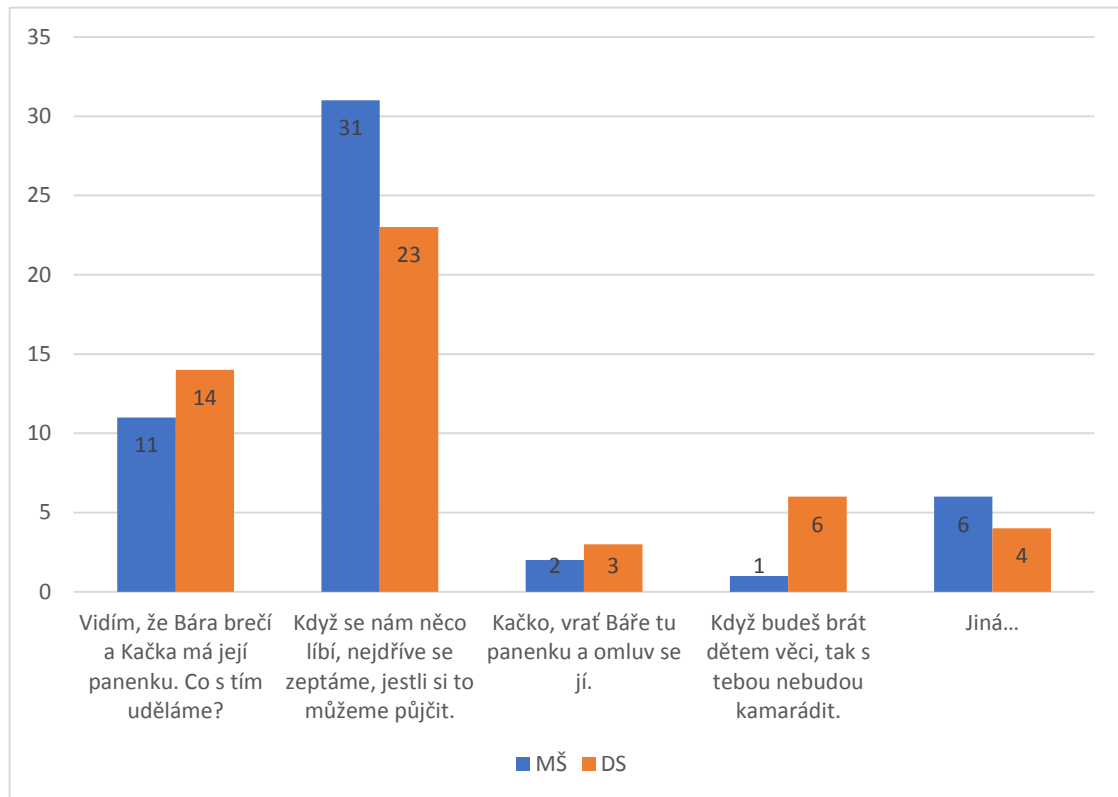


Zdroj: vlastní

V situaci, kdy dítě běhá mezi stolečky, by 17 respondentů z MŠ použilo tzv. já-výrok, tedy odpověď „Ráda bych, kdyby se mezi stolečky chodilo pomalu, aby se nikomu nic nestalo.“ Paní učitelky, které volily odpověď z výběru „Jiná...“ by se dítěte nejčastěji zeptaly, jaké mají pravidlo pro danou situaci a některé by udaly pokyn k vrácení se a předvedení, jak to má být správně. Co se týče volné odpovědi, dotazovaní z DS by také v rámci odpovědi „Jiná...“ volili informaci o pravidle, čímž by využili efektivní komunikaci. Z Grafu 4 vyplývá, že nejvíce respondentů z DS, stejně jako ze skupiny MŠ, by volilo tzv. já-výrok. Nejméně by ovšem obě skupiny zvolily z výběru dvě slova, u každé se odpověď objevila pouze 3x.

Otázka č. 5: Bára hlasitě brečí, protože přinesla do školky panenku a vy jste viděli, jak jí Kačka panenku vzala.

Graf 5: Zastoupení odpovědí k otázce č. 5

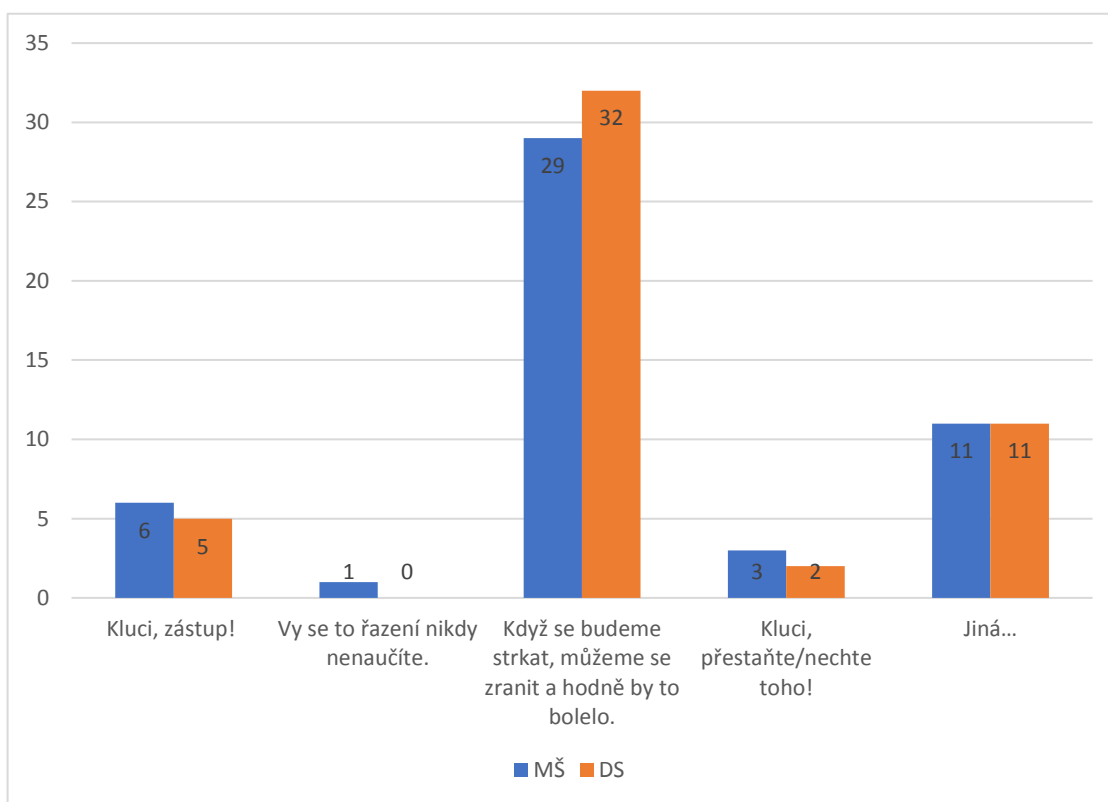


Zdroj: vlastní

Graf 5 dokazuje, že v této situaci, kdy si děti navzájem berou věci, by skupina MŠ i DS nejméně využila neefektivní komunikaci pomocí pokynu, se zastoupením 2, respektive 3, hlasů, vyhrožování by použila jen jedna paní učitelka, naopak respondenti z DS by tuto techniku využili 6x. Volná odpověď pak ve skupině MŠ vyjadřovala převážně otázku typu: „Co se tu stalo? Čí je ta panenka?“. Vybraná odpověď ze skupiny MŠ: „Holky vyřešte si to nejdřív mezi sebou.“. Pokud by to nešlo, tak bych řekla: „Šlo by se společně domluvit? Když tě Kačka hezky poprosí, půjčíš jí to?“. Ze všech odpovědí pak vyplývá, že nejvyužívanější technikou by byla ta efektivní, dohromady 42 odpovědí ze skupiny MŠ a 37 z DS.

Otázka č. 6: Řadíte se na procházku a vidíte, jak se kluci předbíhají a štouchají o to, kdo bude první.

Graf 6: Zastoupení odpovědí k otázce č. 6

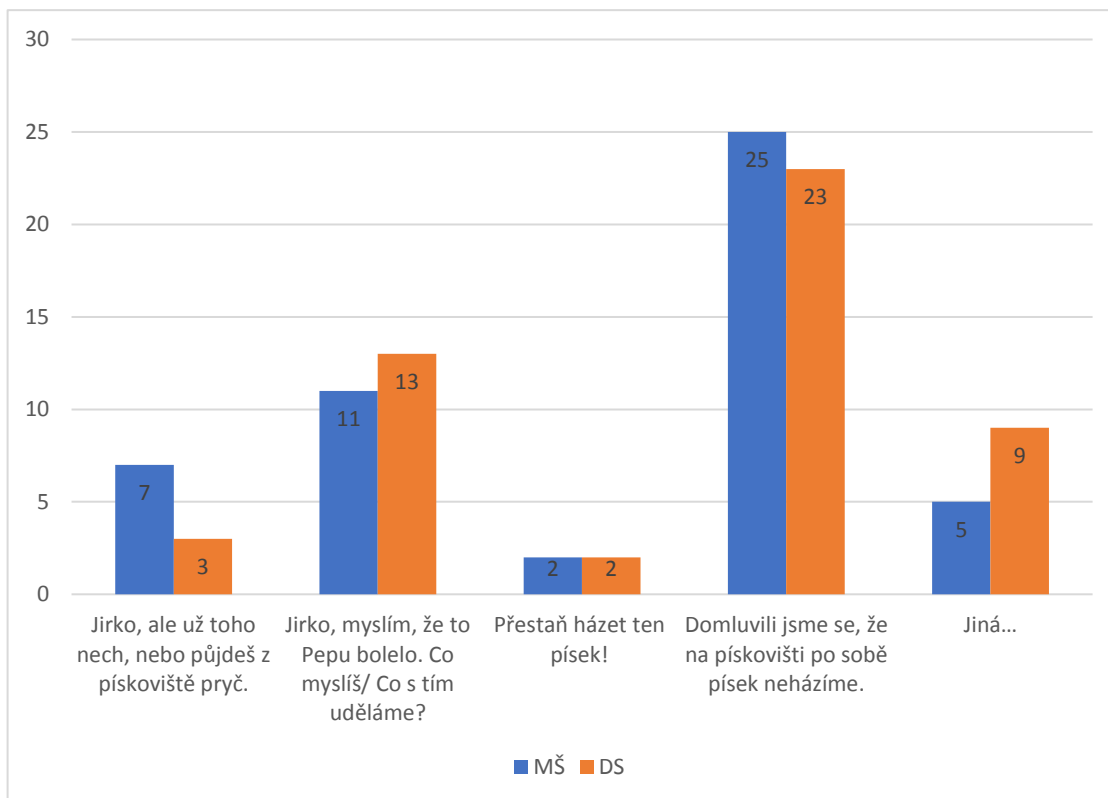


Zdroj: vlastní

U této situace by se nejméně použily výčitky, ze skupiny MŠ by je využil jeden respondent a ze skupiny DS žádný. Graf 6 jasně předkládá, že naopak nejvyšší zastoupení se 29 a 32 hlasy měla informace řadící se do efektivní komunikace. V rámci odpovědi „Jiná...“ často dotazovaní z MŠ vysvětlovali, že předem sami určují, kdo z dětí půjde první ještě před procházkou, nebo využívají pravidlo, že první místa v zástupu mají vždy tzv. hospodáři pro daný den. I když se zde objevily jen dvě odpovědi ze skupiny DS se zaměřením na pokyn, ve volné odpovědi respondenti použili nejčastěji pokyn typu: „Jděte na konec řady.“

Otázka č. 7: Jste na pískovišti a už jednou jste upozornili Jirku, ať ten písek nehází a on ho zase hodil po Pepovi.

Graf 7: Zastoupení odpovědí k otázce č. 7

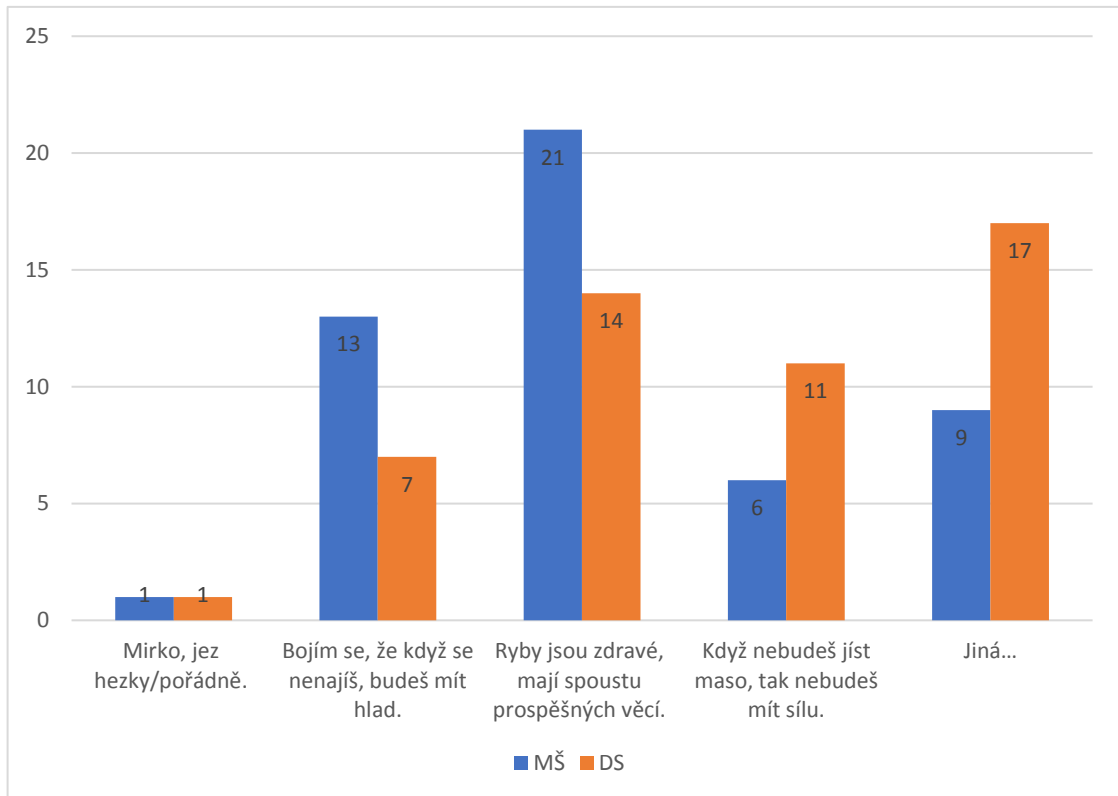


Zdroj: vlastní

Z Grafu 7 je patrné, že respondenti z MŠ by u této situace volili odpověď „Domluvili jsme se, že na pískovišti po sobě písek neházíme.“, celkem 25x. Druhou nejčastější odpovědí byl tzv. já-výrok doplněný o spoluúčast, shodli se tak se skupinou DS, u které tato odpověď byla také na druhém místě. Ve vlastní odpovědi platily pro obě skupiny podobné výroky připomínající pravidlo, že s pískem se nehází, pouze s míčem a pokud písek někdo hodí, musí z pískoviště odejít, popřípadě dítě po upozornění na toto pravidlo poslou sednout či stoupnout pryč, za převažující techniku lze tedy považovat informaci. Dotázaní z MŠ pak na třetí místo, co se četnosti týče, vybrali vyhrožování. Obě skupiny shodně pouze dvakrát zvolily příkaz: „Přestaň házet ten písek!“.

Otázka č. 8: Máte k obědu rybí filet s bramborem a vidíte Mirku, jak do ryby štouchá vidličkou a nechce jíst.

Graf 8: Zastoupení odpovědí k otázce č. 8

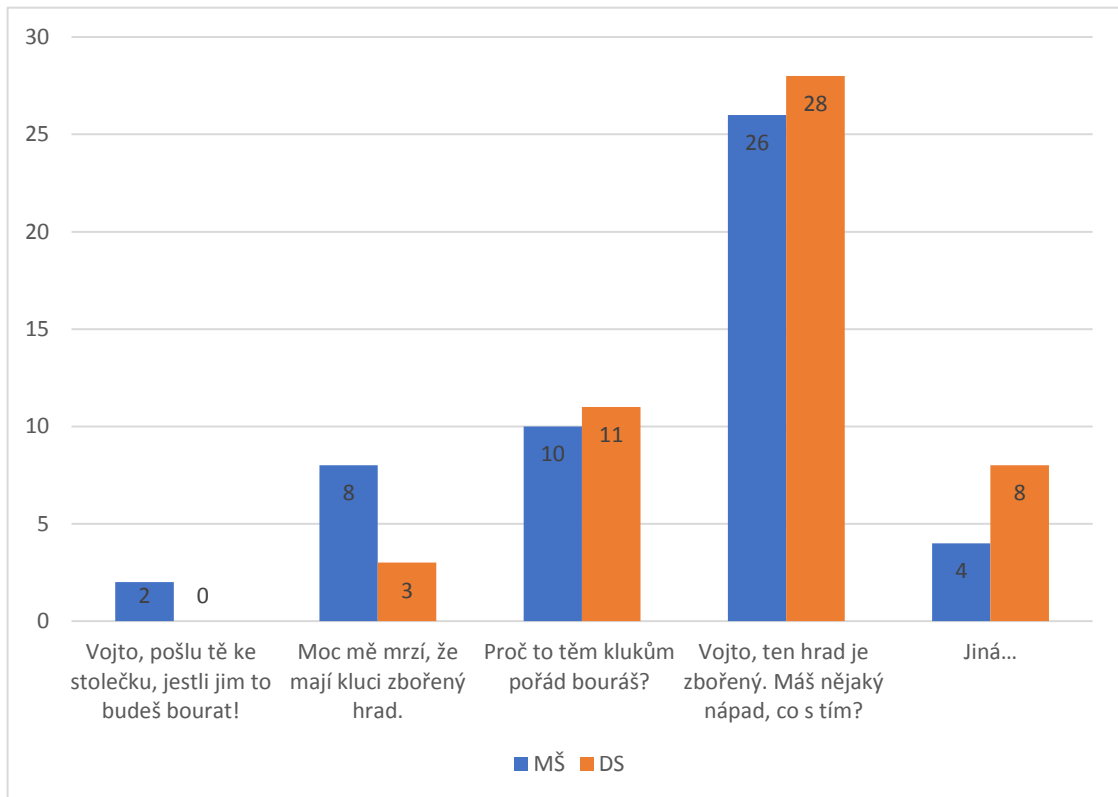


Zdroj: vlastní

Graf 8 ukazuje zastoupení odpovědí k situaci, kdy dítě při obědě nejí. Jednadvacetkrát se u respondentů z MŠ objevuje informace a 13× by použili tzv. já-výrok. Ve skupině DS převažovala vlastní odpověď a ve většině odpovídající popsali pokyn typu: „Zkus to ochutnat.“. Velmi obdobně odpovídala i skupina MŠ. Jedna z odpovědí zněla: „Já vždy dětem říkám, že když se to nezkusí, bude jim bříško zpívat smutnou písničku, a to by přeci nechtěly. Vždy to alespoň zkusí. Do jídla nenutíme.“. Vyhrůžování by v učitelky v MŠ využily 6× a v DS by se objevilo 11×.

Otázka č. 9: Kluci si postavili obrovský hrad z kostek a najednou přijde Vojta a celý ho zboří.

Graf 9: Zastoupení odpovědí k otázce č. 9

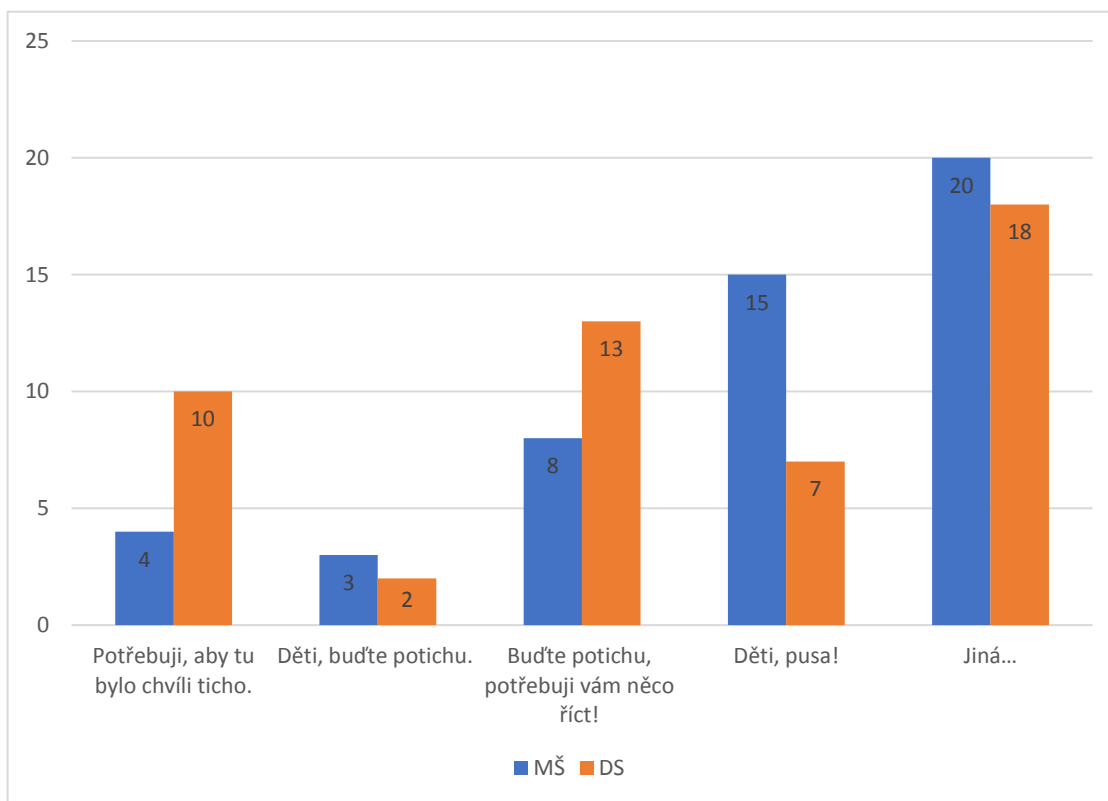


Zdroj: vlastní

Pro tuto situaci, jak je z Grafu 9 patrné, by obě skupiny dotázaných použily efektivní techniku, konkrétně tzv. já-výrok doplněný o spoluúčast. 10× by jako druhou nejčastější odpověď respondenti z MŠ využili výčitky, 8× by pak zvolili tzv. já-výrok. Vyhrožování by použili pouze dvakrát, mezi 4 odpověďmi „Jiná...“ se objevovaly pokyny a otázky typu: „Proč si jim to zbořil?“ apod. Skupina DS by na rozdíl od skupiny MŠ vyhrožování nepoužila, ve vlastních odpovědích byly zmíněny pokyny: „Omluv se klukům.“, nebo „Pomoz jim postavit hrad znovu.“. Jeden respondent z DS by reagoval takto: „Vojto, klukům se to ale nelíbí, pojď a postavíme pro tebe hrad, který si sám zboříš.“.

Otázka č. 10: Přijdete do třídy a nutně potřebujete dětem říct, že mají jít do šatny, ale ony hrozně křičí.

Graf 10: Zastoupení odpovědí k otázce č. 10



Zdroj: vlastní

Pokud by nastala situace, ve které by bylo důležité děti zaujmout a něco jim sdělit, respondenti z MŠ i z DS by převážně využili smluvený signál, nejčastěji by zatleskali, použili rolničku či triangl. Často zastoupený byl také v odpovědi „Jiná...“ znak ruky zvednuté nahoru. Všechna tato pravidla pomocí signálů pro ztišení se dají zařadit do efektivní komunikace. Skupina MŠ by s 15 hlasy použila dvě slova a nejméně pokyn. Dle Grafu 10 by dotazovaní z DS 13× vybrali odpověď založenou na pokynu: „Buďte potichu, potřebuji vám něco říct!“. Nejméně by pak využili pokynu, stejně jako respondenti z MŠ.

Z výsledků dotazníku vyvstává, že nejužívanějšími technikami jsou informace a pokyny. Obě skupiny jich využívají nejvíce.

7.2. Výsledky pozorování

Vzhledem k pandemii koronaviru nebylo možné vykonat pozorování v tolika mateřských školách a dětských skupinách, v kolika bylo původně plánováno, byl mi však umožněn vstup do dvou mateřských škol a jedné dětské skupiny. Bylo tak možné uskutečnit druhou část výzkumu, konkrétně strukturované pozorování. Výsledky z mateřských škol byly sečteny a sloučeny do jedné tabulky dle věkově stejných tříd. K záznamu použitých technik byl použit pozorovací arch (viz Příloha č. 2).

7.2.1. Mateřská škola A a B

První den

První dny pozorování probíhaly v první třídě s věkovým zastoupením 3-4 roky. Počet přihlášených dětí na třídě v MŠ A byl 21, ten den se jich tam nacházelo pouze 10. Jako týdenní téma se realizovalo „Indiánské léto“. V MŠ B se nacházelo 12 dětí a jako téma bylo zvoleno „Těšíme se na prázdniny“.

Tabulka 3: Četnost neefektivních technik v 1. třídách

Pokyny	26×
Příkazy	6×
Zákazy, varování	5×
Vyhrožování	5×
Výčitky	4×
Kritizování	1×
Řečnické otázky	4×
Ironie, shazování	1×
Chvála	5×
Nálepkování	0×
Srovnávání, dávání za vzor	0×

Zdroj: vlastní

Tabulka 4: Četnost efektivních technik v 1. třídách

Dvě slova	1×
Já-výrok	1×
Popis + spoluúčast	0×
Informace	8×
Možnost volby	0×

Zdroj: vlastní

Ve třídách s nejmenšími dětmi převažovaly neefektivní techniky. Z Tabulky 3 je patrné, že největší zastoupení vykazují pokyny, ve třídách se jich užilo šestadvacetkrát. Nejčastějšími pokyny pak byly: „Nech/te to být a pojdte/udělejte...“, nebo „Dej/Udělej to takhle...“. Naopak kritizování a ironie či shazování bylo použito pouze jednou. Z efektivních technik byla nejčastěji vyřčena informace, celkem 8×, konkrétně se jednalo o informaci o pravidle, např. „Lego patří do bedny.“, případně „Kočárky vracíme na místo.“. Popis a spoluúčast nebo možnost volby se neobjevila ani jednou.

Druhý den

V MŠ A se ve čtvrté třídě nacházelo 22 dětí ze 25 zapsaných. V MŠ B byl počet dětí 23. Jakožto třídy předškolní měly věkový rozsah 5-7 let.

Tabulka 5: Četnost neefektivních technik ve 4. třídách

Pokyny	31×
Příkazy	8×
Zákazy, varování	0×
Vyhrožování	10×
Výčitky	9×
Kritizování	3×
Řečnické otázky	10×
Ironie, shazování	3×
Chvála	5×
Nálepkování	1×
Srovnávání, dávání za vzor	1×

Zdroj: vlastní

Tabulka 6: Četnost efektivních technik ve 4. třídách

Dvě slova	0×
Já-výrok	1×
Popis + spoluúčast	0×
Informace	9×
Možnost volby	0×

Zdroj: vlastní

Dle Tabulky 5 i v předškolních třídách dominovaly pokyny, bylo jich zde celkem 31. Mezi nejčastější se řadily pokyny typu: „Nech to/nedělej to.“. Druhými nejčetnějšími neefektivními technikami bylo vyhrožování a řečnické otázky, od obojího se použilo 10 výrazů, nejčastěji typu: „Nekomentuj to pořád!“, „To snad nemyslíš vážně?“, „Hanko, ty si Honza?“. S devíti výrazy se řadí na třetí místo výčitky. Nejméně se pak užilo nálepkování a srovnávání, dávání za vzor. Z efektivní komunikace byla nejčastěji pronesena informace (9×), nepoužívanější byla opět informace o pravidle.

7.2.2. Dětská skupina

Tato dětská skupina se nachází v prvním patře malého obchodního domu. Je rozdělena na šatnu, hernu s jídelnou, prostor na cvičení a hygienické zázemí. Ve třídě pracují tři chůvy, které se během řízené činnosti věnují samostatné skupině dětí rozdělených dle věku. V nynější době občas přichází na výpomoc i paní ředitelka.

První den

V tento den bylo v DS 20 dětí. Věkové rozhraní bylo 1 rok až 6 let, z toho tři chlapci a jedna dívka s věkem nižším tří let.

Tabulka 7: Četnost neefektivních technik v DS

Pokyny	47×
Příkazy	11×
Zákazy, varování	6×
Vyhrožování	9×
Výčitky	4×
Kritizování	2×

Řečnické otázky	14×
Ironie, shazování	2×
Chvála	5×

Zdroj: vlastní

Tabulka 8: Četnost efektivních technik v DS

Dvě slova	4×
Já-výrok	1×
Popis+spoluúčast	0×
Informace	5×
Možnost volby	0×

Zdroj: vlastní

V dětské skupině byla nejpoužívanější technikou ta neefektivní, pokyny se zde užíly celkem 47×. Jednalo se nejčastěji o jednoslovné věty, např. „Neplakej. Nemlaskej. Cvič. Pojd.“. Druhá nejčtenější technika byla založena na řečnických otázkách, použity byly 14×. Do vyhrožování se řadila například tato věta: „Pepíku, ještě se chvíli válej a pošlu tě mezi malé děti!“. Tabulka 8 ukazuje, že dvou efektivních technik nebylo vůbec využito, jednou byl použit tzv. já-výrok a nejhojněji využívanou efektivní komunikací s pěti výroky se stala informace, většinou přibližovala pravidlo, např. „Knížky patří do koutku.“. Při řízené činnosti byla pozorována skupina mladších dětí s věkem 3-4 roky.

Druhý den

Druhý den do třídy dorazilo 18 dětí, z toho jako předchozí den čtyři děti mladší tří let.

Tabulka 9: Četnost neefektivních technik v DS, druhý den

Pokyny	29×
Příkazy	4×
Zákazy, varování	2×
Vyhrožování	3×
Výčitky	0×
Kritizování	0×

Řečnické otázky	7×
Ironie, shazování	0×
Chvála	1×

Zdroj: vlastní

Tabulka 10: Četnost efektivních technik v DS, druhý den

Dvě slova	3×
Já-výrok	0×
Popis+spoluúčast	0×
Informace	1×
Možnost volby	2×

Zdroj: vlastní

V tento den se mezi nejčastější pokyny řadily věty: „Neběhej! Přestaň! Nedělej to.“, objevily se 29×, tedy méně, než v předchozí dnu. 7× pečující osoby použily řečnické otázky, např.: „Chceš to rozbít? To myslíš vážně?“. Dle Tabulky 9 se z neefektivní komunikace využily 4× příkazy, 3× vyhrožování a děti byly chváleny pouze jednou. Tabulka 10 ukazuje, že onen den se použila 3× dvě slova a poprvé za dva dny byla 2× nabídnuta možnost volby, konkrétně jedna z nich zněla: „Chceš pomoci, nebo si to ustříhneš sama?“. Informace o pravidle se zde vyskytla pouze jednou. Pozorování bylo při řízené činnosti uskutečněno u skupiny starších dětí ve věku 5-6 let.

8 DISKUZE

Mertin a Gillernová (2010) ve své knize „Psychologie pro učitelky mateřské školy“ popisují důležitost vzoru učitelky pro dítě. Pomocí stimulace a kultivace pomáhají dospělí dětem prostřednictvím svého vlastního chování porozumět emocím a podpořit ve vývoji citovém i sociálním. Pokud je správný vzor učitelky zakotven i v RVP PV, měly by se snažit být pro děti tím nejlepším příkladem. Zákon č. 247/2014 Sb. o dětských skupinách přímo zakazuje „(...) používat vůči dítěti nepřiměřený výchovný prostředek nebo omezení anebo takové výchovné prostředky, které se dotýkají důstojnosti dítěte nebo které jakkoli ohrožují jeho zdraví, tělesný, citový, rozumový a mravní vývoj.“ Bereme-li v potaz, že neefektivní komunikace zahrnuje techniky jako je citové vydírání, výčitky, vyhrožování či ironii, neměly by se jim učitelky a pečující osoby v předškolních zařízeních vyhýbat?

Odpověď je složitá, jelikož není možné dělat věci správně, pokud nevíte, že je děláte špatně. Jinými slovy, jak popisuje Gordon (2015), velká část z nás slýchala od malička jen neefektivní druh komunikace. Je tak jasné, že jsme ho přijali za normální a běžně užívaný. Nevědomky tak využíváme mocenský přístup při interakci s dítětem a ten signalizuje používání autoritativního stylu výchovy (Kopřiva, 2015).

Skutečnost zmíněná výše, tedy že většina lidí se s efektivní komunikací nesetkala, je popsána v závěrečné práci Natálie Hladké (2020), kdy ve výsledcích dotazníku dokazuje, že 33 z 54 účastníků výzkumu efektivní způsob komunikace (Gordonův model) nezná. Avšak z výsledků dotazníku v rámci této práce je patrné, že respondenti vědí, jak by měla správná komunikace s dítětem vypadat. Dotazovaní ze skupiny MŠ i DS vybrali v rámci devíti otázek z deseti vždy jednu z technik efektivní komunikace. Jelikož se výsledky mého dotazníku neshodují s výše popsanými informacemi, dá se tedy přepokládat, že respondenti v mém výzkumu měli povědomí o efektivní komunikaci, nebo intuitivně zvolili nejvhodnější odpověď. Hladká (2020) ve své práci také naznačuje, že by se používání efektivní komunikace mohlo úměrně vázat k nejvyššímu dosaženému vzdělání, považují tedy za nedostatek svého dotazníku absenci otázku zkoumající nejvyšší dosažené vzdělání a také tu, která by zjišťovala povědomí o efektivní komunikaci. Tyto otázky by mohly pomoci s přesnějším vyhodnocením dotazníkového šetření.

Výzkumná otázka „V jaké míře je v dětské skupině používána efektivní komunikace?“ je zodpovězena ve výsledcích dotazníku. Efektivní komunikace je v dětské skupině zastoupena více než komunikace neefektivní, je však užívána méně oproti prostředí mateřské školy, což se čtenosti jednotlivých odpovědí týče. Může to opět souviset se vzděláním učitelek či pečujících osob.

Odpověď na výzkumnou otázku: „Jaký je rozdíl mezi užíváním efektivní komunikace v mateřské škole a dětské skupině?“ nám poskytl také dotazník, jehož výsledky ukazují, že respondenti z mateřské školy by použili u pěti otázek informaci, jako druhou nejčastější odpověď by využili popis nebo tzv. já-výrok se spoluúčastí. U dětské skupiny se vyskytuje informace na prvním místě a u třech otázek by odpovídající zvolily popis/já-výrok doplněný o spoluúčast. Z odpovědí vyplývá, že pokud jde o nejčastěji využívanou techniku v rámci efektivní komunikace, mezi MŠ a DS není rozdíl. Zajímavým zjištěním je porovnání s faktem, který zjistila ve své práci Tesková (2015), a to, že mezi techniky nedařící se využívat v interakci s dětmi patří tzv. já-výrok, popis a spoluúčast, přičemž v mém dotazníku se právě spoluúčast řadí mezi druhou nejčastější. Hladká (2020) v rámci výzkumu zjistila, že spoluúčast používají respondenti naopak nejvíce ze všech efektivních technik.

Další otázka, kterou bylo třeba zodpovědět, hledala nejčastěji vyskytující se techniky v dětské skupině. Z efektivní komunikace je to stejná technika jako u MŠ, tedy informace, nejčastěji vyjadřující pravidlo. Neefektivní technikou používanou nejčastěji byl pokyn. Překvapilo mne, že se na prvním místě nachází informace a pokyn, protože Kopřiva (2015) právě tyto dvě techniky komparuje a sděluje, že informace podporuje u dítěte samostatné rozhodnutí, zda ji využije, kdežto u pokynů se počítá s tím, že dítě udělá to, co se řekne a místo zodpovědnosti se rozvíjí poslušnost.

Nejzajímavějším a možná také trochu znepokojivým faktem je, že se dotazník neshoduje s pozorováním, a to u skupiny MŠ i u dětské skupiny. Je jasné, že kvůli malému vzorku nelze výsledky pozorování zobecnit, mohou ale poskytovat alespoň ilustrativní náhled a umožňují částečně odpovědi porovnat s výsledky dotazníku. Je možné, aby učitelky a pečující osoby měly teoretické vědomosti, ale neuměly je využít v praxi? S touto otázkou by bylo možné pokračovat v dalším výzkumu. Dle výsledků pozorování je používání efektivní komunikace minimální a zásadně převládají neefektivní techniky.

Podívám-li se na využití komunikačních technik v obou zařízeních, jako další otázka se nabízí, jak nebo čím je možné přispět k rozšíření povědomí o efektivních technikách. Jako jedno z řešení by mohla fungovat nabídka literatury či kurzů zabývajících se komunikačními technikami pro zřizovatele dětských skupin, tyto nabídky by mohly být obsažené v metodice pro ně určené nebo se objevit přímo na internetových stránkách MPSV. Komunikace probíhající v dětské skupině mne zaskočila, nečekala jsem tak velký nepoměr způsobů, tím spíše, že se zde nacházejí děti mladší tří let a ty především potřebují citlivý, respektující a laskavý přístup. Dobrým znamením však je, jak již bylo řečeno dříve, že dle dotazníku učitelky a pečující osoby vědí, jak by s dětmi měly komunikovat, mají tak dobrý základ pro praxi. Jediným krokem, a také tím nejtěžším, bude začít používat efektivní komunikaci ve třídě, ve vztahu s dětmi.

ZÁVĚR

Jako cíl si tato práce kladla zjištění komunikačních technik využívaných v dětské skupině a také techniky nejčtenější. Z výsledků dotazníku vyplývá, že z efektivní komunikace se nejčastěji využívá informace a nejčteněji používanou neefektivní technikou je pokyn. Pokud jde o jednotlivé techniky, v dětské skupině se během pozorování objevily pokyny, příkazy, zákazy a varování, vyhrožování, výčitky, kritizování, řečnické otázky, ironie, chvála a z efektivních technik pak dvě slova, tzv. já-výrok, informace a možnost volby. Výsledkem porovnání komunikace těchto dvou prostředí je zjištění, že nejčastěji využívané techniky, tedy informace a pokyn, platí pro obě zařízení a používají je více než techniky ostatní. Pozorování naopak ukázalo, že u skupiny MŠ i DS převládají pokyny a dětská skupina jich vzhledem k četnosti používá více. Dvacetkrát se objevují různé efektivní techniky v MŠ, v dětské skupině jich bylo o 4 méně, efektivní způsob komunikace tedy využívá více mateřská škola. Tímto byl naplněn další z cílů, tedy provedení komparace komunikace v dětské skupině a věkově srovnatelných třídách mateřských škol.

K dotazníku také obdržel každý respondent webovou adresu na internetovou stránku, na níž jsem zapisovala a průběžně aktualizovala výsledky dotazníku. Tato stránka také obsahovala základní informace o komunikačních technikách.

Z teoretické části vyplývá, že pro správnou podporu vývoje dítěte je nutné připravit mu pozitivní klima a emočně příznivé prostředí. Správný, nejen komunikační vzor dospělého, společné vytváření pravidel nebo právě efektivní komunikace jsou jedny z aspektů podmiňujících vzájemnou pohodu, respekt a dobré podmínky ve třídě. Výsledky této práce mohou posloužit jako informace pro ředitele, učitele, chůvy a ostatní osoby pohybující se v dětské skupině či mateřské škole a probudit v nich zájem o efektivní způsob komunikace. Mohou také získat informace o tom, proč je efektivní komunikace důležitá a jakými způsoby mohou zajistit lepší prostředí pro vývoj dětí. Pokud chceme být respektováni, mít s dětmi partnerský vztah, musíme děti sami respektovat a ony jsou pak schopny oplácet nám stejnou mincí.

9 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

BLATNÝ, Marek, 2005. *Psychosociální souvislosti osobní pohody*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-86633-35-7.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona, 2012. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3008-0.

DOSTÁL, Antonín Maria a Eva OPRAVILOVÁ, 1988. *Úvod do předškolní pedagogiky: vysokoškolská učebnice pro studenty pedagogické fakulty studijního oboru Učitelství pro mateřské školy*. 2., dopl. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).

Evidence dětských skupin, ©2021. *Evidence dětských skupin* [online]. Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2021 [cit. 2021-02-17]. Dostupné z: <http://evidence.mpsv.cz/eEDS/index.php>

FABER, Adele a Elaine MAZLISH, 2007. *Jak mluvit, aby nás děti poslouchaly, jak naslouchat, aby nám děti důvěřovaly: [rady pro rodiče dětí od 2 do 18 let]*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1747-7.

GORDON, Thomas, 2015. *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Praha: Malvern. ISBN 978-80-753-0006-5.

HLADÍLEK, Miroslav. *Úvod do sociální a pedagogické komunikace*. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského, 2006. ISBN 80-86723-16-X

HLADKÁ, Natálie, 2020. *Efektivní komunikace v mateřské škole*. České Budějovice. Závěrečná práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Fakulta pedagogická.

https://mojedetskaskupina.cz/novela_cerven_2020/

JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA, 2007. *Stručné dějiny pedagogiky*. 6., rozš. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-151-5.

KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ, 2008. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2429-4.

KOMENSKÝ, Jan Amos, 1952. *Informatorium školy mateřské*. Praha: SPN. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:d3773f80-c6fd-11e3-b110-005056827e51>

KOPŘIVA, Pavel, 2015. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála. ISBN 9788090403000.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2010. *Pozitivní psychologie*. Vyd. 2. Praha: Portál. Psychologie (Portál). ISBN 978-80-7367-726-8.

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed., 2010. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-627-8.

Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2018. *Dětská skupina: informační příručka pro rodiče*. Druhé vydání. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí. ISBN 978-80-7421-141-6.

Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2019. *Podpora implementace dětských skupin: Metodika pro poskytovatele dětských skupin 2019*. První vydání. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí. ISBN: 978-80-7421-214-7.

NÁDVORNÍKOVÁ, Hana, Eva SVOBODOVÁ, Hana ŠVEJDOVÁ a Miluše VÍTEČKOVÁ a kolektiv autorů, 2019. *Čtete si, hrajeme si, poznáváme...: Metodika čtenářské pregramotnosti*. České Budějovice: Pedagogická fakulta, JU České Budějovice, s. 5. ISBN 978-80-7394-763-7.

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

PAVLOVSKÁ, Marie, Zora SYSLOVÁ, Bohumíra ŠMAHELOVÁ a Pedagogická fakulta, 2012. *Dějiny předškolní pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5981-8.

PRŮCHA, Jan, 2011. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3181-0.

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

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018 [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2021-3-26]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>

SOMR, Miroslav, 1987. *Dějiny školství a pedagogiky: celostátní vysokoškolská učebnice pro studenty skupiny studijních oborů 76 Učitelství na fakultách připravující učitele v ČSR*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).

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

TESKOVÁ, Dana, 2015. *Efektivní komunikace a její problémy*. České Budějovice. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Fakulta pedagogická.

VÁGNEROVÁ, Marie a Univerzita Karlova, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

VYBÍRAL, Zbyněk, 2005. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-998-4.

Vyhláška č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání

Výroční zpráva o stavu a rozvoji výchovně vzdělávací soustavy v letech ..., 1996-. 2017. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:3ee44a10-0a1d-11eb-bf00-005056825209>

Zákon č. 247/2014 Sb., o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině a o změně souvisejících zákonů

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, středním odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů

10 SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

OBRÁZKY

Obr. 1 – Maslowova pyramida potřeb. In: *Wikipedia* [online]. [Cit. 20.6.2021].

Dostupné z:

https://cs.wikipedia.org/wiki/Soubor:Maslowova_pyramida_pot%C5%99eb_-_%C4%8Dernob%C3%ADle.jpg

TABULKY

Tabulka 1: Přehled efektivních technik použitých v dotazníku

Tabulka 2: Přehled neefektivních technik použitých v dotazníku

Tabulka 3: Četnost neefektivních technik v 1. třídách MŠ

Tabulka 4: Četnost efektivních technik v 1. třídách MŠ

Tabulka 5: Četnost neefektivních technik v 4. třídách MŠ

Tabulka 6: Četnost efektivních technik v 4. třídách MŠ

Tabulka 7: Četnost neefektivních technik v DS

Tabulka 8: Četnost efektivních technik v DS

Tabulka 9: Četnost neefektivních technik v DS, druhý den

Tabulka 10: Četnost efektivních technik v DS, druhý den

GRAFY

Graf 1: Zastoupení odpovědí k otázce č. 1

Graf 2: Zastoupení odpovědí k otázce č. 2

Graf 3: Zastoupení odpovědí k otázce č. 3

Graf 4: Zastoupení odpovědí k otázce č. 4

Graf 5: Zastoupení odpovědí k otázce č. 5

Graf 6: Zastoupení odpovědí k otázce č. 6

Graf 7: Zastoupení odpovědí k otázce č. 7

Graf 8: Zastoupení odpovědí k otázce č. 8

Graf 9: Zastoupení odpovědí k otázce č. 9

Graf 10: Zastoupení odpovědí k otázce č. 10

11 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Dotazník pro pedagogické pracovníky a pečující osoby

Příloha č. 2: Pozorovací arch

Příloha č. 1: Dotazník pro pedagogické pracovníky a pečující osoby

Komunikace s dítětem

Dobrý den,

jmenuji se Sabina Volfová a studuji obor Učitelství pro mateřské školy na Jihočeské univerzitě. Cílem mého dotazníku je zmapování komunikačních technik používaných v mateřských školách a dětských skupinách. Na základě Vašich odpovědí budu moci porovnat tyto dvě prostředí a určit, jaký způsob komunikace zde převládá. Dotazník je anonymní a souhrnné výsledky pro Vás budou dostupné na webové adrese uvedené v příspěvku/e-mailu.

Předem děkuji za Váš čas a přeji pevné zdraví v této nelehké době.

1. Zvolte prosím, v jakém předškolním zařízení pracujete:

- a) Mateřská škola
- b) Dětská skupina

Vyberte prosím odpověď, kterou byste v dané situaci použili:

2. Blíží se svačina a kluci si pořád hrají s legem, i když už jste jim připomínali, že mají uklízet.

- a) Kluci, úklid!
- b) Podívejte se, kolik tu máte ještě věcí, takhle se nenajíme.
- c) Vidím, že si ještě hrajete, ale už máme připravenou svačinu, tak jak to uděláme?
- d) Koukejte to uklidit a jít na svačinu!
- e) Jiná...

3. Vidíte, že Kuba leze na kluzký, vysoký plot.

- a) Kolikrát jsem ti říkala, že tam nemáš lézt?
- b) Kubo, bojím se, že spadneš.
- c) Když jsme na zahradě, tak lezeme jen na prolézačce.
- d) Kubo, honem slez dolů!
- e) Jiná...

4. Všechny děti už jsou oblečené na procházku, je jim horko, jen Honza se pořád nechce oblékat.

- a) Prosím tě, oblíkej se už.
- b) Vidím, že ještě nejsi oblečený. Co by se s tím dalo dělat?
- c) Proč pořád nejsi oblečený?
- d) Honzo, oblečení!
- e) Jiná...

5. Od začátku roku si ve třídě opakujete, že ve třídě mezi stolečky chodíme pomalu a Lenka stejně běží.
- Jestli tu budeš běhat, tak se ti něco stane.
 - Lenko, zpomal.
 - Lenko, chůze!
 - Ráda bych, kdyby se ve mezi stolečky chodilo pomalu, aby se nikomu nic nestalo.
 - Jiná...
6. Bára hlasitě brečí, protože přinesla do školky panenku a vy jste viděli, jak jí Kačka panenku vzala.
- Vidím, že Bára brečí a Kačka má její panenku. Co s tím uděláme?
 - Když se nám něco líbí, nejdříve se zeptáme, jestli si to můžeme půjčit.
 - Kačko, vrať Báře tu panenku a omluv se jí.
 - Když budeš brát dětem věci, tak s tebou nebudou kamarádit.
 - Jiná...
7. Řadíte se na procházku a vidíte, jak se kluci předbíhají a štouchají o to, kdo bude první.
- Kluci, zástup!
 - Vy se to řazení nikdy nenaučíte.
 - Když se budeme strkat, můžeme se zranit a hodně by to bolelo.
 - Kluci, přestaňte/nechte toho!
 - Jiná...
8. Jste na pískovišti a už jednou jste upozornili Jirku, ať ten písek nehází a on ho zase hodil po Pepovi.
- Jirko, ale už toho nech, nebo půjdeš z pískoviště pryč.
 - Jirko, myslím, že to Pepu bolelo. Co myslíš/ Co s tím uděláme?
 - Přestaň házet ten písek!
 - Domluvili jsme se, že na pískovišti po sobě písek neházíme.
 - Jiná...
9. Máte k obědu rybí filet s bramborem a vidíte Mirku, jak do ryby štouchá vidličkou a nechce jíst.
- Mirko, jez hezky/pořádně.
 - Bojím se, že když se nenajíš, budeš mít hlad.
 - Ryby jsou zdravé, mají spoustu prospěšných věcí.
 - Když nebudeš jíst maso, tak nebudeš mít sílu.
 - Jiná...
10. Kluci si postavili obrovský hrad z kostek a najednou přijde Vojta a celý ho zboří.
- Vojto, pošlu tě ke stolečku, jestli jim to budeš bourat!
 - Moc mě mrzí, že mají kluci zbořený hrad.
 - Proč to těm klukům pořád bouráš?
 - Vojto, ten hrad je zbořený. Máš nějaký nápad, co s tím?
 - Jiná...

- 11.** Přijdete do třídy a nutně potřebujete dětem říct, že mají jít do šatny, ale ony hrozně křičí.
- a) Potřebuji, aby tu bylo chvíli ticho.
 - b) Děti, buďte potichu.
 - c) Buďte potichu, potřebuji vám něco říct!
 - d) Děti, pusa!
 - e) Jiná...

