Pedagogická fakulta
Faculty of Education

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

Naslouchámе dětem

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Studijní program: MŠK – MATEŘSKÁ ŠKOLA

Autor: Radka Smékalová, DiS.

Vedoucí práce: Mgr. Eva Svobodová

České Budějovice 2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci 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 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 6. 7. 2021

Radka Smékalová

Poděkování
Děkuji Mgr. Evě Svobodové za její podporu při volbě tématu bakalářské práce, její odbornou pomoc, věcné připomínky a podnětné rady. Dále děkuji všem účastníkům, kteří mi věnovali svůj čas a ochotu podílet na tomto výzkumu.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se věnuje tématu naslouchání dětem ze strany dospělých. Práce se skládá z teoretické a praktické části. V teoretické části je zpracován vývoj komunikačních schopností nemluvňat a možnosti vzájemného naslouchání v předškolním věku. Praktickou část práce tvoří smíšený výzkum založený na získání dat od respondentek z řad matek pomocí dotazníku a z řad pedagogů formou rozhovoru, který je doplněn o pozorování. Hlavním cílem bakalářské práce bylo zmapovat komunikaci dětí s dospělými s cílem odkrýt porozumění dětského sdělení ze strany dospělých.

Klíčová slova: žalování, komunikace, bezplenková komunikační metoda, znaková řeč

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with the topic of listening to children by adults, the work consists of theoretical and practical parts. The theoretical part deals with the development of communication skills of infants and the possibility of mutual listening in preschool age. The practical part of the work consists of mixed research based on obtaining data from respondents from among mothers using a questionnaire and from teachers in the form of an interview, which is supplemented by observation. The main goal of the bachelor thesis was to map the communication of children with adults in order to reveal the understanding of children's messages by adults.

Keywords: suing, communication, diaperless communication method, sign language

OBSAH

ÚVOD 3

1 VÝVOJ KOMUNIKAČNÍCH SCHOPNOSTÍ NEMLUVŇAT 5

2.1 Komunikace novorozenců a kojenců 5

2.2 Komunikace batolat 7

2.3 Prostředky komunikace v novorozeneckém, kojeneckém a batolecím věku 8

2 MOŽNOSTI VZÁJEMNÉHO NASLOUCHÁNÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU 12

2.4 Vývojové úkoly, senzitivní období a potřeby 12

1.4.1 Uspokojování potřeb u dětí 16

1.4.2 Naplňování potřeb dětí v mateřské škole 18

1.4.3 Pohled Montessori pedagogiky 22

2.5 Komunikační typy 23

3 PRAKTICKÁ ČÁST 26

2.1 Vymezení výzkumného problému, cíle výzkumu 26

2.1.1 Výzkumné otázky 26

2.2 Metodologie 27

2.2.1 Sběr dat 28

4 PREZENTACE VÝSLEDKŮ 29

2.1 Výsledky dotazníků 29

3.1.1 Výsledky rozhovorů s učiteli 36

3.1.2 Závěrečné shrnutí rozhovorů 43

3.1.3 Výsledky pozorování 46

5 DISKUZE 52

ZÁVĚR 57

Seznam použitých zdrojů 59

Seznam tabulek a grafů 61

Seznam příloh 62

ÚVOD

„Žalobníček žaluje, pod nosem si maluje. Namaloval husu, potom jí dal pusu. Husa pusu nechtěla, tak mu facku vlepila.“(autor neznámý) Pořekadlo, které zná téměř každý dospělý i dítě. Žalovat se nemá, to pochopila i ta hloupá husa, proto svůj nesouhlas vyjádřila odmítnutím pusy a místo ní žalobníček obdržel facku, aby si uvědomil, že žalování není správné a má raději mlčet. Nikdy jsem to jako dítě nepochopila, aleneměla jsem z toho dobrý pocit. Ani moje povaha mě nenutila toto téma více zkoumat a trénovat se v rozlišování situací, kdy je z pohledu dospělého již závažná, a kdy je to drobná malichernost. Dospělí také tvrdí, že žalování je typické pro předškolní věk a může napomoci ztrátě přátel. Já to ale vidím jinak. Co když nás děti žalováním nechtějí otravovat, co když nemají dostatek dovedností k tomu, aby nám řekly, co opravdu potřebují. Zamýšlím se nad tím, zda jim umíme naslouchat. Jejich řečové dovednosti nejsou v předškolním věku dokonalé, stále se učí, komunikují i neverbálně, a především potřebují k tomu všemu nás jako vzor, aby se to měly podle koho naučit.

Proto jsem se rozhodla svůj subjektivní pohled prozkoumat objektivněji. V teoretické části jsem se zaměřila na vývoj komunikačních schopností od narození a vyhledala některé možnosti vzájemného naslouchání v předškolním věku. Zařadila jsem i pohled na problematiku paní Marie Montessoriové a komunikační kanály od Kamily a Petra Kopsových.

Uvědomuji si, že i my dospělí se stále učíme si vzájemně naslouchat. Téma komunikace je obsáhlé a s efektivní komunikací mají problém i dospělí. Děti s námi naštěstí chtějí komunikovat již od narození (výzkum ukazuje, že i před narozením), můžeme tedy společně začít trénovat velice brzy. Po narození můžeme dětem lépe naslouchat díky bezplenkové komunikační metodě, kontaktnímu rodičovství nebo například znakové řeči pro nemluvňata, která nám pomůže překlenout období prvních slov a vět. Tyto metody nám mohou otevřít oči v dalších etapách života našich dětí, mohou nám ukázat cestu ke vzájemné spokojenosti v dorozumívání. Když pozorujete nemluvně, klidně i několikadenní novorozeně, které s vámi komunikuje, uvědomíte si, že jste na začátku cesty a pokud se vám podaří ho nyní vyslechnout, cesta je otevřená i dále. Poté dítě nastoupí do mateřské školy a rodiče předpokládají, že dítě bude opět vždy vyslyšeno.

Proto je výzkumným cílem této práce zmapovat komunikaci dětí s dospělými a odkrýt porozumění dětského sdělení ze strany dospělých, zaznamenat zkušenost rodičů a pedagogů s takzvaným žalováním a pozorováním doplnit data o situace z praktického života.

1 VÝVOJ KOMUNIKAČNÍCH SCHOPNOSTÍ NEMLUVŇAT

2.1 Komunikace novorozenců a kojenců

Vágnerová (2017) předpokládá, že plod rozlišuje různé zvuky a reaguje na ně, především na ty, které jsou pro něj žádoucí. Jeho schopnost přijímat informace a reagovat na ně se postupně rozvíjí. Již v prenatální fázi je v interakci s matkou a vyvíjí komunikační systém, jehož je aktivním účastníkem. Je schopen podávat matce informace o svých pocitech – potřebách. Novorozenec má krátké časové úseky bdění, které vyplňuje především uspokojování biologických potřeb. Tento stav je důležitý pro jeho vnímání i učení. Stav bdělosti je důležitý. Dle Bauerové (2009) je bdělé dítě schopné již od narození s námi komunikovat o potřebě vyměšování. Je-li vyslyšeno, pomáhá rodičům naplnit nejen své potřeby, ale zároveň prohloubit vztah a vzájemnou komunikaci. O svých potřebách dokáží komunikovat i s otcem, sourozenci a širší rodinou. Pocit nutkání vyměšovat si děti uvědomují již od narození a pokud vzájemná komunikace funguje – rodič reaguje na projevy či signály, nezapomíná je. Rodičům zůstává otevřený vzájemný komunikační kanál, jistota a důvěra.

Marek (2002) popisuje způsob komunikace ještě nenarozeného novorozence. Za měřitelný způsob pokládá kopání, jako reakce např. na zvuky, hluk a křik. Objasňuje, že poporodní křik, máchání ručičkama a křivení tváře dítěte je způsob negativní komunikace – reakce na násilí, přesto ji lékaři vítají. Kritizuje necitlivý přístup v lékařství i u předčasně narozených dětí, které prodělávaly nutné operace, např. otevření hrudníku, úpravu žeber a plic apod., bez anestetik až do roku 1986. Děti nemohly používat řeč těla a komunikovat, protože byly paralyzovány. Vágnerová (2017) uvádí, že sociální význam mají novorozenecké vrozené způsoby chování a reflexe. Ty udržují pozornost pečujících osob, například ve prospěch při uspokojování vlastních potřeb. Důležitý křik pro ranou sociální komunikaci má mnoho podob a sdělení. Dle Šustové (2008) se rodiče během prvních týdnů učí rozeznat, co který křik znamená. Úsměvem a broukáním kolem 6. týdne se značně rozšiřují možnosti komunikace, kterou získává více pozornosti.

Dle Vágnerové (2017) má dítě zkušenosti s řečí, jakožto zvukovými podněty, už z prenatálního období. I měsíc staré dítě rozliší fonémy a hlasy lidí od jiných zvuků. Dle Červenkové (2019) dvouměsíční dítě používá ke komunikační výměně a získání

pozornosti vegetativní zvuky, jako například zakašlání. Mezi třetím a čtvrtým měsícem můžeme sledovat střídání komunikačních rolí, dítě vokalizuje až poté, co matka domluví. V pěti měsících vokalizuje při spolupráci a hře. Vágnerová (2017) uvádí, že dítě se přirozeně chce dorozumět se svými blízkými. Snaží se porozumět mluvenému sdělení a samo se i vyjadřovat. V předřečovém stadiu, prvních osm měsíců, je dítě schopno rozlišovat a tvořit základní fonémy. Citlivé období fonematického sluchu je v kojeneckém věku. Fonematická citlivost se vystřídá s citlivostí k mateřskému jazyku, která začíná mezi osmým a dvanáctým měsícem a pokračuje až do osmi a deseti let. Dítě si uvědomuje rozdíly v intonaci, pamatuje si rytmus a melodii mateřského jazyka a vnímá formální členění řeči. Dříve než začne dítě říkat první slova mezi 8. až 10. měsícem, začíná rozumět verbálnímu sdělení.

Období od šesti do dvanácti měsíců věku je charakterizováno intenzivní vokální hrou. Děti experimentují s vokálními i nevokálními zvuky, experimentují s výškou hlasu i rytmem, takže jejich žvatlání se mění z pudového žvatlání se slabikami na žvatlání napodobivé, až nakonec začíná připomínat řeč (dětský žargon). Dětským žargonem se rozumí delší promluvy dětí, které obsahují pseudoslova či náhodně zvolená slova s prozodickými vlastnostmi (Červenková, 2019, s. 28). V prvním roce vyjadřují první jednoduchá slova s významem. Vzájemná spolupráce matky a dítěte rozvíjí jeho řeč (Vágnerová, 2017).

Dle Šustové (2008) se dítě kolem jednoho roku dostává do vývoje vlastní řeči, které je netrpělivě očekáváno od rodičů i okolí, tzn. začíná ovládat svá mluvidla natolik, že artikuluje první jednoslovné věty. Nesoustředíme-li se pouze na mluvený projev zjistíme, že komunikuje mnohem dříve - prostřednictvím přirozených gest, mimiky, posunků i celého těla. K vytváření gest dochází přirozeně i bez naší podpory. Je tedy možné si s dítětem povídat mnohem dříve, než začne vyslovovat první slova. Prostředkem komunikace by mohlo být znakování. Znakování popisuje jako komplexní komunikační systém s hlavním cílem rozvoje řeči dítěte.

Zaznamenáním doby prvního výskytu raných gest dítěte a sledováním růstu a zrání gest můžeme získat informace o vývoji komunikačních dovedností dítěte v době, kdy dítě ještě nemusí mluvit. Získáváme tak představu především o jeho schopnosti symbolické komunikace (Červenková, 2019, s. 45).

2.2 Komunikace batolat

Šustová (2008) zdůrazňuje, že i přes to, že se v batolecím období zvyšuje význam verbální komunikace, je pro dítě stále důležité učit se dekódovat neverbálně prezentované informace jako jsou gesta, tón hlasu, mimika apod. proto, aby správně pochopilo jejich význam. Zatímco tlak morálky dospělé naučil pocity i předstírat, děti očekávají, že vysílané nemluvené signály budou plně korespondovat se skutečnými pocity. Červenková (2019) uvádí, že i dítě nám předává velké množství o svém vnitřním vnímání neverbálně. Prozatím má omezenou slovní zásobu a často uchovává v paměti informace v obrazové podobě, nikoli slovní. Je pro něj proto výhodné znakování klíčových slov z rodičovo výpovědi vidět, získá tak více času ke zpracování informace.

Komunikace prostřednictvím přirozených gest je vlastní dětem v kojeneckém (do 1 roku) a batolecím (od 1 do 3 let) věku, tedy ve věku, který odborníci označují i jako věk raný. Jsou to právě děti raného věku, které po komunikaci touží, ale ještě neovládají svá mluvidla nebo je neovládají tak dobře, aby mohly používat obecně srozumitelnou formu komunikace mluvenou řečí. Vezměte v úvahu, že batole začíná se svým okolím komunikovat prvními slůvky kolem jednoho roku. Až kolem osmnácti měsíců se jeho schopnost produkce artikulované řeči zlepší natolik, že si spolu můžete začít povídat. Přirozená gesta ke komunikaci dětí raného věku využívají o mnoho měsíců dříve. Pokud tato gesta rozvinete do funkčního komunikačního systému znakování s miminky, můžete si s dítětem začít povídat už když mu bude osm či devět (a někdy méně) měsíců. To je o deset měsíců dřív, než kdybyste čekali na to, až si s dítětem popovídáte mluveným slovem. A deset měsíců v životě tak malého dítěte je opravdu nezanedbatelné období, ve kterém můžete podpořit a pozitivně ovlivnit jeho rozumový, pohybový i citový vývoj. Nezanedbatelná je i skutečnost, že český jazyk obsahuje mnoho dlouhých a artikulačně náročných slov, která děti dobře a srozumitelně vysloví až ve věku několika let. Než tato doba nastane, mohou pro slovo použít znak (Šustová, 2008, s. 9-10).

2.3 Prostředky komunikace v novorozeneckém, kojeneckém a batolecím věku

Rodič velmi malého dítěte se musí naučit pečlivě naslouchat, stejně tak jako rodič starších dětí. Je to jiný druh naslouchání v první řadě proto, že nemluvňata komunikují neverbálně (Gordon, 2012, s. 101). Jak bude rodič velmi malého dítěte, stejně jako většího, efektivní, záleží do značné míry na přesnosti komunikace mezi ním a jeho dítětem. A hlavní zodpovědnost za rozvoj přesné komunikace v tomto vztahu leží na rodiči. Je třeba, aby se rodič naučil přesně rozluštit neverbální chování nemluvněte dříve, než učiní závěr, co dítě trápí. Musí také zapojovat proces zpětné vazby, aby mohl kontrolovat přesnost dekódování. Tento proces zpětné vazby můžeme také nazvat aktivním naslouchaním (Gordon, 2012, s. 102). Rodič od dítěte obdrží neverbální sdělení (pláč) a pokud má přijít na to, co se v dítěti odehrává, musí vzkaz „dekódovat". Protože rodič nemůže použít verbální zpětnou vazbu, aby ověřil přesnost svého dekódování, musí použít neverbální či behaviorální metodu zpětné vazby (Gordon, 2012, s. 101). Používání aktivního naslouchání u menších dětí vyžaduje další vědomosti o neverbální komunikaci a o tom, jak mohou rodiče účinně reagovat na neverbální sdělení, která k nim malé děti vysílají. Rodiče velmi malých dětí si navíc mnohdy myslí, že jen proto, že miminka a batolata na rodičích závisí v uspokojení mnoha svých potřeb, mají jen malou schopnost vypracovat si vlastní řešení problémů, s nimiž se v raném stadiu života setkávají. Není tomu tak (Gordon, 2012, s. 99).

Dle Šustové (2008) je neverbální komunikace nejen důležitou složkou v jakémkoliv jazyce, ale i složkou, která umožňuje předávat citově zabarvená sdělení. Díky tomu se stává důležitou v sociální interakci. Červenková (2019) uvádí, že dítě podává velké množství o svém vnitřním vnímání neverbálně. Proto je podle Šustové (2008) možné si s dítětem povídat mnohem dříve, než začne vyslovovat první slova.

Necitlivá matka, tedy ta, která jedná s dítětem zásadně dle svých potřeb a nedokáže se vcítit, dítě ignoruje nebo si jeho signály vysvětluje zcela chybně. Dítě pak následně ztrácí důvěru v sebe sama. I pětitýdenní dítě potřebuje mít pocit, že svou činností ovlivňuje okolí. Každý malý úspěch ho podněcuje k dalším, náročnějším činnostem. Protože v tomto stadiu jsou mírou jeho úspěchů reakce matky, její nevšímavost a nesprávné chápání ho donutí vzdát se dalších pokusů. Psychologové používají termínu

vynucená bezmoc. Její následky lze pak vidět třeba u tříletého dítěte, které si neumí zapnout knoflíky, u sedmiletého, které nepozná, kolik je hodin, u třicetiletého člověka přesvědčeného, že jeho úspěchy zavinili ti ostatní. Nedostatečná pozornost k novorozenci v prvních týdnech jeho života může přeměnit původně neurčitou tendenci na trvalou vlastnost. Dítě tak totiž není připraveno na další růst, ke kterému dochází od druhého do sedmého měsíce. Právě v tomto období se začíná vyvíjet to, čemu říkáme sebedůvěra. Ta je ovšem celá založena na stupni pozornosti, která se dítěti věnuje (Marek, 2002, s. 87-88). Šustová (2008) uvádí, že dítě nemusí být spokojené s pasivní rolí komunikátora a může docházet ke konfliktům. Dítě potřebuje prostředek, kterým může s druhým komunikovat a sdílet zážitky. I Bauerová (2009) se domnívá, že špatná spolupráce v komunikaci mezi matkou a dítětem může způsobit konflikty. Dále pak uvádí i konkrétní příklady z přirozené hygieny nemluvňat, například problémy při přebalování, učení na nočník, zdravotní problémy, ostych vyměšovat na veřejném místě.

Podle Sears a Searsové (2018) je prostředkem k prohloubení komunikace kontaktní rodičovství. Popisuje kontaktní rodičovství jako spojující prostředek, ne postup ani princip, také jako komunikaci s batoletem.

Když dítě vnímá, že mu rozumíte a že uspokojujete jeho potřeby, bude svým schopnostem vysílat signály důvěřovat. Bude se pak v tomto ohledu zdokonalovat, rodič bude postupně stále vnímavějším a celý systém komunikace mezi rodičem a dítětem bude fungovat lépe (Searsovi, 2018, s. 18).

Přičemž Searsovi (2018) popisují sedm prostředků, které komunikaci podporují: bonding – vazba po porodu, kojení, nošení dětí, společné spaní, důvěra v pláč, cvičitele dětí, vyvážený osobní a rodinný život, vymezování hranic. Bonding posiluje instinktivní chování matky a přirozené kontaktní chování novorozence. Kojení, nebo-li čtení dítěte, podporuje mateřské reakce na signály dítěte. Hormony prolaktin a oxytocin uvolňují, zklidňují a podporují mateřské intuice. Ve stavu bdělé pozornosti, který umožňuje nošení, se děti naučí mnoho o svém prostředí a matku činí vnímavější. Společný spánek umožňuje naplnit potřeby dítěte včetně lepšího odpočinku obou stran. Je doporučován matkám, které se brzy vrátily do pracovního procesu. Pláč je vnímán jako signál zajišťující přežití dítěte a cenný zdroj dorozumívání, učí důvěřovat rodičům a ve vlastní

komunikační schopnost. Šestý prostředek mluví o vymezování hranic, vlastních i partnerských potřebách. Bod o cvičitelích dětí se zaměřuje na dobře míněné rady od okolí a jejich zvažování při přenosu do vlastní výchovy tak, aby rodič a dítě spolu nepřestali komunikovat.

Komunikace o vyměšování (neboli bezplenková komunikační metoda) začíná tím, že děťátko si je vědomo nepatrných pocitů, které ukazují na plnění močového měchýře. Poté děťátko buď rodičům nějak tento pocit signalizuje, anebo rodič sám ho předpokládá, protože už zná vyměšovací rytmus svého dítěte nebo ho vnímá intuitivně. Rodič podrží děťátko nad nádobou a použije známý zvuk. Miminko poté z vlastní vůle uvolní a povolí svaly dříve, než bude močový měchýř nepříjemně plný. Postupně se svaly posilují, zlepšuje se jejich vědomé ovládání, a miminko je tak schopno udržet sevřené svaly a zadržet větší množství moči i po nutnou delší dobu. Toto se děje postupně, bez jakéhokoli nátlaku nebo většího úsilí a akt močení je toho přirozeným a logickým důsledkem. A když se svěrací svaly plně vyvinou, dosáhne bezplenkové miminko patřičné schopnosti udržet moč (kontinence) (Bauerová, 2009, s. 112).

Toto učení je podporováno blízkým citovým a fyzickým vztahem s nejdůležitější osobou, která o děťátko pečuje, a to dlouho předtím, než se dítě naučí mluvit. Zapamatujme si, že schopnost povolit se výrazně liší od schopnosti sevřít a potlačit nebo zadržet. Obě jsou nezbytné pro úplnou kontinenci. Ovšem učení se vyměšování již od raného dětství skýtá naprosto odlišný přístup než konvenční učení na nočník (Bauerová, 2009, s. 112). Dále dle Bauerové (2009) vysazování na nočník dle vnějšího plánu tzv. učení návykem, nepramení z vnitřních potřeb dítěte. Zároveň tím vysvětluje odmítání, nevyhledávání nočníku a vnímání rodičů jako nátlakového a brzkého učení.

Komunikace prostřednictvím přirozených gest je přirozená pro děti v raném, tedy kojeneckém a batolecím věku (nejvíce od osmi do šestnácti měsíců). Děti v tomto věku ještě neovládají mluvidla natolik dobře, aby mohly komunikovat pouze mluvenou řečí. Přesto komunikovat chtějí a vytvářejí si gesta, posunky, které rodiče v očekávání prvních skutečných slov často přehlížejí, protože si jich nemusejí všimnout. Tato gesta si děti vytvářejí, až je v tom podporujeme, či nikoli. Užití gest je přirozený způsob komunikace, který časem částečně vymizí nebo se transformuje do formy verbální komunikace (Červenková, 2019, s. 43). Šustová (2008) píše o tom, že znaky si matka s dítětem vytváří

pro vlastní společnou potřebu. Vznikají na základě zkušeností a společného vidění světa. Není potřeba se znaky učit, pouze se naladit na tento způsob komunikace a využívat celé pohyby těla a mimiku.

Znak lze na rozdíl od gesta rozložit na menší jednotky, které jsou pevně dané. Neverbální komunikace však zahrnuje vícero výrazových prostředků. Patří mezi ně gesta, znaky, přirozená gesta dětí samotných, výrazy obličeje i pohyby celého těla. Používání přirozených gest, případně gest doplněných znakováním, kterému dítě učí rodič, je komplexním komunikačním systémem, jehož hlavním cílem je rozvoj komunikace dítěte (Červenková, 2009, s. 43). Termín znak tedy v systému znakování s miminky označuje jakýkoliv nemluvený projev:

- kterým doprovází v komunikaci mluvené slovo ten, kdo již mluvenou řeč ovládá (rodič, starší sourozenec nebo jiná osoba blízká dítěti);
- který ke komunikaci prostřednictvím systému znakování s miminky využívá malé dítě, které ještě neumí vůbec nebo dobře mluvit.

Znaková složka komunikačního systému znakování s miminky existuje v třírozměrném prostoru a je tedy vizuálně-motorická (přijímáme ji očima a vytváříme ji pohyby rukou a celého těla) (Šustová, 2008, s. 30).

Provázení mluvené řeči gesty přispívá k lepšímu vnímání a rozlišování jednotlivých slov ve větě. Dochází tím k lepšímu chápání smyslu slov, a to hned z několika důvodů. Použitím gesta se řeč stává „viditelnou“, a tedy lépe srozumitelnou. Většina z nás si lépe zapamatuje to, co vidí, než to, co slyší. To, čemu snadno porozumíme, také raději pozorně sledujeme a snáze si zapamatujeme, takže proces použití nových gest bývá často velmi rychlý. Používat k mluvení ruce je v počátcích komunikace výrazně snazší. Dítě s postižením mluvidel tedy může komunikovat výrazně dříve, než by mohlo pouze za použití mluvené řeči. Díky tomu si dítě výrazně dříve začne tvořit pasivní slovní zásobu, začne si vytvářet lexikon slov ve své mysli, čímž může dříve ovlivnit chování dospělých kolem sebe. Použitím gesta může ovlivnit či iniciovat téma rozhovoru. Se vzrůstající schopností domluvit se potom přirozeně získává větší emocionální jistotu a stabilitu (Červenková 2019, s. 43).

2 MOŽNOSTI VZÁJEMNÉHO NASLOUCHÁNÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

2.4 Vývojové úkoly, senzitivní období a potřeby

Montessoriová (2012) píše o vzniku vnitřních konfliktů, vrtochů či nezmarů v období zvýšené vnímavosti k nějaké činnosti. Vysvětluje jeho škodlivý vliv při dosahování psychické vyspělosti. Zvýšená vnímavost se může projevit v prudké reakci dítěte nazývané jako návaly zlosti. Příčinou je neuspokojení vnitřní potřeby, která způsobuje napětí. Dítě upozorňuje na problém a brání se.

Návaly zlosti v obdobích zvýšené vnímavosti jsou vnějšími projevy nějaké neuspokojené potřeby, výrazem znepokojení nad nebezpečím nebo nad tím, že něco není tak, jak má být. Zmizí hned, jakmile se objeví možnost uspokojení dané potřeby nebo vyloučení nebezpečí. Občas si můžeme povšimnout, jak dítě ze stavu téměř patologického rozčilení přechází náhle do stavu úplného klidu. Musíme tudíž pátrat po příčinách každého takového návalu zloby, protože ty většinou unikají naší pozornosti. Až je nalezneme, budeme moci proniknout do záhadných zákoutí duše dítěte. Získáme tak důležitá východiska nejen pro teoretické porozumění, ale i pro praktické zásahy vedoucí k uklidnění nečekaně rozčileného dítěte (Montessoriová, 2012, s. 42-43).

Někdy jsou silné emoce dítěte vyvolány neuspokojením základních potřeb, které však zpravidla dítě nedokáže pojmenovat. Většina rodičů se soustředí na fyzické potřeby, jako jsou spánek, jídlo a hygiena. Často však zapomínáme na ty hlubší (Markhamová, 2015, s. 147).

Děti je neumějí pojmenovat, ale nemohou prospívat, pokud tyto potřeby nejsou uspokojeny. Vypadají nešťastně, nespolupracují a nic jim není dost dobré. Chtějí stále víc, víc a víc. Chtějí víc společného času před spaním. Víc dárků než jejich sourozenci, víc hraček. Ale když dostaneme víc něčeho, co vlastně vůbec nepotřebujeme, naše nejniternější potřeby stejně nebudou naplněny. Naštěstí nám děti dávají najevo, když jejich potřeby nejsou uspokojeny. Každé zlobení je vlastně takovým voláním SOS, kterým vás dítě upozorňuje na neuspokojené potřeby nebo pocity, se kterými si neví rady. Pokud budete dítěti naslouchat a dáte mu najevo, že jeho potřeby berete vážně, vidíte, že se uklidní, protože bude cítit, že o naplnění svých potřeb nemusí bojovat. Bude se cítit tak, jak se cítíme všichni, když máme uspokojené potřeby: spokojení, šťastní,

otevření a vděční. V takové situaci jsou pak děti připravené s námi spolupracovat (Markhamová, 2015, s. 148).

Dítě dospělého ochotně poslechne. Když však dospělý chce, aby se zřeklo těch instinktů, které souvisejí s jeho vývojem, poslechnout nemůže. Když dospělý po dítěti žádá takovouto oběť ve jménu svých osobních zájmů, je to jako by chtěl zastavit růst zubu, který se právě začal prořezávat. Dětské vzpoury a návaly zloby nejsou ničím jiným nežli projevem životního konfliktu mezi jeho vývojovými tendencemi a jeho láskou k dospělému., který mu nedokáže porozumět. Když je dítě neposlušné nebo se vzteká, dospělý by se měl tento konflikt vždy uvědomit a měl by se pokusit ho interpretovat jako projev obrany související s nějakou v tuto chvíli neznámou činností nezbytnou pro rozvoj dítěte (Montessoriová, 2012, s. 90-91).

Dokud nedojde k uspokojení frustrované potřeby, problém bude (třeba i v různých měnících se podobách) trvat dál. Když má dítě všechny potřeby uspokojeny, když se cítí dobře, neadaptivní chování se neobjeví. Není k němu totiž důvod. To je základní informace pro respektující reakci dospělých. V situaci, kdy se dítě chová nežádoucím způsobem, je rozhodující otázka: Co potřebuje? Pokud rozpoznáme, z jaké neuspokojené potřeby pramení neadaptivní chování dítěte, pomůže to najít řešení (Nováčková & Nevolová, 2020, s. 42).

Potřeby motivují chování. My lidé potřebujeme to, co potřebujeme. Potřeby nejsou žádný luxus. Pokud dítě nereaguje na rozumný požadavek, vypovídá to o tom, že svým chováním uspokojuje nějakou naléhavější potřebu. Když dítě potrestáme, ať už posláním na hanbu, nebo jinak, vyděsíme ho dost na to, aby se v tu chvíli „chovalo slušně“, ale pokud nepodchytíme ony skryté pocity a potřeby pohánějící jeho chování, nic tím nevyřešíme. Potřeba nebude uspokojena, což znamená, že dítě se bude o její naplnění pokoušet jinak. Trestáním jenom vytváříme další problémy, aniž bychom skutečně vyřešili ten původní (Lehrová, 2018, s. 196).

Pokud dospělí reagují na nežádoucí chování dítěte respektujícím způsobem, dá se důsledek přirovnat k „otevírání dveří“ k dalšímu pozitivnímu vývoji, k učení, socializaci, rozvoji sebeúcty a k dobrým vztahům. Pokud však dospělí reagují pouze snahou o odstranění těchto pro okolí nepříjemných projevů, nejenže nedojde k naplnění potřeby, která byla jejich zdrojem, ale celková frustrace se naopak zvyšuje.

Je pravděpodobné, že se současně může přidat frustrace dalších potřeb. Je to bludný kruh, jak znázorňuje schéma. Pokud se to děje opakovaně, dlouhodobě, je v ohrožení vztah mezi dítětem a dospělým i zdravý vývoj řešení (Nováčková & Nevolová, 2020, s. 42-43).

Konflikty jsou součástí života. Autoritativní výchova, kterou prošla většina současných rodičů i učitelů, v nich převážně zanechala představu, že konflikt musí být jednoznačně něco nepříjemného a nevyhnutelně končícího prohrou jedné strany. Ve výchově obvykle prohrou dítěte, protože dospělí jsou prostě mocnější řešení (Nováčková & Nevolová, 2020, s. 304).

Chování v konfliktech také souvisí s vývojem řečí. Děti, které se teprve učí mluvit či ještě nemají dostatečnou slovní zásobu pro vyjádření svých potřeb, nahrazují řeč gesty a doteky. V případě negativních emocí to bývají prudší doteky nebo i kousání, které mohou mít z pohledu dospělých charakter fyzické agrese. Není třeba se obávat, že z malého dítěte, které často druhé dítě odstrčí, povalí či uhodí, vyroste agresor. Postupně osvojované komunikační dovednosti tyto projevy nahradí. Čím více dovedností dítě zvládá, tím méně používá agresi. Když dítě uhodí druhé dítě, je třeba mu vždy zprostředkovat důsledky řešení (Nováčková & Nevolová, 2020, s. 313).

Děti jsou v prvních fázích svého vývoje přirozeně egocentrické, jednají především ve svém zájmu, brát ohled na druhé se teprve učí. Konflikty jsou vskutku vhodnou příležitostí k poznání, že potřeby lidí se občas navzájem zkříží, že naše vlastní potřeby nelze uspokojovat na úkor druhých, tedy alespoň ne bez dalších následků. Kromě poznávání vlastních hranic a hranic druhých lidí a osvojování si ohledu na ně se děti potřebují seznámit také se strategií výhra-výhra. Díky ní se naučí, že z konfliktů nemusejí vyjít vítězové a poražení, ale že se lze domluvit ke spokojenosti všech. Potřebují se také naučit, že jsou aktéry vlastního života, nikoliv pasivními vykonavateli cizích řešení (Nováčková & Nevolová, 2020, s. 341).

Montessoriová (2012) doporučuje předcházet konfliktům přípravou vhodného prostředí, kde budou mít děti možnost vykonávat činnosti svých vyšších potřeb. Zároveň je potřeba sledovat senzitivní období dítěte.

Podle Slabé (2020):

Senzitivní období jsou období, kdy dítě potřebuje rozvíjet určitou dovednost a preferuje ji před ostatními. Jsou dané všem dětem. Mají svou skrytou část, poté se intenzivně manifestují a postupně slábnou. Trvají různě dlouho, překrývají se a vzájemně podporují a ovlivňují. Ve věku do sedmi let jde o období pro rozvoj koordinovaného pohybu (1,5.-4. rok), jazyka (0.-6. rok), řádu (1.-3. rok), tříbení smyslů (0.-5. rok), vnímání malých předmětů a detailů (2. rok) a období pro sociální chování (2,5.-6. rok) (s. 23).

Každé dítě přichází na svět s vrozeným vnitřním programem svého vývoje. Pokaždé, když se ve vnitřním zrání dítěte nastane posun, potřebuje, aby se ve svém prostředí setkalo s takovými vnějšími podněty, které mu umožní realizovat tuto vnitřně připravenou vývojovou fázi. Děti projevují v určitých obdobích svého vývoje specifický zájem o zcela konkrétní činnosti, které se odborně nazývají vývojové úkoly. Jejich vykonáváním se seznamují nejdříve s fyzikálními zákonitostmi světa (vlastnosti různých látek, objem, gravitace apod.). Při manipulaci s reálnými předměty objevují, že povrchy předmětů jsou na omak různé, že různé materiály vydávají při nárazu do sebe různý zvuk a ten zase souvisí se silou, jakou dítě vynaloží. Potřebují trénovat schopnost, jak věci uchopit, ale i pustit. V jiném období si děti ze všeho nejraději hrají s hlínou v květináčích, s lesklými předměty, fascinují je voda, oheň, schodiště, maminčiny šátky nebo tatínkovy hodinky atd. Významnou charakteristikou vývojových úkolů je, že je dítě provádí velmi vytrvale, opakovaně, někdy dokonce přes zákazy nebo tresty.

V těchto chvílích probíhá to nejlepší a nejintenzivnější učení, jaké může být – učení vycházející z velmi silné vnitřní motivace dítěte. Někdy ovšem může být taková činnost nežádoucí či nebezpečná – když má dítě období, kdy se učí trhat různé materiály, může zničit důležité dokumenty, jsou-li ponechány v jeho dosahu. Když jsme mluvili o naplňování základních lidských potřeb, zmínili jsme strategii: (Ano.) Můžeš to dělat, ale za určitých podmínek… Totéž platí také u vývojových úkolů. Nejde o to, zabránit dítěti v jakémkoliv trhání. Jde o to, aby dítě mohlo dál provádět, co potřebuje, ale takovým způsobem, aby nic nepoškozovalo a neohrožovalo sebe ani druhé (trhat třeba staré noviny).

Předškolní věk je velmi intenzivní období, pokud jde o vývojové úkoly spojené s fyzickými činnostmi. Vývojové úkoly starších dětí obsahují postupně čím dál víc aktivity sociálního rázu. Patří sem třeba poměřování sil a zacházení s vlastní silou fyzickou i mentální. S přicházející pubertou přichází snění, zírání do prázdna, které mnohé rodiče tolik rozčiluje, jelikož netuší, že v té chvíli se v mozku dítěte odehrávají velmi důležité procesy vedoucí k jeho zralejšímu fungování. K vývojovým úkolům dospívajících patří také vymezovat se vůči dospělým, navenek s nimi nesouhlasit, i kdyby jim vnitřně dávali za pravdu. Jedním z vývojových úkolů je také mnohem intenzívnější zájem o vlastní vzhled (Nováčková & Nevolová, 2020, s. 53-54).

1.4.1 Uspokojování potřeb u dětí

Základní lidské potřeby jsou společné všem lidským bytostem bez rozdílu pohlaví, rasy a věku. Způsoby, jakými se tyto potřeby uspokojují, se však u jednotlivých lidí mohou velmi lišit. Podstatnou roli v tom hrají zejména vrozené dispozice a věk. Všichni potřebujeme spát, někomu ale stačí méně hodin spánku, jinému více. Všichni potřebujeme střídat činnost a odpočinek, někdo však může delší dobu pracovat a pak delší dobu odpočívá, jiný člověk střídá práci a odpočinek v kratších intervalech. Podobné je to se všemi ostatními potřebami. Všichni například máme potřebu uznání – v dětství jsme v jejím uspokojování značně závislí na dospělých, zralá osobnost už projevy uznání od okolí potřebuje mnohem méně. Uspokojování potřeb souvisí s naším fyzickým i psychickým zdravím. V dětství je klíčovým faktorem pro to, jakým člověkem se jedinec nakonec stane. Nevyplácí se mávat nad tím rukou, říkat, že život se s nikým nemazlí, tak jen ať si děti pěkně zvykají. I když důsledky nemusejí být patrné na první pohled a také se nemusejí projevovat okamžitě (kromě momentální podrážděnosti, neklidu, pláče nebo agresivního projevu), mívá dlouhodobá frustrace dlouhodobé dopady. Součástí respektu vůči druhým – samozřejmě včetně dětí – je, že jim nevnucujeme způsoby uspokojování potřeb, jaké vyhovují nám (Nováčková & Nevolová, 2020, s. 36-37).

Když tento koncept uplatníme na ostatní, pochopíme, že dělají to nejlepší, co umějí, aby naplnili své potřeby; to se týká i toho, jak se chovají k nám.“ Začíná to ve chvíli, kdy se narodíme, a pokračuje to po celý náš život. Nikdy nepřestaneme komunikovat chováním. Je však zajímavé, že v určitém okamžiku – možná okolo doby, kdy děti začnou mluvit – se dospělí přestanou snažit chování svých dětí chápat (a reagovat na něj svou

pomocí) a místo toho se snaží ho řídit – slovně a nastolováním kázně (Lehrová, 2018. s. 190).

Mark Herman (2008) uvádí, že naší základní potřebu uspokojují 3 hlady. Hlad po potravě, struktuře a podnětech. Za nejdůležitější podnět pokládá láskyplnou péči mámy, protože nejcitlivější je dítě do šesti let.

Přirozenou reakci dítěte na frustraci je často „zlobení“. Děti se chovají tak, jak se cítí. Jejich reakce na frustraci potřeb bývají zejména v předškolním věku někdy až dramatické. Souvisí to především s nezralostí mozku (více o tom v 7. kapitole). To vysvětluje ty (pro mnohé dospělé nepochopitelné) pláče a vztekání, když třeba rodič automaticky stiskne tlačítko ve výtahu, které moc chtělo stisknout dítě (frustrace potřeby být aktivní, ovlivňovat své okolí, být úspěšný). Dospělí mají ve srovnání s dětmi více možností a dovedností, jak své neuspokojené potřeby naplnit. Snáze než dětí (ale ne vždy) si uvědomují, co je rozčílilo nebo zarmoutilo, co jim chybí nebo vadí. Děti se teprve učí rozpoznávat souvislost mezi tím, co cítí, a tím, co jejich emoce způsobilo. Samotné emoce prožívají však stejně intenzivně jako dospělí, spíš ještě silněji. Další rozdíl je v komunikačních a sociálních dovednostech, kdy dospělí mají větší šanci, aby svému okolí sdělili, co se děje a co by jim pomohlo nebo aspoň řešení (Nováčková & Nevolová, 2020, s. 40).

K výbavě osobnostně zralých lidí patří tzv. frustrační tolerance. Jedná se o odložení či vyrovnání s neuspokojením naší potřeby. Vývoj odolnosti mozku, který souvisí vždy s negativními emocemi, souvisí se zráním mozku, který začíná kolem pátého roku a ukončuje se kolem 18 roku. Z toho důvodu předškolní dítě, které svým emocím nerozumí, se neobejde bez pomoci dospělého. Pomoc může být nabídnuta v podobě emoční podpory, empatie, empatické reakce a modelování způsobu, jak se uklidnit (Nováčková & Nevolová, 2020).

Negativní emoce, které vznikají při frustraci potřeb, dítě v předškolním věku ještě neumí přiměřeně regulovat, a proto může docházet k agresivnímu chování. Jitka žalovala na Adama, že poškrábal koženou sedačku, a rodiče mu zakázali počítač. Adam ještě neuměl zvládnout své emoce a ve vzteku rozstříhal sestře všechny šatičky na panenky. Mezi první kroky v reakci na překračování hranic proto patří ztišení emocí. Nízká úroveň sociálních a komunikačních dovedností snadno může vést k chování, které je okolím

vnímáno jako překračování hranic – dítě si neumí říct o půjčení hračky a vytrhne ji druhému dítěti z ruky, neumí formulovat výzvu ke společné hře a místo toho druhé dítě uhodí apod. Úkolem dospělého je pro takové situace nabízet dítěti vhodné formulace a způsoby chování, které by mu pomohly dosáhnout toho, o co usiluje, ovšem ne na úkor druhých. Například místo braní hračky bez souhlasu majitele nebo příkazu: *Půjč mi to!* naučit dítě, aby umělo požádat: *Můžu si to auto půjčit*? (Nováčková & Nevolová, 2020, s. 78).

Dalšími běžnými reakcemi na frustraci potřeb jsou šaškování, fňukání, ničení věcí, fyzická i verbální agrese, žalování, vzdor, nebo naopak nereagování a podobně. Jakou konkrétní podobu bude reakce mít, závisí především na osobnosti a temperamentu dítěte a na kontextu situace řešení (Nováčková & Nevolová, 2020, s. 41). Žalování mívá dva základní cíle. Prvním je poškodit druhé dítě nebo získat nějakou výhodu na úkor druhého dítěte. (*Paní učitelko, holky na záchodě říkaly sprostá slova*). Dítě chce vzbudit zájem, zavděčit se autoritě, případně očekává pochvalu. Vhodná replika místo obvyklého *Nežaluj!* může být např. *Až mi budeš chtít říct něco o sobě, ráda si to poslechnu.* Paní učitelce v mateřské škole žalovali dva kluci na Davida, že má v kapse vlastní autíčko, což bylo proti pravidlům. *Co ode mne potřebujete?* opáčila paní učitelka. Kluci mlčeli. Za chvíli je slyšela, jak říkají Davidovi: *Víš, ona sice nic neřekla, ale to tvoje autíčko má být ve skříince.* Druhým cílem bývá vyžadování zásahu při řešení drobných neshod a konfliktů. Odráží stupeň závislosti dítěte na dospělém a většinou také nedostatek dovedností, které by mu umožňovaly chovat se samostatněji. Když dítě hledá při konfliktu s druhým dítětem naši podporu, je dobré zjistit, co od nás očekává. Pokud dítě umí používat já - sdělení, může mu dospělý doporučit, aby sdělilo přímo druhému dítěti, co potřebuje nebo co mu vadí. Dětem se má dostat jasné informace, že se na dospělé může obrátit o pomoc, když usoudí, že je nad jeho síly vyřešit konflikt samo, nebo když neumí zabránit ubližování někomu jinému řešení (Nováčková & Nevolová, 2020, s. 319).

1.4.2 Naplňování potřeb dětí v mateřské škole

Pod vlivem humanistické psychologie krystalizovaly po roce 1989 cíle předškolní výchovy v mateřské škole v model osobnostního pojetí dítěte. Tento přístup vyjadřuje úsilí překonat důsledky předcházející etapy, která dostatečně nerespektovala přirozené potřeby dítěte, nebrala v úvahu některé zákonitosti jeho vývoje i sociální a mravní

hodnoty, které jsou pro tuto období typické. Osobnostně orientované zaměření se stalo hlavním nástrojem vnitřní proměny dnešní mateřské školy. S přihlédnutím k dosavadním přínosným zkušenostem a tradicím předškolní výchovy poskytla orientace na dítě v nových podmínkách příležitost tvořivě uplatnit principy humanistické a demokratické výchovy (Opravilová, 2017, s. 68).

Osobnostní orientace předpokládá alternativy a variabilitu obsahu, metod i organizace předškolního vzdělávání. Alternativa předpokládá zároveň pluralismus zřizovatelů, tedy že vedle státních škole jsou zřizovány školy soukromé, církevní a nadační a jejich organizační uspořádání je různé. Klíčovým požadavkem výchovy orientované na dítě je důraz na samostatnost a tvořivost, jejichž uplatnění podporuje přirozené, podnětné a promyšleně připravené prostředí mateřské školy a její celková atmosféra. Završení osobnostně orientovaného přístupu představuje všudypřítomný princip individualizace. Demokratická společnost respektuje právo každého jedince na rozvoj vlastních schopností a nadání, protože tento rozvoj obohacuje nejen jeho samotného, ale zároveň celou společnost, do které vzrůstá (Opravilová, 2017, s. 69).

Dnešní postoj k dítěti pomáhá stanovit cíl předškolní výchovy podle jeho skutečných potřeb, jejichž naplnění rozhoduje, zda bude cíle dosaženo. Základní tělesné potřeby, které musí být uspokojeny, aby člověk mohl přežít, jsou známy dlouho. Ale teprve v polovině 20. století psycholog A. Maslow (1908-1970) upozornil, že vedle základních tělesných potřeb existují i životně důležité potřeby psychické a sociální. Sestavil model pyramidy, v jejímž základu jsou tělesné potřeby a směrem k vrcholu stoupají potřeby související s psychikou (Opravilová, 2017, s. 64).

Potřeby malého dítěte naplňuje zpočátku pouze rodina, která tak činí spíše intuitivně. Má k vlastnímu dítěti silný citový vztah, poznává je přímým stykem a může věnovat poměrně dost času na to, aby konkrétní potřeby svého dítěte poznala a porozuměla jim. Vstupem dítěte do mateřské školy přebírá značnou část odpovědnosti za uspokojování potřeb učitelka. I když je na toto úkol profesionálně připravena, není pro ni snadné naplnit očekávání celé skupiny dětí. Jejich potřeby jsou sice v zásadě stejné nebo velmi podobné, ale způsob uspokojení se v obsahu, kvalitě, rozsahu a způsobu prožívání u jednotlivých dětí liší. Pro některé dítě představuje bezpečí a jistotu dlouho pouze matka, jiné dokáže přijmout citovou podporu od každé osoby, která je k němu vlídná.

Samostatné jednání znamená pro jednoho výzvu, pro druhého důvod k obavám. Jsou děti, které potřebují stále povzbuzovat, a děti, které potřebují spíše tlumit.

Nejsou-li potřeby přiměřeně naplněny, nastává nebezpeční, že dítě bude strádat. Krátkodobé strádání se může projevit stavem úzkosti, zvýšenou agresivitou, popřípadě i vegetativními poruchami (např. při adaptaci na vstup do mateřské školy si dítě ráno stěžuje na bolest hlavy nebo bříška, špatně spí). Drobné potíže zpravidla časem bez následků odezní, ale pokud by byl tento stav dlouhodobý nebo dokonce trvalý, může způsobit vážnější poruchu označovanou jako deprivace. Je pak třeba zasvěceně posoudit a pečlivě rozebrat příčiny tohoto stavu (stanovit diagnózu) a odpovědně navrhnout další nápravný a léčebný postup (terapii). Dílčí výchovné cíle jsou založeny na důkladně znalosti každého dítěte. Učitelka podle svého pozorování citlivě posoudí skutečné potřeby jednotlivých dětí a zvolí výchovný postup, který dítěti padne jako šaty na míru.

Respekt k potřebám dítěte předpokládá, že také dokážeme zajistit, aby edukační cíle byly skutečně naplňovány. Musíme se ptát, jaká práva dětí je třeba uplatňovat a prosazovat, popřípadě k dosažení cílů pro děti vymáhat. Z hlediska výchovy to například znamená přesně vymezit a důsledně uplatňovat právo na vzdělání (počátek, délka, bezplatnost, povinná účast). Zároveň je nutné stanovit legislativní důsledky, pokud je u dítěte toto právo omezeno (Opravilová, 2017, s. 65-66).

Svobodová (2010) se zabývá naplňováním potřeb v mateřské škole. Doporučuje naplňovat potřeby nenásilně: nenutit děti do jídla, do spánku, motivovat k pití, umožnit jim dostatek pohybu, intimitu při vyměšování, nechat dětem prostor pro samostatnost a spolupráci při nácviku hygienických návyků a opatrně pracovat s identifikací své pohlavní role.

K tomu, aby se dítě cítilo v mateřské škole bezpečně, potřebuje především učitelku, které může důvěřovat, známý prostor a smysluplná pravidla. Učitelka je pro dítě vzorem v oblasti sociálního chování k ostatním dětem. Pokud na děti křičí, můžeme očekávat, že děti budou také ukřičené, a navíc vystrašené. Pokud se chová prosociálně, lze obdobné chování očekávat i u dětí. Pro děti je důležité, aby učitelce rozuměly a chápaly její reakce. Učitelka by jim měla říkat, co cítí a proč to cítí, aby jí mohly rozumět. Její chování by mělo být kongruentní (co dělám, to říkám) a autentické (pravdivé, co si myslím, to dělám). Nikdy by nemělo zesměšňující, ironizující a autoritativní z pozice síly.

Učitelka by měla umět dětem aktivně naslouchat, znát jejich zájmy a individuální potřeby a reagovat na ně. Pro prosociální rozvoj dítěte je důležité, aby je učitelka chápala jako osobnost, respektovala je a užívala prvky efektivní komunikace a zvládala problematiku odměn a trestů. Učitelka by se měla přátelsky chovat i k rodičům, protože dítě pociťuje důvěru k lidem, kteří si rozumí s maminkou či tatínkem, usmívají se na sebe, spolupracují (Svobodová, 2010, s. 17).

Dle Kargerové et al. (2019) může být inspirací pro pedagogy program Začít spolu, který cíleně podporuje dobré vztahy mezi učiteli a žáky. Takoví žáci i v základní škole mají k učitelům bližší vztah, výkonnost, méně problematické chování a kvalitnější sociální dovednosti. Přínosem programu Začít spolu je rozvoj klíčových kompetencí dovedností učit se, řešit problémy, komunikovat, spolupracovat, kriticky a občansky myslet.

Komunikace mezi dětmi a dospělými, stejně tak jako komunikace mezi dětmi navzájem významně ovlivňuje fyzický, sociální, emocionální a kognitivní vývoj dítěte. Komunikace je základním nástrojem, kterým učitel/ka poskytuje průběžnou zpětnou vazbu a podporu, nabízí výměnu zkušeností, názorů. Je důležitým nástrojem poznávání světa. Prostřednictvím komunikace podporuje učitel/ka u dětí pocit vlastní identity, pocit sounáležitosti s ostatními členy třídy/školy a komunitou. V procesu učení vytváří učitel/ka příležitosti, v nichž se všechny děti mohou zapojit; využívá přitom jejich dosavadních znalostí, představ a zkušeností. Učitel/ka podporuje učení dětí a jejich rozvoj tím, že svým příkladem modeluje partnerskou a efektivní komunikace nejen s nimi, ale také s ostatními dospělými. Učitel/ka vytváří prostor pro smysluplnou a zdvořilou komunikaci, prostor, v němž má každý možnost vyjádřit svůj názor, čímž podporuje pozitivní sebepojetí dětí i rozvoj jejich komunikativních kompetencí (Kargerová et al., 2019, s. 14). Kargerová et al. (2019) uvádí, že pro program Začít spolu je důležitá šíře komunikace a spolupráce s rodinou. Spolupráce s rodinou je tak obsáhlá, že jinde se považuje za nadstandartní.

Svobodová (2010) uvádí, že příčinou zlobení, neboli upozorňování na sebe negativním chování, může být nedostatek lásky nebo láska předávána špatnými prostředky.

K tomu, aby se člověk naučil vážit sám sebe, potřebuje ve svém sociálním prostředí vnímat, že lidé, kteří jsou s ním v interakci, mu projevují úctu. Potřebuje vidět sám sebe v sociálním zrcadle, které mu okolí nastavuje, jako člověka milovaného

a respektovaného (Svobodová, 2010, s. 27). S naplněním potřeby úcty a uznání souvisí i učitel jako vzor autority a člověka, na kterého je dítě odkázané a záleží mu na něm a potřebuje od něj rady, pomoc a vedení (Svobodová, 2010). K naplnění potřeby z nejvyššího patra – potřebě sebeaktualizace a sebeuskutečnění je potřeba vytvořit dostatečné materiální i sociální podmínky (Svobodová, 2010).

1.4.3 Pohled Montessori pedagogiky

Maria Montessori (2018) nabízí prostředí speciálně uzpůsobené potřebám dětí. Prostředí spočívá v rozměrech třídy, nábytku, ale i v nabízených věcech k používání, hmatatelných pomůckách. K tomuto rozhodnutí dospěla po dlouhodobém experimentování a pozorování dětí. Montessoriová (2012) píše o vzniku vnitřních konfliktů, vrtochů či nezmarů v období zvýšené vnímavosti k nějaké činnosti. Vysvětluje jeho škodlivý vliv při dosahování psychické vyspělosti. Zvýšená vnímavost se může projevit v prudké reakci dítěte nazývané jako návaly zlosti. Příčinou je neuspokojení vnitřní potřeby, která způsobuje napětí.

Prostředí nabízí jen jeden exemplář každého předmětu. Jestliže s ním zrovna někdo pracuje, zatímco ho chce jiné dítě, toto dítě – je-li normalizované – si počká, až bude předmět volný. Pramení z toho důležité sociální vlastnosti. Dítě si uvědomí, že je třeba mít úctu k práci druhých, a to ne proto, že mu to někdo řekl, ale protože je to realita, se kterou se setkává ve svém každodenním životě (Montessori, 2018, s. 220). Montessoriová (2011) rozděluje vývoj dítěte na období 0-7 let, 7-12 let, 12-18 let. Učí děti nezávislosti a zároveň povzbuzuje děti k činnosti s hesly jednotlivých úrovní: *„Pomoz mi, abych to dokázal sám! Pomoz mi, abych myslel sám! Pomoz mi, abych si dokázal poradit!“* Pro malé děti, které si zakládají společenské vztahy s jinými lidmi, je vhodné omezené prostředí. Děti od sedmi do dvanácti již potřebují zvětšovat pole působnosti a širší hranice k seznamování se společností. V původních hranicích by se nemohlo dále rozvíjet.

Když dospělí zasahují v první fázi přípravy na společenský život, téměř vždycky chybují. Když děti „chodí po čáře“ a jedno z nich jde v opačném směru než ostatní, vypadá to na nevyhnutelnou srážku. Naše nutkání je dítě chytit a otočit jej. Ale ono se ve skutečnosti moc dobře dívá a problém vyřeší – možná ne stejně, jako bychom to učinili my, ale každopádně uspokojivě. Takové problémy vyvstávají na každém kroku

a děti jim s obrovským potěšením čelí. Zlobí je, že zasahujeme – když je necháme, najdou si svou vlastní cestu. Tohle všechno je sociální zkušenost, nepřetržitá praxe ve vhodném řešení situací, které by žádná učitelka nedokázala vymyslet. Učitelka totiž obvykle zasáhne, ale její řešení se liší od řešení dětí, takže naruší harmonii skupiny. Kromě výjimečných případů bychom takovéto problémy měly nechat na dětech. Pak můžeme jejich chování sledovat objektivně, což je pro nás velká neznámá. A na základě těchto každodenních zkušeností se rodí společenský řád.

Učitelé používající přímé metody nedokážou pochopit, jak se v Montessori škole pěstuje společenské chování. Myslí si, že tato škola nabízí pouze studijní materiál, ale ne sociální. Říkají: „*Když dítě dělá všechno samo, co bude s jeho společenským životem*“? Co ale je společenský život, když ne řešení sociálních problémů, vhodné chování a sledování cílů přijatelných pro všechny? Pro ně společenský život znamená sedět vedle sebe a poslouchat, jak někdo mluví: ale to je jeho pravý opak. Jediný společenský život, který děti zažijí v běžné škole, je během přestávky nebo na výletech. Oproti tomu naše děti stále žijí v aktivním společenství (Montessori, 2018, s. 221-222).

2.5 Komunikační typy

Kopsovi (2015) uvádí rozdělení komunikačních typů do čtyř kategorií: pocitový, rozumový, obrazový, sluchový. Atmosféru a vzájemnou komunikaci můžeme změnit pochopením procesu typu daného jedince. Pocitový typ se snaží do informací i emocí vcítit, proto mu může rozhodování v počáteční fázi trvat déle. Rozumový komunikační typ potřebuje dostatek informací, které vyhodnocuje, nemá-li je, může v situacích působit jako nepřizpůsobivý až neústupný. Obrazový komunikační typ si vytváří v mysli rychlý obraz, který je jasný či nejasný, pokud k němu nemá dostatek informací, doplní jej vlastními představami – domněnkami. Sluchový komunikační typ nepotřebuje udržovat při komunikaci udržovat oční kontakt, co slyší, to si pamatuje.

Při nefunkční komunikaci v rodině může dítě přejít do skrytých vnitřních projevů jako je pasivita, nezájem, deprese až sebepoškozování nebo do vnějších projevů jako je aktivita, zvýšená aktivita, agresivita až ubližování ostatním. Kniha Jak se krotí tygr (Kopsovi, 2015) nabízí postup spolupráce dítěte s jeho rodičem či partnerem ve vzdělávání. Své vnitřní vášně, emoce a nevědomé reakce na vnější svět předává tygrovi, kterému se společně

učí porozumět a ochočit si ho. Tygr se učí poznat sám sebe, svůj komunikační typ, říkat si o věci a pomoc, přijímat situaci, odpočívat.

Podle Kopsových (2016) tygr, který vnímá přes pocity a prožívání přebírá často i pocity jiných, snadněji upadá do závislostí, podléhá jistotě druhého, je náchylný k manipulaci a při špatném pocitu se stáhne či uniká. Můžeme ho oslovit větou, která obsahuje slova cítit, příjemný, společně, dotek, kontakt. Je pomalý a potřebuje čas, také pocit sounáležitosti, dotyk, přijetí a bezpečí.

Chceme-li začlenit dítě pocitového komunikačního typu do školky, proces začlenění by měl vypadat následovně. Dítě přijde první den do školky a již do dveří ho přichází přivítat učitelka. Zeptá se, jak se má. Tím navodí první pocit, a to je pocit zájmu. Poté jej vezme za ruku a navrhne mu, že ho provede školkou a že bude ráda, když z toho bude mít dobrý pocit. Vzniká pocit důvěry. První kroky by měly vést do herny s plyšáky a dítě vyzvat, že i může plyšáky pohladit, vyzkoušet. Tady nezapomenout na potřebu času. Tento krok neuspěchat. Dalším krokem je seznámení dětí navzájem s využitím znalosti komunikačních typů dětí. Následuje povzbuzení dítěte, že vše skvěle zvládne. Na závěr procesu je vhodné u pocitového komunikačního typu dítěte lehký dotyk nebo pohlazení pro upevnění důvěry a povzbuzení. Od této chvíle se bude dítě cítit ve školce přijato. Takto vzniká důvěra při začleňování do kolektivu, která se přenáší až do dospělosti – důvěra v procesu začleňování do pracovních kolektivů a týmů (Kopsovi 2016, s. 12).

Rozumový komunikační typ podle Kopsových (2016) potřebuje informace, data, souvislosti a proces, který na závěr vyhodnocuje. Dítě můžeme podpořit návodem a umožněním klidu na dokončení procesu. Obávají se budoucnosti. Rozumový komunikační typ může mít konflikt v důsledku nedůslednosti obrazového a pocitového typu. V komunikaci s ním můžeme použít slova: myslet, přemýšlet, rozumět, uvažovat, vědět, detail, vypočítat, vysvětlit, informace, proces, logicky. Dítěti je potřebné ukázat další zdroje informací, kde může čerpat informace. Příkladem může být ranní rituál v podobě časového plánu, které je pro dítě rozumového typu srozumitelný.

Dítě obrazového typu podle Kopsových (2016) vidí věci a situace jako obraz, ke kterému následně vytváří jednotlivé kroky k jeho naplnění. Může mít problém s dotahováním věcí do konce a náhlou změnou obrazu, je méně trpělivé a brzy se unaví. Lépe se učí z názorných ukázek, potřebuje jasnou představu celkového obrazu a poté se dostává

k detailům, opačný postup vede k jeho nesoustředěnosti. Při komunikaci s ním nám pomůžou slova vidět, představovat si, dívat se, obraz, představa, vypadat, který mu vytvoří zřetelný obraz situace.

Sluchový komunikační typ dle Kopsových (2016) vypadá, že nedává pozor při rozhovoru, jelikož se nedívá na mluvčího a do očí. Dítě projevuje zájem nastaveným sluchem, může i natáčet hlavu směrem k nám. Naopak pokud mluví, potřebuje ujištění, že ho slyšíme. Rád vydává zvuky, ale naopak zvenčí může snášet špatně, např. některé tóny, hluk a křik. Pokud není vyslyšeno dítě s extrovertní povahou, může se s vámi pohádat. Introvertní dítě se naopak stáhne a přestane komunikovat. Slovní spojení, která nám pomohou ke vzájemné komunikaci jsou ladit, slyšet, znít, říkat, rezonovat, harmonie. Potřebují vyjadřovat své názory, aby neztratili naši důvěru.

3 PRAKTICKÁ ČÁST

2.1 Vymezení výzkumného problému, cíle výzkumu

Se schopností komunikovat se již rodíme a různé životní etapy nám přinášejí příležitosti k jejímu dalšímu rozvoji. Pro její další vývoj potřebujeme nejprve vnímavého komunikačního partnera a okolí, které je výměně informací nakloněno. Vývoj dítěte s sebou přináší prvky, které se mohou stát komunikačními překážkami a dětský projev se může zdát nesrozumitelným. Příkladem komunikačních překážek jsou kognitivní egocentrismus, špatná výslovnost, malá slovní zásoba, neschopnost verbálně komunikovat apod.

Cílem mého výzkumného šetření je zmapovat komunikaci dětí s dospělými a odkrýt porozumění dětského sdělení ze strany dospělých. Vzhledem k obsáhlosti problému jsem si vybrala jev zvaný žalování. Mým záměrem bylo zaznamenat zkušenost rodičů a pedagogů s takzvaným žalováním a při pozorování doplnit data o situace z praktického života.

2.1.1 Výzkumné otázky

Pro svůj výzkum jsem použila výzkumné otázky:

- Naslouchají učitelé a rodiče potřebám dětí? Rozumí tomu, co dítě sděluje?
- Jak dospělí reagují, když děti žalují?
- Jaké vzdělání mají učitelé MŠ v oblasti komunikace?

Pro nalezení odpovědí na výzkumné otázky byl vytvořen dotazník pro rodiče dětí a veden polostrukturovaný rozhovor s pedagogy, který byl na závěr doplněný o data z pozorování. Seznam otázek pro dotazník i rozhovor je uveden v příloze.

2.2 Metodologie

Ve výzkumném šetření jsem využila smíšenou metodologii kvalitativního a kvantitativního výzkumu, a to konkrétně dotazník pro rodiče dětí, polostrukturovaný rozhovor s pedagogy mateřských škol a pozorování pedagogů. Smíšený výzkum dle Hendla (2012, s. 273) kombinuje určitým způsobem kvalitativní i kvantitativní postupy. Jde o to v jedné výzkumné akci využít oba typy výzkumných strategií a příslušné metody tak, abychom mohli řešit komplexnější výzkumné otázky nebo získávat na položené otázky spolehlivější a relevantnější odpovědi, protože se eliminovaly slabé a využily silné stránky obou výzkumných strategií.

Reichel (2009, s. 111) uvádí, že polostrukturovaný rozhovor (též rozhovor pomocí návodu, částečně řízený aj.) se vyznačuje tím, že má připraven soubor témat/otázek, který bude jeho předmětem, aniž by bylo předem striktně stanoveno jejich pořadí. Mnohdy může tazatel formulace pokládaných otázek částečně modifikovat, nezbytné ale je, aby byly probrány všechny.

Další způsobem sběru dat je písemné dotazování – dotazník. Strukturovaný dotazník představuje volné, polootevřené, ale i uzavřené otázky v pořadí, v kterém na ně má respondent odpovědět. Může mít podobu formuláře (Reichel, 2009). Pro toto šetření jsem využila dotazník v podobě online formuláře.

Zúčastněné pozorování můžeme definovat jako dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces (Švaříček & Šeďová, 2014, s. 143). Pro účely šetření bylo zvoleno krátkodobé pozorování, které pomohlo pochopit komplexnost situací. Zúčastněné pozorování dle Švaříčka & Šeďové (2014) studuje jevy přímo v prostředí, kde se odehrávají, badatel je s účastníky v interakci, ale nezasahuje do výuky.

2.2.1 Sběr dat

Samotné šetření bylo rozděleno na dvě části – kvantitativní a kvalitativní. V kvantitativní části probíhal sběr dat pomocí 81 dotazníků pro rodiče. Výzkumný soubor rodičů pro dotazníkové šetření je tvořen rodiči dětí od 0 do 9 let s různými zkušenostmi a vzděláním v oblasti komunikace s dětmi. Respondenti byli oslovováni za pomoci sociální sítě.

V kvalitativní části výzkumu se mnou spolupracovalo 9 pedagogů, s nimiž jsem uskutečnila polostrukturovaný rozhovor a 4 vybrané pedagogy ze dvou zařízení jsem poté pozorovala.

Výzkumný soubor pro metodu rozhovoru je tvořen devíti pedagogy mateřských škol. Rozhovory měly probíhat ve třídě mateřských škol a v prostředí dětského hřiště. Vlivem epidemiologické situace onemocnění COVID-19, zavřením dětských hřišť a omezení styku s druhou osobou, jsem postupovala rozhovorem při individuální schůzce a po telefonním hovoru. Pro přesnost zachycení jsem rozhovory nahrávala. Odpovědi jsem poté přepsala. Při získávání dat jsem dodržovala principy zachování anonymity, proto jsou jména používaná v práci při rozhovorech a pozorování smyšlená. Účastníci výzkumného šetření byli předem seznámeni s cílem a využitím získaných dat. Byli ujištěni o dodržování etických pravidel a anonymitě a poskytli souhlas případnému záznamu rozhovoru. Nahrávky byly po převodu do písemné podoby smazány.

V druhé fázi výzkumu jsem doplnila data z rozhovorů. Pokračovala jsem zúčastněným pozorováním ve dvou dětských zařízeních – jejichž pedagogové se účastnili i rozhovorů. Toto krátkodobé pozorování mi pomohlo pochopit komplexnost situací. Dohromady jsem pozorovala 4 pedagogy. Zúčastněné pozorování jsem zvolila z toho důvodu, že se s pedagogy zařízení znám osobně, jsme zvyklí spolupracovat a navzájem se setkávat, a proto jsem nepředpokládala změnu chování směrem k dětem. Obě zařízení využívají Montessori připravené prostředí.

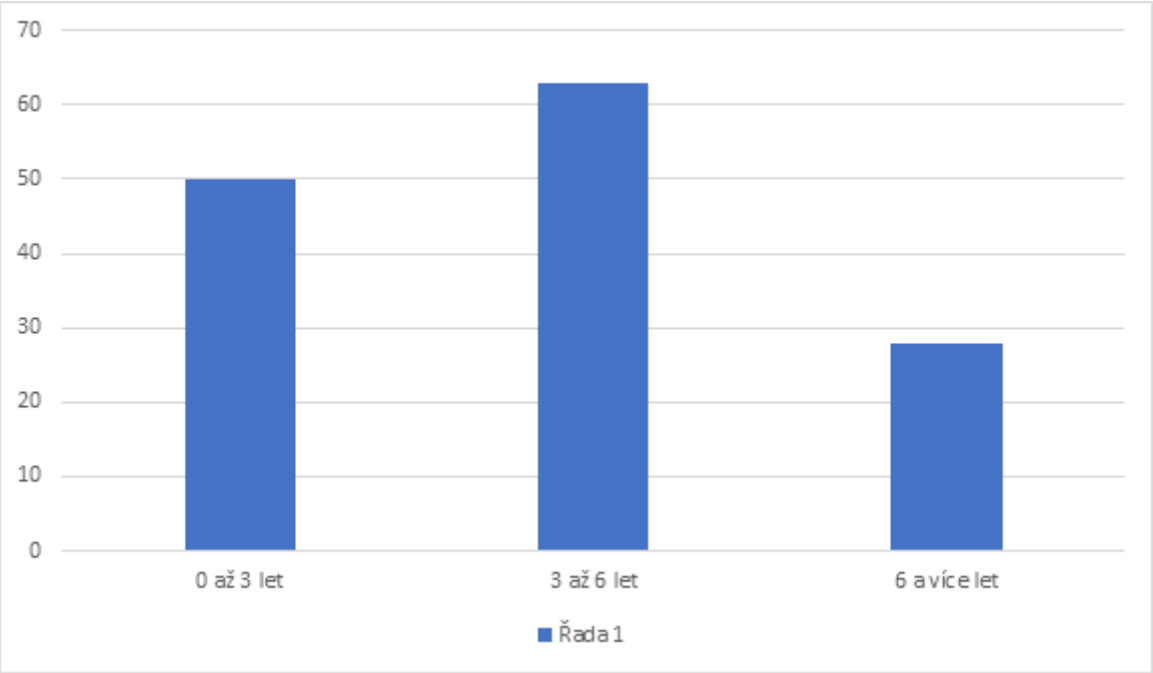
Celý výzkum jsem prováděla v únoru až červnu 2021 v závislosti na opatřeních ministerstva zdravotnictví.

4 PREZENTACE VÝSLEDKŮ

2.1 Výsledky dotazníků

Pro rozeslání dotazníku jsem využila sociální síť. První tři otázky se dotazovaly na věk respondentů, věk jejich dětí a pohlaví. Na dotazník odpovědělo 81 rodičů, všechny byly ženy. Nejvíce byla zastoupena věková kategorie od 30 do 35 let. Věková členitost dětí v rozsahu 0-9 let je zapříčiněna sourozenci. Většina respondentů měla alespoň jedno dítě v předškolním věku.

Graf 1: Věk dětí respondentů



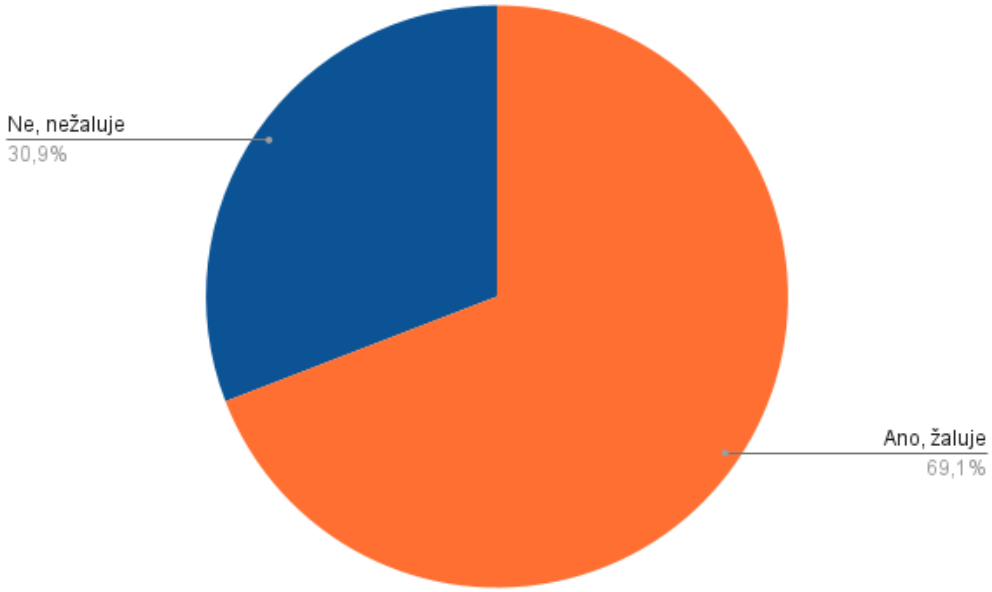
Zdroj: vlastní

Respondenti zaškrtli jednu i více variant, podle množství dětí v rodině. Věkové rozložení dětí je od 0 do 9 let. Nejpočetnější skupinou jsou děti ve věku 3-6 let.

Následujícími otázkami jsem zjišťovala, co si respondenti představují pod pojmem "žalování" a jak jej vnímají:

Otázka 4: Žaluje Vaše dítě? Pokud ano, v jakých situacích?

Graf 2: Četnost žalování



Zdroj: vlastní

Většina respondentů odpovědělo, že jejich dítě žaluje. 25 respondentů odpovědělo, že jejich dítě nežaluje. Z toho jeden respondent uvedl, že dle jeho úsudku dítě nežaluje, ale okolí si myslí opak. Respondenti se zamýšleli nad tím, co je a co není žalování, někteří přiznali, že jim vadí hanlivost slova.

Otázka 5: Setkali jste se s žalováním mimo domov, např. v prostředí MŠ nebo na hřišti?

Tabulka 1: Četnost výskytu žalování mimo domov

Odpověď	Počet odpovědí
Ano	65
Ne	13
Nevím	3

Zdroj: vlastní

65 respondentů odpovědělo, že se již setkalo se žalováním mimo domov, 13 odpovědělo, že se žalováním nesetkalo, 3 respondenti nevěděli.

Otázka 6: Vnímáte žalování negativně nebo pozitivně.

Tabulka 2: Postoj respondentů k žalování

Odpověď	Počet odpovědí
Negativně.	14
Pozitivně.	14
Záleží na situaci, okolnostech a důvodu.	40
Nezaujímám žádný postoj.	9
Nevím.	4

Zdroj: vlastní

Žalování na respondenty nepůsobí jednoznačně. 28 respondentů zaujalo jednoznačný postoj (negativní nebo pozitivní), 9 respondentů žádný postoj nemá, 4 neví, 40 z nich rozlišuje při situaci okolnosti a důvody.

Otázka 7: Co pro Vás znamená slovo žalovat?

Tabulka 3: Význam slova žalovat z pohledu rodičů

Odpověď	Počet odpovědí
Dítě upozorňuje na nevhodné chování druhého (ze svého pohledu) s vidinou vytěžení výhod pro sebe u dospělého či s cílem přenést odpovědnost na druhé.	27
Příjemný pocit z vyzrazení tajemství či něčeho zakázaného.	2
Upoutání pozornosti dospělé osoby.	3
Předání informace dospělému s prosbou o pomoc nebo oporu při jejím řešení. Důvodem je nedostatek schopností pro samostatné řešení situace.	17
Nevím, slovo nepoužívám.	8

Sdílení informace či popis situace, která dítě zaujala nebo je nesrozumitelná (situace je ponechána bez vyžadování následného řešení či získání pozornosti dospělého).	6
Konfrontace s hranicí “domácích pravidel” s následným ujištěním, že platí.	14
Rodič si uvědomuje různorodost důvodů k “žalování”.	4

Zdroj: vlastní

Touto otázkou jsem zjišťovala, co si respondenti představují pod pojmem žalování. 27 respondentů uvedlo, že za žalování považují, když dítě (ze svého pohledu) upozorňuje na nevhodné chování druhého s vidinou vytěžení výhod pro sebe u dospělého či s cílem přenést odpovědnost na druhé. 17 z nich si myslí, že dítě prosí o pomoc či podporu v situaci, kterou ještě neumí vyřešit samo. 14 respondentů uvedlo, že se střetlo s hranicí doma nastavených pravidel a zjišťuje, zda pravidla platí i mimo domov či “nečleny” domácnosti. Někteří uvedli, že se tím učí vzájemnému respektu z okolí. 8 respondentů neví nebo slovo nezná. 6 si myslí, že děti oznamují, co vidí a slyší, například popisují situace, které dítě zaujme nebo je pro něj nesrozumitelná, ale nevyžaduje následné řešení, radu dospělého, ani nevyžaduje jejich pozornost. 4 respondenti si uvědomují různorodost důvodů žalování. 3 si myslí, že děti si žalováním vyžadují pozornost dospělého a 2, že děti žalují proto, aby si navodily příjemný pocit z vyzrazení tajemství či něčeho zakázaného.

Následujícími otázkami jsem zjišťovala reakce na konkrétní situace:

Otázka 8: Vzpomínáte si na konkrétní situaci?

Tabulka 4: Četnost vzpomínek na konkrétní situaci

Odpověď	Počet odpovědí
Ano.	57
Ne.	24
Nevím.	0

Zdroj: vlastní

Na konkrétní situaci z rodinného prostředí si vzpomíná 31 respondentů, ze školního prostředí 3 respondenti, z dětského kolektivu mimo školské zařízení, např. hřiště 11 respondentů.

Otázka 9: Jak zareagujete na situaci: "Mami, táta si neumyl ruce!" ("Tati, máma si neumyla ruce!")

Tabulka 5: Reakce respondentů na konkrétní situaci 1

Odpověď	Počet odpovědí
Situaci nezná.	5
Neví.	1
Nabídne cestu k řešení situace.	14
Omluví otce za jeho chybu.	14
Ubezpečí dítě, že situace není vhodná.	5
Zesměšňuje otce nebo zlehčuje situaci.	4
Zjišťuje o situaci více informací.	1
Odpoví otázkou: A ty sis umyl/a ruce?	6
Diví se, že informaci nepředá otci.	8
Otce poučí a žádá nápravu.	8
Žádá otce o vysvětlení pro dítě.	2

Matka reaguje umytím vlastních rukou.	2
Popíše situaci, kterou se dozvěděla.	11

Zdroj: vlastní

14 respondentů uvedlo že by na situaci "Mami, táta si neumyl ruce!" zareagovalo nabídkou k řešení situace, ale jiných 14 respondentů by otce omluvilo za jeho chybu. 11 respondentů popíše situace, kterou se dozvěděli, 8 respondentů by se divilo, že dítě nepředá informaci rovnou otci a 8 jiných respondentů by otce před dítětem o správném řešení situace poučilo a žádali nápravu. 6 respondentů se dítěte zeptá, zda si umylo ruce. 5 z nich situaci nezná a 5 jiných respondentů dítě ubezpečí, že otec jednal nevhodně. 4 respondenti situaci zlehčují a zesměšňují před dítětem jednání otce, 2 žádají vysvětlení pro dítě, ve 2 případech by reagovali umytím vlastních rukou. 1 respondent neví, co by dělal a 1 respondent zjišťuje více informací.

Otázka 10: Jak zareagujete na situaci: "Mami, ona mě strká!" ("Tati, ona mě strká!")

Tabulka 6: Reakce respondentů na konkrétní situaci 2

Odpověď	Počet odpovědí
Doporučí postup k řešení	30
Zeptá se dítěte, co potřebuje	7
Zjišťuje i situaci více informací	22
Popíše informaci, kterou vyslechla	3
Poučí děti o správném chování	10
Zasáhne a vyřeší situaci za děti	4
Neví	3
Nereaguje	2

Zdroj: vlastní

30 respondentů by zareagovalo na situaci: "Mami, ona mě strká!" doporučením postupu k řešení, 22 by zjistilo o situaci více informací, 10 respondentů by poučilo děti o správném chování. 7 respondentů se dítěte zeptá, co potřebuje, aby mu mohlo vyhovět, 4 okamžitě zasáhnou a situaci vyřeší za děti. 3 respondentky popíšou situaci,

kterou vyslyšely a 3 neví, co by udělaly. 2 respondentky uvedly, že by záměrně nereagovaly.

Následujícími otázkami jsem chtěla zjistit, zda se respondenti zajímají o oblast vzájemné komunikace a zda se v této oblasti vzdělávají. Dále mě zajímala zkušenost s metodami komunikace, a to konkrétně se znakováním a bezplenkovou komunikační metodou.

Otázka 11: Setkali jste se s bezplenkovou komunikační metodou? Pokud ano, co s ní máte společného?

Tabulka 7: Zkušenost a využití bezplenkové komunikační metody

Odpověď	Počet odpovědí
Ne	12
Ano, ale nepoužívala jsem ji nebo jsem byla v jejím pokusu neúspěšná	40
Ano, aktivně jsem ji využívala nebo využívám	29

Zdroj: vlastní

Pouze 12 respondentů odpovědělo, že bezplenkovou komunikační metodu nezná. Většina respondentů metodu zná, z toho 29 ji aktivně využívala shodují se, že jim pomohla k lepšímu napojení na vnímání vzájemných potřeb. 2 dotazované dokonce odpověděly, že bezplenkovou komunikaci využívaly s dítětem kamarádky.

Otázka 12: Setkali jste se znakováním nemluvňat. Pokud ano, jak?

Tabulka 8: Zkušenost a využití znakování nemluvňat

Odpověď	Počet odpovědí
Ne	18
Ano	35
Ano a využívám nebo jsem využívala	28

Zdroj: vlastní

V této otázce jsem zjišťovala povědomí o znakování nemluvňat. Dále jsem se zajímala o zařazení znakování do běžného života. Zjistila jsem, že pouze 18 respondentů nezná

znakování s kojenci a batolaty. Většina znakování s nemluvňaty zná, 35 respondentů nemá se znakováním osobní zkušenost. 28 respondentů, které znakování používali se shodují, že jim pomohl vzájemně si s dítětem lépe porozumět.

Otázka 13: Setkali jste se s nějakou metodou komunikace (pro věkovou kategorii od novorozenců po předškoláky)? Pokud ano, můžete mi Vaši zkušenost přiblížit?

Tabulka 9: Četnost využívání metod komunikace

Odpověď	Počet odpovědí
Ne	35
Ano	46

Zdroj: vlastní

Většina respondentů se zajímá o vzájemnou komunikaci. Odpovídali, že se setkali s podporou v literatuře a kurzech v Nevýchově, v knize Respektovat a být respektován, Vychováváme děti a rosteme s nimi, Školou bez poražených, Teorie typů, znakováním, bezplenkovou komunikační výchovou a mocenskými hrami.

3.1.1 Výsledky rozhovorů s učiteli

V této kapitole uvádím přepis výpovědí rozhovorů s použitím přímých citací. Hovořila jsem s devíti pedagogy. Většina pedagogů pracuje ve věkově smíšeném kolektivu, ve vzorku je zastoupena jak běžná mateřská škola, tak mateřské školy, které využívají Montessori připravené prostředí. Vzorek zastupuje mateřské školy městské i vesnické. Děti oslovují v těchto zařízení pedagogy učiteli nebo jmény, v tomto případě se pedagogové považují za tzv. průvodce. Tři učitelé nepracují s dětmi více než 2 roky, tři učitelé mají profesní praxi do 5 let a tři mezi 8 až 20 lety.

Při získávání dat jsem dodržovala principy zachování anonymity, proto jsou jména používaná v práci smyšlená. Účastníci výzkumného šetření rozhovoru i dotazníku byli předem seznámeni s cílem a využitím získaných dat. Byli ujištěni o dodržování etických pravidel a anonymitě a poskytli souhlas případnému záznamu rozhovoru. Nahrávky byly po převodu do písemné podoby smazány.

Anežka

Anežka pracuje ve státní mateřské škole. Pro vzdělání učitelky zvolila bakalářské studium. Pracuje tři roky a učí předškolní děti. Svoje vzdělání v oblasti komunikace si dále nerozšiřuje. Má pocit, že dobře dětem rozumí, dětské žalování řeší denně. Často sklouzává k drobnostem, které si z dětství pamatuje, a které by nikdy svým dětem dělat nechtěla. Žalování vnímá negativně, když děti žalují, nikdy je za donášení nekárá, ale je pro ni důležité, aby si problémy vyřešily samy. Uvedla, že dokonce jednou byla v roli obžalované, když vešla v teniskách dovnitř budovy. Domnívá se, že děti žalují, protože žádají o pozornost a chtějí, aby byl pokárán někdo jiný než oni. Žalování jí nepřijde prospěšné. Na situaci "*Paní učitelko, Pepa si neumyl ruce"* by reagovala *"A ty sis je umyl?*" Na situaci "*Paní učitelko, ona mě strká!*" by reagovala *"Řekni, že se jí to nelíbí, že nemůžeš děti strkat, takhle se k sobě nechováme*."

Bára

Bára je učitelka s 20letou praxí ve státní mateřské škole. Vystudovala střední pedagogickou a vysokou školu v oboru speciální pedagogika. Pracuje ve smíšené třídě s 28 dětmi, z toho má 22 předškoláků a 6 dětí ve věku 4-5 let. V oblasti komunikace se vzdělává pomocí kurzů. Během rozhovoru si vzpomněla, že se potřebuje podívat do nabídky kurzů na příští školní rok. Má pocit, že dětem rozumí, ale přiznává, že se stále učí nové věci. Zkušenosti se žalováním dětí má a dokonce si vzpomněla na zážitek z dětství, o kterém by řekla "*To nikdy dětem dělat nebudu*", ale nechtěla se o něj se mnou podělit. Žalování dětí vnímá negativně ale i pozitivně. Rozhoduje se podle situace. Pokud se týká bezpečnosti, bere to jako upozornění. Na žalování dětí se snaží reagovat klidným vysvětlováním. Na konkrétní příklad z poslední doby si nevzpomněla. Domnívá se, že děti žalují, když něco vyžadují a věc se jim nedostává, anebo upozorňují na věci, které považují za nesprávné. Občas považuje žalování za prospěšné. Na situaci "*Paní učitelko, Pepa si neumyl ruce*" by reagovala klidným doprovodem Pepíka k umyvadlu a vysvětlením, že na umývání nesmí zapomenout. Věří, že si to bude Pepík pamatovat. K tomuto vysvětlení a názornou ukázku řešení používá pohádku a navazující činnosti. Na situaci "*Paní učitelko, ona mě strká!*" reaguje otázkou, proč to dělá a důvod si nechá vysvětlit u obou stran.

Cecilka

Cecilka má vysokoškolské vzdělání v oblasti farmacie a nyní 2 roky působí v mimoškolské vzdělávací neziskové organizaci. Věnuje se smíšené třídě předškoláků. V oblasti komunikace se momentálně vzdělává formou samostudia a osobního rozvoje. Doporučuje mi knihu Šárky Mikové Teorie typů. Myslí si, že dětem dobře rozumí, ale stále se potřebuje vzdělávat. Na žalování nahlíží jako na ujištění dítěte, že stále platí daná pravidla. Vzpomněla si na vlastní zážitek z dětství, ale nechtěla se se mnou o něj podělit. Žalování vnímá pozitivně, při jejím řešení se snaží situaci rozklíčovat a pohlížet z obou stran, vyslechnout a nehodnotit. Pokud to situace nevyžaduje, tak do ní nevstupuje. Její starší dcera běhá často v kolektivu hlásit, že se děje něco proti pravidlům. Tady znovu zopakovala, že děti žalují, protože potřebují ujištění, zda pravidla platí, protože je pro ně situace nečitelná nebo potřebují pouze to ujištění, kontakt s dospělým nebo nemají naplněnou nějakou potřebu. Žalování považuje za prospěšné. Na situaci "*Paní učitelko, Pepa si neumyl ruce!*" by odpověděla: "*Aha, vidím, že pravidla umytí rukou dobře znáš a pomáháš mi dohlížet na jeho dodržování."* Na situaci "*Paní učitelko, ona mě strká*" by reagovala: *"Vidím, že je ti to nepříjemné, někdo narušuje tvůj osobní prostor. Jak bys to teď mohla vyřešit, mohu ti nějak pomoct?"*

Daniela

Daniela byla v odpovědích velmi stručná. Pracuje 4 roky u dětí ve věkově smíšeném lesním klubu. Vzdělání v oblasti komunikace si rozšiřuje knihami Výchova bez poražených a Škola bez poražených. Má pocit, že dětem rozumí, se žalováním se již setkala. Vzpomněla si na vlastní zážitek z dětství, o kterém říká, to dětem nikdy dělat nebudu, jmenovala vyčítání. Žalování vnímá neutrálně. Když děti žalují, snaží se jejich slova převést do konstruktivní podoby. Vzpomněla si na konkrétní případ z poslední doby a přidala i své řešení situace: "*On mě předbíhá!*" "*OK, tak jak to vyřešíme?"* Domnívá se, že děti žalují proto, že sdělují, co se dělo nebo co se děje. Prospěšnost žalování u dětí vidí v tom, že děti díky ní sdělují skutečnost a dokáží sdělovat pocity. Na situaci "*Pepa si neumyl ruce!*" by reagovala větou "*Je potřeba si umýt ruce."*. Na situaci "*Paní učitelko, ona mě strká!"* by reagovala: "*Tobě se nelíbí, že tě někdo strká?"*

Eva

Eva pracuje 4 roky jako průvodkyně pro předškolní děti. Pracuje ve věkově smíšené skupině dětí a předškolním dětem se věnuje samostatně dvě hodiny denně. Své vzdělání v oblasti komunikace si rozšiřuje přístupem a knihou Respektovat a být respektován a dále mi doporučila Montessori přístup. Věří si a uvedla, že předškolním dětem rozumí velmi dobře díky své praxi. Ráda by v budoucnu pracovala i se staršími dětmi, ale u nich si není se vzájemným porozuměním již tolik jistá, protože je to pro ni nová práce. Uvedla, že se žalováním dětí nemá žádnou zkušenost. Na otázku vlastního zážitku z dětství nebo dospělosti, o kterém by si mohla říct „*To nikdy dětem dělat nebudu!*" mi sebejistě odpověděla: "*Nebudu jim brát prostor, důvěra v dítě je nejvíc, co jim můžu dát."* Žalování vnímá negativně. Vysvětlila mi, že je to spojené s tím, že dítě vnímá učitele, který je autorita, děti hodnotí či trestá. V kolektivu se s tím ale nesetkává. Dále uvedla, že ve třídě má holčičku, která má přehled o všem co se děje včetně druhu oblečení zúčastněných. Domnívá se však, že je to znak její osobnosti, protože se s žalováním ještě nesetkala. Zamyslela se nad tím, co by dělala, kdyby se jí to stalo. Podle ní by záleželo na tom, na co dotyčný žaluje. Jestli je to obrana druhého, kterému je ubližováno nebo jestli je to pozitivní věc. Její reakce by byla pokaždé jiná. Na žádný konkrétní příklad si bohužel nevzpomněla. Zamýšlela se nad tím, proč děti žalují a domnívá se, že se chtějí zalíbit učiteli nebo mají rády spravedlnost. Když jsem se Evy ptala, jak by zareagovala na situaci "*Paní učitelko, Pepa si neumyl ruce!*", tak mi odpověděla, že to bere jako vstupování do prostoru toho druhého. Žalujícího by odvedla stranou, přičemž by mu koukala zpříma do očí a pověděla, že děkuje za informaci. Žalujícímu by vysvětlila, jak to může dotyčný brát, podotkla by, že je skvělé, že má vše pod kontrolou. Společně by hledali, kde by se mohl sám realizovat a něco kontrolovat. Pokud by bylo žalování "nezdravé" řešila by jej na společném kruhu. „*To znamená, že se nebude jednat o osobnostní znak, ale jeho chování již zraňuje druhé a posílá je proti jemu samotnému."* Zkoumali by důvod, proč má neustálou potřebu žalování. Zároveň přiznala, že se do situace neumí plně vžít, protože takový problém u nich nevnímá. Také přemýšlela, že si ve školce všichni čuchají k rukám, a tak se jí nemůže stát, že by jí někdo unikl. Na otázku, jak by reagovala na situaci "*Paní učitelko, ona mě strká"* mi odpověděla, že to děti řeší mezi sebou samy. Pokud se konflikt opakuje a dítě ubližuje druhému, potom není problém v žalování, ale

v konkrétní osobě, protože i když mu to druhý řekne, vstupuje mu do prostoru. Takového svěřence mají, nerespektuje ostatní, ale spíše to označuje jako jeho vlastní nesoustředěnost a nekontrolovatelnost. Vysvětlila mi, že domluvy s ním možné jsou. Že není zlý, ale jen rychlý a někdy si nedovede pomoci.

Františka

Františka má magisterské vzdělání, pracuje 1 a půl roku ve státní mateřské škole, věkově smíšené jednotřídce. Vzdělání v oblasti komunikace si nijak nerozšiřuje. Doporučuje mi však Hermana a Haldu. Má pocit, že dětem rozumí a se žalováním se také setkala. Na otázku zážitku, o kterém by mohla říct, že jej nikdy dělat dětem nebude, mi odpověděla, že dětem nelže, kromě ježíška a neslibuje, co nesplní. Žalování vnímá negativně. Když děti žalují, chce, aby se spolu domluvili, případně naloží s informací a informátora nechválí. Snaží se, aby měly pocit přijetí a uznání v jiné situaci. Žalování považuje za prostředek k upoutání pozornosti a vzpomněla si i na konkrétní případ z dnešní doby: "*On mě bouchnul, on ho bouchnul, on nezavřel vodu, on mi to bere!*" Domnívá se, že děti žalují, protože touží po pozornosti, přijetí a spiklenectví. Prospěšné by to mohlo být proto, že možná poznají, co je špatné a nemělo by se dělat. Na situaci "*Paní učitelko, Pepa si neumyl ruce!*" by reagovala: *"Pepa se na to totiž teprve chystá Maruško, nechvátej na něj.*" Na situaci "*Paní učitelko, ona mě strká!"* by reagovala: "*Děti, máte všechny dost místa?*"

Gabriela

Gabriela pracuje 10 let v běžné mateřské škole, její vzdělání je bakalářské v oboru speciální pedagogika a vychovatelství. Tento rok pracuje s nejmenšími dětmi - 2 až 3 roky, ve třídě má 16 dětí. V oblasti komunikace se nevzdělává. Myslí si, že dětem dobře rozumí, ale ví také o momentech, kdy je tomu naopak. Se žalováním u dětí má zkušenost. Vzpomněla si i na vlastní zážitek z dětství, ale nechtěla ho se mnou sdílet. Podle situace vnímá žalování buď pozitivně nebo negativně. Na žalování reaguje různě. Pokud dítě žaluje, že ho někdo bouchl nebo vyplázl jazyk a stane se to u dítěte, které žaluje každou chvilku, řekne ať tomu dotyčnému poví, že se mu to nelíbí a poprosí dotyčného, aby to už nedělal. Všímá si toho, že děti často žalují, i když jim nikdo nic nedělá a každou situaci vyhodnocuje zvlášť. Pokud se jedná o závažný problém, například někdo někomu ubližuje nebo dělá něco nebezpečného, vysvětlí dotyčnému dítěti, že to opravdu dělat

nemůže. Jako konkrétní příklad mi uvedla holčičku, která denně žaluje, že ji někdo bouchl, strčil, ale většinou na sebe upoutává pouze pozornost a nikdo jí nic nedělá. Na základě toho se domnívá, že děti žalují, protože potřebují na sebe upozornit. Některé proto, že jsou zodpovědní a vědí, že daná věc je nebezpečná a jiní proto, že jim opravdu někdo ubližuje. Žalování je podle ní prospěšně, jak které. Na situaci "*Paní učitelko, Pepa si neumyl ruce!*" by reagovala: "*Opravdu Pepo? A proč sis neumyl ruce, vždyť jsi si hrál na písku a teď jdeme na oběd. Bylo by dobré, aby sis je umyl, ať je máš čistě a bez bacilů. Můžeš to jít prosím zkusit?"* Na situaci "*Paní učitelko, ona mě strká*" by reagovala: "*Maruško, proč do Pepíčka strkáš, myslíš, že se jí to líbí? Nemyslíš, že by si mohla ublížit, pokud by upadl? Můžeš se mu omluvit a prostě to nedělat?"*

Hanka

Hanka pracuje s dětmi 8 let především ve smíšené skupině dětí. Absolvovala Montessori kurzy, kurz Respektovat být respektován, zajímá se o Dovychovat a Nevýchovu. Četla a doporučujeme mi knihu Výchovu bez poražených a Respektovat a být respektován. Domnívá se, že dětem rozumí dobře. Nikdy dětem nechce říkat, že jsou hloupé a neschopné. Žalování vnímá pozitivně, domnívá se, že děti chtějí pozornost. Na žádný příklad z poslední doby si nevzpomněla, ale pokud se tak stane, bude se snažit zjistit, co dítě skutečně potřebuje. Žalování bere jako příležitost, při které se dítě učí komunikovat a ovládat svět kolem sebe. Děti potřebují mnoho příležitostí a trénink k dovednosti umět vzájemně komunikovat. Následně může zjistit reakce dospělých, něco se od nich přiučit nebo zjistit, jaké hranice má druhá strana nastavená. Říká, že jsou k domu dokonce děti nabádané přímo od rodičů a učitelů. „*Na situaci paní učitelko, Pepa si neumyl ruce!"* by reagovala větou: *"Hmm, to by asi měl, když jsme byli venku. Zkusíš mu to připomenout?"* Na situaci "*Paní učitelko, ona mě strká!"* by odpověděla: "*Co ode mě potřebuješ?"*

Ivana

Ivana je studentkou 3. ročníku bakalářského studia na Jihočeské univerzitě, státní zkouška jí čeká v srpnu. Při studiu pracuje, zaměřuje se na děti předškolního věku. Více zkušeností má s věkově smíšených kolektivem dětí. Vzdělání v oblasti komunikace si nyní nerozšiřuje, myslí si, že má dobré komunikační dovednosti, ale plánuje se dál po zkoušce v tomto směru sebevzdělávat. Doporučuje mi knihu Jak se krotí tygr od Kamily Kopsové

a Petra Kopsy. Zaujaly ji zmíněné komunikační typy, které se pokusila následně aplikovat na děti. Dále přijímala informace z této oblasti na přednáškách vysoké školy. Má pocit, že dětem rozumí, je empatická a umí se do nich vžít. Zkušenost se žalováním u dětí má. Nevybavuje si žádný zážitek z dětství. Mateřskou i základní školu, kam docházela považuje za skvělou, rodiče ji dle jejich slov vychovávali přísně, ale láskyplně. Domnívá se, že to, co dřív odsuzovala, dnes přijímá a chápe. Proto si nevybavuje nic, co by ji mělo zasáhnout a tím by to měla přenášet na děti. Žalování vnímá spíše negativně. Ví, že to k dětské osobnosti a jejímu formování patří, ale snaží se žalování předcházet nebo na ně neupozorňovat mezi dětmi. Za žalování rozhodně nechválí. Pokud nějaké dítě přijde žalovat, snaží se předanou informaci řešit. Následně se ale zaměří na samotné žalující dítě, zda i ono má v pořádku nebo splnilo věc, kvůli které na kamaráda žaluje. Konkrétní příklad si nevybavuje z prostředí mateřské školy, ale z oslavy narozenin u známých. Na oslavě bylo spoustu dětí a jedna z dívek chodila z dětského pokojíčku, kde si s dětmi hrála, stále žalovat mamince. Matka však reagovala hezky, v žalování jí nepodporovala. Holčička se na sebe zjevně snažila upoutat pozornost mezi dospělými. Dělalo jí dobře, že ji najednou všichni poslouchají, když přišla opět s novou informací. Myslí si, že děti žalováním na sebe upozorňují a strhují pozornost. Snaží se vyzdvihnout svou lepší kvalitu na úkor kamaráda, u kterého vidí, že takové kvality na první pohled nemá a snaží se na to poukázat. Toto je jedna z možností, jak si vysvětluji, proč dítě žaluje. Zopakovala, že ačkoli žalování vnímá spíše negativně, v něčem prospěšné asi bude. “Prošli jsme si tím každý z nás. Já osobně si myslím, že žalování je součástí formování osobnosti. Nemyslím to tak, že formování dětské osobnosti je postavené na žalování, ale je jedním z aspektů, které při působení na dítě nebo samotným dítětem osobnost dotváří. Dítě si díky již získaným zkušenostem uvědomuje, čím se může vyjádřit, co je naopak špatné, co příště nedělat.“ Na situaci: "*Paní učitelko, Pepa si neumyl ruce!*" by reagovala: *"Dobře, já to zkontroluji. A ty sis Amálko ruce umyla?*" Dala by žalujícímu dítěti najevo, že především ono samo má mít splněnou věc, kvůli které mi jde žalovat. Na situaci na situaci: "*Paní učitelko, ona mě strká!*" by reagovala zjišťováním a vyslechnutím pravdy. Následně by se děti snažila smířit. "*Všichni jsme tu kamarádi. Snažíme si pomáhat a nemáme přeci potřebu si ubližovat. Jak bychom tuto situaci, kdy tě strčila Amálka, příště vyřešili jinak než strkáním?*"

3.1.2 Závěrečné shrnutí rozhovorů

Výpovědi z rozhovorů jsem shrnula do okruhů, které jsou spjaty s výzkumnými otázkami. Většina učitelů měla zkušenosti s prací s věkově smíšeným kolektivem dětí v počtu 16 až 28 dětí ve třídě.

Okruh odpovědí, které se vztahují ke vzdělání učitelů MŠ v oblasti komunikace:

Většina si dále rozšiřuje vzdělávání v oblasti komunikace a doporučují kurzy a knihy Teorie typů, Škola bez poražených, Najděte si svého marťana, Respektovat a být respektován, Výchova bez poražených, Jak se krotí tygr, Maria Montessori. V literatuře hledají typy, jak s dětmi jednat.

Okruh odpovědí, kterými zjišťuji, jak učitelé naslouchají potřebám dětí a jak rozumí tomu, co jim děti sdělují:

Všichni participanti mají pocit, že dětem dobře rozumí, ale většina přiznává, že se potřebuje stále zlepšovat. Většina respondentů se setkala se žalováním, jedna participantka se s žalováním nesetkala a jedna rozvinula svůj problém s pochopením otázky, protože nahlíží na žalování jinak než je běžné. Její pohled je zaměřen na důvod předávané informace, domnívá se, že dítě se ujišťuje, zda platí daná pravidla. Většina si vzpomněla na vlastní zážitek z dětství, o kterém může říct „To nikdy dětem dělat nebudu“, ale ne všechny se mnou chtěly o zážitek podělit. Nechtějí jim brát prostor, naopak chtějí do dítěte vložit co největší důvěru, nechtějí jim říkat, že jsou neschopné a hloupé, dětem lhát, slibovat co neumí splnit. Jedna participantka si zážitek nevybavila, přiznává ale, že pokud dříve ve výchově něco odsuzovala, nyní oceňuje a chápe. Tato participantka je zatím bezdětná, při odpovědi směřovala k dětem v MŠ. Zatímco ostatní participantky pomýšlely při odpovědi na vlastní děti.

Pojem žalování je vnímán spíše negativně. Jedna participantka uvedla, že si uvědomuje, že žalování je součást formování osobnosti, ale přesto se mu snaží předcházet. Jiná participantka má žalování spojené s učitelem jako autoritou, která děti hodnotí či trestá. V pojetí její praxe je žalování jako osobnostní rys. Některé rozlišují situace, například i po bezpečnostní stránce. Ty, které považovaly žalování za pozitivní, jej berou jako proces učení.

Okruh těchto odpovědí sleduje, jak participanti reagují, když děti žalují: Pro některé participanty je důležité rozlišit, v jaké se nachází situaci, výrazně jinak jednají, jde-li o bezpečnost dětí. Většina participantů se snaží děti vyslechnout a předat dětem kompetenci k řešení problému, snaží se jednat jako facilitátoři, případně jako mediátoři nebo se dětí přímo zeptají na jejich potřeby. Jedna participantka uvedla, že problém vyřeší, žalobce rozhodně nechválí a důležité je pro ni také zaměřit se na samotné žalující dítě, zda i ono má v pořádku nebo splnilo věc, která je předmětem konfliktu. Vnímá žalování především jako vyhledávání pozornosti na úkor druhého jedince. Na žalování jako upoutávání pozornosti si vzpomněla i další participantka při otázce zjišťující vzpomínku na konkrétní případ. Uvedla, že příklad není z mateřské školy, ale z dětské oslavy, kde bylo mnoho dětí. Jedna z dívek chodila z dětského pokojíčku, kde si s dětmi hrála, stále žalovat mamince a zjevně na sebe upoutávala pozornost mezi dospělými. Bylo jí příjemné, že ji najednou všichni poslouchají, proto chodila stále s novými informacemi. Participantky také upozorňovaly na to, že děti žalují, protože se potřebují ujistit, zda nastavená pravidla v MŠ stále fungují. Jeden chlapec žaloval paní provozní i na paní učitelku, která šla do třídy v teniskách. Participantka vnímá jednání chlapce negativně, domnívá se, že potřebuje pozornost a pocit, že je kárán někdo jiný, než on. Při otázce zjišťující názor, proč děti žalují, souhlasilo s touhou po pozornosti 6 participantek, ale některé z nich zopakovaly, že rozlišují důvod žalování. Dle odpovědí může být žalování také příležitostí k učení ve vzájemné komunikaci, ovládání světa kolem sebe, díky získané zkušenosti, se dítě může posunout dál ve svém rozvoji, pomáhá formovat osobnost dítěte, pomáhá mu vyjádřit své pocity, nastavuje a upevňuje pravidla. Jedna participantka v žalování nespatřuje žádnou prospěšnost.

Konkrétní situaci o tom, že si Pepa neumyl ruce, většina participantů dávala do souvislosti s pravidly MŠ a předpokládali tak, že děti si pravidla vzájemně hlídají. Odpovídaly tomu i jejich odpovědi: optáním se, zda žalobce pravidlo dodržuje, připomenutím pravidla nebo poděkování za jeho dodržování a vzájemné ohlídání, ujištění, že platí pro všechny přítomné. Jedna participantka, která se se situací nesetkala, uvedla, že by dítěti poděkovala za informaci, vysvětlila, jak to druhá strana “může brát” a pochválila, že má vše pod kontrolou. Poté by s dítětem společně hledali něco,

kde by se mohl sám realizovat a něco kontrolovat. V případě, že by byla situace "nezdravá" a žalování by se opakovalo přespříliš, řešila by postup na pedagogické poradě. Pro 2 participantky bylo důležité, zda i žalující dítě má ruce umyté. Jedné jsou situace nepříjemné a snaží se, aby dítě získalo její pozornost jinou cestou, další chtěla zjistit, zda i dítě dodržuje nastavená pravidla.

V situaci, kdy si dítě stěžuje, že ho někdo strká, by odpověděli participantky většinou konkrétnímu dítěti. V jednom případě by nebyla odpověď adresovaná dítěti, ale celé třídě: *"Děti, máte dost místa?"* Většina učitelek se snaží dítě navést na řešení, vysvětlit, popsat a uznat rozporuplné pocity, zjistit více informací či závažnost situace. Jelikož participantky preferují bezpečnost a tuto situaci by mohly pokládat za ohrožující bezpečnost druhých, již více zasahují než v předchozí situaci. Jedna participantka by se optala na potřeby žalujícího a jedna uvedla, že si děti tyto situace řeší samy.

3.1.3 Výsledky pozorování

Krátkodobé pozorování dvou zařízení bylo zvoleno z důvodu pochopení komplexnosti situací, které vyplynuly z rozhovorů s pedagogy. Dle Švaříčka & Šeďové (2014, s. 144) metoda pozorování přináší jiný typ informací než rozhovor, což by si měl každý badatel uvědomit při koncipování svého výzkumu. Pozorování slouží k popisu jednání aktérů, zatímco rozhovor dokáže zachytit to, co účastníci říkají, co si myslí a dospět k pochopení jejich zkušenosti.

Děti i učitelé v obou zařízení mě znají a běžně spolupracujeme. Proto jsem zvolila zúčastněné otevřené pozorování a byla jim přítomna ve třídě i venkovních prostorech. Jména dětí i učitelek jsem zaměnila, abych zachovala anonymitu. Obě zařízení využívají Montessori připravené prostředí, při kterém každý pozorovatel ustupuje ve své aktivitě do pozadí a nezasahuje do dění. Dle Montessori přístupu potřebuje každý svoje místo a klid na práci. Prací se zde nazývá běžná hra i činnost vedoucí například k přípravě na školu. Při pozorování ve třídě jsem tiše zaujala jedno místo, na kterém jsem pobývala po celou dobu. V terénu či v jiných prostorech jsem se pohybovala volně dle potřeby.

I když strukturované pozorování netvoří základní metodu, může být součást kvalitativního výzkumu (Švaříček & Šeďová, 2014).

Popis prostředí pozorování - zařízení A

Obě učitelky (Cecilka a Eva) z prvního zařízení se nazývají průvodkyněmi, ve třídě mají průměrně 18 dětí smíšeného věku. V oblasti komunikace se vzdělávají pomocí knih. Cecilku zajímají knihy a informace z oblasti typologie osobností, ráda pracuje s emocemi, Eva se inspiruje knihou Respektovat a být respektován a Montessori přístupem.V zařízení byla příjemná atmosféra a prostor pro vzájemnou komunikaci dětí. Ačkoliv jedna vnímá žalování pozitivně, druhá negativně, s pojmem žalování odmítají pracovat, resp. tento pojem nevyslovují a snaží se nahlédnout tzv. pod pokličku problému. Pozorováním jsem zaznamenala shodu s tím, co uvedly v rozhovoru se mnou. Při pozorování jsem zaznamenala, že děti si problémy řeší samostatně, jsou k tomu vedené. V případě, že potřebují pomoc, ví, kam si pro ni jít. Nikdy jsem z reakcí nezaznamenala, že by k vyslechnutí problému nebyl čas nebo, že by je děti dokonce otravovaly.

Cecilka často vyjadřovala své vlastní pocity a domněnky nahlas, aby dětem přiblížila, jak na ni celá situace působí. Komunikaci na kruhu s dětmi začíná otázkou o jejich pocitech: *"Jakou barvu má dnes tvoje nálada? Jak se dnes cítíte?"* Nebo dětem předkládala karty situací, které je vedly k zamyšlení nad vlastními pocity. Při komunikaci s dětmi nikdy nezvýšila hlas, situace s dětmi řeší spíše soukromě, mimo ostatní kolektiv.

Eva řešila situace také s klidným hlasem, pokud neví, proč se konkrétní dítě chová tak, jak se chová, řeší chování na poradě s ostatními a následně dětem toto téma otevře při debatě nebo řízené činnosti.

Zaujalo mě, že děti mají na zahradě volný pohyb, dokonce za prudký kopec, kam průvodkyně nevidí. Když pominu zhodnocení bezpečnosti, zjistila jsem, že děti mají rozvinutou kompetenci k řešení problémů a přichází se k učitelům ujišťovat o správnosti řešení nebo pro radu. Zároveň mezi dětmi funguje samokontrola. A díky tomu se stává prostředí bezpečné. Pokud za učitelkami děti přichází a potřebují jejich pozornost, učitelky jim vychází vstříc, s dětmi o potřebách mluví na rovinu. Děti učitelkám tykají.

Témata pozorování - zařízení A

Svačina

Děti si dopřávají průběžnou svačinu, která je položena na venkovních stolečkách. Děti průběžně přibíhají se najíst a odbíhají k volné hře na zahradě. Pepíček jedl s chutí a úsměvem svačinu – pečený koláč. Čtyřikrát si přidal. Anna přišla za Cecilkou: "Cecilko, Pepíček si už třikrát přidal." "Máš strach, že nezbyde?" Hmm, je to celé pro vás, mám pocit, že toho je dost. Pomohlo by ti ostatním dětem říct, že se mají jít nasvačit?" Anna se usmála a pokývala hlavou na znamení ano, poté se rozběhla za ostatními a za chvilku se přišly nasvačit dívky, se kterými si předtím hrála. Cecilka později za Pepou přišla: "*Koukám, že ty si taky na sladké. Minule když byli buchtičky s krémem, tak sis taky přidával, viď? Nákyp ti taky chutnal, že? Všechny děti již svačily, pokud budeš chtít, ještě si přidej. "*

Klacky

Jana přibíhá ze zahrady z kopce za Evou: "*Evo, kluci mě bouchli klackem." "Dobře*." Jana odbíhá zpět na kopec si hrát. Vypadá spokojeně. Eva později kluky upozorňuje, ať jsou opatrní. Později si o tom společně povídají na kruhu. Eva se dětí ptá, komu a proč by to mohlo vadit. Není konkrétní, neuvedla jméno dítěte, které jiné ohrožovalo. Společně dochází k názoru, že jim klacky při hře nevadí, ale musí být obezřetnější, aby nezranily druhé.

Oblékání

Sestřička stojí u svého mladšího sourozence, který se snaží v šatně obléknout. Ostatní děti si dávno hrají na zahradě. Za chvilku odběhne za Evou a oznamuje jí, že se sestře nedaří obléknout "*Evo, Bára se neobléká*" a odbíhá si hrát na zahradu. Eva přijde za Bárou a ptá se jí, jestli s něčím nepotřebuje pomoc. Bára odpoví, že nepotřebuje. Eva zůstala opodál a sledovala, jak se Báře oblékání dál daří. Po chvilce přiběhla sestra, usmála se na Báru a zase odběhla.

Popis prostředí pozorování - zařízení B

I v druhém zařízení byla příjemná atmosféra. Pozorovala jsem učitelky pod krycími jmény Hanka a Ivana, s kterými jsem vedla i rozhovor. Třída byla věkově smíšená, s kapacitou 17 dětí. Byla jsem přítomna adaptačnímu programu pro čtyři nové děti. Učitelky Hanka a Ivana k dětem přistupují od začátku partnersky. Hanka má více praxe s prací u dětí a široce se vzdělává v oblasti komunikace literaturou a návštěvou kurzů např. Montessori kurzy, Respektovat a být respektován, Dovychovat, Nevýchova, Výchova bez poražených. Ve třídě se snaží pracovat s komunikačními kanály podle manželů Kopsových, využívá Montessori připravené prostředí.

Ivana je budoucí absolvent bakalářského studia, ale při studiu již částečně pracuje. Zkušenosti v oblasti komunikace má především z přednášek z vysoké školy, dále na doporučení a k práci si nastudovala čtyři komunikační typy z knihy Jak se krotí tygr. Znalosti z knihy se snaží uplatnit při práci. Pozorovala jsem ji při řízené výtvarné činnosti s předškoláky, snažila se dětem předat informace dle typologie od Kopsových: obrazem, sluchem, podat návod a dostatečně vysvětlit, vytvořila i ukázku. Přesto dětem ponechala i volný prostor k tvorbě, společný byl pouze námět práce – mraky. Při úklidu pomůcek

pak vyvstávaly situace k řešení, například umytí stolu. Hanku s menšími dětmi jsem pozorovala při volné hře na dvoře školy.

Obě s dětmi mluvily vždy klidně bez zvýšeného hlasu. Pokud jsem potřebovala lépe pochopit jednání učitelky, později jsem se ji na konkrétní situaci doptala. Zaujalo mě, že učitelky dál se vzniklou situací pracují. Děti učitelkám tykají.

Témata pozorování - zařízení B

Neumytý stůl a voda na podlaze

Ivana pro děti připravila řízenou výtvarnou činnost. Děti práci dokončily a nyní uklízí. Ivana jim je vzorem a uklízí s dětmi. Jedno z dětí si stěžuje: *"Ivano, Lenka neuklidila stůl."* "*Aha a ty máš uklizeno?"* Dítě pokývá hlavou na znamení ano. Ivana jde za obžalovaným dítětem do umývárny, kde si umývá ruce a říká: *"Leni je potřeba ještě utřít své místo. Až si domyješ ruce, ukážu ti, kde je hadr"*. Lenka se zamračí, umývá dál ruce a nic neříká. Ivana na ni čeká a dovede ji k úložišti hadrů. *"Podívej, možná by bylo lepší ten hadr trochu namočit a vyždímat."* Lenka nic neříká a jde umýt stůl suchým hadrem. Ivana jí pozoruje, přijde poblíž a říká: "*Podívej, tady je ještě barva. Doporučuji ti ten hadr namočit a vyždímat." "Jo, jo."* odpoví Lenka a běží do umývárny hadr namočit. Potom stůl utře. Ivana ji pozoruje a usmívá se na ni. Lenka se také usmála a odběhla znovu do umývárny.

Jedno z dětí si jde opět Ivaně stěžovat. "*Tam je voda, mám mokré ponožky*." a ukazuje na chodbu. "*Děti, kdo tam nacákal vodu?"* Děti již začaly svačit a neodpovídají. Ivana jde pro hadr a louži utře. Z umývárny se vrací Lenka a z hadru jí teče voda. Ivana volá: "Voda, teče ti z toho voda!" Lenka nechápavě hadr uklidí na jeho místo a jde za dětmi svačit. Lenka jde hadr vyždímat a utřít novou louži. Jde za žalujícím dítětem a domluví se s ním, že mu dojde pro suché ponožky. Dítě je spokojené a začne si ponožky sundávat. Ivana po svačině dětem připravuje do poličky aktivitu na ždímání houbičky. Je to tácek se dvěma miskami a mokrou houbičkou. Děti zve prezentaci ke stolu, kde dětem ukazuje, jak se dá voda přendat z misky do misky pomocí houbičky.

Tématická hra venku na dvoře

Dívky si hrají na mořské panny, do hry přiberou kluka, který bude hrát tatínka. Pavel si toho všimne a chce se do hry také přidat, chce být masožravý Rex. Hanka situaci sleduje. Děti ho odmítly, Pavel je vzteklý a nahlas mručí, nakonec přijde za Hankou žalovat: "Hani, holky mě nechtějí do hry. To je nefér." "*Dobře a co ode mě potřebuješ?" To je nefér! Řekni holkám, ať si se mnou hrajou." „Dobře, myslíš, že je to nefér, ale já holky nemohu nutit si s tebou hrát. Pomohlo by ti, kdybychom se společně zeptali, proč tě do hry nechtějí?" "Možná."* Společně dorazí k hrající skupince a Pavel zhurta a nahlas spustí: "*To je nefér, já si chci také s vámi hrát." "Dobře, můžeš být strejda."* "*To není fér, já chci být dinosaurus."* vezme křídu a čárou rozdělí dvorek na dvě části: kam děti nesmí/smí vstoupit. "*Tady můžou jen dinosauři!"* zakřičí na děti. Děti si dál v klidu hrají. Hanka se ptá Pavla, zda mu může pomoc nebo od ní něco potřebuje. Pavel říká, že chce být sám. Schová se za domeček a zůstává tam sám, dokud se neuklidní.

Na tuto situaci jsem se později doptala. Pavel má aspergerův syndrom a některé situace neumí přijmout a potřebuje více času. Později, po vyprchání emocí si sám za Hankou přišel o situaci popovídat.

Strkání

Dva tříletí kluci si hrají s míčem. Přiběhne k nim tříletá Lucka a strčí do nich. Kluci na ní koukají a mračí se. Hanka jim napoví: "*Tobě se to nelíbí? Musíš to říct. Řekni, to se mi nelíbí!"* Kluci se stále mračí a nic neříkají. *"Lucko, klukům se to nelíbí, nedělej jim to!"* Lucka do kluků opět strčí. "*Lucko, jim se to nelíbí, nedělej jim to. Co od nich potřebuješ?" "Já se chci honit." "Dobře, řekni, hoň mě!*" Kluci se usmáli a začali se s Luckou honit. Lucka to ovšem během dopoledne zopakovala ještě dvakrát. Hanka ji sledovala a nadbíhala jí se slovy: *"Řekni, hoň mě."* Potřetí se to Lucce podařilo. Když jsem se Hanky na situace později doptávala, vysvětlila mi, že spolu hrají hry, kde se děti učí říkat věty: "*To se mi nelíbí, to mi nedělej!"* a také "*To se mi líbí. To mi dělej!"*

Neumyté ruce

Před obědem se děti vracely za dvorku do třídy. Děti šly do umývárny si umýt ruce, jen Simona šla rovnou k obědovému stolu. Všimla si toho jedna starší holčička a ustaraně říká "*Simono, ruce!"* Simona se ušklíbla a začala koukat jiným směrem. *"Simono, máš*

špinavé ruce. Petro, Simona si neumyla ruce. Máš je špinavé, podívej!" Petra říká: "*Já si je už taky umyla. "*Simona vstala a šla si umýt ruce. Hanka situaci jen pozorovala a nezasahovala.

5 DISKUZE

V rámci diskuze se pokusím shrnout výsledky, odpovědět na výzkumné otázky a porovnat je s literaturou:

- Naslouchají učitelé a rodiče potřebám dětí? Rozumí tomu, co dítě sděluje?
- Jak dospělí reagují, když děti žalují?
- Jaké vzdělání mají učitelé MŠ v oblasti komunikace?

Mého výzkumu se účastnily ženy, které se zajímají o komunikaci a mají osobní zájem dítěti porozumět. Proto nejdou výsledky výzkumu prezentovat za obecně platné. Tyto ženy četly odbornou literaturu, nebo se vzdělávají v kurzech a při studiu. Potvrzuje to i znalost bezplenkové komunikace a znakování. Odpovědí na první otázku je, že dospělí naslouchají dítěti a snaží se porozumět jeho sdělení. Zároveň odpovím i na poslední otázku, která se ptá na vzdělání učitelů. Z rozhovorů jsem zjistila, že většina pedagogů si dále rozšiřuje vzdělávání v oblasti komunikace a doporučují kurzy a knihy Teorie typů, Škola bez poražených, Najděte si svého marťana, Respektovat a být respektován, Výchova bez poražených, Jak se krotí tygr, Maria Montessori. V literatuře hledají typy, jak s dětmi jednat.

Jestli skutečně dítěti naslouchají nás informuje to, jak dospělí vnímají žalování dětí. Nejvíce respondentů, téměř třetina, je vnímá jako upozorňování na nevhodné chování druhého (ze svého pohledu) s vidinou vytěžení výhod pro sebe u dospělého či s cílem přenést odpovědnost na druhé. Domnívám se však, že to je žalování v provedení dospělého nikoliv předškolního dítěte, které je přímočařejší.

Když dítě říká *"Mami, táta si neumyl ruce!"* možná to vidí jako my: "*Tak táta nemusí a já ano? Dospělí si asi ruce mýt nemusí. Tak proč si je mám mýt já? Tak to já si je také mýt nemusím, chci být jako táta...* " Obdobné myšlenky běží nejspíše dítěti hlavou a pro nás by jeho "žalování" mělo znamenat informaci: Pokud chci, aby dítě něco dělalo, musím to dělat také tak. Dle Vágnerové (2012, s. 249) identifikace s rodiči slouží jako obohacení dětského sebepojetí. Obvykle posiluje i sebevědomí dítěte a zároveň mu pomáhá diferencovat žádoucí i nežádoucí vlastnosti s projevy chování, které by mělo nebo naopak nemělo mít. Přijetím rodičů, tj. citově blízkých autorit, jako vzorů se volba

vhodné alternativy zjednoduší. Identifikace se v tomto věku projevuje značným důrazem na vnější znaky např. v potřebě určité úpravy zevnějšku, nápodobou způsobu vyjadřování, preferencí stejných činností apod.

Domnívám se, že pět respondentů, kteří žalování o neumytých rukou neznají budou dětem dobrým vzorem, a tak k této situaci doma nedochází. Zajímavá pro mě byla odpověď dvou žen, které uvedly, že by reagovaly umytím vlastních rukou, možná chtějí být dětem dobrým vzorem, ale nenapadlo je si o tom promluvit s manželem. Výrok osmi respondentek o tom, že otce poučí a žádají nápravu by mohl dítě uspokojit, ovšem tento výrok byl autoritativně podán, otec byl poučen před dítětem, domluva s otcem by mohla probíhat spíše v soukromí. Odpovědi respondentek řeší, co dítě říká, ale neřeší, proč to říká.

Učitelé rozumí sdělením od dětí jako touze po pozornosti, kontrole a ubezpečení nastavených pravidel, nedostatek komunikačních dovedností, pak někdy působí i jako překladatelé dětských sdělení. Pravidla hrají důležitou roli, ale musí být dodržována oboustranně. Pokud učitel vystupuje autoritativně, pak nerozumí tomu, že dítě se domáhá dodržování pravidel i z jeho strany. Jedna participantka se dokonce stala obžalovanou, když vkročila do třídy bez přezůvek. Žalování je vnímáno částečně i negativně, možná pod tíhou vlastních křivd a zážitků z dětství, které se s učiteli nesou i dál. Gordon (2012) píše o tom, že rodičům pomáhá si uvědomit škodlivý dopad jejich komunikačních bloků vzpomínkou na vlastní zkušenosti. Podle něho rodiče chápou, že pokud mají komunikační bloky vliv na ně, budou mít stejný vliv na jejich děti.

Někteří se snaží do dítěte vcítit, někteří potřebují vystoupit z komfortní zóny, aby pohlédli na dítě z individuálního pohledu. V mém vzorku se vyskytli i učitelé, kteří využívají k oslovení dětí komunikační kanály podle manželů Kopsových (2016): sluch, obraz, pocit, rozum. Z rozhovorů jsem nezjistila, jestli si participanti uvědomují, že děti se učí nápodobou a jsou jim vzorem. Pozorovaní pedagogové byli dětem vzorem, pak pro ně byla samozřejmost dodržovat stejná pravidla, která platí pro děti. Bylo pro mě překvapující, že někteří z nich odmítají pojem žalování nebo jej neznají, ale ukázalo se, že je to s cílem dítě lépe pochopit. Potěšilo mě, že z pozorování jsme získala informaci o tom, že učitelé se snaží se vzniklou situací dále pracovat, reflektovat ji, diskutovat či hodnotit a v případě absence chybějící dovednosti, zařadit do výuky

vhodnou aktivitu na její podporu. V pozorovaném zařízení učitelka využívala pomůcky z Montessori připraveného prostředí, v druhém zařízení diagnostikovala potřebu, pro kterou poté hledala uplatnění při jiné příležitosti. Montessoriová (2012) doporučuje předcházet konfliktům přípravou vhodného prostředí, kde budou mít děti možnost vykonávat činnosti svých vyšších potřeb. Zároveň je potřeba sledovat senzitivní období dítěte. Dle Smolíkové et al. (2007, s. 7) osobnostní pojetí vzdělávání předpokládá, že pedagog každé dítě dobře zná, snaží se rozumět jeho potřebám, sleduje, jak které dítě prospívá, jak se v průběhu času rozvíjí a zdokonaluje ve svých dovednostech (způsobilostech, kompetencích). A to proto, aby věděl, jak nejlépe k dítěti přistupovat, jaké metody používat a jaké činnosti mu nabízet. Situačních příležitostí, které nám o dítěti mohou mnoho říci, je celá řada. Ne vždy jich však umíme využít a vnímat, co nám o dítěti vypovídají. Stejně tak i způsobů, jak s těmito situacemi a příležitostmi pracovat, je mnoho. Žádný však nelze jednoznačně favorizovat, protože teprve vzájemným kombinováním postupů, citlivým zhodnocením více pozorovaných situací a rozborem různých činností dítěte se přiblížíme k pravdivému obrazu o něm. Porozumět tomu, co nám dítě svými projevy sděluje, není jednoduché.

Pedagogické sledování a hodnocení mají mít především funkci reflexní a prognostickou. Znamená to, že se získanými poznatky o dítěti bude pedagog dále pracovat (Smolíková, et.al.2007, s. 17).

Jak dospělí reagují, když děti žalují? Z odpovědí vyplývá, že rodiče většinou situaci vyřeší za dítě, které "žalovalo" a to i přes to, že většina respondentů vnímá žalování spíše negativně. Mohli bychom tedy usoudit, že na jedné straně necítí k chování dítěte sympatie, ale současně vnímají, že dítě potřebuje pomoc. A tu mu poskytnou a obvykle z pozice autority moci vyřeší nastalou situaci. Příkladů, kde vytváříme prostor pro vstup dítěte do řešení je výrazně méně než těch autoritativních.

Zdá se, že učitelé se snažili být facilitátory. Dle Smolíkové et al. (2007, s. 16) je facilitátor pedagog, který ve vzdělávacím procesu ustupuje do pozadí, vede děti nepřímo, tj. tím, že vytváří vhodné podmínky pro jejich aktivní osobní učení. U jednotlivých dětí podporuje činnostní a prožitkové učení, ve vztahu k dětské skupině zaujímá roli moderátora a podporuje vzájemnou interakci jejich členů (děti neučí, ale vede je tak, že děti se učí samy, aktivně, na základě toho, co samy prožily i co zažily ve skupině).

Na druhou otázku, jak dospělí reagují, když děti žalují bych odpověděla, že pokud učitelé nejednají autoritativně, ale v partnerské rovině, pak se snaží dítě vyslechnout, pochopit jeho pocity či jednání a působit jako facilitátor nebo diagnostikují chybějící dovednost a pak se snaží být překladatelem dětského nesrozumitelného sdělení pro druhou stranu. K pochopení pedagogických přístupů by se hodilo zařadit více pozorování.

Z pozorování dále vyplývá, že pedagog se snaží s komunikační překážkou pomoc, například děti učí říkat slova: "*To se mi nelíbí. To mi nedělej*", anebo poprosit, aby to nedělal a zaměnit za neverbální projev – strkání. Konkrétně například „*Hoň mě*", když dítě očekávalo pozornost od druhého kamaráda. Jedna participantka uvedla, že žalování bere jako příležitost k trénování komunikace a ovládání světa kolem sebe. Jiná participantka se snaží být dětem vzorem ve vyjadřování vlastních pocitů a dětí se na ně aktivně ptá. Nováčková & Nevolová (2020) uvádí, že nízká úroveň sociálních a komunikačních dovedností snadno může vést k chování, které je okolím vnímáno jako překračování hranic – dítě si neumí říct o půjčení hračky a vytrhne ji druhému dítěti z ruky, neumí formulovat výzvu ke společné hře a místo toho druhé dítě uhodí apod. Úkolem dospělého je pro takové situace nabízet dítěti vhodné formulace a způsoby chování, které by mu pomohly dosáhnout toho, o co usiluje, ovšem ne na úkor druhých. Například místo braní hračky bez souhlasu majitele nebo příkazu: *Půjč mi to!* naučit dítě, aby umělo požádat: *Můžu si to auto půjčit?"* (s. 78).

Aby dospělí věděli, jak mají zareagovat, je pro ně důležitý důvod žalování. Na některé působí slovo žalovat hanlivě, možná i proto, že mezi staré školní povídačky patří: "*Žalobníček žaluje, pod nosem si maluje"*. Pod názvem této říkačky vysílá Česká televize jeden z dílů pořadu pro děti (Vel) mistr E (Smyček et al., 2014), který se zabývá žalováním. Nabízí dětem pohled, jak se zachovat a učí je rozlišovat žalování od důležitého sdělení. Stejně jako rodiče i učitelé z mého výzkumného vzorku i autoři pořadu přikládají důležitost nebezpečným situacím. V ostatních situacích vybízí k samostatnému řešení. Gordon (2012) uvádí, že situace, kdy hrozí, že si děti ublíží, přijímají lépe muži než ženy. Domnívá se, že je to tím, že otcové lépe přijímají skutečnost, že se děti zranění nevyhnou.

Rodiče i učitelé se často zamýšlí nad tím, co je a není žalování, nejen z bezpečnostního hlediska. Po uskutečnění pozorování se domnívám, že někteří učitelé odmítnutím slova

žalovat vyjadřují snahu dítěti lépe porozumět, odpovídá tomu i touha se v tématu vzdělávat.

Když se vžijeme do situace dítěte, do kterého někdo opakovaně naráží a strká, možná jsme mu řekli, že se nám to nelíbí, ale on nás neposlechl, možná ne, protože se bojíme a máme chuť do něj strčit, ale nenacházíme odvahu a řekneme: "*Ona do mě strká.*" Říkáme to, protože máme potřebu ochrany a věříme, že nám dospělý pomůže. Všechny respondentky by se nám snažily pomoc. Pro budoucí život dětí je důležité se naučit, jak se zachovat v podobné situaci, když není na dosah dospělý. Možná by bylo lépe poskytnout dítěti empatii a oporu a zeptat se: "*To tě asi štve, viď. Můžu ti nějak pomoci to vyřešit?... Jak?*" Obdobně zareagovalo 7 osob, což není ani 10 % všech respondentů. Podle Nováčkové & Nevolové (2020) vývoj odolnosti mozku, který souvisí vždy s negativními emocemi, souvisí se zráním mozku, který začíná kolem pátého roku a ukončuje se kolem 18 roku. Z toho důvodu předškolní dítě, které svým emocím nerozumí, se neobejde bez pomoci dospělého. Pomoc může být nabídnuta v podobě emoční podpory, empatie, empatické reakce a modelování způsobu, jak se uklidnit.

Všichni respondenti se snaží dětem porozumět, ale schází jim k tomu schopnost nahlédnout situaci z pohledu dítěte. Pedagogové se snaží předávat dětem dovednosti k samostatnému řešení situací, jak jim ukládá rámcový vzdělávací program. Z pozorování jednání učitelů vyšlo najevo, že se vzniklou situací snaží dále pracovat a reflektovat ji.

ZÁVĚR

První myšlenkou bakalářské práce bylo vzájemné naslouchání dítěte s dospělým, kterému se můžeme věnovat již od narození. Výzkumná část se soustředila na naslouchání při žalování.

Teoretická část popisovala vývoj komunikačních schopností nemluvňat a možnosti vzájemného naslouchání v předškolním věku. Za cíl v praktické části jsem si stanovila zmapování komunikace dětí s dospělými s cílem odkrýt porozumění dětského sdělení ze strany dospělých. Mým záměrem bylo zaznamenat zkušenost rodičů a pedagogů s takzvaným žalováním a při pozorování doplnit data o situace z praktického života. Vzhledem k tomu, že vzorek mého šetření byl většinou vzdělaný v oblasti komunikace a o vzájemnou komunikaci se zajímal, nejdou výsledky prezentovat obecně. Výzkum ovlivnila i epidemiologická situace Covid 19. Dotazníky pro rodiče jsem převedla do online podoby, a tak se dostala k jinému výzkumnému vzorku, než jsem původně zamýšlela. Pozorování žalování u pedagogů by bylo zajímavé uskutečnit ve větším rozsahu, bohužel pro obavy z nákazy nebylo možné vstoupit do všech zařízení. I přesto se domnívám, že výzkum přinesl zajímavé výsledky.

Odpověď na otázku, zda dospělí naslouchají dětem je: Ano naslouchají, ale občas jim chybí dovednost nahlédnout na věc z pohledu dítěte. Z výpovědi učitelů vyplynulo, že pokud jednají s dětmi v partnerské rovině, pak se jim daří rozklíčovat dětská sdělení. Jako důležitá se jevila vlastní iniciativa v sebevzdělání pomocí knih, kurzů, studia. Přináší to odpověď na třetí otázku, která byla cílena na vzdělání učitelů v oblasti komunikace. Zjistila jsem, že většina pedagogů, ale i rodičů, si dále rozšiřuje vzdělávání v oblasti komunikace a doporučují kurzy a knihy Teorie typů, Škola bez poražených, Najděte si svého marťana, Respektovat a být respektován, Výchova bez poražených, Jak se krotí tygr, Maria Montessori, Dovychovat, Nevýchova. V literatuře hledají typy, jak s dětmi jednat.

Druhá otázka se zajímala o to, jak dospělí reagují, když děti žalují. I při této odpovědi bude důležité, zda jednají z pozice autority, anebo vstupují jako partneři dětí. Partneři se snaží dítě vyslechnout, pochopit jeho pocity či jednání a působit jako facilitátor nebo diagnostikují chybějící dovednost. Pokud mají pocit, že dítě dobře znají, snaží se být překladatelem dětského nesrozumitelného sdělení pro druhou stranu. Důležitost

přikládají nebezpečným situacím, pak do situací více zasahují a zapomínají, že děti se potřebují naučit jednat i ve chvílích, kdy není dospělý nadosah a bylo by lépe vyjádřit empatii a oporu. U pedagogů jsem snahu předávat dětem dovednosti k samostatnému řešení situací, jak jim ukládá rámcový vzdělávací program, zaznamenala. Z pozorování jednání učitelů vyšlo najevo, že se vzniklou situací snaží dále pracovat a reflektovat ji.

Myslím, že téma vybízí k dalšímu zkoumání. Pokud bych se tématem zabývala opětovně, zajímal by mě pohled dětí, analýza etikety, práce s jiným vzorkem pedagogů a rozhodla bych se pro zařazení více pozorování. Přeji si, aby v práci našli dospělí ujištění, že jejich cesta k naslouchání může vést ke správnému cíli, nesmí ale zapomenout, že k dětem by se měli chovat stejně, jako se chovají ke svým přátelům. Pomoci by jim mohlo vzpomenout si na své dětství a příkoří, které v něm zažili a zkusit nahlédnout na situaci z dětského pohledu.

Seznam použitých zdrojů

Bauerová, I. (2009). *Bez plenky: laskavá moudrost přirozené hygieny nemluvňat*. DharmaGaia.

Červenková, B. (2019). *Rozvoj komunikačních a jazykových schopností u dětí od narození do tří let věku*. Grada Publishing, a. s.

Gordon, T. (2012). *Výchova bez poražených*. Malvern.

Hendl, J. (2012). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace.* Portál. https://ndk.cz/uuid/uuid:3b42cfe0-4327-11e8-89ad-5ef3fc9ae867

Herman, M. (2008). *Najděte si svého marťana*. Apak.

Kargerová, J. P., Chalupová, R., Kreislová, Z. (2019). *Spolupráce s rodinou a komunitou v programu Začít spolu.* Pasparta Publishing, s.r.o.

Kopsovi, K.&P. (2015). *Jak se krotí tygr: knížka pro děti, rodiče i pedagogy*. Edika.

Kopsovi, K.&P. (2016). *Jak se domluvit s tygrem aneb učíme se tygrijsky.* Edika.

Lehrová, J. (2018). *Rodičovština: Jak mluvíme s dětmi a jak s nimi mluvit lépe.* Mladá fronta.

Marek, V. (2002). *Nová doba porodní.* Eminent.

Markhamová, L. (2015). *Aha rodičovství: Jak přestat křičet a začít žít s dětmi v harmonii.* Mladá fronta.

Montessori, M. (2018). *Absorbující mysl: vývoj a výchova dětí od narozen do šesti let.* Portál.

Montessoriová, M. (2011). *Od dětství k dospívání.* Triton.

Montessoriová, M. (2012). *Tajuplné dětství.* Triton.

Nováčková, J. Nevolová, D. (2020). *Respektovat a být respektován*. PeopleComm.

Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Grada.

Reichel, J. (2009). *Praha Kapitoly metodologie sociálních výzkumů.* Grada Publishing, a.s.

Sears, W. @ Searsová, M. (2018). *Kontaktní rodičovství*. Argo.

Slabá, H. (2020). *Montessori školka: Jak to v ní chodí?* Portál.

Smolíková, K., Opravilová, E., Kucharská, A., Bláhová, A., Kupcová, M. (2007). *Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV: metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy.* Výzkumný ústav pedagogický.

Smyček, K., Pešková, M., Hrůza, M. (2014, 14. října). (Vel)Mistr E — *Žalobníček žaluje, pod nosem si maluje: Pohádková etiketa pro malé prince a princezny, tentokrát o žalování.* Česká televize : Déčko. https://decko.ceskatelevize.cz/video/e214543112060007.

Svobodová, E., Šmelová, E., Švejdová, H., Váchová, A. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole školní a třídní vzdělávací program.* Portál.

Svobodová, E. (2010). *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání.* Dr. Josef Raabe, s.r.o.

Šustová, T.V. (2008). *Jak se domluvit s kojencem a batoletem: komunikujeme přirozenými znaky a gesty.* Grada Publishing.

Švaříček, R. & Šeďová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Portál. https://ndk.cz/uuid/uuid:b67007f0-1b80-11e9-b427-005056827e51

Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání.* Karolinum.

Seznam tabulek a grafů

Graf 1: Věk dětí respondentů

Graf 2: Četnost žalování

Tabulka 1: Četnost výskytu žalování mimo domov

Tabulka 2: Postoj respondentů k žalování

Tabulka 3: Význam slova žalovat z pohledu rodičů

Tabulka 4: Četnost vzpomínek na konkrétní situace

Tabulka 5: Reakce respondentů na konkrétní situace 1

Tabulka 6: Reakce respondentů na konkrétní situaci 2

Tabulka 7: Zkušenost a využití bezplenkové komunikační metody

Tabulka 8: Zkušenost a využití znakování nemluvňat

Tabulka 9: Četnost využívání metod komunikace

Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník pro rodiče

Příloha č. 2: Struktura rozhovorů s učiteli MŠ

Příloha č. 3: Ukázka realizovaného rozhovoru s učitelem

Příloha č. 1: Dotazník pro rodiče

Dobrý den,

jmenuji se Radka Smékalová a nyní píši svou bakalářskou práci. Proto bych Vás chtěla poprosit o vyplnění dotazníku, který je její součástí. Tématem bakalářské práce je komunikace dětí s rodiči a vzájemné naslouchání.

Děkuji za vyplnění a přeji pevné fyzické i psychické zdraví v této nelehké době!

1. Kolik let je Vašim dětem?
2. Jste muž nebo žena?
3. Kolik je Vám let?
4. Žaluje Vaše dítě? Pokud ano, v jakých situacích?
5. Setkali jste se s žalováním mimo domov, např. v prostředí MŠ nebo na hřišti?
6. Vnímáte žalování negativně nebo pozitivně.
7. Co pro Vás znamená slovo žalovat?
8. Vzpomínáte si na konkrétní situaci?
9. Jak zareagujete na situaci: "Mami, táta si neumyl ruce!" ("Tati, máma si neumyla ruce!")
10. Jak zareagujete na situaci: "Mami, ona mě strká!" ("Tati, ona mě strká!")
11. Setkali jste se s bezplenkovou komunikační metodou? Pokud ano, co s ní máte společného?
12. Setkali jste se znakováním nemluvňat. Pokud ano, jak?
13. Setkali jste se s nějakou metodou komunikace (pro věkovou kategorii od novorozenců po předškoláky)? Pokud ano, můžete mi Vaši zkušenost přiblížit?

Příloha č. 2: Struktura rozhovorů s učiteli MŠ

- Ráda bych se dozvěděla nejdříve něco o Vás. Zajímalo by mě Vaše vzdělání, doba praxe, zaměření či typ MŠ, ve které pracujete.
- V jaké třídě pracujete, je věkově smíšená nebo homogenní?
- Rozšiřujete si vzdělání v oblasti komunikace? Pokud ano, můžete být konkrétní?
- Můžete doporučit knihu nebo kurz, který se týká komunikace?
- Máte pocit, že dětem dobře rozumíte?

- Máte zkušenost se žalováním dětí?
- Máte vlastní zážitek z dětství nebo dospělosti, o kterém si říkáte: "To nikdy dětem dělat nebudu."
- Jak vnímáte „žalování“ negativně nebo pozitivně?
- Jak reagujete, když děti žalují?
- Vzpomínáte si na konkrétní příklad?
- Proč se domníváte, že děti žalují?
- Je žalování podle Vás dětem v něčem prospěšné? Je prospěšné druhé straně?
- Jak zareagujete na situaci: "Paní učitelko, Pepa si neumyl ruce!"
- Jak zareagujete na situaci: "Paní učitelko, ona mě strká!"

Příloha č. 3: Ukázka realizovaného rozhovoru s učitelem (krycí jméno: Ivana)

Ráda bych se dozvěděla nejdříve něco o Vás. Zajímalo by mě Vaše vzdělání, doba praxe, zaměření či typ MŠ, ve které pracujete.

- Jsem studentkou 3. ročníku Bc. studia na Jihočeské univerzitě. Ten náš obor se zaměřuje na děti předškolního věku v běžné i speciální školce. V srpnu dělám státnice a u studia se snažím pracovat, a v září jsem si našla místo v běžné mateřské škole. Během studia jsem si dělala praxi v běžných školách i speckách a studuju na vysoké škole 3 roky. Teď pracuju s předškolákama.

V jaké třídě pracujete, je věkově smíšená nebo homogenní?

- Moje třída je věkově smíšená a v září nastupuju taky do věkově smíšený třídy. Na praxi jsem taky pracovala ve smíšených skupinách dětí ve třídách. S homogenníma mám jen malé zkušenosti.

Rozšiřujete si vzdělání v oblasti komunikace? Pokud ano, můžete být konkrétní?

- Zatím si nerozšiřuju. Až nastoupím do práce, tak budu muset, asi si něco načtu, možná navštívím nějaký kurz a myslím, že to práce s dětmi a rodiči bude vyžadovat. Zatím jsem to neřešila, myslím si, že mám dobré komunikační schopnosti. Ale rozhodně mám v plánu se dál vzdělávat.

Můžete doporučit knihu nebo kurz, který se týká komunikace?

- Do ruky se mi dostala taková hezká knížka pod názvem Jak se krotí tygr od Kamily Kopsové a Petra Kopsy. V ní byly zmíněny 4 základní komunikační typy. To mi přišlo zajímavý, pak jsem se to snažila i aplikovat na děti při mojí práci. Bylo to zajímavý a přišlo mi, že to funguje. Jinou literaturu si nevybavuju. Vše, co jsem se dozvěděla z této oblasti, bylo v rámci přednášek na vysoké škole.

Máte pocit, že dětem dobře rozumíte?

- Myslím, že ano, myslím si, že jsem empatická a do dítěte se dokážu vžít. Nemám problém, že bych si s dětmi nerozuměla.

Máte zkušenost se žalováním dětí?

- Ano, asi jako každý

Máte vlastní zážitek z dětství nebo dospělosti, o kterém si říkáte: "To nikdy dětem dělat nebudu."

- Žádný si nevybavím. V mateřský a základní škole, kam jsem chodila, byli skvělí. Moje rodiče mě vychovávali přísně a láskyplně. Možná jsem něco dřív odsuzovala, ale dneska už to chápu a cením si toho. Takže si nevybavuju nic, co by mě nějakým způsobem zasáhlo a na děti bych nechtěla dále přenášet.

Jak vnímáte „žalování“ negativně nebo pozitivně?

- Žalování spíš negativně, jako vím, že to k dětské osobnosti patří a patří to i k jejím formování. No ale snažím se žalování předcházet nebo na ně prostě neupozorňuju mezi dětmi.

Jak reagujete, když děti žalují?

- No rozhodně nechválím a pokud mně nějaké dítě přijde žalovat, tak se snažím předanou informaci řešit. Ale následně se zaměřím na samostatné žalující dítě, jestli má vše v pořádku a splnilo by věc, kvůli které na kamaráda žaluje.

Vzpomínáte si na konkrétní příklad?

- Ano, ale ne z mateřské školky. Ale bylo to na oslavě narozenin u známých, kde bylo spoustu dětí, ale jedna z holčiček chodila z dětského pokojíčku, kde si s dětmi hrála, žalovat mamince. Maminka reagovala moc hezky, žalování teda nepodporovala. Přišlo mi, že holčička se na sebe snažila upoutat pozornost dospělých. Dělalo jí dobře, že ji najednou všichni poslouchají. Když přišla opět s novou informací, takto to na mě působilo.

Proč se domníváte, že děti žalují?

- Myslím si, že na sebe upozorňují a strhují na sebe pozornost. Snaží se vyzdvihnout svou lepší kvalitu na úkor kamaráda, u kterého vidí, že takové kvality na první pohled nemá a snaží se na to poukázat. Toto je jedna z možností, jak si vysvětluju, proč dítě žaluje.

Je žalování podle Vás dětem v něčem prospěšné? Je prospěšné druhé straně?

- No, žalování vnímám spíš negativně, ale v něčem prospěšné asi bude. Prošli jsme si tím každý z nás. Já osobně si myslím, že žalování je součástí formování osobnosti.

Nemyslím to tak, že formování dětské osobnosti je postavené na žalování, ale je jedním z aspektů, které při působení na dítě nebo samotným dítětem osobnost dotváří. Dítě si díky již získaným zkušenostem uvědomuje, čím se může vyjádřit, co je naopak špatné, co příště nedělat.

Jak zareagujete na situaci: "Paní učitelko, Pepa si neumyl ruce!"

- "Dobře, já to zkontroluji. A ty sis Amálko ruce umyla?"

Jak zareagujete na situaci: "Paní učitelko, ona mě strká!"

- Tak tady bych se zeptala hned druhé strany, která strká, zda je to pravda. A potom bych vyslechla i tuto pravdu. Následně bych se děti snažila smířit. Asi bych řekla něco jako: "Všichni jsme tu kamarádi. Snažíme si pomáhat a nemáme přeci potřebu si ubližovat. Jak bychom tuto situaci, kdy tě strčila Amálka, příště vyřešili jinak než strkáním?"