

Míra regulace v komunikaci pedagoga s dítětem předškolního věku

Bc. Pavla Talášková

Diplomová práce
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2013/2014

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Bc. Pavla Talášková
Osobní číslo: H120025
Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální pedagogika
Forma studia: kombinovaná

Téma práce: Míra regulace v komunikaci pedagoga s dítětem předškolního věku

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se k problematice regulace ve výchově a ke kompetencím sociálního pedagoga.

Příprava metodiky výzkumné části a formulace modelových problémových situací zjišťujících postoj pedagogů k regulaci ve výchově.

Realizace smíšeného výzkumu zaměřeného na zjišťování míry regulace ve výchově.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

GAVORA, Peter. Učitel a žáci v komunikaci. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-73-104-9.

MAREŠ, Jiří. Pedagogická psychologie. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

NELEŠOVSKÁ, Alena. Pedagogická komunikace v teorii a praxi. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0738-1.

PELIKÁN, Jiří. Hledání těžiště výchovy. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1265-2.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **15. ledna 2014**

Termín odevzdání diplomové práce: **18. dubna 2014**

Ve Zlíně dne 15. ledna 2014


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.

děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE


Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 24.2.2014


.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce je věnována komunikaci pedagoga s dítětem předškolního věku. Teoretická část je zaměřena na vztah pedagoga a dítěte, jejich vzájemné ovlivňování a způsoby komunikace mezi nimi. Poodkrývá také osobnost pedagoga a dítěte předškolního věku. Na teoretický základ navazuje praktická část, jejímž cílem je odhalení míry regulace v komunikaci pedagoga mateřské školy při vzniklé problémové situaci s dítětem předškolního věku.

Klíčová slova: komunikace, osobnost pedagoga, výchovné styly, dítě předškolního věku, podpora autonomie dítěte, typy regulace

ABSTRACT

This diploma thesis deals with communication of a teacher and a child of the preschool age. The theoretical part is focused on a relationship between the teacher and the child, their mutual influence and different kind of communication between them. It also uncovers the personality of a teacher and a child of preschool age. The practical part follows after the theoretical one. It's aim is to reveal the regulation rate in communication of a kindergarden teacher during a risen problem situation with a child of the preschool age.

Key words: communication, personality of a teacher, educational styles, child of preschool age, support of child autonomy, types of regulation

Poděkování

Chtěla bych upřímně poděkovat paní Mgr. Karle Hrbáčkové, PhD. za odborné vedení, inspiraci a podporu při psaní diplomové práce.

Poděkování patří také všem respondentům, kteří byli ochotni se do výzkumu zapojit a v neposlední řadě děkuji své rodině a přátelům za morální oporu a trpělivost.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahrána do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 KOMUNIKACE	12
1.1 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE	13
1.2 KOMUNIKACE PEDAGOGA S DÍTĚTEM	15
1.2.1 Vzájemný vztah učitele a dítěte.....	17
1.2.2 Citlivost vychovatele vůči dítěti.....	18
1.2.3 Vztah pedagoga k autonomii dítěte.....	19
1.3 ZPŮSOBY KOMUNIKACE.....	21
1.3.1 Efektivní způsoby komunikace	21
1.3.2 Neefektivní způsoby komunikace	23
2 OSOBNOST PEDAGOGA	26
2.1 KOMPETENCE PEDAGOGA	27
2.1.1 Pedagogická diagnostika	30
2.2 VÝCHOVNÝ STYL PEDAGOGA	31
2.2.1 Autoritativní styl výchovy.....	32
2.2.2 Liberální styl výchovy	32
2.2.3 Demokratický styl výchovy.....	33
2.3 KÁZEŇ A AUTORITA PEDAGOGA.....	34
3 OSOBNOST DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	37
3.1 ROZVOJ INICIATIVY	38
3.2 SOCIOKULTURNÍ DETERMINACE OSOBNOSTI	40
3.2.1 Prostředí rodiny	40
3.2.2 Prostředí mateřské školy a vrstevníci.....	42
3.2.3 Normy.....	43
II PRAKTICKÁ ČÁST	45
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	46
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍL VÝZKUMU	46
4.2 POJETÍ VÝZKUMU	47
4.2.1 Triangulace.....	48
4.3 VÝZKUMNÝ VZOREK PRO KVANTITATIVNÍ VÝZKUM	48
4.4 VÝZKUMNÝ VZOREK PRO KVALITATIVNÍ VÝZKUM.....	49
4.4.1 Charakteristika respondentů	49
4.5 METODA SBĚRU DAT PRO KVANTITATIVNÍ VÝZKUM	51
4.5.1 Dotazník	51

4.6	METODY SBĚRU DAT PRO KVALITATIVNÍ VÝZKUM.....	52
4.6.1	Modelové problémové situace	53
4.6.2	Polostrukturovaný rozhovor	53
4.7	METODA ANALÝZY KVANTITATIVNÍCH DAT.....	54
4.8	METODA ANALÝZY KVALITATIVNÍCH DAT	54
5	PREZENTACE VÝSLEDKŮ KVANTITATIVNÍHO VÝZKUMU	55
5.1	VÝSLEDKY VÝZKUMU PODLE TYPŮ REGULACÍ.....	55
5.2	VÝSLEDKY VÝZKUMU PODLE SITUACÍ Z DOTAZNÍKU	56
5.3	VÝSLEDKY VÝZKUMU STYLŮ VÝCHOVY PODLE METAFOR	57
6	PREZENTACE VÝSLEDKŮ KVALITATIVNÍ ANALÝZY.....	59
6.1	PŮVOD.....	59
6.2	KONFRONTACE.....	64
6.3	FAKTOR.....	66
6.4	DIRIGENT.....	69
6.5	POSLOUPNOST	75
6.6	TVRDOST.....	77
6.7	PARADIGMATICKÝ MODEL.....	84
7	ZÁVĚRY A SHRNU TÍ VÝZKUMU	85
	ZÁVĚR	88
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	89
	SEZNAM GRAFŮ	94
	SEZNAM OBRÁZKŮ	95
	SEZNAM TABULEK.....	96
	SEZNAM PŘÍLOH.....	97

ÚVOD

Tématem mé diplomové práce je míra regulace v komunikaci pedagoga s dítětem předškolního věku. V poslední době je trendem dávat dětem již od velmi útlého věku volnost a možnost samostatně se rozhodovat, aniž by se přihlíželo k následkům a ostatním lidem kolem něho. Většina věcí, lidí by se měla podřídit dítěti. Jako učitelka mateřské školy po šesti letech praxe mohu říct, že není vždy správné a vhodné dávat dětem volnost. Důležité je dětem stanovit hranice a pravidla, která by se měla dodržovat. Dětem bychom měli jít příkladem a rovněž dodržovat stanovená pravidla. Měli bychom je vést a učit postupně poznávat svět a společnost kolem sebe. O společenském životě prakticky nic neví, jen to, co jim zprostředkovává dospělý, případně starší sourozenec, ostatní děti v mateřské škole. Podstatné je přihlížet k individuálním potřebám každého dítěte a podle toho k danému dítěti přistupovat. Na druhé straně je rovněž důležité, aby se dítě učilo samostatně rozhodovat a dokázalo prosadit svou osobnost. Je to velmi složitý proces, proto bych se ve své práci chtěla věnovat právě míře regulace v komunikaci pedagoga s dítětem předškolního věku a za jakých okolností je vhodné direktivně přistupovat k dítěti předškolního věku.

Teoretická část práce nás seznámí s pojmy, jež souvisí s pedagogickou komunikací.

První kapitola nás obeznámí s charakteristikou pojmu komunikace a pedagogická komunikace, kde je teoreticky obhájen fakt, že při výchovném působení (společenském styku) dochází k ovlivňování účastníků navzájem. Poukážeme i na důležitost vztahu pedagoga a dítěte, který je velmi důležitý při výchově. Je ním ovlivněno dítě, ale i pedagog. Odhalujeme také význam podpory dítěte k autonomii, která má ve výchově své nepostradatelné místo. Zmíníme také, jakým způsobem může pedagog přistupovat k dítěti a tím ho podporovat k autonomii nebo ho vést. Poslední podkapitola se věnuje vhodným a nevhodným stylům komunikace, které se odrážejí ve výchovném působení pedagoga na dítě.

Ve druhé kapitole se zaměříme na osobnost pedagoga, jež je nepostradatelnou součástí pedagogické komunikace a promítá se do výchovy. Je zde poukázáno na fakt, že osobnost pedagoga je velmi významná právě v ovlivňování a působení na dítě při výchově. Uvádíme také důležité předpoklady, které by měl pedagog mít. Poukazujeme na výchovné styly, které nám ukazují, jak může pedagog přistupovat a jaký může mít vztah s dítětem při výchově. Jsou zde objasněny pojmy kázeň a autorita pedagoga.

Třetí kapitola nastiňuje osobnost dítěte předškolního věku. Odhaluje nám, jak se v daném věkovém období rozvíjí iniciativa, která právě souvisí s autonomií dítěte. Jak uvádíme, je důležité podporovat dítě právě k samostatnosti a tím i k iniciativě. Dále poukazujeme na sociokulturní determinanty osobnosti, díky kterým jedinec postupně poznává svět kolem sebe a tím si utváří svou osobnost.

Praktická část je zaměřena na odhalení míry regulace v komunikaci pedagoga s dítětem předškolního věku v rámci předškolního vzdělávání při vzniklé problémové situaci. Výsledky výzkumu vzešly na základě kvantitativní analýzy dotazníků a na základě kvalitativní analýzy modelových problémových situací a rozhovorů.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KOMUNIKACE

Původ slova komunikace vychází z latinského slova *communicare* a znamená oznamovat, informovat, radit se s někým (Gavora, 2005, s. 9).

Mikulaščík (2003, s. 19) shrnuje nejdůležitější charakteristiky komunikace do 3 primárních bodů:

- „komunikace je nezbytná k afektivnímu sebevyjadřování;
- komunikace je přenosem a výměnou informací v mluvené, psané, obrazové nebo činnostní formě, která se realizuje mezi lidmi, což se projevuje nějakým účinkem;
- komunikace je výměnou významů mezi lidmi použitím běžného systému symbolů.“

Komunikace mezi lidmi probíhá téměř neustále i přesto, že jí mnohdy nevěnujeme tolik pozornosti jako v situacích, kdy chceme někomu druhému sdělit něco důležitého. Komunikace nám umožňuje uspokojovat celou řadu potřeb např. poskytnout nám potěšení, dosáhnout úspěchu. Komunikace je jednou z nejdůležitějších potřeb života lidí (Mikulaščík, 2003, s. 15-16). Na komunikaci s druhými lidmi je pozoruhodné, že ji společně utváříme a působíme na ni, vedeme k ní a zároveň jsme její součástí. Proto může být někdy obtížné porozumět komunikační výměně i přesto, že se jí v daný okamžik účastníme (Vybíral, 2005, s. 26).

Termín komunikace je nejenom úzce vázán k termínu interakce, jež znamená vzájemné ovlivňování při společenském styku. Sociální styk v sobě nese 3 hlediska:

- „hledisko interakční (vzájemné působení, ovlivňování);
- hledisko komunikační (sdělování významů);
- hledisko percepční (vnímání našich partnerů v rámci přímých komunikačních aktivit).“ (Kalhous, Obst et al., 2002, s. 251)

„Předávání informací při interakci, při přímém a nepřímém sociálním styku nazýváme komunikací.“ (Vybíral, 2000 in Gavora, 2005, s. 9)

Gavora (2005, s. 9) upozorňuje, že je důležité si uvědomit, že pojmy komunikace a interakce nejsou totožné. Lidé jsou téměř neustále ve vzájemné interakci, tzn. že se ovlivňují navzájem, nejedná se jen o jednostranné působení. Vykopalová (2005, s. 5) doplňuje, že komunikace je proces sdělování určitých významů v přímém nebo nepřímém kontaktu.

Proto ji v tomto smyslu můžeme chápat jako základní složku mezilidské interakce. „Komunikace je vlastně interakce pomocí symbolů.“ (Vykopalová, 2005, s. 5)

1.1 Pedagogická komunikace

Pedagogická komunikace je formulována jako vzájemné předávání informací mezi účastníky (pedagogem a dítětem předškolního věku) výchovně-vzdělávací práce, jež slouží výchovně-vzdělávacím cílům. Informace jsou předávány jazykovými a nejazykovými prostředky. Má hledisko obsahové, procesuální a vztahové (Gavora et al., 1988, s. 22).

Pedagogickou komunikaci můžeme považovat za určitý druh sociální komunikace, díky níž můžeme vychovávat, vzdělávat a sledovat pedagogické cíle (Nelešovská, 2005, s. 26). „Jde při ní o dorozumívání, sdělování určitých významů v sociálním chování v rámci mezilidských vztahů.“ (Kalous, Obst et al., 2002, s. 251)

Mareš, Průcha a Walterová (2003, s. 104) doplňují, že z pohledu pedagogického je sociální komunikace velmi podstatná. Znamená totiž sdělování a dorozumívání mezi lidmi. Její struktura je – „mluvčí – záměr sdělení – posluchač – interpretace obsahu a záměru mluvčího – reakce posluchače.“ Sociální komunikace tvoří primární kontext mezi klíčovými stránkami sociálního kontaktu lidí – činnost, interakce a společenské vztahy. Čáp a Mareš (2001, s. 268) uvádí, že při sociální komunikaci se informace vyměňují a vzájemně na sebe působí: „učitel – žák – skupina žáků- školní třída.“ Jednotlivé vztahy, při nichž se pedagogická komunikace uskutečňuje, jsou od sebe neoddělitelné.

V soudobé pedagogice je značný důraz kladen na komunikativní pojetí výchovy ve škole, ale i v rodině. Podstatnými znaky komunikativní pedagogiky je kromě odklonění od manipulativního přístupu, pochopení dítěte jako činného tvůrce sebe sama v interakci a komunikaci s druhými, vyzdvihnutí spolupráce, zaměřenost na dítě. Současně je podtrhnut partnerský, sympatizující a otevřený vztah mezi dospělým a dítětem, zdůrazněna úcta k dítěti, snaha o co nejširší účast dospělého i dítěte při kooperaci a rozhodování. Komunikativní pedagogika se zaměřuje i na rozvoj prožitkové stránky osobnosti dítěte (Vališová a Kasíková, 2011, s. 227).

Základní komunikativní prostředek je **řeč**, která je nenahraditelná v pedagogické komunikaci a interakci. Pomocí řeči učitel předává dítěti poznatky a rovněž působí výchovně a utváří jeho osobnost (Hiebsch a Vorweg, 1976, s. 75 in Nelešovská, 2005, s. 98). Čáp a

Mareš (2001, s. 268) uvádí, že se uskutečňuje prostřednictvím verbálních a nonverbálních prostředků (tempo, intonace a hlasitost řeči, mimika, gestikulace apod.). V pedagogické komunikaci se vyjadřují informace poznávací (věcná sdělení, poznatky), afektivní a regulační (vyslovení souhlasu, nesouhlasu nebo citů, vybízení k nějaké reakci či činnosti, působení na motivy).

Křivohlavý (1987, s. 18 in Nelešovská, 2005, s. 97) upozorňuje na specifické znaky pedagogické komunikace, ke kterým patří: „prostředí, časové omezení, obsah a forma, vymezená pravidla chování pro učitele a žáky, prostorové rozmístění, uplatnění organizačních forem, výchovných a vyučovacích metod, ve kterých často převládá aktivita učitele.“

Jůva (2001, s. 77) připomíná důležitost úrovně pedagogické komunikace, která zřetelně působí na efektivitu veškeré pedagogické práce, což dokazuje i celá řada provedených výzkumů. Způsob, jakým pedagogický pracovník mluví a jedná s dětmi, se významně podílí nejen na atmosféře ve třídě, ale i na klimatu ve škole. Zdvořilé vyjadřování a zejména citlivé a ohleduplné vystupování a jednání pedagogického pracovníka kladně působí na následnou reakci a činnosti dětí. Nápodoba – činností, vyjadřování, chování a vystupování dospělých a přejímání jejich teorií a stanovisek - je jednou z nejstarších a nejefektivnějších metod edukace. Čáp a Mareš (2001, s. 269) uvádí, že se v pedagogické komunikaci projevuje osobnost, rysy a sociální dovednosti konkrétního učitele.

Pro pedagogickou komunikaci je podstatné srozumitelné sdělování učitele z pozice komunikátora a aktivní naslouchání dítěti. Nejlepším prostředkem je komunikace ve skupině (komunitní kruh), kdy mluví jen jeden a je zachována zásada adresnosti a očního kontaktu všech ve skupině. Postupně se děti ocitají v tzv. akční zóně učitele, kde probíhá plnohodnotný a adresný verbální i neverbální kontakt. Ostatní děti se nachází mimo tuto zónu a je důležité, aby v ní nezůstávaly dlouho a postupně se v akční zóně střídaly (Spilková, 2004, s. 73).

Pedagogickou komunikaci a interakci by měl v jakémkoliv případě charakterizovat: „klid, takt, citlivý přístup, pohoda, vzájemná důvěra, orientace na pozitivní jevy, stránky a vlastnosti, tolerance, snaha o porozumění ostatním, trpělivost a objektivita.“ (Jůva, 2001, s. 78)

Spilková (2004, s. 71) upozorňuje, že v pedagogické komunikaci by měly mít komunikační přístupy společného jmenovatele ve zvláštních obecnějších koncepcích, které mohou vycházet z humanistických principů osobnostně orientovaného plánu, který vychází

z nedirektivního přístupu. Ten se zakládá na porozumění a přijímání komunikačního partnera na základě individuálního prostého a transparentního vyjadřování a vystupování. Díky tomu může vzniknout věrohodná a bezpečná atmosféra při komunikaci pedagoga s dítětem. Hlavní hledisko **humanistického pojetí** pro komunikaci a interakci je akceptace, empatie a autenticita.

- **Akceptace** znamená přijetí dítěte, takového jaké je, bez výhrad a předsudků. Důležité je, jak je pedagog schopen akceptovat sám sebe, jak je uvnitř v rovnováze a jaké jsou momentální okolnosti, ve kterých se nachází. To nám ukazuje míru plné akceptace druhého člověka. Kolář a Šikulová (2007, s. 45) upozorňují, že akceptovat dítě neznamena vždy souhlasit se všemi jeho projevy chování, ale připustit, že má právo na vlastní pocity a představy i přesto, že se liší od přesvědčení pedagoga (i on má právo dát najevo svůj přístup a prosazovat ho). Akceptace předpokládá respekt, snášenlivost a jistotu.
- **Empatie** je pochopení druhého prostřednictvím celkového a detailního vnímání v jeho náladě a rozpoložení. Poskytuje nám s rozdílným rozsahem současné prožívání druhého. Větší mírou jsou vnímány emoce než racionální významy (Spilková, 2004, s. 71).
- **Autenticita** - pro její určení je významná osobní zralost s vnitřním přijetím sebe sama. Pedagog se ukazuje jako zřetelně se chovající člověk, takový jaký je, se svými pocity a prožíváním (Spilková, 2004, s. 71).

Košťátko (2008, s. 91, 93) upozorňuje na důležitost, aby všechna tři uvedená hlediska (akceptace, empatie, autenticita) byla uplatňována současně a tím přinášela do vztahů přehlednost, skutečnost a senzitivitu k druhému jedinci, a to vyvolá důvěru, hodnotné vztahy a pro jednotlivce vnitřní rovnováhu.

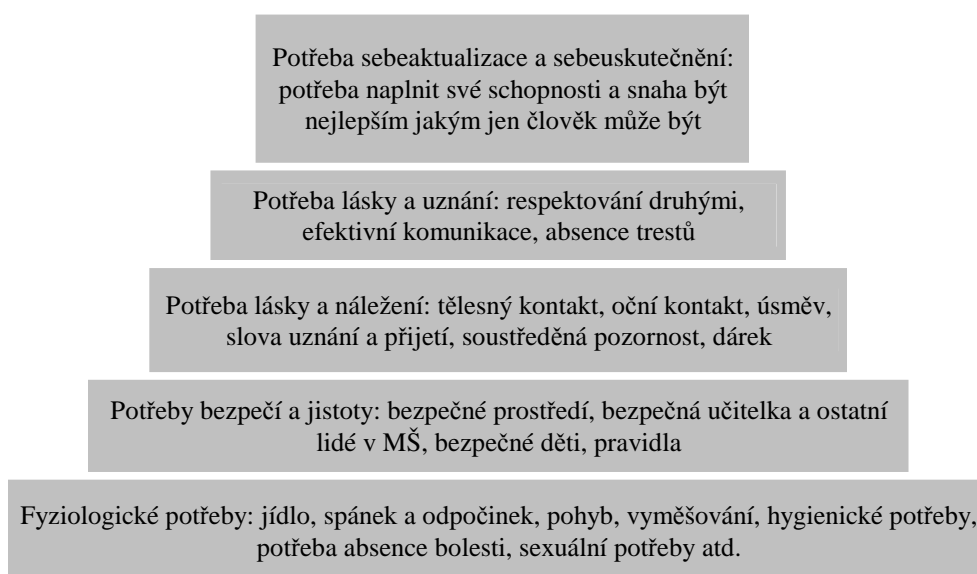
1.2 Komunikace pedagoga s dítětem

Člověk jako společenský tvor potřebuje druhé lidi, potřebuje s nimi přicházet do vzájemného styku a uskutečňovat s nimi sociální komunikaci. Člověk (dítě) dává zajisté přednost komunikaci, která dokáže uspokojovat jeho potřeby vzájemného porozumění a pomoci, uznání, respektování druhými. V případě, že se jedná o komunikaci, která vyjadřuje bezohlednost druhého, agresivitu apod., je velmi frustrující a zhoršuje psychosomatický stav

dítěte, jeho výkon i vývoj. Platí to jak v komunikaci v rodině, s vrstevníky či pedagogem (Čáp a Mareš, 2001, s. 268-269).

Zásadním předpokladem, ze kterého vychází komunikace pedagoga s dítětem předškolního věku, je v první řadě naplňování potřeb dítěte, ale i ostatních osob, které se podílejí na uskutečňování vzdělávání v prostředí mateřské školy - zaměstnanci, rodiče a další osoby (Svobodová, 2010, s. 71).

Obr. 1: Pyramida Maslowových lidských potřeb in Svobodová (2010, s. 72)



Svobodová (2010, s. 71) podotýká, že v zásadě platí, že pokud dítě nemá naplněny potřeby z nižších pater Maslowovy pyramidy, nemůže se cítit vyrovnaně, uvědomovat si, že patří k ostatním, zažívat pocit uznání a sebeuplatnění. Vzdělávací aktivity a impulzy se nachází až v nejvyšších patrech pyramidy. Což znamená, že dítě, které by nemělo naplněny potřeby ze spodních pater pyramidy, by se nemohlo ani vzdělávat, dokonce dítě, které by nemělo dlouhodobě naplňovány potřeby podle Maslowovy pyramidy potřeb, bychom mohli vnímat jako ohrožené.

Každý učitel komunikuje s dětmi různým způsobem, je zde celá řada rozdílů. Rovněž existují rozdíly v komunikaci stejného učitele s různými dětmi. Učitelé komunikují častěji s dětmi, které jsou více komunikativní, mají lepší prospěch než s dětmi se slabším prospěchem a méně rozvinutými komunikativními dovednostmi, protože komunikace s nimi je mnohem náročnější (Čáp a Mareš, 2001, s. 269).

Jak již bylo uvedeno, komunikace učitele s dítětem by měla být uskutečňována prostřednictvím humanistických principů a s chápáním senzitivity, kterou dítě reaguje na projevy při společenském styku. Dítě již dokáže vnímat neverbální impulzy a rovněž ochotu druhého mu naslouchat a tím vyhodnocovat míru přijetí druhým člověkem (Spilková, 2004, s. 72).

Pedagog by měl mít na mysli, že svou komunikací působí na dítě. Měl by dbát na formulaci otázek, kulturu jazyka, sdělování, na své celkové ovlivňování při interakci a vést dítě k rozvoji jeho osobnosti a přijatelnému klimatu (Nelešovská, 2005, s. 61). Také by si měl uvědomit, že formální stránka řeči je důležitou součástí jeho vybavenosti. Např. intenzita hlasu, tónová výška, barva hlasu apod. S neverbálními projevy může napomáhat a posilovat dítě v roli komunikátora nebo naopak naslouchajícího (Spilková, 2004, s. 73).

Sociální komunikace by měla mít důležitou roli v návaznosti a vedení dialogu s dítětem. Díky ní by si dítě mělo lépe osvojovat základní hlediska dialogu a rovněž naslouchání a reagování na myšlenky druhého, který je prezentuje. Také je důležité vnímat jeho aktuální emoce a praktikovat komunikaci, jejíž základem je nedirektivní přístup (Spilková, 2004, s. 72).

1.2.1 Vzájemný vztah učitele a dítěte

Vztah učitele a dítěte je osobního rázu. Je to stanovisko já a ty, tedy vzájemný vztah dvou osobností. Přes učitele proniká dítě do světa kultury, přírody a celé společnosti. Osobní kontakt mezi nimi nemůžeme nazvat jen dialogem. Učitel na dítě působí celou svou osobností. Mezi sebou mají vztah osobní nikoli věcný. Proto mezi nimi dochází k **interakci** (Nelešovská, 2005, s. 77). Jak doplňuje Nelešovská (2005, s. 29), vztah učitel – dítě můžeme i prohodit na dítě – učitel. Dítě si vytváří vztah ke svému učiteli, který se postupně upevňuje a proměňuje. Je podstatné si uvědomit, že spolupráce v pedagogickém procesu se neustále vyvíjí.

Již děti v předškolním věku si vytváří vztah ke svému učiteli. Ještě nedokáží jasně vidět cíl své činnosti. Umí rozlišit jen to, co je dobré a co zlé. Dítě se téměř vždy těší do mateřské školy, a proto je práce s nimi, i když je náročná, ve většině případů pozitivní. Dítě vnímá učitele zpravidla pozitivně (Gluchmanová a Gluchman, 2009, s. 21).

Baláž (1973 s. 54 in Gluchmanová a Gluchman, 2009, s. 15) tvrdí, že učitel není pouze pedagogem, ale musí mít také vědomosti z oblasti psychologie, které mu umožňují pozná-

vat duševní život svých žáků (dětí). Často se může setkat s dětmi, které mají různé poruchy a musí k nim zaujmout vhodný postoj. Někdy může nastat situace, kdy je dítě velmi těžko zvládnutelné, učiteli by měl pomoci pedagogický optimismus, který mu navrací důvěru a přesvědčení, že každé dítě je vychovatelné. Důležité je si u každého dítěte najít jeho kladné vlastnosti a schopnosti. Je to velmi podstatná morální vlastnost, respektive požadavek na pedagoga.

Jak podotýká Helus (2009, s. 164), dospělý (učitel) by si měl uvědomit, že se komunikace netýká jen ovlivňování výkonů a činností jež vedou k výkonu, ale týká se i formování vlastností osobnosti – včetně jejich podmínek pro reagování a jednání.

1.2.2 Citlivost vychovatele vůči dítěti

Helus (2009, s. 175, 176) upozorňuje, že už od přelomu padesátých a šedesátých let 20. století sledujeme zvětšující se zájem psychologů o fenomén citlivosti vychovatele vůči dítěti a jeho bezprostřední i dlouhodobé dopady. Citlivostí vychovatele je myšlena jeho pohotovost a pružnost ve vnímání potřeb dítěte, jeho schopnost reagovat tak, jak dítě právě potřebuje, aby se uklidnilo, bylo šťastné, uplatňovalo svou iniciativu. Vychovatel, který dokáže s dítětem navázat vřelý vztah, může předpokládat, že dítě bude uznávat i jeho restriktivní a kárné intervence do života. Díky vřelému vztahu by dítě mělo pochopit, jaký smysl má to, co od něho dospělý žádá a bude na jeho vstřícnou empatii reagovat empatií vlastní, aniž by byla potlačena jeho osobitost a spontánnost. V tomto smyslu je vřelost účinným faktorem sblížení rodičů (učitelů) a dětí nejen v raném věku, ale i v pozdějším vývojovém období.

Učitel by se měl umět vžít do cítění a chování svých žáků (dětí) a empatickým chováním ovlivnit jejich chování. Měl by mít také na paměti, že je nevychovává jen přímým působením, ale celou svou osobností (Gluchmanová a Gluchman, 2009, s. 17). Nelešovská (2005, s. 78) ve shodě s Gluchmanovou a Gluchmanem uvádí, že vztah učitele a dítěte se zakládá na osobnosti učitele. Učitel nepůsobí na každého stejně, závisí to na individuálních vlastnostech každého dítěte.

Gluchmanová a Gluchman (2009, s. 19) dále uvádějí, že etický a morální rozměr vztahu učitele a dítěte by měl v první řadě spočívat v tom, že by učitel měl přistupovat k dítěti jako morálně rovnocennému, projevovat mu respekt a úctu. Na druhou stranu se očekává a vyžaduje i od dítěte, aby respektovalo autoritu učitele a dospělých. Také je na místě, aby re-

spektovalo i ostatní děti. Jak doplňují Vališová a Kosíková (2011, s. 17), současná idea vzdělání zahrnuje respekt ke specifickým znakům dítěte a jeho individuálním vývojovým možnostem.

1.2.3 Vztah pedagoga k autonomii dítěte

Učitel by měl dítě vést a pomáhat mu k tomu, aby se stávalo samostatným a dokázalo si některé své věci a situace vyřešit samo bez jeho zásahu (Helus, 1982, s. 140).

Autodeterminace se podle starších výzkumů rozvíjí na základě protikladu vnější motivace k autodeterminaci (Deci, 1977 in Mareš, Man a Prokešová, 1996, s. 8). Novější výzkumy již citlivěji rozlišují zevně motivované činy (Mareš, Man a Prokešová, 1996, s. 8). Autoři Ryan a Deci propracovali čtyři typy vnější motivace - styly regulace¹, ve kterých se odráží výchova kontrolovaná až po tu, která dítěti dává prostor k samostatnosti (autonomii). Jsou to vnější regulace - vysoce kontrolující, introjektovaná regulace - středně kontrolující, identifikovaná regulace - středně autonomní, integrovaná regulace - vysoce autonomní (Deci a Ryan, 1985 in Mareš, Man a Prokešová, 1996, s. 8-9).

Vnější regulace se vyznačuje takovým jednáním jedince, které řídí jiná osoba, jež mu slibuje odměnu nebo trest, pokárání. Tento styl regulace nedává jedinci prostor pro vlastní seburčení (autodeterminaci). Jedinec jedná na základě zevní závislosti, která je zásadním motivačním původem regulace (Deci a Ryan, 2000, s. 61-62).

Při **introjektované (vynucené) regulaci** jedinec jedná tak, že sice svěřený úkol splní, ale regulaci vnitřně nepřijímá. Daný typ regulace jej nabádá přijmout určitá pravidla chování nebo nezbytnost na výkon, neboť zevní přijetí je vedeno slibem odměn, za odmítnutí hrozí jedinci postih. Vynucená regulace se nedá zkoordinovat s vnitřním „já“ jedince, takže dané jednání rovněž nelze považovat za autodeterminované (seburčující) (Deci a Ryan, 2000, s. 62).

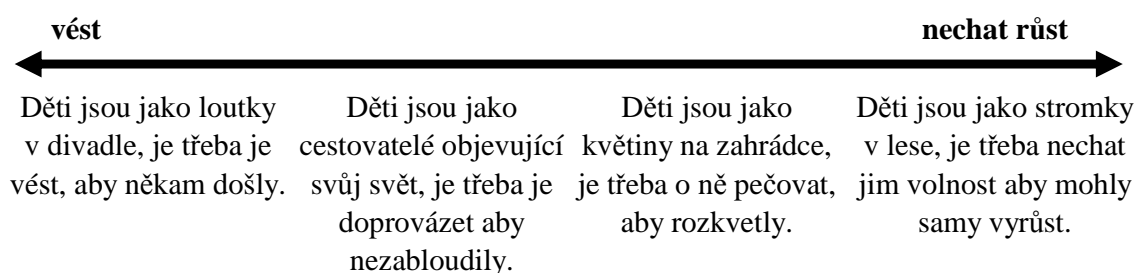
¹ V praktické části je pracováno se všemi čtyřmi typy regulace.

Identifikovaná regulace se projevuje tím, že je jedinec zvnitřněn s hodnotami potřebného chování a sám souhlasí s regulací. V průběhu regulace se regulační proces stává postupně součástí jedincovy osobnosti („já“), proto nezbytnou aktivitu dělá svolněji. Daný typ regulace už otevírá jistý prostor pro autodeterminaci a autonomii. V případě, že se jedinec začne identifikovat s novými hodnotami a regulací, vnímá smysl vlastního výběru a může uplatnit svou vůli v jednání (Deci a Ryan, 2000, s. 62).

Integrovaná regulace se vyznačuje tím, že regulace je již plně sjednocena se souvislým smyslem jedincova „já“. Osobnost se ztotožňuje s ostatními hodnotami a potřebami. V případě, že jedinec sjednotí regulační proces, budou se v jeho chování objevovat preference a hodnoty jež uznává. Tento typ regulace vede k úplné autodeterminaci, k autonomii jedince. Z vývojových dispozic můžeme říct, že se objevuje obvykle až v dospělosti (Deci a Ryan, 2000, s. 62).

Typům regulace je podobná myšlenka Janíka, jež se zamýšlí, zda dítě **nechat růst** nebo ho je potřeba **vést**. Formulace převzal ze studie německého pedagoga Theodora Litta (1927), ve které se Litt pokusil rozebrat dialektiku vztahu mezi dítětem a vychovatelem. Janík použil oba pojmy „vést“ a „nechat růst“, jež se od sebe liší ve svých významech. Oba tyto pojmy dal proti sobě na pomyslné významové kontinuum (na pomyslné dva póly). První pól začíná pojmem „vést“ a končí pojmem „nechat růst“. Na toto kontinuum umístil čtyři metafory² (viz. obr. 2) (Janík, 2006, s. 2).

Obr. 2: *Metafory na kontinuu „vést vs. nechat růst“* (Janík, 2006, s. 2)



² Metafory jsou součástí výzkumu a je s nimi pracováno v praktické části.

Každá z těchto metafor obrazně vyjadřuje:

- „pojetí dítěte (loutka, cestovatel, květina, strom v lese);
- pojetí vychovatele (vodič loutky, průvodce, zahradník, nezasahující);
- pojetí cíle (aby děti někam došly, aby nezabloudily, aby rozkvetly, aby mohly samy vyrůst).“ (Janík, 2006, s. 2)

1.3 Způsoby komunikace

Způsob, jakým pedagog s dítětem komunikuje, je velmi důležitý pro jeho správné vedení a osamostatňování.

Podoba sdělení je přinejmenším stejně důležitá jako obsah, mnohdy dokonce významnější. Závisí to od toho, jak funguje náš mozek. „Všechny podněty, signály, informace, které náš mozek přijímá, jsou rozlišovány nejdříve podle toho, zda jsou pro nás ohrožující nebo bezpečné.“ V případě, že nějaký impulz nebo situaci vnímáme jako ohrožení, zareagujeme jinak, než když se cítíme bezpečně. Nejedná se jen o ohrožení fyzické (napadení jiným člověkem apod.), ale i psychické (někdo se na nás zlobí, křičí na nás, přikazuje nám něco apod.). „Pokud náš mozek rozpozná nějaký podnět jako bezpečný, okamžitě „nasazuje“ druhé kritérium pro zpracovávání informací, a tím je jejich smysluplnost.“ Pokud vnímáme nějakou věc jako nesmyslnou, náš mozek se tím odmítá zaobírat. Dětem vždy nemusí být požadavky zřejmé, a proto je na místě zprostředkovávat smysluplné požadavky v konkrétních situacích, ale i na obecné úrovni (Kopřiva, 2008, s. 28).

1.3.1 Efektivní způsoby komunikace

Předpokladem podporující komunikace je osvojení si systému specifických vědomostí a dovedností, které jedinec získává během svého života. Je naprosto běžné, že se jedinec se schopností působivé komunikace nerodí, ale učí se jí postupně již od narození. Nácvič a zdokonalování komunikačních dovedností probíhá samovolně, mnohdy intuitivně a neúmyslně. Pro učitele je nezbytné, aby jeho komunikační dovednosti byly na vysoké úrovni, vzhledem k tomu, že neustále komunikuje se svými žáky-děti. Bez působivé komunikace je téměř nemožné naplňovat cíle a realizovat metody a postupy, které si učitel stanovil (Gavora, 2005, s. 133).

Pedagog při komunikaci s dítětem může používat synergický efekt komunikačních prostředků, tzn. že dokáže přiměřeně kombinovat všechny komunikační prostředky, které zvyšují účinek a poutavost dialogu. Např. při slovním popisu „velký balón“ chce zdůraznit slovo „velký“. Před slovem „velký“ udělá krátkou pauzu a následně slovo vysloví hlasitěji a pomaleji nebo ho může slabikovat. Rukou může naznačovat jeho velikost nebo ukáže obrázek. Jak dokáže pedagog využívat synergický efekt, závisí na jeho osobnosti, představivosti a rovněž pohybovém nadání. Dovednost používat synergický efekt komunikačních nástrojů se dá podporovat tréninkem (Mešková, 2012, s. 23).

Mezi efektivní způsoby komunikace podle Kopřivy (2008, s. 50) patří:

- **Popis, konstatování** – základním principem popisu je, že hovoříme o tom, co vnímáme, aniž bychom to kritizovali. Také se v popisu zaměřujeme na to, co se stalo, a ne na osobu, která to udělala. Tón při popisu je přívětivý nebo aspoň věcný. K tomu napomáhá oslovení jménem. Díky popisu dáváme druhé osobě prostor, aby se rozhodla, zda a jak bude reagovat. Pokud dáme druhému prostor, máme k němu respektující přístup a vyjadřujeme mu partnerský vztah a navozujeme pocit bezpečí. Popisem samozřejmě daný problém nemusíme vyřešit, ale druhému tím dáváme najevo, že chceme kooperovat při řešení problému a ne bojovat.
- **Informace, sdělení** – prioritou informací je, že naplňují naši potřebu smysluplnosti. „Informace jsou zprávy o tom, proč, jak či kdy se něco odehrává nebo dělá, co se očekává, jaké jsou důsledky určitých činností nebo chování. Informace pomáhají porozumět řádu a zákonitostem, podle nichž se řídí svět a lidé a věci v něm.“ (Kopřiva, 2008, s. 57-58)
- **Vyjádření vlastních potřeb a očekávání** – základním principem jsou vlastně rovněž informace, jež dávají najevo, co potřebujeme, chceme nebo očekáváme my sami. Vyjadřujeme je v 1. osobě jednotného čísla a snažíme se ve většině případů vyjadřovat pozitivně (Kopřiva, 2008, s. 64).
- **Možnost volby** – pokud dáme druhému na výběr, splňujeme tím kritérium neohroženosti a vyjadřujeme partnerský vztah. Je podstatné dát na výběr dvě, případně více možností. Až to podněcuje mentální procesy jako je porovnávání, hodnocení, zvažování pro a proti. Důležité je, abychom s druhým nemanipulovali (Kopřiva, 2008, s. 65, 67).

- **Dvě slova** – prvním slovem je oslovení, které napomůže k zabránění příkrého či rozkazovacího tónu a druhé je nějaká věc. Např. „Pavlíku, ruce“. Díky nim dáváme najevo partnerský vztah, nevyvyšujeme se, nehubujeme, nevytýkáme, jen věcně nebo laskavě upozorňujeme na to, co je potřeba udělat. Někdy stačí jen pohled nebo gesto a druhý pochopí, co jím myslíme. V případě, že chceme vyjádřit kategoricky nesouhlas, řekneme jen dvěma slovy pozorované chování a vyhneme se tím hodnocení osoby. Např. „Žádné hádky!“ (Kopřiva, 2008, s. 73-74).
- **Prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí** – můžeme uskutečnit podle toho, že se dítěte zeptáme ve smyslu „Co s tím uděláš (uděláme)? Co navrhuješ (navrhujete)?“ Dáváme mu prostor, aby samo přišlo na to, jak situaci řešit. Nebo dítěti můžeme dát návrh jako další alternativu k pokynům a radám, protože se může ocitnout v situaci, se kterou si neví rady. Radu formulujeme do otázky, která začíná např. „Možná bys..., Zvaž, jestli...“ Takto formulovaný návrh dává dítěti prostor, aby se samo rozhodlo (Kopřiva, 2008, s. 74-76).

Uvedené způsoby komunikace vyžadují od učitele, aby přijal dítě jako senzitivního společníka, poskytoval mu svou důvěru a snažil se, co nejvíce rozvíjet jeho samostatnost. Žádný ze způsobů nedává dítěti pokyn, co má dělat. Každý způsob se snaží podporovat samostatnost dítěte a umožňuje, aby se dítě rozhodlo samo, co udělá. Rozhodne-li se dítě správně, je vhodné dát mu pozitivní zpětnou vazbu, např. úsměvem, pohlazením, krátkým slovním vyjádřením apod. (Svobodová, 2010, s. 82).

Ve způsobech podporující komunikace je důležité ukázat druhému zájem o něj:

- „vyslechnout žáka,
- pokusit se pochopit význam, který dané téma pro žáka má,
- dát o tom žákovi nehodnotící zpětnou vazbu.“ (Ondráček, 2003, s. 51)

1.3.2 Neefektivní způsoby komunikace

Ve všední komunikaci s dítětem mnohdy používáme techniky, které jsou vedeny z postavení moci, jsou pro něho nepříjemné, neumožňují mu rozvoj samostatnosti a vlastní aktivity (Svobodová, 2010, s. 80).

Mohou to být následující způsoby neefektivní komunikace dle Meškové (2012, s. 30):

- **Výčitky a obviňování** - podceňujeme sebeúctu dítěte a bereme mu naději na zdokonalení.
- **Direktivní příkazy**- dítěti ukazujeme, že dospělý je nad ním a musí poslouchat na slovo. Kopřiva (2008, s. 39) doplňuje, že příkazy jsou namířeny proti rozvoji samostatného rozhodování.
- **Vyhrožování**, které může vyvolat u dětí agresivní projevy. Zároveň však učitel ukazuje svou bezmocnost, kdy nedokáže řešit danou situaci sám a potřebuje mít za sebou jiného dospělého (Mešková, 2012, s. 30). Vyhrožování může mít za následek, že dítě se učí plnit požadavky dospělého ze strachu nebo proto, že je to pro něho výhodné, ale ne proto, že by respektovalo smysluplnost a správnost na něho požadovaných nároků (Kopřiva, 2008, s. 41).
- **Křik, hlasitý verbální projev** - dospělý ukazuje, že nedokáže zkrotit své negativní emoce. Tuhle komunikací si dospělý dítě nezíská na svoji stranu. Vede to spíše k agresivním projevům dítěte nebo se dítě stáhne do sebe a udělá to, co je nejnutnější, ale bez vlastního přesvědčení.
- **Porovnávání** dítěte s druhým dítětem, které by mělo být pro něho pozitivním vzorem. Vede to k ničení vlastního zdravého sebevědomí dítěte.
- **Urážky a ponižování** - učitel hluboce zraňuje osobnost dítěte.
- **Ironie a shazování**, což může vést k zásahu do ega dítěte a jeho osobnosti. Můžeme si s dítěte dělat možného nepřítele (Mešková, 2012, s. 30-31).

Kopřiva (2008, s. 32-44) doplňuje způsoby neefektivní komunikace:

- **Poučování, vysvětlování, moralizování**, kdy mluví jen dospělý a snaží se dítěti něco vysvětlit, říct mu, jak správně se má chovat apod., ale nedá mu prostor k vlastnímu vyjádření názoru.
- **Kritika, zaměření na chyby** - dospělý se zaměřuje pouze na to, co je uděláno chybně, ale už opomíjí i pozitivní věc, kterou dítě udělalo.
- **Lamentace, citové vydírání** - dospělý vzbuzuje v dítěti pocity viny.

- **Zákazy, varování** – mnohdy pro děti představují výzvu k tomu, aby zákaz, varování porušily.
- **Negativní scénáře, proroctví** – to co dítě o sobě slyší, mu vytváří představu o tom, jaké je, a podle toho se také chová.
- **Nálepkování** – jimiž dospělý dává najevo svůj úsudek o tom, jaké dítě je a co od něj může čekat, a stejný dojem o sobě může přebírat i dítě.
- **Pokyny** – pokud dítě slýchává pokyny často, mohou mít negativní dopad na jeho rozvíjení samostatnosti, způsobují pocity nekompetence a vedou k závislosti na rozhodování druhých lidí. Pokyny mohou vyvolávat vztek a odpor dělat to, co se po dítěti vyžaduje.
- **Řečnické otázky** – pokud je dospělý v komunikaci používá, naznačuje dítěti i tónem hlasu despekt a nadřazenost.

Většina neefektivních způsobů komunikace představují pro dítě psychické ohrožení, které ovšem nemusí být úplně uvědomované na rozumové úrovni, ale zdání ohrožení může být spojeno se zápornými emocemi – hněv, vztek, lítost, strach. A většinou vždy s dojmem vlastní nízké hodnoty – jsem neschopný. Komunikační způsoby, které pro dítě představují psychické ohrožení, obsahují 4 složky:

1. „negativní hodnocení osoby a jejích kvalit
2. zaměření na to, co není v pořádku
3. negativní zmínky o minulosti nebo budoucnosti
4. mocenský vztah, nadřazenost.“ (Kopřiva, 2008, s. 46)

2 OSOBNOST PEDAGOGA

Učitel patří k podstatným osobám v životě dítěte. Může na něj působit příznivě nebo nepříznivě, svým úmyslným působením, ale také svou komunikací, vzájemným působením, vztahem k dítěti a rovněž svou osobností (Čáp a Mareš, 2001, s. 264).

Učitelovu osobnost lze tedy chápat jako souhrn všech jeho vlastností, které se prolínají do jeho konání a chování, které svým způsobem, ať už kladně nebo záporně, ovlivňují žáky (děti) a současně ovlivňují i výsledky učitelovy i žákovy činnosti (Štefanovič, 1967, s. 15 in Gluchmanová a Gluchman, 2009, s. 44). Jak doplňuje Kohoutek (1996, s. 23), osobnost pedagoga má v edukačním procesu rozhodující úlohu. Autorita pedagoga a jeho osobnost může mít kladný vliv na žáky (děti). Jeho autorita je do jisté míry závislá na jeho charakterových a morálních vlastnostech a rovněž na řídicích schopnostech. Pedagog si děti získává v první řadě kladným a spravedlivým postojem k nim a teprve až v druhé řadě svými znalostmi a pracovními schopnostmi, klidem a objektivností. Osobní příklad pedagoga a vliv jeho osobnosti jsou nenahraditelné.

„Osobnost učitele je nejmocnější nástroj ovlivňování žáků. Je působivější než zvolené pedagogické metody, prostředky a techniky směřující záměrně k výchovným účinkům.“ (Kohoutek, 1996, s. 32)

V psychologii osobností rozumíme individualitu člověka, která se vyznačuje integrací, interakcí jež směřuje k určitému cíli. Na osobnost učitele jsou kladeny požadavky, které jsou spojeny s morálními vlastnostmi, které úzce souvisí s výkonem jeho profese. Vyspělá osobnost učitele má široký kulturně politický rozhled a odbornou vzdělanost a dovednost ve svém oboru. Rovněž se neobejde bez velmi dobrých komunikativních dovedností a bez kladného vztahu k dětem. Učitel by měl být specialistou na práci s lidmi při vzájemné interakci a při formování člověka člověkem (Valach, 1998 in Nelešovská, 2005, s. 11). Základem učitelství je kulturní zprostředkování vědomostí, hodnot a vzorců chování, zajišťujících spojitost se společností (Kot'a, 1998 in Nelešovská, 2005, s. 11).

Windham (1988 in Průcha, 2002, s. 189) ve své představě ukazatelů účinnosti edukačních procesů považuje za významné osobnostní charakteristiky pedagogů tzn. takové, jež vymezují kvalitu pedagoga:

- „stupeň učitelovy kvalifikace (dosaženého formálního vzdělání),

- rozsah výcviku,
- specializace (v předmětech, oborech),
- věk,
- profesní zkušenost,
- etnická příslušnost,
- verbální schopnost,
- postoje.“

Stoupá význam pedagogických kvalit a schopností a to jeho sebeovládání, sebeuvědomění, empatie a sociální citění. Nabývá na významu schopnost pedagoga řešit mezilidské vztahy, vyjadřovat a chápat pocity, přátelskost, schopnost ovládnout vlastní náladovost aj. (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 16).

Mezi klíčové vlastnosti osobnosti učitele patří: „humánní vztah k dětem, empatie, porozumění, snaha pomoci, kladný emoční vztah, afiliace – působí právě v jeho komunikaci se žáky.“ Díky afiliaci dává učitel najevo, do jaké míry jsou či nejsou rozvinuty jeho sociální dovednosti označované jako **pedagogický takt**. Pedagogický takt má učitel, který dokáže správně a včas rozpoznat reakci dětí na právě probíhající situaci, zejména na svůj vliv, kdy dokáže rozeznat změnu v psychickém stavu a postoji dětí a dokáže podle toho přizpůsobit své další pedagogické působení. Důležité je si uvědomit, že pedagogický takt je složitá sociální dovednost a návyk, který se tvoří během vývoje učitelovy osobnosti (Čáp a Mareš, 2001, s. 269).

2.1 Kompetence pedagoga

Každý učitel by měl být vybaven souborem určitých profesních dovedností a dispozic, aby mohl dobře vykonávat svou profesi. Což zahrnují kompetence učitele. Zpravidla jsou uváděny jako hlavní kompetence **osobnostní** a **profesní kompetence**. Mezi osobnostní kompetence patří zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémové situace, kolektivní spolupráce, být sociálně vnímavý a reflexivní (Mareš, Průcha a Walterová, 2003, s. 103-104). Také se týkají tělesné zdatnosti, psychické odolnosti, vcítění, snášenlivosti, osobního názoru, hodnotové orientace, kritického myšlení a osobních vlastností např. zásadovost, odpovědnost (Vašutová, 2008, s. 146). Mezi profesní kompetence patří obsahové složky výko-

nu profese (vědomosti o daném předmětu), ale v současné době jsou zdůrazňovány kompetence komunikativní, diagnostické aj. (Mareš, Průcha a Walterová, 2003, s. 103-104).

Jak upozorňuje Nelešovská (2005, s. 61), komunikativní dovednosti byly dříve hodně přehlíženy, ale v současné době jsou považovány za velmi podstatnou dovednost učitele pro to, aby byl ve své práci úspěšný. Váží se na jeho osobnost, na jeho pedagogickou činnost, na temperament, postoj, schopnosti, zvyky a rovněž na úroveň techniky vyjádření.

Vašutová (2004, s. 92) definuje profesní kompetence následovně:

„Profesní kompetence učitele vymezujeme jako otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápané celostně. Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích. Definiování struktury kompetencí má význam v profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení i v profesní identitě.“

Jak upozorňuje Švec (2005, s. 25), profesní kompetence pedagoga jsou základem pro určení tzv. **profesního standardu**, který by měl být obvyklý při vstupu pedagoga do praxe. Je patrné, že profesní standard by měl představovat kompetence, které jsou podstatné pro výkon pedagogické profese. Jedná se o tzv. **klíčové kompetence**.

V České republice se klíčové kompetence staly součástí Rámcového vzdělávacího programu³. Definujeme je jako: *soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince*. Zaměřenost k jejich rozvíjení je obecnou tendencí v celé Evropě. Jejich obsah a představa vychází z přijímaných a sdílených kvalit společnosti. Jde o obecné kompetence podstatné pro osobní život a činné začlenění do společnosti, bez ohledu na budoucí zaměstnání (Syslová, 2013, s. 29). Souhrn osobnostních a odborných předpokladů pro výkon pedagogické práce je nazýván profesními kompetencemi (Průcha, 2002 in Syslová, 2013, s. 29).

³ Rámcový vzdělávací program tvoří základní pedagogický dokument státní úrovně, který vymezuje konkrétní cíle, obsah a okruhy vzdělávání, předpoklady vzdělávání, vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí nadprůměrně nadaných (RVP PV, 2006 in Bytešníková, 2012, s. 88).

Vašutová (2004, s. 91) upozorňuje na složitost vymezení pojmu profesní kompetence vzhledem k tomu, že dochází k jazykové nejednoznačnosti. Kompetence lze lehce zaměnit nebo nahradit jinými termíny např. schopnost, dovednost, kvalifikace atd., které do značné míry vyjadřují připravenost učitele, ale na druhou stranu přináší klamný až terminologicky chaotický výklad. A rovněž tím, že autoři přichází s různorodými přístupy k danému pojmu. Například Spilková (1996, s. 136 in Průcha, 2002, s. 219) uvádí následující složky profesních kompetencí učitele:

- „kompetence odborněpředmětové
- kompetence psychodidaktické
- kompetence komunikativní
- kompetence organizační a řídicí
- kompetence diagnostická a intervenční
- kompetence poradenská a konzultativní
- kompetence reflexe vlastní činnosti.“

Helus (2001 in Vašutová, 2008, s. 144) uvádí rovněž 7 kompetencí učitele, jež se liší od Spilkové:

- „pedagogicko psychologické,
- oborově didaktické,
- pedagogicko-organizační,
- kvalifikovaná pedagogická sebereflexe,
- uvádět žáky do možnosti samostatného pohybu v informačních prostorech,
- uvádět žáky do problematiky hodnotových orientací,
- uvádět žáky do zodpovědného vztahu k sobě samým.“

Jak podotýká Vašutová (2008, s. 144), model kompetencí od Heluse respektuje osobnost žáka (dítěte) a pochopení jeho schopnostem, pochopení výchovnému procesu a jeho zákonitostem s ohledem k cíli a k žákovi (dítěti), plánování působivých postupů učitelské intervence apod.

Tishman, Jay a Perlina (1993 in Kalhous, Obst et al., 2002, s. 98) zmiňují v této souvislosti **dispoziční model** pedagogických předpokladů k vykonávání profese učitele, jež zahrnuje **schopnost** - nutnou zdatnost, předpoklady, **vnímavost** - poznat situaci, jež vyžaduje zvláštní druh chování a **sklon** – vhodně jednat při konkrétní situaci.

2.1.1 Pedagogická diagnostika

Pedagogickou diagnostiku učitel mateřské školy využívá často. Díky ní může diagnostikovat specifika jednotlivých dětí – vývojové, fyziologické, kognitivní, sociální a emocionální potřeby. Výsledky pedagogické diagnostiky pomáhají učitelům mateřské školy při plánování pedagogické činnosti, která by měla být přizpůsobena individualitě každého dítěte – jeho možnostem a potřebám, včetně specifických vzdělávacích potřeb (Nelešovská a Šmelová, 2009, s. 31).

Pedagogická diagnostika je dlouhodobý proces, při němž je podstatné brát v úvahu všechny vlivy, které na dítě působí. Na základě vytyčené diagnózy volíme ideální postupy, podmínky a díky vlivu těchto obměn dochází k obměně ve vývoji dítěte, které se dostává na vyšší úroveň. Probíhající obměny se nadále sledují a vnímají se buď jako pozitivní nebo negativní. V případě negativního vnímání jsou nastoleny další obměny (Zelinková, 2001, s. 19).

Pedagogická diagnostika je ve značném kontextu s individualizací vzdělávání. Ta vyplývá jak ze záměru školského zákona (vzít v úvahu vzdělávací potřeby jednotlivce), tak z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání:

- „akceptovat přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku a důsledně je promítat do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání;
- umožňovat rozvoj a vzdělávání každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb;
- zaměřit se na vytváření základů klíčových kompetencí dosažitelných v etapě předškolního vzdělávání;
- důležitým úkolem předškolního vzdělávání je vytvářet předpoklady pro pokračování ve vzdělávání tím, že za všech okolností budou maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí, a umožňováno tak každému dítěti dospět v době, kdy opouští mateřskou školu, k optimální úrovni osobního rozvoje a učení, resp. k

takové úrovni, která je pro dítě individuální a dosažitelná.“ (Sedláčková, Syslová a Štěpánková, 2012, s.23)

2.2 Výchovní styl pedagoga

Výchovní styl je soubor vědomých i samovolných způsobů chování vychovatele k vychovávanému. Tradičně je uváděna – autoritativní výchova, liberální výchova, demokratická výchova. Novější klasifikace výchovných stylů, vycházející z empirických výzkumů především rodinného prostředí, ty ji tvoří podle několika samostatných rozměrů, např. cirkumplexní model užívá dvě (láska-hostilita, autonomie-kontrola), jiné modely uvádějí i vyšší počet rozměrů. Klasifikace nám tak mohou umožnit poznat nevhodné a pro dítě škodlivé výchovní styly, např. výchova rozmazlující, zavrhuující, nadměrně ochraňující, perfekcionalistická, nedůsledná, zanedbávající, týrající nebo zneužívající (Mareš, Průcha a Walterová, 2003, s. 279-280).

„Termín způsob výchovy, popřípadě výchovní styl vyčleňuje z vysoce složitého souboru výchovných procesů klíčové momenty: zejména emoční vztahy dospělých a dětí, jejich způsob komunikace, velikost požadavků na dítě, způsob jejich kladení a kontroly. Projevuje se též volbou výchovných prostředků a způsobem reagování dítěte na ně.“ (Čáp a Mareš, 2001, s. 303)

Helus (2009. s. 33) upozorňuje na tzv. „mínusy dítěte“ při výchově, mezi které zahrnuje: fyzickou slabost, nesamostatnost a závislost, náchylnost k nemocem, rovněž to, že je dítě intelektuálně omezené, emocionálně nestálé, motoricky nezručné, mravně nezodpovědné, svým chováním nepředvídatelné, chybí mu pevná vůle apod. Upozorňuje na odlišné pedagogické či školsko-politické koncepce jež se liší svým přístupem ve výchově. Zda k dětem přistupovat manipulativně, organizováním strohého režimu, zastrahováním a trestáním, násilím a terorem, omezováním a zakazováním nebo volit laskavý, ohleduplný, taktní přístup. Také se mohou rozhodnout pro kombinace obojího podle okolností a náhlého uvážení vychovatele nebo ještě jinak.

Flanderse (in Fontana, 1997, s. 368) rozlišuje indirektivního a direktivního učitele. Indirektivní učitel je takový, který přijímá to, co dítě cítí, využívá pochvaly a povzbuzení a podporuje nápady dětí. Protikladem je direktivní učitel, který má tendence přednášet, dávat poky-

ny a kritizovat děti. Jak dále uvádí Fontana (1997, s. 368), řada studií dokazuje, že indirektivita má pozitivní vztah k růstu výkonnosti dětí a k jejich kladným postojům.

Autoři Čáp a Mareš (2001, s. 305) podotýkají, že styly výchovy typologicky vyjadřují celkový způsob výchovy a mají priority i mínusy. V praxi se mnohdy ukáže, že jsou příliš zjednodušené a nelze zařadit nějaký konkrétní případ do jednoho stylu. Museli bychom zavést více stylů včetně smíšený.

2.2.1 Autoritativní styl výchovy

Autokratický (autoritativní, dominantní) styl vedení - jedná se o styl se záporným emočním vztahem a silným řízením (Čáp a Mareš, 2001, s. 304, 325).

V jednání vychovatele převažují dominantní prvky (Kohoutek, 1996, s. 72). Je si jistý svou neomylností a má potřebu často vychovávané kontrolovat, napomínat, zakazovat a trestat (Dvořáček, 2009, s. 94). Vyžaduje, aby se vše dělalo podle jeho pokynů, nepřipouští jiné řešení. Velmi málo respektuje dětské přání a jejich potřeby, rovněž má pro ně málo pochopení. Výslovně determinuje děti svými zkušenostmi, úsudky a rozhodnutími. Preferuje kázeň a výkon, ale vůbec se nezajímá možnosti daného dítěte. Děti při takovém stylu vedení mají velmi málo iniciativy a nejsou vedeny k samostatnosti (Čáp a Mareš, 2001, s. 304, 325). Vyznačuje se vysokou mírou direktivního postavení pedagoga (Gavora, 2005, s. 35).

Autoritativní styl se vyznačuje také mocenským přístupem k dítěti, který má v individuálních případech odlišné stupně tvrdosti. Jádrem autoritativní výchovy není jen v udělování trestů a neustálé kontrole. Jejím základním principem je nerovnost, vztah nadřazenosti a podřazenosti, užívání mocenských přístupů – fyzická převaha, existenční závislost dítěte, komunikace, jež dává najevo jeho nekompetentnost a nízkou hodnotu, ponechávání rozhodování v pravomoci dospělého, zlehčování postojů dítěte a do určité míry i lhostejnost k jeho prožívání (Kopřiva, 2008, s. 11).

2.2.2 Liberální styl výchovy

Liberální vedení, liberální výchova – jedná se o styl se slabým řízením. Vychovatel děti téměř neřídí nebo vůbec. Má velmi nízké nároky na výkon a kázeň dítěte. V případě, že požadavek vysloví, nekontroluje a nevyžaduje jeho splnění. (Čáp a Mareš, 2001, s. 304,

325). Kohoutek (1996, s. 73) dodává, že takový učitel může mít často až neoprávněnou důvěru ve své žáky.

Liberální styl výchovy je ve své krajní formě protikladem autoritativního stylu výchovy. Vychovávaný má maximální svobodu a řízený ve skutečnosti není. Vychovatel prosazuje pedocentrické principy (staví do popředí zájmy a potřeby dítěte a jeho zkušenosti), z argumentu své slabosti či pohodlnosti. Ponechává vychovávanému volnost v průběhu výchovy, vyvarovává se rozporům a v případě, že nemusí, vyhýbá se veškerému rozhodování (Dvořáček, 2009, s. 94).

Čáp a Mareš (2001, s. 325) rozlišují dva typy liberálního stylu výchovného působení:

1. **Liberální styl s nezájmem o dítě**, který je založen na záporném emočním vztahu vychovávajícího k vychovávanému. Chování vychovatele působí dojmem lhostejnosti k věcem, které se dějí kolem něho, ale rovněž je lhostejný i k dětem, jejich výkonu a chování. Může dětem dávat najevo, že ho unavují a obtěžují. V mnohých případech se vychovatel může chovat nejistě, případně si i ztěžuje na své problémy.
2. **Laskavý liberální styl**, který se vyznačuje kladným emočním vztahem vychovatele k vychovávanému. Vychovatel projevuje velké empatie k dětem a dokáže porozumět jejich potřebám. Ovšem omlouvá jejich nedostatky a má na ně příliš nízké požadavky a nekontroluje jejich splnění. V intenzivních případech se může chovat jako ochránce a litující jedinec.

Čáp a Mareš (2001, s. 325) zmiňují také **rozporný autokraticko-liberální styl**, který se vyznačuje záporným emočním vztahem s rozporným řízením. Je to směs autoritativního a liberálního stylu s nezájmem o dítě, případně jejich střídání.

2.2.3 Demokratický styl výchovy

Hovoříme o něm též jako o **sociálně integračním (sociálně integrativním) vedením**, které se vyznačuje kladným emočním vztahem a středním až zesíleným řízením. Vychovatel se chová klidně bez agrese a rovněž bez úzkostných a nervózních poz. Poskytuje dětem přehled o celkové činnosti a cílech skupiny. Snaží se ovlivňovat příkladem než udělováním trestů a příkazů. Klíčový prostředek vychovatele pro ovlivňování skupiny je předložení návrhů. Je svolný dát dětem na výběr z několika možností, jak daný problém řešit. Je vní-

mavý k individualitě každého dítěte a přístupný i k jiným záležitostem než jen pracovním (Čáp a Mareš, 2001, s. 304, 326).

Vychovatel se nezbavuje své vedoucí role a podporuje jejich samostatnost a iniciativu. Mluví s nimi a dává jim možnost vzájemné debaty a pokud je přijato společné usnesení, trvá na dodržení vytyčených pravidel i za cenu trestu. Děti povzbuzuje a podporuje vzájemnou komunikaci. Navozuje přátelskou atmosféru a pocit potěšující a tvořivé práce. Autorita vychovatele je založena na příkladu jeho osobnosti (Dvořáček, 2009, s. 94-95).

Kohoutek (1996, s. 73) dodává, že se jedná o styl, který je velmi vhodný pro utváření kolektivu, ale i pro celou výchovnou činnost, je však pro pedagoga nesnadný.

Demokratický styl výchovy je založen na partnerském přístupu k dítěti, jež se vyznačuje rovnocenností a respektováním důstojnosti dítěte. Dáváme při něm dítěti možnost vyjádření vlastního názoru a návrhu řešení. Rovněž dítěti vyjadřujeme důvěru v něho, že má namysli to nejlepší, co může udělat vzhledem ke svým zkušenostem a svému věku (Kopřiva, 2008, s. 13).

2.3 Kázeň a autorita pedagoga

Bendl (2011, s. 35) kázeň definuje: „*jako vědomé dodržování zadaných norem.*“ Slovo „zadané“ nám umožňuje diferencovat pojem kázně od mravnosti, slovo „vědomé“ nám nastiňuje, že by bylo diskutabilní mluvit o kázni, respektive nekázni u jedince, jež si není vědom existence norem, případně je duševně vyšinitý. Bendl (2011, s. 37) uvádí, že kázeň v současné době můžeme chápat jako prostředek k ovládnutí sama sebe.

Současná pedagogická teorie rozlišuje kázeň:

- **kázeň vnější** – vynucenou, pro niž je typická poslušnost, disciplína.
- **kázeň vnitřní** – dobrovolně přijatelnou, uvědomělou, pro niž je typické zvnitřnění norem a souhlas s nimi. Tato kázeň je bezpochyby kvalitnější a je cílem výchovy. Většinou ji však v raném věku dítěte předchází kázeň vnější (Dvořáček, 2009, s. 114).

Klíč k nastolení dobré kázně je v tom, aby děti učitele přijaly s jeho postavením a uznáním, které ho opravňuje řídit jejich chování. Což souvisí s autoritou učitele (Kyriacou, 2012, s. 99). Pedagog má vliv na vývoj a výkon dětí bezpochyby autoritou. V pozitivním významu

mu autorita pomáhá k efektivnosti edukace (Helus, 2007, s. 219). „Výchova a vzdělávání dětí se bez autority dospělého nedají efektivně uskutečňovat.“ (Mertin, 2013, s. 15)

Autorita je zastoupena ve všech životních případech, stanovuje a působí na vztahy mezi lidmi v rodině, v partnerských vztazích, ve škole apod. V podmínkách rodiny a školy jde o hledání důsledného a srozumitelného řádu i o nalézání fungujících partnerských vztahů – se vzájemným uznáním pravomocí, odpovědností i povinností jak ze strany dospělého, tak i dítěte (Vališová a Kasíková, 2011, s. 451).

Autorita znamená dobrovolné podřízení pravomoci pedagoga ze strany dětí, rodičů a veřejnosti. V tom se odlišuje od vlivu, který by se zakládal na přímém donucení. Uznání pravomoci může být zakládáno na respektu k jedinci konkrétního pedagoga – **neformální autorita** nebo na respektu k dané roli – **formální autorita** (Kalhous, Obst et al., 2002, s. 398).

Neformální autorita je v kontextu s oblibou, kterou si může pedagog získat různými způsoby. Obliba podporuje neformální autoritu, ale není s ní identická (Kalhous, Obst et al., 2002, s. 399). Vystihuje přirozený respekt dítěte k pedagogovi, jež pro ně představuje vzor lidské osobnosti se značnými vědomostmi, s pochopením, s motivací a připraveností jim v každé situaci pomoci (Dvořáček, 2009, s. 95).

Helus (2007, s. 219) hovoří také o přirozené autoritě pedagoga, který dokáže dětem poradit s problémy, je spravedlivý, ale rovněž umí rozhodovat a uplatnit své rozhodnutí.

Formální autorita není spojena s přirozeným respektem a obdivem pedagoga, ale naopak je integrovaná s formálními znaky a vynucenými kárnými prostředky (Helus, 2007, s. 219). Vyplývá ze společenské role (Dvořáček, 2009, s. 95).

Autoritu můžeme chápat také ve smyslu moci nebo ve smyslu vlivu. Autorita ve smyslu moci je, když někdo poroučí, povyšuje se, chová se arogantně, nepodává informace, posuzuje nás, jeho chování je těžko předvídatelné, protože se rozhoduje podle svých momentálních stavů a názorů, a ne na základě faktů, ujednání a pravidel. Autorita ve smyslu vlivu je v případě přirozené autority. Např. když se k nám někdo chová s respektem a váží si nás, tak na nás může mít vliv. Taková autorita je jistě ve vývoji dítěte žádoucí. Vychovávající tak může mít pozitivní vliv na dítě, protože je pro něho vzorem a současně mu dává pocit bezpečí (Kopřiva, 2008, s. 19).

V případě, že vychovávající ztrácí vliv nad svým vychovávaným, může mít sklon k mocenským způsobům. „Důsledkem výchovy založené na uplatňování moci bývá vzdor nebo

poslušnost.“ V případě, že dítě vyrůstá v mocenské výchově, kde téměř nejsou rovnocenné vztahy nebo úplně chybí, patrně přijme za své, že v každém vztahu musí být vždy jeden nadřazený a druhý podřazený. Je na místě se zamyslet, do čeho vyústí přijetí mocenského modelu mezilidských vztahů: zda do vzdoru, vzpoury, boje o moc nebo naopak do přijetí podřízené role, do poslušnosti. Dospělí mají často strach ze vzdoru vychovávaného a považují ho za nebezpečí, ovšem to představuje i poslušnost, která je podle nich ve výchově žádoucí. Samozřejmě ale jen do jisté míry v případě, že zde není mocenský přístup, ale dítě je s daným chováním ztotožněno, a proto je poslušné (Kopřiva, 2008, s. 19, 20).

Mertin (2013, s. 15) upozorňuje na fakt, že předškolní dítě dospělého vnímá vždy jako autoritu bez sebemenších pochybností a zásluh. Vnímá ho jako zřetelně většího, silnějšího, někoho, kdo mu kdykoliv pomůže, zabrání mu v jakékoliv aktivitě, uspokojuje celou řadu potřeb apod. V daném věku lze autoritu pouze udržovat nebo ztrácet, nikoliv získávat. Samozřejmě pro učitele mateřské školy není situace tak snadná, jako je popsána výše. Děti, které přicházejí do mateřské školy, již mají zkušenosti z předchozího období s výchovnými postupy dospělých, s prostředky uspokojování vlastních potřeb a přání, s vymáháním plnění pravidel i s reakcemi na případné přestupky. Dané zkušenosti využívají i při styku s dalšími dospělými, se kterými přichází postupně do kontaktu. Proto může být pro učitele mateřské školy někdy obtížné udržovat autoritu vzhledem k tomu, že dítě může mít zkušenost, že nemusí poslouchat pokyny dospělého a může si dělat samo, co chce nebo že dospělý vždy hned splní požadavky dítěte.

Učitelka mateřské školy udržuje svou autoritu v první řadě tím, že uznává svou učitelskou roli i odpovědnost, jež z ní plyne. Nastavuje dětem mantinely a učí je jejich zachovávání. Zároveň si uvědomuje, že dítě má právo na chyby a snaží se ho podporovat i v případě, že k nějaké chybě dojde. Rovněž dítěti pomáhá vyznat se a dodržovat stanovená pravidla. Je rozhodná, nepřipouští obavy, současně je soudržná ve svém chování. Zachovává sliby. Na děti dokáže být vlídná, stále usměvavá, přívětivá, pokaždé svolná pomoci (dané charakteristiky patří dnes k roli pedagogů malých dětí). Důležité je nezvyšovat hlas (Mertin, 2013, s. 15).

Autorita učitele hraje významnou roli ve vztahu k dítěti a jeho vedení.

3 OSOBNOST DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Osobnost je konkrétní jedinec, který se utváří v přírodních, historických a společenských podmínkách a prochází svou vlastní životní vývojovou cestou. Utváření osobnosti je závislé na dědičných a biologických předpokladech. Při utváření osobnosti jsou v neustále interakci endogenní a exogenní činitele (Kohoutek, 2000, s. 59).

Mezi vlastnosti osobnosti patří:

- „tělesné a výrazové vlastnosti
- rysy temperamentu
- rysy charakteru
- osobní schopnosti
- strukturální vlastnosti.“ (Kohoutek, 2000, s. 62)

Spousta odborníků má názor, že věk do šesti let je mimořádně významný pro vývoj osobnosti. Mnozí si myslí, že charakter je v tomto období již zformován. Novější výzkumy ovšem ukazují, že vývoj osobnosti probíhá i po šestém roce života a utváření osobnosti nekončí ani v dospělosti a ve stáří. Přesto je na místě věnovat dítěti do šesti let dostatek času při výchově a jeho vývoji vzhledem k tomu, že do 1. třídy dítě již nastupuje jako částečně zformovaná osobnost (Čáp a Mareš, 2001, s. 227-228).

Předškolní dítě je od 3 do 6 let věku dítěte a dochází při něm k značnému vývoji kupředu. Dítě se zdokonaluje v oblasti jemné a hrubé motoriky. Pohyb celkově je dokonalejší než v období batolete. Rozvíjí se také po stránce komunikativní - výslovnost je dokonalejší, rozšiřuje se slovní zásoba a začíná se v dětské řeči objevovat souvětí. Také začíná více naslouchat a má rádo krátké příběhy. Děti v tomhle období rády mluví. Někdy si povídají i samy se sebou. Umí také využívat řeč k řízení vlastního chování – nahlas opakují pokyn a pak ho udělají. V druhé polovině předškolního období dokáží využívat vnitřní řeči (Čáp a Mareš, 2001, s. 226). Komunikace je pro ně velmi podstatná a je již oboustranná. Děti začínají více komunikovat, vyžadují vysvětlení a zdůvodnění. Což je velmi nezbytné pro jejich jistotu (Špaňhelová, 2009, s. 75).

Gardner (in Pelikán, 2007, s. 46-47) konstatuje, že v daném období u dítěte dochází k velmi výrazným změnám převážně v oblasti intelektu. Rozvíjí se dětská řeč jako základní prvek komunikace, ale i chápání světa kolem sebe. Odhalují se i symboly, které se dítě učí

využívat. Nejenom v prostém styku, ale i v některých hrách přichází dítě do kontaktu s odlišnými rolemi a obeznamuje se tak nejen s tím, jak se lidé v konkrétních rolích chovají, ale i s tím, jaké chování se od nich předpokládá.

Matějček a Pokorná (1998, s. 14) podotýkají, že s dítětem bychom měli mluvit a jednat na úrovni jeho věku. Mluvit s ním máme jasně, čistě, oprostěni od zdobnělin a dětských slůvek.

Poznávací vývoj dítěte v předškolním věku je typický podle Piageta **názorným myšlením**. Dítě dokáže slovy vyjadřovat pojmy, které jsou však základní a omezené na vlastnosti objektů, které může vnímat. Dítě dokáže usuzovat, dělat závěry, ale jen v závislosti na vnímání, především zrakovém (Čáp a Mareš, 2001, s. 226). Myšlení dítěte v tomhle věkovém období nerespektuje zákony logiky, je proto nepřesné a má omezení. Intuitivní a prelogické přemýšlení předškolního dítěte se projevuje určitým výběrem informací a zvláštním stylem jejich zpracování (Vágnerová, 2012, s. 177). Jedná se o tzv. předoperační myšlení (Čáp, Mareš, 2001, s. 226).

V tomhle věkovém období dítě vnímá svět přes svá přání a citová prožívání. Realitu zpracovává spontánně a zajímá ho jen to, co ho zaujme, co chce, musí mít nebo chce zkusit. Po celý předškolní věk je egocentrický přístup dominantním prostředkem chápání, přemýšlení a navazování vztahů. Postupně se ale otvírá pro pochopení druhým jedincům, přijetí jejich práv a potřeb (Koťátková, 2008, s. 30).

3.1 Rozvoj iniciativy

Předškolní období se vyznačuje dětskou **iniciativou** podle E. Eriksona. Dítě je z velké části aktivní a aktivita se rozvíjí v mnoha podobách např. při hře, komunikaci, v pohybu apod. Při vhodných podmínkách se aktivita rozvíjí a dítě se stává iniciativním. Přitom se jeho aktivita a iniciativa usměřují, tak aby byly vhodné a nenarušovaly normy soužití. Tím pádem dochází k regulaci zvenku – u dítěte nastává v primární podobě regulace jeho chování podle norem, které začíná přijímat za své. Normy na něj působí a začíná se s nimi ztožňovat. Samozřejmě mohou na dítě působit i nepříznivé podmínky. Může chybět kladný emoční vztah dospělého k dítěti nebo při úmyslné výchově k pocitu nedostačivosti, hříšnosti apod. – dochází k útlumu dětské iniciativy a aktivity. Dítě má pocity viny, případně se

rozvíjí podle vzoru dospělých, kteří ho vychovávají např. v nesnášenlivého mravokárce (Čáp a Mareš, 2001, s. 227).

Díky dosažení specifické úrovně psychického a psychosociálního vývoje osobnosti dítě začíná zaujímat elementární mravní postoje. Dokáže rozlišovat, co je správné a nesprávné. Díky sociálnímu prostředí a úrovni svého rozvoje si začíná uvědomovat pravidla hry, smysl určitého řádu, platnost norem a zásad, důležitost pořádku a systému. Což dává dítěti dobrý start pro **vlastní iniciativu**. Zvyšování iniciativy je tedy neoddělitelně spojeno s uvědomováním si pravidel řádu, s tvořením podstaty mravního cítění a dedukováním. Pokud se ale stane, že dospělý v předškolním období dítěti ukáže, že jeho vlastní iniciativa není vhodná a žádoucí, takže v dítěti vyvolá pocit viny, může dojít k narušení začínající iniciativy. V tomhle případě je narušen především rozvoj osobnosti, který se právě opírá o dětskou spontánnost a iniciativu (Helus, 2009, s. 243-244).

Počátky vnímání vlastní identity nastávají ve chvíli, kdy si dítě uvědomí, že něco nesmí nebo nemůže, že si v některých situacích musí pomoci samo. Začíná si uvědomovat, že okolí není jeho část, se kterou může libovolně zacházet, ale že se musí spolehnout samo na sebe (Pelikán, 2007, s. 49).

Vlastní identitu a určitou strukturu dětem pomáhají utvářet také hranice. Dávají jim rovněž pocit jistoty a bezpečí. Díky nim vzniká dětem jejich území a pevné body. Úzkost a nejistota může přijít ve chvíli, kdy dítě nemá přesně stanovené hranice, a tím svou identitu (Petitcollin, 2009, s. 61-62). Mešková (2012, s. 24) rovněž uvádí, že je nutné dětem stanovovat hranice, vzhledem k tomu, že chce pedagog dosahovat výchovných a vzdělávacích cílů. Je tedy žádoucí určit komunikační a interakční pravidla, to co dítě smí co ne, co je dovolené a co zakázané, co je vhodné v chování a co ne. Nenastavením pravidel by došlo k chaosu, anarchii.

Rogge (2005, s. 69) rovněž uvádí, že hranice pro děti představují jistotu a jsou orientovány přímo pro ně. Děti chtějí jasně dané hranice, protože díky nim pociťují sociální sounáležitost, spolehlivost, jedinečnost a sílu. Také jim poskytují místo, v němž se cítí doma a dokáží se v něm orientovat. Díky bezpečnému místu přebírá dítě odpovědnost, rozvíjí se jeho kuráž k samostatnému rozhodování a řešení problémů. Hranice dítěti naznačují, co může.

Jak doplňuje Rogge (2000, s. 7-8), je důležité také respektovat hranice dětí, protože tím zajišťujeme jejich důstojný vývoj. Všichni lidé, kteří působí v pedagogickém procesu po-

třebují hranice. Ať už jsou to rodiče, učitelé, vychovatelé atd. Stanovovat hranice znamená vzájemně v sobě uznávat a respektovat osobnost.

3.2 Sociokulturní determinace osobnosti

Kulturní prostředí, do něhož se jedinec narodí, je zcela odlišné od přírodního. Není zde zahrnuta jen uměle vytvořená příroda, ale je to veškerý systém určitých životních podmínek, ve kterém je potřeba využívat zvláštní formy adaptace a rovněž vytváří speciální druh determinace psychiky (Nakonečný, 2009, s. 60-61).

Základní vliv kultury zprostředkovává jedinci **rodina**, do které se narodí. Jedna z funkcí, kterou má, je zasvětit ho do života v rámci kulturního prostředí. To znamená, naučit ho symboly, které potřebuje pro orientaci ve světě, ale i objekty každodenní potřeby, seznámit ho s pravidly slušného chování, s normami apod. „Tento proces seznamování člověka s konkrétním kulturním prostředím jeho rodiny a osvojování kulturních způsobů chování, ale i cítění a interpretace skutečnosti, se nazývá **socializace**.“ (Nakonečný, 2009, s. 61)

Rozlišujeme **primární socializaci**, která probíhá uvnitř rodiny a v ní se uskutečňuje první kontakt dítěte se společností a kulturou. Podle toho, jak rodina s dítětem jedná, jaký má k němu postoj, jak dokáže vytvořit oporu pro jeho vývoj, jak citlivě k němu přistupuje, mu zprostředkovává osvojení si základních vzorců sociokulturního chování a myšlení. Rovněž díky rodině si dítě rozvíjí své vztahy k sobě samému, druhým jedincům, širšímu sociálnímu okolí, k věcem a úkolům (Helus, 2007, s. 135). **Sekundární socializace** je uskutečňována školou, prostředky hromadné komunikace, zaměstnáním apod. (Nakonečný, 2009, s. 61). V našem případě je důležitá úloha školy. Do ní pronikají pozitivní i negativní vlivy rodinného prostředí, oboje s dalekosáhlými dopady. Platí to také pro tvoření podmínek pro úspěšnou edukaci (Helus, 2007, s. 135).

3.2.1 Prostředí rodiny

Helus (2007, s. 135) uvádí výrok, který můžeme často slyšet: „Rodina je základem společnosti, jaká rodina – takové dítě.“

Máme-li v úmyslu pochopit chování dítěte, musíme brát v úvahu nejenom samo dítě, ale i různé vlivy, které na něj působí (Fontana, 1997, s. 363). Rodina představuje primární životní prostředí dítěte. Obklopuje ho a proniká do něho. Zrcadlí se v jeho vlastnostech a

jednání. Je zřetelným plodem rodiny. Očima svých rodičů se dítě na sebe dívá, klasifikuje své projevy a výkony. Dítě zvnitřňuje klima rodinného soužití, nároky a požadavky, rodinnou morálku, zájmy a cíle, styl rodinného života. Dítěti nelze porozumět ani se v něm vynat, nelze být v práci s ním patřičně trefný, nevnímáme-li jej v souvislosti s rodinou (Helus, 2007, s. 135-136).

Každá rodina má svoji typickou atmosféru, kde je výchova dítěte vymezena řadou faktorů: „zdravotní stav členů rodiny, struktura rodiny, stupeň vzdělání, věk a sociální postavení rodičů, životní styl a životní úroveň rodiny a další vlivy.“ Jakýkoliv z těchto faktorů ovlivňuje rozvoj osobnosti dítěte (Dvořáček, 2009, s. 124). Výchovné působení rodiny je závislé hlavně na její struktuře (úplnosti, početnosti, pořadí, v jakém se dítě narodí), na dynamičnosti vztahů uvnitř rodiny a na užívání stylů výchovy (Gajdošová a Herényiová, 2006, s. 96).

Dvořáček (2009, s. 124) uvádí následující výchovné styly rodiny:

- „rodiče mohou - nemohou se o dítě postarat
- rodiče chtějí - nechtějí se o dítě postarat
- rodiče dovedou - nedovedou se o dítě postarat
- dítě nechce žít ve vlastní rodině.“

V rodině začínají první vazby dítěte, ale také se v ní učí některým vnějším sociálním rolím. Na rodiny mají vliv etnické a socioekonomické skupiny, jež jsou jejich složkou. Ovšem i uvnitř těchto složek existují velké odlišnosti ve způsobech, jak se rodiny chovají a jak zacházejí se svými členy (Fontana, 1997, s. 36).

Podle Polkiewiczze (in Zelina, 1994, s. 40) má složení typů výchovy 3 oblasti:

„a) náročnost versus nenáročnost

b) kontrola versus svoboda,

c) odměňování versus trestání.“

Štefanovič (1987 in Gajdošová a Herényiová, 2006, s. 97) uvádí nevhodné formy rodinné výchovy, které by měl učitel znát a seznámit se s jejich vlivem na osobnost konkrétního dítěte. Výchova: „úzkostlivá, rozmazlující, perfekcionistická, protekční, zanedbávající, rozdílná, autoritativní, erotizující.“

3.2.2 Prostředí mateřské školy a vrstevníci

Dítě předškolního věku po třetím roce života potřebuje mateřskou školu, která mu zprostředkovává kontakt se svými vrstevníky. Dítě překračuje hranice svého nejbližšího rodinného prostředí a k vědomí vlastního „já“ (vlastní identitě), přidává nový podstatný prvek – vztah k druhým dětem, k vrstevníkům, ke své generaci (Matějček, 1996, s. 48). Předškolní dítě rádo vyhledává dětský kolektiv, protože si může s ostatními dětmi hrát (Říčan, 2004, s. 125). Dítě je v tomhle období nejvíce závislé na své rodině, ale začíná výrazně nabývat význam kamarádství s vrstevníky (Helus, 2009, s. 242).

Díky mateřské škole dítě získává zkušenosti v komunikaci s vrstevníky a sociální interakci, což mu může umožnit snadnější zařazení při vstupu do první třídy. Učitelky v mateřské škole vhodně zařazují vedené výchovné činnosti, které u dítěte podporují rozvoj vnímání, představitivosti, myšlení, řeči a dalších schopností a dovedností, které pomáhají dítěti procvičovat soustředěnost ve skupině dětí vedených dospělým. Prostředí mateřské školy by nemělo omezovat dětskou hru a spontánnost, ale naopak je podporovat. K tomu může napomáhat zařazování různých výchov (tělesná, výtvarná, jazyková, apod.). Učitelky by se rozhodně neměly soustředit na výkon dětí a srovnávání s ostatními dětmi, z čehož by mohly u nich vznikat negativní zážitky. Především je důležité respektovat individualitu každého dítěte (Čáp a Mareš, 2001, s. 228).

Učitel v mateřské škole je pro dítě jedním z prvních dospělých, se kterými se kromě sféry vlastní rodiny setkává. Jeho vystupování, komunikace, postoje, to co se mu líbí nebo naopak nelíbí, co má rád a co ne, to vše pro dítě představuje vzor, jež mu pomáhá utvářet hodnotovou orientaci ve společnosti. Žádoucí je, aby vzor učitele byl kladný. Měl by používat komunikační vzory, které budou moci děti uplatnit v interakci s dalšími dospělými a dětmi. Měl by jim jít příkladem v dodržování návyků, např. mytí rukou před jídlem, smrkání apod. Vzdělávání v mateřské škole má nepřetržitý průběh a jsou do něho zapojeni všichni dospělí včetně dětí (Svobodová, 2010, s. 77).

„Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje

speciálněpedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.“ (Česko, 2004 in Těthalová, 2012, s. 14)

Bytešníková (2012, s. 89) doplňuje, že aktuálním cílem předškolního vzdělávání je rozvoj osobnosti každého dítěte s přihlédnutím k jeho osobitým schopnostem, příležitostem a požadavkům. Všechno úsilí směřuje k tomu, aby dítě bylo na konci předškolního období zformovanou samostatnou osobností, jež je schopna zvládat všechny požadavky, které na dítě budou později kladeny.

3.2.3 Normy

Předškolní děti si osvojují **normy chování** prostřednictvím sociálního učení, rozvíjením poznání a myšlení. Dospělí vyzvedávají jeden způsob chování a odsuzují jiný. Dítě proto začíná kopírovat chování dospělých, kdy si začíná samo rozhodovat mezi vhodnou a nevhodnou normou (Čáp a Mareš, 2001, s. 227). Rozhodování můžeme charakterizovat jako rozlišování dobra a zla, se zaměřeností na poslušnost. Z počátku období dítě soudí všechno **egocentricky**, z pohledu vlastních vyhlídek (ostatní děti vidí spíše jako hračky, se kterými si smí hrát nikoliv jako partnery, kteří mají stejná práva). Postupně vnímá a uznává správnost odměny a trestu, ale odlišnost mezi správným a nesprávným interpretuje ve smyslu tělesných nebo požitkových dopadů svého jednání (Kohlberg, 1976 in Dvořáček, 2009, s. 107).

U některých může docházet k identifikaci s dospělým. Dítě také vnímá to, jak je schváleno nebo naopak postihováno chování druhých lidí (sourozenců, kamarádů apod.). Tím vším se formuje vnitřní autoregulační stupeň (svědomí), zatím v primární formě. Pro dítě předškolního věku je těžké dodržovat normy, když není přítomen „kontrolór“ dospělý, ale postupně si to osvojuje. Koncem období předškolního věku již má pocit viny při nedodržení normy a vycítí, že by se mělo zachovat jinak. Morální vývoj dítěte je závislý na způsobu výchovy v rodinném prostředí (Čáp a Mareš, 2001, s. 227). Jak uvádí Pelikán (2007, s. 47), dospělý dětem zprostředkovává to, co je ve společnosti považováno za správné nebo naopak nesprávné.

Vágnerová (2012, s. 177) podotýká, že v daném období je třeba si uvědomit, že je pro dítě fází přípravy na život ve společnosti. Je důležité, aby dítě přijalo řád, který chování k rozličným lidem upravuje. Dítě by mělo umět prosadit svou osobnost, ale rovněž spolupracovat s ostatními, což je klíčové v rovnocenné vrstevnické skupině.

Proto, aby se dítě správně orientovalo ve světě, umělo prosadit svou osobnost a respektovat druhé, je zásadní nejen přístup rodičů, ale i pedagoga. Ten prostřednictvím komunikace dítě vede k osvojování norem a způsobů chování. Je velmi podstatné jakým způsobem pedagog s dítětem komunikuje. Míra regulace v komunikaci pedagoga s dítětem předškolního věku v průběhu různých situací je předmětem praktické části práce.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkumná část práce je kvantitativně a kvalitativně orientovaná. Jedná se tedy o kombinaci přístupů, které nám zajišťují dostatečné prozkoumání výzkumného problému a cílů výzkumu odlišnými technikami. Kvantitativní výzkum byl realizován především proto, aby nám zajistil zjištění míry regulace v komunikaci pedagoga s dítětem předškolního věku a rovněž k jakému typu regulace pedagog dítě vede. Kvalitativní výzkum byl uskutečněn hlavně proto, abychom mohli lépe pochopit přístup a vedení pedagoga dítěte/děti v konkrétní situaci. Ten může být závislý na mnoha faktorech, které bychom z kvantitativního přístupu nemuseli zjistit, protože dané téma si žádá hlubší analýzu.

Analýza vychází z informací, které poskytly učitelky mateřských škol zlínského kraje prostřednictvím modelových problémových situací a rozhovoru. Analýza výsledků vychází také z dotazníku, které vyplňovaly rovněž učitelky mateřských škol zlínského kraje.

4.1 Výzkumný problém a cíl výzkumu

Výzkumná část se zabývá zjištěním míry regulace v komunikaci pedagoga v průběhu problémové situace s dítětem předškolního věku v rámci předškolního vzdělávání.

Cílem výzkumu je zjistit míru regulace v komunikaci pedagoga s dítětem v prostředí mateřské školy. Cílem je tedy zjistit přístup pedagoga k dítěti v případě, že dojde k problémové situaci.

Hlavní výzkumná otázka:

Jaká je míra regulace v komunikaci pedagoga s dítětem/děťmi předškolního věku v rámci předškolního vzdělávání?

Dílčí výzkumné otázky:

1. Jaký typ regulace převládá při komunikaci pedagoga s dítětem předškolního věku v rámci předškolního vzdělávání?

1.1. Jaká je míra vnější regulace při komunikaci pedagoga s dítětem předškolního věku?

1.2. Jaká je míra introjektované regulace při komunikaci pedagoga s dítětem předškolního věku?

- 1.3. Jaká je míra identifikované regulace při komunikaci pedagoga s dítětem předškolního věku?
- 1.4. Jaká je míra integrované regulace při komunikaci pedagoga s dítětem předškolního věku?
2. Jak se projevuje míra regulace v komunikaci pedagoga s dítětem předškolního věku při vzniklé problémové situaci?
3. Co je podle pedagoga mateřské školy příčinou vzniku problémové situace dítěte/děti?
4. Jak pedagog mateřské školy komunikuje a reaguje při vzniklé problémové situaci s dítětem/děťmi?
5. Jakým způsobem podporuje pedagog mateřské školy autonomii dítěte při vzniklé problémové situaci?
6. Jak se projevuje respekt pedagoga k individuálním rozdílům mezi dětmi při řešení problémové situace?
7. Jak se projevuje direktivní přístup pedagoga v komunikaci s dítětem při řešení problémové situace?
8. Na jakém typu situace se odráží direktivní přístup v komunikaci pedagoga s dítětem? (V jakých situacích volí pedagog direktivní způsob komunikace k dítěti předškolního věku?)

4.2 Pojetí výzkumu

Realizovaný výzkum je kvantitativně a kvalitativně orientovaný. Šed'ová, Švaříček et al. (2007, s. 25) podotýkají, že kvantitativní a kvalitativní přístupy vycházejí z odlišných vědeckých poznání a poznávání (epistemologických předpokladů), zpravidla zkoumají jiné problémy, užívají různé analytické metody a poskytují odlišné závěry, jež nejsou nadřazenější, horší nebo soutěžící mezi sebou. V případě, že se postupy spojí, lze vytvořit postačující velkou teorii ratifikovanou na rozsáhlém výzkumném vzorku.

Jak uvádí Hendl (2005, s. 62), díky tomu, že jsme aplikovali smíšený výzkum, jsme mohli využít smíšených metod. Oba výzkumy se nám navzájem doplňovaly. Tohoto faktoru jsme využili v jedné výzkumné akci. Drželi jsme se zásadního principu smíšeného výzkumu, jež nás vedl k tomu, abychom využili při sběru a analýze dat více metod takovým způsobem,

že nám vznikla všehochuť nebo kombinace dat a výsledků, jež nám umožnily doplňovat jednotlivé přístupy.

4.2.1 Triangulace

Kombinace přístupů (kvalitativní a kvantitativní přístup) patří do typů triangulace. Triangulace je velmi pozoruhodný návrh, jež souvisí s postupem objevování ve výzkumu. Umožňuje nám ujasnit si zcela a souhrnně lidské jednání z více pohledů. Triangulace je proces uplatnění odlišných názorů se záměrem objasnění smyslu sběru dat a ztvárnění a rozboru dat (Šed'ová, Švaříček et al., 2007, s. 202, 204 - 205).

Triangulace nám v našem případě slouží k využití různých metod a různých výzkumníků, jež nám pomáhají při zkoumání konkrétního jevu (Hendl, 2005, s. 149).

4.3 Výzkumný vzorek pro kvantitativní výzkum

Základní soubor tvoří pedagogové mateřských škol zlínského kraje. Výběrový soubor představuje 45 pedagogů z 11 mateřských škol zlínského kraje vesnického i městského typu (včetně těch, kterým byly předloženy modelové problémové situace a byl s nimi realizován rozhovor). Uvědomujeme si, že daný vzorek není příliš početný, ale pro nás byl výzkumný vzorek pouze doplňující k tomu, abychom zajistili validitu dat tzn. potvrdili si jednotlivé přístupy učitelek k dětem při řešení konfliktní situace a rovněž zjistili míru regulace v komunikaci pedagoga s dítětem předškolního věku na základě typů regulace. Pedagogové dostali k vyplnění dotazník.

Tab. 1: Počet respondentů z mateřské školy vesnického typu

MŠ - vesnického typu	1	2	3	4	5	6	Celkem respondentů
počet respondentů	2	2	2	6	2	4	18

Tab. 2: Počet respondentů z mateřské školy městského typu

MŠ - městského typu	1	2	3	4	5	Celkem respondentů
počet respondentů	4	2	3	8	10	27

4.4 Výzkumný vzorek pro kvalitativní výzkum

Výzkumný vzorek tvoří 10 učitelek mateřských škol zlínského kraje vesnického i městského typu, které mají různě dlouhou délku praxi v rozmezí 1,5 – 36 let. Výběr výzkumného vzorku byl záměrný vzhledem k tomu, že jsme potřebovali odlišné typy učitelek. Takové, jež se liší svým přístupem k dětem, vzděláním a délkou praxe. Učitelkám byly předloženy modelové problémové situace a následně s nimi byl veden rozhovor, který nám poskytl doplňující informace k tématu a v případě, že bylo zapotřebí, byly ujasněny a doplněny informace k modelovým problémovým situacím.

4.4.1 Charakteristika respondentů

Každému respondentovi byla přiřazena zkratka.

1) Mateřská škola vesnického typu – 6 respondentů

➤ (G), věk 21 let

Jako učitelka mateřské školy pracuje 1,5 roku a má vystudovanou střední pedagogickou školu. V současné době studuje vysokou školu obor speciální pedagogika. Paní (G) působila velmi plachým dojmem a nebyla příliš komunikativní. Její odpovědi byly stručné.

➤ (L), věk 22 let

Jako učitelka mateřské školy pracuje 2,5 roku a vystudovala střední pedagogickou školu. Paní (L) působí velmi vstřícným dojmem a i přesto, že její praxe není dlouhá, působila zkušeně.

➤ (P), věk 30 let

Jako učitelka mateřské školy pracuje 3,5 roku a má vystudovanou střední pedagogickou školu a vysokou školu obor sociální pedagogika – titul Mgr. Paní (P) vystupovala zdvořilým dojmem.

➤ (J), věk 56 let

Jako učitelka mateřské školy pracuje 28 let. Má vystudované gymnázium a 2 roky nádstavby pedagogického minima. Paní (J) působila přísným dojmem, ale i přesto rozhovor s ní byl příjemný.

- (M), věk 52 let

Jako učitelka mateřské školy pracuje 33 let a v současné době je ředitelkou mateřské školy. Vystudovala střední pedagogickou školu a vysokou školu obor učitelství prvního stupně – titul Mgr. Paní (M) byla velmi ochotná a přístupná ke všem požadavkům, které jsem měla na dané zařízení. Působila velmi zkušeným dojmem.

- (Ch), věk 55 let

Jako učitelka mateřské školy pracuje 36 let a má vystudovanou střední pedagogickou školu. Paní (Ch) působila velmi laskavým dojmem a rozhovor s ní byl velmi příjemný. Z jejich odpovědí byla patrná zkušenost, kterou s dětmi předškolního věku má. Výchova, kterou upřednostňuje je ve vedení dítěte, ale podporuje i samostatnost dítěte.

2) Mateřská škola vesnického typu

- (A), věk 21 let

Jako učitelka mateřské školy pracuje 1,5 roku a má vystudovanou střední pedagogickou školu. Paní (A) působila roztěkaným dojmem a rozhovor s ní byl náročnější, ale i tak přinesl zajímavá zjištění.

- (S), věk 34 let

Jako učitelka mateřské školy pracuje 12 let a v současné době je vedoucí učitelkou mateřské školy. Vystudovala střední pedagogickou školu a vysokou školu obor speciální pedagogika – titul Mgr. Paní (S) byla vstřícná a ochotná ke spolupráci. Rozhovor s ní byl příjemný a z jejich odpovědí bylo zřejmé vzdělání a zkušenost, kterou s dětmi předškolního věku má.

3) Mateřská škola městského typu

- (H), věk 25 let

Jako učitelka mateřské školy pracuje 2,5 roku. Má vystudovanou střední pedagogickou školu a vysokou školu obor sociální pedagogika – titul Bc. Paní (H) působila trochu odtahitým dojmem, ale rozhovor s ní byl příjemný a přinesl řadu zajímavých zjištění. Z rozhovoru bylo patrné, že má velmi pěkný vztah k dětem a snaží se řešit problémové situace se všemi dětmi a podporuje je k samostatnosti.

- (MK), věk 28 let

Jako učitelka mateřské školy pracuje 9 let a má vystudovanou střední pedagogickou školu. Rozhovor s ním byl příjemný a bylo znát, že jí dané téma hodně zajímá. Z odpovědí byla patrná její zkušenost.

4.5 Metoda sběru dat pro kvantitativní výzkum

Pro zjištění kvantitativních dat byl učitelkám mateřských škol předložen dotazník (viz. Příloha I.), který se skládal ze dvou částí. V první části byly uvedeny situace, které vycházely z každodenní praxe a ony se měly podle konkrétních odpovědí rozhodnout na škále 1-7, jak vhodná resp. nevhodná jim připadají daná tvrzení. Druhá část dotazníku obsahovala 4 metafory, podle kterých se měly učitelky rozhodnout, jaký styl výchovy je jim nejbližší.

4.5.1 Dotazník

Analýza výsledků vychází z dotazníku jehož název je *Dotazník postojoyé orientace k řešení problémových situací dětí v rámci předškolního vzdělávání* (viz. Příloha I.), který se skládá ze dvou částí.

První část obsahuje šest situací, se kterými se mohou učitelky setkat při své každodenní praxi, na které musí zareagovat a neměly by je nechat bez povšimnutí. Tyto situace popisují chování dětí při různých činnostech – lajdácký přístup k práci, provokativní a rušivé chování při společné hře, vykřikování a narušování rozhovoru, spory o hračku, vzájemné ubližování, ale také dítě, které se straní kolektivu nebo je nešikovné. Ke každé situaci jsou uvedena čtyři tvrzení (návrh řešení situace) a učitelky se měly na škále likertova typu⁴ 1-7 rozhodnout, jak vhodná resp. nevhodná jim daná tvrzení připadají. Tvrzení jsou odstupňována podle typu regulace⁵: vnější regulace – vysoce kontrolující, introjektovaná regulace – středně kontrolující, identifikovaná regulace – středně autonomní, integrovaná regulace – vysoce autonomní (Deci a Ryan, 1985 in Mareš, Man a Prokešová, 1996, s. 8-9).

⁴ Škála Likertova typu – u daných škál se prezentuje určité tvrzení a po respondentovi se žádá, aby vystihl míru svého souhlasu resp. nesouhlasu na hodnotící škále (Chráška, 2007, s. 167).

⁵ Typy regulace jsou uvedeny v podkapitole 1.2.3 Vztah pedagoga k autonomii dítěte.

Tab. 3: Který typ regulace patří ke konkrétnímu tvrzení při řešení situací a – f

	a	b	c	d	e	f
vnější regulace	4.	7.	11.	16.	17.	23.
introjektovaná regulace	2.	6.	9.	13.	20.	22.
identifikovaná regulace	3.	5.	10.	15.	18.	21.
integrovaná regulace	1.	8.	12.	14.	19.	24.

Primárním cílem bylo zjistit, jaký je názor učitelek mateřských škol na možné řešení pedagogických situací. Je-li na místě dětem dávat volnost v řešení problémových situací nebo by měl do jisté míry zasáhnout pedagog a situaci vyřešit sám.

Druhá část obsahuje čtyři metafory⁶, které představují určitý styl výchovy, jenž se nachází mezi pojmy „vést“ a „nechat růst“. První metafora je přirovnání ke stylu výchovy, který vyžaduje vedení dítěte a určuje cíl jeho cesty. Podle druhé metafory se ve stylu výchovy sice upřednostňuje vedení dítěte, ale umožňuje se mu i samostatně objevovat. Třetí metafora preferuje samostatnost a volnost, ale s dohledem a péčí. Styl výchovy, ke kterému se přirovnává čtvrtá metafora, dává zcela volnost a samostatnost v rozhodování dítěte. Učitelky se měly rozhodnout a vyznačit, který styl preferují právě ony. Je patrné, že každá metafora představuje odlišný přístup vychovatele k vychovávanému.

Dotazník vyplnilo 45 učitelek z jedenácti mateřských škol zlínského kraje. Do výzkumu bylo použito 41 dotazníků vzhledem k tomu, že 4 nebyly vyplněny podle požadovaných pokynů, tudíž nemohly být do analýzy započítány.

4.6 Metody sběru dat pro kvalitativní výzkum

Kvalitativní data byla podchycena pomocí modelových problémových situací (viz. Příloha II.), jež byly předloženy vybraným učitelkám mateřských škol na archu papíru. Po vyplnění modelových problémových situací byl s učitelkami realizován polostrukturovaný rozhovor, díky kterému byly doplněny informace k tématu. V případě, že bylo zapotřebí, byly modelové problémové situace doplněny otázkami s konkrétními učitelkami, které zajistily ujasnění odpovědí.

⁶ Metafory jsou uvedeny v podkapitole 1.2.3 Vztah pedagoga k autonomii dítěte.

4.6.1 Modelové problémové situace

Modelové problémové situace (viz. Příloha II.) vyplnilo 10 učitelek mateřských škol. Reagovaly na ně písemnou formou. Jednalo se o pět modelových problémových situací, které popisují možný konflikt mezi dětmi navzájem nebo mezi dítětem a pedagogem, který musí učitelky nějakým způsobem řešit. Ve své praxi se s takovými situacemi setkávají často.

Modelové problémové situace jsou rozděleny na dvě části. V první části se učitelky zamyslely a popsaly, co by konkrétně v dané situaci dítěti/dětem řekly a jak by danou situaci řešily. Ve druhé části si ještě jednou přečetly konkrétní situace a napsaly, co může být podle nich příčina nevhodného chování dítěte a popsaly situaci z pohledu dítěte.

Primárním cílem tohoto průzkumu bylo odhalit jejich způsob řešení uvedených situací. Pro nás byl důležitý především jejich osobitý styl řešení konkrétní situace.

4.6.2 Polostrukturovaný rozhovor

Polostrukturovaný rozhovor jsme realizovali se stejnými učitelkami, které vyplňovaly modelové problémové situace. Rozhovor byl veden až po vyplnění modelových problémových situací vzhledem k tomu, že na ně navazoval a v případě nějakých nejasností a neúplnosti odpovědi na modelové problémové situace byly díky doplňujícím otázkám informace ujasněny a doplněny.

Polostrukturovaný rozhovor se vyvíjí na základě předem připraveného seznamu témat a otázek (Šed'ová, Švaříček et al., 2007, s. 160). Do terénu jsme vstupovali s předem připravenými otázkami (viz. Příloha III.), které byly ovšem v průběhu rozhovoru v případě, že bylo zapotřebí, pozměněny, abychom zajistili, co největší výtěžnost z rozhovoru.

Charakteristika otázek k rozhovoru:

- A) Základní informace o respondentkách (věk, délka praxe, dosažené vzdělání, typ vzdělání)
- B) Podpora dítěte k autonomii
- C) Respekt k osobnosti dítěte
- D) Způsoby řešení problémové situace
- E) Doplňující otázky vycházely z obsahu modelových problémových situací

Rozhovory s respondentkami byly s jejich souhlasem zvukově zaznamenány na diktafon a následně přepsány.

4.7 Metoda analýzy kvantitativních dat

Data, která jsem získali prostřednictvím dotazníkového šetření, jsme zapsali do tabulky v programu Microsoft Excel. Do tabulky byly zaznamenány hodnoty, které respondentky vyznačily na škále 1 – 7 a po té byl vypočítán aritmetický průměr a směrodatná odchylka odpovědí všech respondentek podle daného typu regulace. Aritmetický průměr byl vypočítán i ke každému tvrzení (1 – 24) jež každé představuje jeden z typů regulace.

4.8 Metoda analýzy kvalitativních dat

Pro metodu analýzy dat jsme použili zakotvenou teorii. Jak podotýkají Šed'ová, Švaříček et al. (2007, s. 90), jádrem zakotvené teorie je kódování jako zásadní analytická technika.

V našem výzkumu jsem využili otevřené kódování, kdy jsme v první řadě analyzovaný text modelových problémových situací a rozhovorů rozdělili na jednotky a každé jednotce jsme přidělili kód. Rovněž byly do textu zaznamenány poznámky, jež jsme následně využili jako klíč k prohloubení výsledků analýzy. V průběhu analýzy jsme si tvořili seznam kódů, který jsme postupně řadili podle podobnosti. Následným shlukům kódů jsme přiřadili jednotlivé kategorie (Šed'ová, Švaříček et. al., 2007, s. 211, 221).

Po otevřeném kódování jsme údaje ještě jednou seřadili pomocí axiálního kódování takovým způsobem, že jsme hledali mezi jednotlivými kategoriemi spojení, jež působí v rámci kódovacího paradigmatu. To zahrnuje předpokládané vlivy, souvislost, strategie styku a vzájemné působení a dopady (Corbinová a Strauss, 1999, s.70).

5 PREZENTACE VÝSLEDKŮ KVANTITATIVNÍHO VÝZKUMU

V následujících dvou podkapitolách jsou prezentovány výsledky kvantitativní analýzy, jež vzešly z první části dotazníkového šetření. Jsou představeny prostřednictvím slovního popisu a tabulek.

Třetí podkapitola prezentuje výsledky kvantitativní analýzy druhé části dotazníkového šetření, tedy jaký styl výchovy podle metafor respondentky upřednostňují, prostřednictvím slovního popisu a spojnicového grafu.

5.1 Výsledky výzkumu podle typů regulací

Z výsledků analýzy je zřejmé, že respondentky se spíše přiklání k velmi vhodnému středně autonomnímu vedení, tedy k identifikované regulaci. Preferují podporu k samostatnosti před vedením dítěte, ale nedávají dítěti zcela volnost, snaží se ho částečně vést.

Vysoce autonomní vedení (integrovaná regulace) považují za více než středně vhodné. Zde se nám opět potvrzuje, že vedení k úplné samostatnosti nepovažují respondentky za velmi vhodné.

Středně kontrolující vedení, které představuje introjektovanou regulaci, uvádí respondentky jako středně vhodné. Opět můžeme vidět, že vedení dítěte respondentky nepovažují za tak vhodné jako vedení k samostatnosti.

Jako méně než středně vhodné se respondentkám jeví vysoce kontrolující vedení, tedy vnější regulace. Zde se rovněž potvrzuje, že úplné vedení dítěte nepovažují respondentky za vhodné.

Z dotazníkového šetření vyplývá, že respondentky preferují podporu k samostatnosti před vedením dítěte.

Tab. 4: Výsledky výzkumu podle typů regulací

	\bar{x}	SD
vnější regulace	2,7	1,9
introjektovaná regulace	4,1	1,6
identifikovaná regulace	5,8	1,5
integrována regulace	5,2	1,6

Vysvětlivky:

\bar{x} – celková průměrná odpověď respondentek ke konkrétnímu typu regulace

SD – směrodatná odchylka k celkovému počtu odpovědí na konkrétní typ regulace

Čísla v tabulce vypovídají o míře vhodnosti dané regulace na škále 1 – 7 v rozpětí od velmi nevhodné až po velmi vhodnou (viz. Tab. 5).

Tab. 5: Škála odpovědí ke konkrétnímu tvrzení (1 – 24)

1	2	3	4	5	6	7
Velmi nevhodné			Středně vhodné			Velmi vhodné

5.2 Výsledky výzkumu podle situací z dotazníku

Při pohledu na tabulku 6 je zřejmé, že výsledky výzkumu podle situací z dotazníku odpovídají hodnotám získaným analýzou výsledků výzkumu podle typů regulací (tabulka 4). Výjimkou je situace **b**, k níž je přiřazeno tvrzení 7 (viz. Příloha I.), v němž se objevuje hrozba jako následek nevhodného chování. Jedině u tohoto tvrzení vnímají respondentky vnější regulaci za více než středně vhodnou. Tedy, že je vhodné dítě vést. Ve všech ostatních případech ji uvádějí za spíše velmi nevhodnou. V situacích **c** a **d** uvedly respondentky u tvrzení 9 a 13 (viz. Příloha I.) introjektovanou regulaci za více než středně vhodnou. Tato tvrzení zdůrazňují opakování pravidel. Ve všech ostatních tvrzeních je introjektovaná regulace považována za středně vhodnou.

Tab. 6: Průměrné výsledky odpovědí podle typů regulace na jednotlivé situace z dotazníku

situace	typ regulace			
	vnější	introjektovaná	identifikovaná	integrována
a	2,2	3,9	5,4	4,6
b	4,8	3,7	5,9	5,3
c	2,6	4,8	5,3	5,4
d	2,1	4,5	6	5,5
e	2,2	3,9	6,2	5,5
f	2,2	4,3	5,8	4,8

V tabulce jsou uvedeny průměrné hodnoty, které vypovídají o míře vhodnosti dané regulace na škále 1 – 7 v rozpětí od velmi nevhodné až po velmi vhodnou (viz. Tab. 7).

Tab. 7: Škála odpovědí ke konkrétnímu tvrzení (1 – 24)

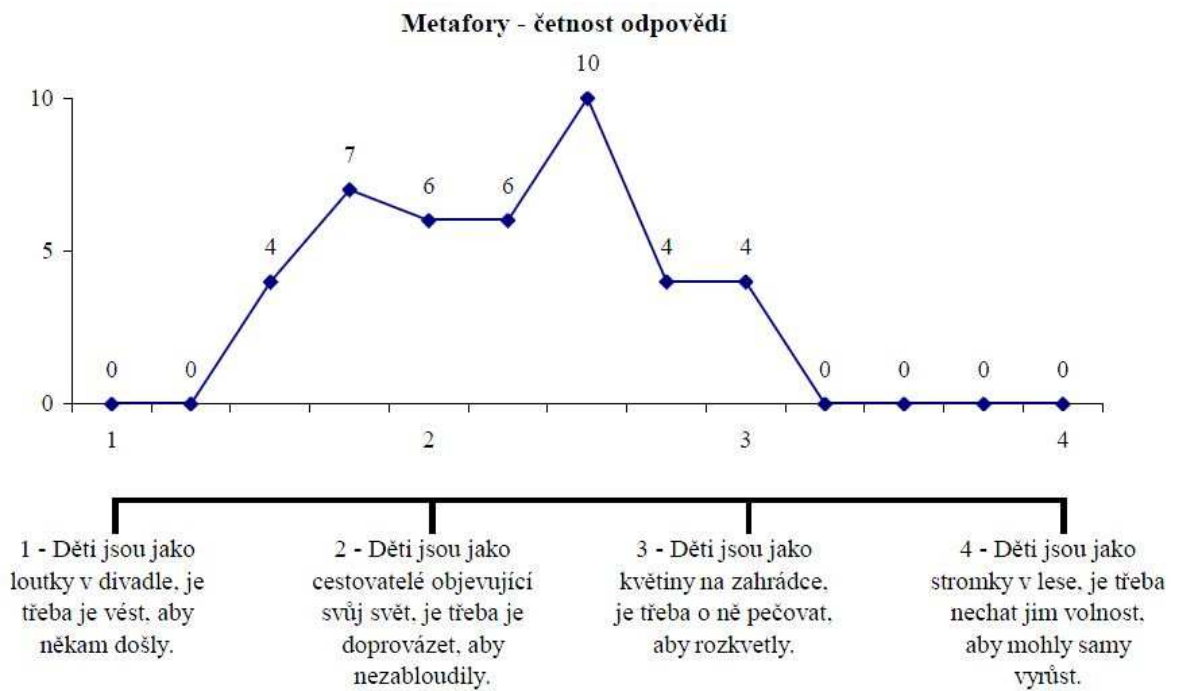
1	2	3	4	5	6	7
Velmi nevhodné			Středně vhodné			Velmi vhodné

5.3 Výsledky výzkumu stylů výchovy podle metafor

Z analýzy výsledků metafor vzešlo, že nejvíce preferovaný styl výchovy se nachází přímo uprostřed metafor, z čehož vyplývá, že respondentky děti vedou, ale umožňují jim i samostatnost. Velké množství odpovědí je soustředěno kolem výchovy, která upřednostňuje především vedení dítěte před jeho samostatností, ale podporuje ho v objevování. Menší počet odpovědí se soustředí kolem metafory 3, která preferuje volnost a samostatnost, ale s dohledem vychovatele. K 1. metafoře se přiklání rovněž menší počet respondentek. Metafora představuje styl výchovy, který vyžaduje vedení dítěte. Žádná z respondentek se neztožnila se 4. metaforou, ani se k ní žádná nepřiklání. Tato metafora představuje výchovu, která dává dítěti úplnou volnost a samostatnost. Je zřejmé, že k naprosté samostatnosti děti vedeny nejsou, vždy je nad nimi vychovatel, který usměrňuje jejich chování.

Docházíme k závěru, že respondentky dávají ve výchově přednost vedení dítěte před jeho naprostou samostatností.

Graf 1: Výsledky výzkumu stylů výchovy podle metafor



6 PREZENTACE VÝSLEDKŮ KVALITATIVNÍ ANALÝZY

Výsledky kvalitativní analýzy jsou prezentovány pomocí kategorií, které vzešly z analýzy dat a jsou doplněny výňatky z rozhovorů a modelových situací jednotlivých respondentek. Každé respondentce byla přiřazena zkratka, která je vždy u konkrétního výroku. Jsou to kategorie *původ*, *konfrontace*, *faktor*, *dirigent*, *posloupnost a tvrdost*. Každá kapitola nese název kategorie a na začátku je uveden seznam kódů ke konkrétní kategorii.

V kategorii *původ* si všímáme možných příčin nevhodného chování dítěte. Vzešlá kategorie *konfrontace* popisuje situace, které vedou k direktivní reakci pedagoga. Kategorie *faktor* ukazuje, na co je důležité přihlížet při řešení problémové situace. Nejobsáhlejší kategorie je *dirigent*, ta vystihuje, jak dokáže pedagog problémovou situaci řešit. Kategorie *posloupnost* nastiňuje, jak je situace postupně s dětmi řešena a předkládá nám možné chování dětí, které jsou součástí kolektivu. V kategorii *tvrdost* můžeme vnímat direkci učitele při řešení konkrétní situace.

Poslední kapitola nám předkládá výsledky výzkumu pomocí paradigmatického modelu a jeho slovního popisu, jež nám ukazuje souvislost mezi vzniklými kategoriemi.

6.1 Původ

působení, „A máš to...“, *sebestřednost*, *nevědomost*, *úmysl*, *radost*, *osobnostní předpoklad*, *nedočkavost*, *nálada*, *věc*, *kolektiv*, *stále dokola*, *gradace*, *vůdce*, *nesprávný prototyp*, *dělá si, co chce*

Příčiny vzniku problémových situací mohou být různé. Vzhledem k tomu, jak jsou děti různorodé, odlišují se od sebe a jaké vlivy na ně působí.

Ke konfliktní situaci může dojít kvůli osobnostním předpokladům dítěte a jeho povaze. Může jít například o dítě, které vnímá jen svou osobnost. (H) uvádí pohled dítěte při kolektivní hře: „Stojí mi v cestě, tak ho odstrčím.“

Některé dítě může upřednostňovat svůj záměr, potřebu na úkor ostatních. (P) „Baví ho houpáčka natolik, že se o ni nechce dělit.“

Ke konfliktu může dojít i ze závidivosti dítěte, kdy dítě vnímá, že je někdo úspěšnější, lepší než on. (L) „Asi Františka nazlobilo, že měla Anežka hezčí obrázek a on sám to tak hezky nezvládne.“ (Proto jí obrázek zmačkal.) Zde opět vnímáme prosazování své osoby.

Další příčinou nevhodného chování může být hyperaktivita dítěte. U některého dítěte může chybět emoční inteligence, proto dítě není schopno empatie k jiným a z tohoto důvodu může dojít opět ke konfrontaci mezi dětmi. Souvisí to i s neohleduplností dětí především starších k mladším. (H) „Například v kolektivní hře starší děti mohou strkat do mladších, protože jim třeba překáží, jsou pomalejší.“

Příčina problému je často také v tom, že dítě nemusí být z rodinné výchovy vedeno k půjčování hraček. Dítě je z rodiny, kde je jedináček nebo rodiče dítě nevedou k danému návyku. Mnohdy si to rodiče ani neuvědomí, že osvojení návyku půjčovat druhému věc, je důležité a v kolektivu to pak může způsobovat řadu problémů, za které v podstatě dítě ani nemůže. Je vhodné snažit se dítě vést k půjčování věcí, aby si osvojilo daný návyk. (A) „Je jediné dítě v rodině – nemusí se dělit.“ (H) „Dítě může být zvyklé z domu, že se nemusí dělit, není k tomu vychováváno.“

Děti si často neumí hrát samy, vždy si s nimi doma někdo hraje nebo je pro ně hrou sledování televize, hraní počítačových her. Dokresluje to tvrzení (S): „Je docela dost dětí, které si samy neumí hrát. Rodiče jim doma raději pustí TV, jen aby měli klid.“

Některé děti nemají návyky po sobě uklízet, protože to v rodině za ně dělá někdo jiný. Proto se může stát, že dítě neví, že si má po sobě uklízet. (H) „Dítě nechápe, proč by si mělo uklízet po sobě, nedělá to doma.“ (A) uvádí pohled dítěte: „Uklízet je nebudu, protože to doma dělá máma.“

Není-li dítě v rodině vedeno ke konkrétním návykům, snadno se dostává do konfliktní situace a často neví proč.

Děti, které nejsou zvyklé na kolektiv, nemusí vždy vědět, jak si najít kamarády a upozorňují na sebe nevhodným způsobem. (M) „Někdy chybí sociální zkušenost, dítě neumí komunikovat s vrstevníky.“

Nezkušenost dítěte s kolektivem může způsobit konflikt mezi dětmi.

Problém může nastat i proto, že dítě má neustálou pozornost dospělého (rodiče). Vyžaduje pak stejnou pozornost i od pedagoga a v případě, že ji nemá, dochází často ke konfliktu. Jak uvádí respondentka (H): „Dítě může být zvyklé mít plnou pozornost dospělého.“

(M) si všímá problému u dítěte, které na „sebe upozorňuje a špatně nese odklon pozornosti dospělého k jiným dětem.“

(MK) doplňuje: „Návyk z domu – upoutat pozornost jen na sebe – když ji nemá, je agresivní, jelikož má zkušenost, že rodiče pak ustoupí. Zkušenost aplikuje a stále umocňuje.“

Dítě často upoutává pozornost nevhodnými projevy a očekává, že se situace obrátí v jeho prospěch.

Na druhou stranu může jít i o dítě, kterému v rodinném prostředí není dáována pozornost téměř vůbec, a proto se snaží na sebe upoutat pozornost ve školním prostředí, aby si ho všimly ostatní děti, učitelka - to může vést opět ke konfliktní situaci.

Rodinná výchova má velký vliv na dítě a jeho následné chování. V důsledku toho dochází k řadě konfliktů. Rodinná výchova je konfrontována s výchovou ve školním prostředí a v kolektivu dětí. Je důležité, aby dítě dodržovalo pravidla a návyky daného zařízení.

Skutečnost doplňuje vyjádření respondentky (S): „Samozřejmě určitou roli hraje i povaha toho dítěte, ale v momentě pokud je ta výchova taková, jak má být, důsledná, ani ne moc autoritativní, ani ne moc liberální, tak to má zásadní vliv. Stoprocentně. Většina těch rodičů si myslí, že my je tady naučíme všechno. Kladou velké nároky, ale sami nejsou schopni je naučit základy. Viz. oblékání, sebeobsluha. A pak se diví, že tady nic neděláme, když jim neustále oblékáme děti. Pak je pobyt venku krátký. Ale už prostě nemají tu sebereflexi a už nevidí, že to všechno by měly děti umět z domu.“

V současné době jsou na pedagogy ze strany rodičů kladeny velké nároky na péči o jejich děti, ale sami rodiče často své děti k potřebným návykům nevedou.

Upoutávání pozornosti na sebe může mít dítě i v povaze. (M) „Dítě může mít sklon k upozorňování na sebe. Většinou je povahovým rysem dítěte sebestřednost, neumí utlumit svoje potřeby projevem, šaškuje, upozorňuje na sebe.“ Respondentky si tuto skutečnost uvědomují a při řešení dané situace to zohledňují.

Ke konfliktním situacím dochází i tehdy, jedná-li se o dítě, které prosazuje svou osobnost na úkor ostatních. Je to velmi zásadní problém vzhledem k tomu, že dítě je v prostředí mateřské školy v kolektivu ostatních dětí a pokud stále upřednostňuje sebe před ostatními, může to vést k řadě konfliktů mezi dětmi. Problém také nastává, když dítě nerespektuje autoritu dospělého. Dítě je pedagogem vedeno a pokud ho nerespektuje, může mezi nimi docházet k častým konfrontacím. Oba problémy velmi

ovlivňuje rodinná výchova. Tvrzení dokresluje výpověď (MK): „Doma preferují pedocentrismus – zcela chybí zvyk respektovat druhého a jakoukoliv autoritu.“

Problém nastává i ve chvíli, kdy dítě úmyslně porušuje pravidla, úmyslně někomu dělá schválnost, úmyslně na sebe upozorňuje konfliktem nebo opakovaně nerespektuje pravidla i přesto, že mu je dospělý znovu zopakoval a vzniklou situaci si probrali. Dané problémy jsou patrné z vyjádření (MK): „...to dítě to dělá schválně, opakovaně. Podívá se třeba na dospělého a udělá to schválně. Právě já to chci tak udělat, protože ty mi to zakazuješ, tak právě to udělám.“

Dítě je často vedeno z domu k tomu, že pravidla nemusí dodržovat. (M) „Doma mu všichni dospělí vycházejí vstříc.“ **Stejně se děti chovají i v kolektivu mateřské školy. Nerespektují pravidla a v některých případech i samotného pedagoga, který musí svůj požadavek na ně několikrát zopakovat.**

Tento problém rovněž dokresluje výrok (P): „Nedůsledná výchova rodičů bez nastavených mantinelů.“ V tomhle případě to pro respondentku představuje problém a opět střet názorů na výchovu mezi rodinou a ním.

Příčinou problémové situace může být i nedočkavost dítěte. Některé děti chtějí mít všechno hned a nedokáží počkat. Mohou být také z rodiny vedeny k tomu, že nemusí čekat a mají vše hned, jak si přejí a bez sebemenších prodlev a zásluh. (H) „Není zvyklé čekat, až na něj přijde řada.“

(Ch) vnímá rovněž jako příčinu nedočkavost dítěte, ale trochu v jiném podání. Jedná se o situaci, kdy se chlapec houpe na houpačce a nechce nikoho pustit. Příčinu vnímá v tom, že ostatní děti jsou tak nedočkavé, že chlapce nepoprosili, jestli by je pustil pohoupat. **Problém je i v nedodržování pravidel slušného chování a v nedočkavosti dítěte.**

Problémová situace nastává i ve chvíli, kdy se dítě snaží prosadit svou moc a být vůdčí osobností v kolektivu. Respondentka (MK) vidí daný problém následovně: „Zkouší dál posouvat hranice své moci. Ukazuje sílu – ve smyslu – já rozhoduji, co je pěkné, co budeme dělat. Dítě chce demonstrovat svou moc – sílu, důležitost nad ostatními.“ (J) „Přetahují se o to, kdo koho poslechne a jak. Přetahují takové ty slabší jedince starší děti. Podchytí si někoho mladšího. Ne ani přivlastňovat, ale prostě být nad ním.“

Dítě s vůdčí osobností se snaží mít vládu nad dětmi, které se nechají „zmanipulovat“ druhým a mnohdy nedokáží být samostatné a vyhovuje jim vedení druhého. V případě, že je v kolektivu více vůdčích osobností, může nastat konflikt v tom smyslu, že se mezi sebou nepohodnou vůdčí typy nebo naopak některé děti nechtějí uposlechnout příkaz vůdčí osobnosti nebo „vůdci“ chtějí mít vládu nad stejnými dětmi.

Ke konfliktní situaci dochází i v případě, že se děti mezi sebou nepohodnou. (A) „Nechtěla mi obrázek ukázat, tak jsem jí ho vzal.“

Ke střetu dochází i za předpokladu, že si děti navzájem něco oplácí. (H) „Anežka provokuje Františka. Ten situaci vyřeší tím, že jí zmačká obrázek.“

Příčina může být v pomstě mezi dětmi. Prvotní impulz k problémové situaci vyvolá poškozené dítě. Dokresluje to vyjádření (M), proč chlapec pokrčil dívce obrázek. „Naštvalo mne, že mi Anežka nepůjčila pastelku, pocákala můj obrázek, posmívala se mi, že se mi nepodařil.“

Děti se snaží řešit problémové situace samostatně, ale uchýlí se spíše k neadekvátní reakci, než aby si o situaci promluvily s druhým dítětem a snažily se ji tak vyřešit.

Ke konfliktu dochází i v případě radosti dítěte, které chce ostatním něco sdělit i přesto, že nemá zrovna slovo a stále skáče ostatním do řeči. (Ch) „Rádo se dělí o své zážitky.“ (P) „Dané téma je mu hodně blízké a chce dětem sdělit nové informace.“ Radost může dítě projevovat i negativní způsobem. Je to zřejmé z vyjádření (H): „Strká do dětí z legrace – jako způsob zábavy.“ (P) i (M) zmiňují, že dítě může zmačkat obrázek druhému dítěti kvůli pobavení.

Ke konfliktu může dojít i ve chvíli, kdy dítě činnost nebaví, má k ní nechuť nebo má špatnou náladu. Náladovost dítěte uvádí respondentka (J): „Dítě je nevrilé, nic se mu nechce. Jde to poznat na tom dítěti.“ (MK) rovněž podotýká, že může jít v některých případech o aktuální rozrušení dítěte. Je důležité to zjistit a podle toho jednat.

Je-li dítě velmi zabrané do činnosti, nemusí si ani uvědomit, že něco dělá nesprávně. Do dané činnosti se naprosto vžilo. Je to zřejmé z výpovědi (H): „Dítě je roztržité, neuvědomí si v danou chvíli, že by mělo věci uklidit, je zabrané do hry – zaujme ho jiná činnost.“

Pro respondentky je také podstatné si uvědomit momentální náladu dítěte, protože i ta může zapříčinit nevhodnost v jeho chování.

Dítě může mít i jiné vnímání hry než dospělý. (MK) „Zdánlivá bezúčelnost jeho činnosti je hrou – jen má jinou představu než dospělý.“

Je-li pro dítě nějaká hračka hodně oblíbená, může se stát, že se o ni nechce s ostatními dětmi podělit. (Ch) například uvádí: „Houpačka je možná Kamilovou nejoblíbenější hračkou (doma ji nemá). Proto na ni nechce nikoho pustit.“

Nevědomost dítěte může opět vést k problémové situaci. Je důležité, aby si pedagog uvědomil, že děti neznají všechny věci kolem sebe a nemusí s nimi nebo nějakou situací mít zkušenost. Proto je vždy podstatné dětem objasňovat, co se děje, co je správně a co ne. (Ch) „...nepochopilo správně pravidla a význam hry.“ (MK) empaticky dodává: „Nemůžu někoho potrestat tehdy, jestliže nevěděl, že se to nemůže, pochopitelně.“

Pokud má dítě v rodině nebo i v mateřské škole nevhodný vzor a není vedeno k pravidlům slušného chování, jeho neadekvátní reakce mu připadají normální a samozřejmé. (A) „Dělají to i doma nebo to dělá jen někdo z rodiny popřípadě z kamarádů, který je vzorem pro dítě. Případne mu to normální a běžné.“

Analýza kvalitativních dat přinesla zajímavé zjištění, že respondentky vidí také podstatný problém v tom, že mnoho dětí je v současné době zahlceno kvantem hraček a v důsledku toho si nemusí vážit věcí kolem sebe. Tuto skutečnost si uvědomuje většina respondentek. (A) uvádí: „Nespokojí se s jednou hračkou, protože doma jich má moc a lepších.“ (S) podotýká: „Mají hraček tolik, že si jich ani neváží.“ (M) doplňuje: „Každá hračka je omrzí.“

Při zdlouhavé stereotypní činnosti dochází k oslabení pozornosti dítěte. Je důležité si to uvědomit a snažit se děti aktivizovat jiným způsobem. (M) „Při nepozornosti více dětí rozhovor zkrátím, proložím pohybem, říkadlem apod.“

6.2 Konfrontace

neohleduplnost, vypjatost, čin, drzost, neposlušnost, riziko, lenost

V této kategorii můžeme vnímat, v jaké situaci se odráží direktivní přístup. **Direkce je respondentkami užívána i v případech, které neohrožují zdraví dítěte a nijak výrazně nenarušují chod mateřské školy.**

K direktivní reakci dochází především v případech, kdy dítě opakovaně porušuje stanovená pravidla.

(H) popisuje situaci, ve které se přiklání k direktivní reakci: „Pokud se třeba dá nějaké pravidlo a některé z dětí ho třeba soustavě porušuje. Opakovaně. Třeba co se týká ubližování ostatním.“

V ohrožujících momentech jednají respondentky direktivně a snaží se situaci co nejrychleji vyřešit, aby nedošlo k poranění dítěte, úrazu apod. Takový případ popisuje respondentka (S): „Pokud se jedná o nějakou bezpečnost, kdy se opravdu strkají, hází po sobě kostky, hračky.“ (P) doplňuje: „Když opravdu vidím, že se děje něco opravdu ohrožujícího. Hlavně co se týče zdraví.“

Sklon k direktivní reakci mají pedagogové i v případech, kdy dítě nereaguje na pokyn. Danou situaci nastiňuje respondentka (J): „Třeba několik dětí mě poslechnou a další tři ne, tak už zvýším hlas a zopakuji to teda po druhé opravdu důrazně ...“ (viz. Kapitola 6.1.6 Tvrdost)

K direktivnímu jednání prostřednictvím příkazů dochází rovněž ve vypjatých situacích. Vypjatost situace líčí respondentka (M): „Někdy mě děcka dovedou nadzvednout. Většinou, když už ten den je toho hodně. Snažím se jim připomenout určitá pravidla po páté, po desáté a zase to nezabralo.“ **K direktivní reakci se respondentky uchylují v případech vypjatých situací, kdy děti opakovaně neposlechnou pokyny. Stresovým faktorem může být i velký počet dětí.**

(MK) „Samozřejmě, jestliže je příliš stresových faktorů, kdy se musí řešit mnoho věcí zároveň, tak člověk může jednat unáhleněji, protože nemá tolik prostoru všimnout si a vyřešit ty okolnosti.“ Dodává, že se to může stát v případě velkého počtu dětí.

V případech, kdy se u dítěte projevuje netaktnost, opět může dojít k direktivnímu projevu. (H) uvádí následující netaktnost dětí: „...pokud vyrušují a nerespektují ostatní, skáčou do řeči, když chce někdo něco říct...“ (S) uvádí: „Pokud se v tom kolektivu neumí chovat k dětem,...“ Jedná se i o situace, kdy se dítě nechce dělit o hračky.

Direkce se objevuje i v případě, že dítě nemá o danou činnost zájem nebo činnost nezná vzhledem k tomu, že ji nikdy nedělalo. Situaci vystihuje vyjádření (H). „Například při ranních činnostech jsou děti, které opakovaně chtějí něco dělat a jsou děti, které nechtě-

jí nikdy dělat nic, i když je člověk motivuje jakýmkoliv způsobem.“ **Direktivní reakci může umocnit i lenost dítěte.**

6.3 Faktor

stáří, stav, poznání jedince, obrat, různorodost, rovnocennost, rychlost

Z kvalitativní analýzy vzešlo, že při řešení situace je pro pedagogy klíčové, znát co nejvíce činitelů, které mohou pomoci při jejím řešení.

Věk dětí je pro respondentky velmi podstatný. V závislosti na něm jsou s dětmi řešeny konfliktní situace právě s přihlédnutím k věkovým zvláštnostem. (L) „Řešila bych to podle věku dítěte. Pokud má Ondra 3 roky – vysvětlila bych mu, že se hračky musí uklízet nebo se nám poztrácí a nebudeme si mít s čím hrát... Pokud má Ondra 5 let – napomenula bych ho, že máme nějaká pravidla, která musíme dodržovat a že je velký kluk, že to musí zvládnout.“ Věkové zvláštnosti respektuje i (H): „Věk je důležitý při řešení těch problémů.“

Dětem je dáván prostor k samostatnosti v závislosti na věku. Mladší děti (3leté a 4leté) nedostávají prostor pro samostatnost řešení konfliktů, nemají ještě tolik rozvinuté komunikační schopnosti a zkušenost jako starší děti (5leté a víc), které si již dokáží samostatně poradit.

(L) „Podle věku dětí se snažím, aby si tu situaci řešily samy. Když jsou to mladší děti, tak se snažím já, protože ony by si to samy nevyřešily, ale u starších dětí v konkrétních situacích nechávám prostor, aby si to řešily samy.“

(H) rovněž vnímá rozdíly v řešení situace podle věku dítěte: „Záleží i na věku, protože jsou tady smíšené třídy. Určitě je rozdíl, když si řeší spor dvě tříleté nebo pěti a šestileté děti nebo tříleté a šestileté děti...“

Respondentky jsou skeptické v případě, že by problémovou situací mezi sebou měly řešit samostatně mladší děti např. ve věku tří let. Podle nich na to ještě nejsou zralé a potřebují vždy podporu dospělého. Dokládá to i výpověď respondentky (Ch): „U těch menších dětí je to asi složitější. U těch menších dětí je asi spíše vždycky ta pomoc té paní učitelky.“ (M) si to myslí obdobně: „U mladších dětí tam nastupuje asi taková ta rychlejší reakce.“ (L) rovněž uvádí: „Když jsou to mladší děti, tak se snažím já, protože oni by si to samy nevyřešily.“

Poznání osobnosti konkrétního dítěte hraje v přístupu k němu velmi podstatnou roli. Je důležité vědět, jaké vlastnosti má konkrétní dítě a podle toho zvolit vhodný způsob komunikace a interakce k němu.

(A) uvádí: „...určitě k osobnosti dítěte. Pokud je některé dítě dominantní nebo impulzivní, že má takový ten pocit se rozčilovat nebo vztekat. Tak se k tomu musí přihlížet, abychom to mohli řešit. A když se třeba vzteká a nic na něho neplatí, tak je dobré ho nechat vyvztekat se. Když je to dítě tiché, tak prostě dohlédnout na to, aby se zapojilo dobře do toho kolektivu. Nebo když je to třeba samotářské dítě, tak se snažit ho třeba skamarádit i s někým, aby se cítilo dobře.“

(P) „Záleží na tom, jaké to dítě je. Jestli vycítím, že dokáže tu situaci nějak ustát nebo naopak pokud je to nějaké dítě temperamentnější, tak jinak reaguji, volím jiné metody, jinak ho napomenu. Nebo naopak pokud je to nějaké dítě submisivní, tak volím úplně jiné techniky, jak to řešit. Spíše si ho zavolám stranou. To je rozhodující. Jaké to dítě je.“

(G) uvádí konkrétní příklad: „Každé dítě to bere jinak, když mu něco řekneme. Třeba tady o Tomáškoví víme, že je potřeba k němu přistupovat jinak než k ostatním dětem.“

Respondentky volí takové přístupy k dítěti, které respektují jeho osobnost a eliminují negativní dopad případným nevhodně zvoleným přístupem.

Uvědomují si, že někdy může být pro ostatní děti nefér, když k dítěti, jež zavinilo konfliktní situaci, přistupují v závislosti na jeho osobnosti a volí k němu odlišný přístup než k ostatním. Děti mohou mít pocit, že problémové chování dítěte je u něho přecházeno a u nich ne. (S) „...některé děti jsou flegmatictější, živější a například takový Václav, o němž všichni víme, že je impulzivní a potřebuje trochu jiný přístup než ty ostatní děti. Na druhou stranu je to zase nefér vůči těm ostatním dětem, což si uvědomuji, ale děti už samy ví, že mu musí dát víc času, aby se zklidnil.“ **Respondentky se snaží děti vést k tomu, že každý člověk je jiný a je potřeba k němu i jinak přistupovat.**

Podstatné je, aby se nepřehlížely konfliktní situace u některého z dětí, o kterém se ví, že je citlivé. Situaci je třeba vždy řešit s ohledem na individualitu dítěte. (Ch) „...nepřehlížím, jakože bych u některého dítěte některé věci přehlížela a u některého ne. To zase ne. Na všechny takový stejný metr, ale ten přístup musí mít učitelka určitě ke každému dítěti jiný.“

V situaci, kdy chce dát respondentka dětem volnost, zohledňuje konkrétní situaci a podle ní se rozhodne, zda je vhodné, aby dítě situaci řešilo samo. V případě nebezpečné situace nebo situace, která ohrožuje zdraví dítěte, zpravidla okamžitě zasahuje. V ostatních případech se snaží dávat dítěti prostor pro samostatné řešení a podporovat ho k autonomii. Především se jedná o situace, u kterých ví, že jsou děti schopny je samy uchopit a vyřešit.

(S) „Pokud je to situace, že je potřeba zasáhnout v tom smyslu, že se jedná o nějaké nebezpečí, že do sebe žduchají. Tak bych zasáhla ihned, ale pokud je to jen nějaká šarvátka mezi nimi, tak se snažím, nechat je to vyřešit. Například, když se tahají o pastelky nebo se tahají o tu stejnou hračku.“

(J) „No pokud vidím, že je to ubližování, tak to prostě řeším okamžitě a když je to třeba o tahání hračky nebo prostě nějaké domlouvání, tak dětem prostor nechávám.“

(P) „Tak pokud to není situace, při které je ohrožené zdraví dítěte nebo něco, co vyžaduje okamžitý zásah, tak většinou nechávám děti, aby si situaci nejdříve vyřešily samy. Zejména, co se týče sebeprosazování v kolektivu, aby se naučily samy nějak tu situaci uchopit – vyřešit a případně, když se jim to nedaří a vidím tam problém, tak zasahuji.“

(MK) „Myslím, že je důležité opravdu nejprve nechat děti všechno řešit samy, aby si mohly samostatně vyzkoušet situaci ať už pozitivní nebo negativní, aby jim dospělý neustále nezasahoval a nevstupoval do vztahů. Teprve, když je ten vztah nějakým způsobem vyhrocený a mají zkušenost s tím, že přijdou požádat o pomoc v uvozovkách „vyšší instanci“, což je tam učitel nebo to vidím, že je to nutné, tak teprve potom zasahují.“

Někdy je zásah do konfliktní situace nutný, pokud děti nejsou schopny situaci samy vyřešit nebo situace není řešena spravedlivě. (P) „Klíčové je také to, jestli není někomu ublíženo. Jestli ta situace, pokud to dítě nechám, tomu jednomu tu volnost, jestli to neublíží tomu druhému.“

Důležité jsou také okolnosti, ze kterých vyústila konfliktní situace. Až podle toho se může pedagog rozhodnout, jak zasáhne. (L) „Záleží na předchozí situaci, která téhle předcházela,...“ (H) „Vždy vycházím ze znalosti okolností situace a dle toho vyhodnotím nejvhodnější formu řešení.“ Výstižně dodává: „Není situace vždy tak jasná, jak vypadá.“

6.4 Dirigent

správný směr, předcházení, koncept, nevhodnost, možné zavinění, hra na city, srovnání, kontrola, apelace na trpělivost, pomoc, vzor, obměna, kontakt, plus, důvěra, záchranná brzda, pocit, návod, minulost

Analýza kvalitativních dat ukázala, že při konfliktní situaci je důležité, aby měly respondentky vhodný přístup k dítěti a navázaly s ním přátelský vztah. Podstatné je, aby si uvědomily, že pozornost dětí není neomezená, ale slábne a podle toho volily co nejefektivnější způsoby komunikace. Vhodné je, aby s dítětem udržovaly oční kontakt a snažily se dítěti co nejsrozumitelněji a nejjednodušeji vysvětlit nevhodnost dané situace, případně jeho chování.

Žádoucí přístup k dítěti nastiňuje respondentka (MK): „Jasně a srozumitelně, pokud možno co nejméně slovy řeknu, co se mi nelíbí. Čím menší děti, tak tím kratší je doba, kdy opravdu vnímají, i když nám se může zdát, že ta pozornost je delší, ale aby to opravdu působilo, aby to v té konkrétní situaci dobře vyznělo, zapamatovatelně zapůsobilo, tak tím menší počet slov je potřeba.“

Mezi způsoby komunikace, které respondentky využívají patří i nonverbální projev. Jak vyplynulo z analýzy, někdy stačí třeba jen pohled, dotyk a dítě pochopí nevhodnost svého chování. (Ch) „Na některé děti se stačí třeba jen podívat a ony už ví, že něco dělají špatně. Takže okamžitě přestanou. Nebo ruku dát na rameno a ihned ví.“

Někdy může být vhodnější reagovat na nevhodné chování dítěte pouze nonverbální komunikací a tou mu naznačit, že něco není v pořádku.

Respondentky volí svůj přístup s ohledem na osobnost konkrétního dítěte (viz. kapitola 6.3 Faktor). Jsou případy, kdy je žádoucí řešit spory v intimnější zóně a ne v kolektivu. (P) „Někdy je vhodné situaci řešit jen mezi čtyřma očima, pokud se jedná o submisivní dítě. Spíše si ho zavolám stranou.“

Respondentky se snaží komunikovat s dětmi přívětivým způsobem a tím konflikt odvrátit. Volí komunikaci, při níž nedochází k prohlubování problému. (A) „Určitě přátelským způsobem, aby mezi nimi nevznikala špatná situace. Aby se nestávalo, že si to budou oplácet, že jeden druhému nějak ublíží.“

(S) „Přátelsky si k nim dřepnu a ptám se jich, co je příčinou, proč to udělaly, jestli souhlasí s tím, aby se děti takhle chovaly.“

Respondentka (MK) se snaží většinou o přívětivý přístup k dítěti, ale sama si uvědomuje, že se i v něm objevují prvky дирекce a nevhodné způsoby komunikace. Uvádí: „Je to ideál, ke kterému se snažím vždy přiblížit a musí z toho veškeré jednání s dětmi vycházet – vždycky přátelsky.“ Na druhou stranu ale dodává, že dítěti je vždy vhodné ukázat hranice, kam až může zajít a podotýká, že se někdy nevyhne tomu, že přístup k dítěti není jen přátelský. K dané myšlence se přiklání i (S) a dodává, že nastolení pravidel a režimu je pro děti důležité.

Respondentky dětem vštěpují pravidla kolektivu, slušného chování, komunikace a tím usilují o předcházení nevhodného chování dítěte.

(M) „Ve třídě máme srdíčkové pravidla. Všichni jsme kamarádi, hračky patří nám všem, musíme se podělit, půjčit si je.“ (L) uvádí: „...máme pravidlo, mluví jen ten, kdo má v ruce sovičku povídku...“

V případě, že nastane nějaká konfliktní situace, respondentky se odvolávají na již známá pravidla. Zopakují je, znovu vysvětlí nebo situaci ujasní. (MK) „Opět upozorním na pravidla, vysvětlím důvody.“ (S) „Ptám se jich na ta pravidla.“ (J) „Snažím se mu vysvětlit podstatu kolektivu, střídání se s ostatními v činnostech...“

Někdy stačí dítě jen upozornit na nějaké z pravidel a ono ví, co nevhodného dělá nebo si problém dokáže vyřešit samo. Jen ho nasměrujeme a tím ho podpoříme k samostatnosti.

Respondentky přistupují k dětem i tak, že se je snaží skamarádit, aby mezi nimi přiště nedocházelo ke konfliktu. Například je podpoří ve společné aktivitě. (A) „Když chlapecek někomu něco pokazí nebo se špatně chová k někomu, tak se vždy snažím je skamarádit, najít nějaký jejich společný zájem. Abychom zajistili to, že oni si budou hrát i spolu a vést je k přátelství. Ne aby se o hračku hádali.“

Při řešení problémové situace respondentky různým způsobem upozorňují na nevhodné chování. (G) „Řekla bych mu, že se to nedělá.“ (P) „Takové chování není vůbec pěkné.“ (J) „...je to nezdořilé a neslušné.“ (Ch) „Pavlu upozorním, že její chování je neslušné a připomenu stanovená pravidla.“ (S) by vysvětlovala: „..., že pokud mluví někdo jiný, je neslušné mu skákat do řeči.“

(L) by v modelové situaci, kdy dítě zmačkalo druhému obrázek, řekla: „...že se dětem výtvořky ničit nesmí, že s nimi mají práci a on jim zkaží jejich výrobek/obrázek...“ (MK) by ve stejné situaci řekla: „Ničit druhému (kamarádovi) práci není správné.“ A připomněla by dohodnutá pravidla.

V konfliktních situacích respondentky upozorňují děti na možný následek chování. Co všechno se může stát, pokud budou pokračovat v nevhodném chování.

(MK) „Hračky se nám porouchají, nebudeme žádnou mít.“ (L) by v situaci, kdy dítě při rozhovoru skáče do řeči ostatním, poukázala na to, že se nedozví nic nového. (H) by situaci řešila se všemi dětmi a zeptala by se jich: „Co by se mohlo stát?“ Zde si můžeme všimnout podpory dítěte ke komunikaci a ke společnému rozebrání situace.

Respondentky občas jednají i bez udání důvodu. Například bez vysvětlení vyloučí dítě z činnosti. (M) „Máme málo prostoru, nemohu riskovat, že se jiné dítě zraní.“ Předpokládá, že dítě ví, co by se mohlo stát, jen reaguje tím, že ho vyloučí. (J) by naopak s dítětem situaci rozebrala: „...co všechno se může stát, když v tom bude pokračovat.“ Na těchto příkladech můžeme vnímat odlišnost přístupů ze strany respondentek. **Rozhodně je žádanější dítěti důvod jednání objasnit. Pokud se tak nestane, dítě nemusí mít z dané situace poučení pro příště.**

Problémovou situaci se respondentky snaží vždy vyřešit tak, aby došlo k nápravě.

(J) uvádí, že v případě poničení obrázku druhému dítěti bude muset nakreslit dítě nový obrázek nebo mu dát svůj. (M) by se snažila vyřešit situaci, kdy dítě roznáší po herně hračky tak, že by mu pomohla s úklidem a následně si s ním hrála, případně by požádala ostatní děti k zapojení do hry s dítětem. (MK) by stejnou situaci řešila motivací: „Když to uklidíš, můžeš si vzít něco dalšího.“

(L) „Každý se chvíli pohoupá a všichni se vystřídají.“ Poukázala by také na pravidla. Zde můžeme vnímat, že by respondentka usilovala o to, aby byly spokojeny všechny strany.

Můžeme si všimnout odlišnosti přístupů respondentek v závislosti na situaci a rovněž na osobnosti konkrétní respondentky.

V řešení problémových situací využívají respondentky srovnávání. Například (P) by se dítěte zeptala: „... jak by se jemu líbilo, kdyby mu Anežka také roztrhala obrázek.“ (MK)

by dala dítěti otázku: „Tobě by se líbilo, kdyby ti někdo kazil obrázek?“ Také by řekla: „Co nechceš, aby ti dělali ostatní, nedělej ani jim.“

(H) by v jiné situaci vysvětlovala: „... že by nebylo spravedlivé, kdyby někdo dodržoval pravidla a někdo ne.“

Analýza rovněž ukázala, že respondentky využívají pozitivní vzor ke srovnávání ostatních dětí. (M) „Pokud Ondra nechce uklízet, vyzvu ostatní „šikovnější“ kamarády, aby mu ukázali, kam ty smutné hračky patří. Pochválím pomocníky.“ (G) „Dívá se na to, jak si ostatní kamarádi hezky hrají, aby si uvědomil, co dělal špatně.“

Respondentky využívají i negativní srovnávání. (A) „Podívej, takhle škaredě ses choval i ty.“

Jako žádoucí přístup se jim osvědčilo pochválit dítě a tím ho motivovat k nápravě. Současně se odkazují na správný vzor, který mohou představovat ostatní děti. (J) v modelové situaci, kdy dítě roznáší po herně hračky, se snaží dítě motivovat. „Zároveň jej pohladím po každé, když uklidí alespoň jednu z nich. Přitom nepřehlédnutelně jdu a pohladím ostatní kamarády právě za samostatné uklízení jejich hraček.“ **Motivace je také vhodným nástrojem pro řešení problémové situace.**

Pro většinu respondentek je pochvala a porovnávání dětí vhodným způsobem komunikace. Porovnávání však může vést k tomu, že v dítěti se nebude rozvíjet zdravé sebevědomí.

Respondentky se snaží v přístupu k dětem zapůsobit na jejich city. (Ch) „Vysvětlím, že i ostatní děti se na houpačce houpají tak rády jako on a jak by se cítil on, kdyby mu ji někdo nechtěl půjčit.“ (MK) „Kamarádi tě budou mít rádi.“ (A) „Když nepustíš nikoho jiného, budou smutní, že se nepohoupaly. Ale já vím, že ty jsi šikovný a že někoho pustíš.“ Z této výpovědi můžeme vnímat i to, že respondentka apeluje na kladné vlastnosti dítěte.

Respondentka (S) jako jediná uvedla při řešení problémové situace spolupráci s rodiči. „Zeptala bych se, jestli to dělá i doma a s čím si doma hraje.“ Probrala by situaci s rodiči a tím by získala srovnání, jak to probíhá v rodině. V příští podobné situaci by už věděla, jak se nejlépe k dítěti zachovat.

Je zvláštní, že se na konzultaci s rodiči neodkázalo více respondentek. Vystává otázka, zda s rodiči problémové situace pedagogové probírají a ptají se, jak se dítě chová

v domácím prostředí nebo jim problémové situace připadají natolik banální, že se o nich nezmiňují nebo se jim zdá zbytečně neustále s rodiči konzultovat drobné přestupky jejich ratolestí nebo daný fakt opomněly při rozhovoru uvést.

Respondentky upozorňují na nevhodnost chování také tím, že se nezaměřují přímo na dítě, ale poukazují pouze na nesprávné chování. (H) uvádí v situaci, kdy jedno z dětí při honěné neustále strká do ostatních, následující řešení. „Nebudu konkrétně mluvit o Jirkovi, řeknu jen, že jsem si všimla, co někdo z dětí dělá.“ Celou situaci by probrala se všemi dětmi a nastínili by si, co nevhodného by se mohlo stát. Tím dá hříšníkovi najevo, že jeho chování není na místě, ale k němu se přímo nevyjadřuje.

Někdy respondentky řeší konfliktní situaci i tím, že se vůbec k nevhodnému chování nevyjadřují, ale zasáhnou v jiném smyslu, například že změní situaci. (A) k modelové problémové situaci, kdy dívka neustále skáče do řeči ostatním, nabízí řešení v tom smyslu, že si všichni společně udělají kouzlo. „Máme kouzelné klíče, které nám zamknou pusy a odemknout je může jen jeden klíč. Mluvit může jen ten, kdo drží klíč.“ Dá tak jasné pravidlo a zamezí dalšímu vykřikování dívky. **Je vhodné nezaměřovat se vždy jen na chování dítěte, ale situaci se snažit řešit i jiným způsobem, který odvádí pozornost od dítěte. Podobná situace však může nastat opakovaně, vzhledem k tomu, že dítě si při tomto způsobu řešení nemusí být vědomo svého pochybení. Pokud dítě odkloníme k jiné činnosti, vyřešíme tím pouze konflikt.**

(Ch) vnímavě řeší následující modelovou situaci, kdy dítě roznáší po herně hračky a s žádnou z nich si nehraje. „Zeptám se Ondry, s čím nebo jakou hru si hraje. Reaguji podle jeho odpovědi. Pokud žádné nemá, půjdu a s Ondrou hračky uklidíme,...“ Nezaměřuje se na dítě, ale na jeho hru a podle toho k němu zvolí přístup, ale opět nepoukáže na nevhodnost.

(J) a (A) uvádí, že dítěti nabídnou jinou činnost a odkloní tak jeho pozornost od aktivity, ve které dochází ke konfliktu. (J) „...zároveň se jej snažím získat k provádění jiné aktivity nebo sdílení činnosti s jinými kamarády.“ (A) „Odlákání jinou činností. Motivace – postavíme nejkrásnější hrad na světě, pro např. jeho oblíbeného super hrdinu.“

Vhodné řešení volí i respondentka (M), která uvádí v situaci, kdy dítě roznáší po herně hračky a s žádnou z nich si nehraje, následující řešení: „Hračky jsou smutné, že nejsou na svém místě. Pojď dáme je spolu, kam každá z nich patří.“ Tady opět můžeme vnímat

nezaměřenost přímo na dítě, ale na to, co je špatně. Respondentka má snahu dítě vhodně motivovat k úklidu a poskytnout mu svou pomoc. **V problémových situacích je rovněž vhodné děti motivovat a nabídnout jim podporu a tím umožnit situaci napravit.**

Výsledky analýzy také ukazují, že v případě konfliktu mnohdy respondentky trvají na trpělivosti dítěte. (S) dítěti vysvětluje: „Ať počká, že na něho za chvíli přijde řada a může nám říct, co má na srdci.“ (Ch) „Teď nemám čas, dělám něco jiného, chvílnku počkáte.“ **Je vhodné děti vést i k trpělivosti, protože děti často neumí počkat a chtějí řešení hned nebo chtějí, aby se jim dospělý věnoval i ve chvíli, kdy dělá zrovna něco jiného.** (Ch) „Ony neumí chvílnku počkat, posečkat. Chtějí to řešení hned nebo nějakou svou potřebu.“

Odkaz na minulou zkušenost dětí může být opět žádoucí pro řešení problému, který nastal. Poukázání na podobnost nebo shodnost situace, která nastala a jež se podobá dřívější situaci. Dítě tak podpoříme k samostatnosti tím, že se odkážeme na minulou zkušenost, ve které může být dítě sběhlé a ví, jak ji vyřešit. (J) „Hlavně přistupuji tak, že jim stále dávám nějaký příklad třeba z dřívějšíka nebo z minula, když zrovna někdo byl za to pokáraný, tak vzpomínáme, že se nám to nelíbilo a tohle se mi osobně taky nelíbí.“ (M) „Snažím se poukázat na to, co se stalo minule, jak jsme to spolu řešili. Využít i těch minulých zkušeností dítěte.“

Z analýzy také vyplývá, že některé respondentky mají tendenci dítě kontrolovat, zda po vyřešení konfliktu došlo k nápravě. (P) „Dohlédla bych, aby si s ní „pěkně“ hrál.“

Snaží se dítě podporovat k autonomii při řešení konfliktní situace. Jak již bylo uvedeno v kapitola 6.3 Faktor, důležitá je právě konkrétní situace a věk dítěte k tomu, aby dostalo možnost samostatného řešení. **Respondentky si uvědomují, že je pro život velmi důležité, aby se dítě naučilo samostatně jednat a vystupovat.** (MK) „Myslím, že je důležité opravdu nejprve nechat děti všechno řešit samostatně, aby si mohly samostatně vyzkoušet situaci ať už pozitivní nebo negativní, aby jim dospělý neustále nezasahoval a nevstupoval do vztahů.“ Dále podotýká, že se snaží dát dětem prostor, aby si zkusily pro ně dostupná řešení a poradily si samy.

V případě, že respondentky usilují o samostatnost v řešení problémové situace, snaží se dětem poradit, jak situaci mohou vyřešit samy. Nabídnou jim určitý návod nebo příklady, jak je možné případ vyřešit.

(A) „Řeknu jim, ať se třeba domluví, že si to budou půjčovat, třeba po chvilkách a nebo, že si budou hrát samy, ale ať se domluví na tom, tak to udělají, jakým způsobem vyřeší ten jejich problém.“ (M) „V letošním roce mám předškoláky, tak se snažím je vést, aby si tu situaci řešili. Máme pusinku, domluvíme se apod.“ (G) „Vedu je k tomu, aby se snažily samy najít to řešení.“ (S) „V tom smyslu, že se musí domluvit, že jsou společné hračky, že chvilku si s tím bude hrát ten nebo ten.“

Pokud respondentka dá dětem možnost samostatného řešení konfliktní situace a stane se, že situace není vyřešena, pak zasahuje. (P) „Když se jim to nedaří a vidím tam problém, tak zasahuji.“ (S) „Chvilinku je nechám a potom, když vidím, že se opravdu nedomluví, tak zasáhnu.“ (MK) „Podle pozorování vidím, že už si dále rady nevědí, že začíná být opravdu dítě nervózní, nesvé, vystresované. Tak díky pozorování vidím, že už si dítě opravdu dál rady neví a musím zasáhnout já.“ Podotýká, že někdy samy děti přijdou požádat o pomoc i přesto, že jim dala možnost samostatného řešení.

Děti ví, že pokud si nevědí rady v řešení problému, mohou se obrátit o pomoc.

(H) „Ony vědí, že je pravidlo, že pokud si neví rady, tak mají přijít za paní učitelkou.“

6.5 Posloupnost

obhajoba, druhá strana, soudce, lítost, práce s poškozeným, společnými silami, šance, vnímání dítěte, prostor, potřeba

V případě vzniku konfliktní situace zjišťují respondentky důvod, proč dítě danou situaci řešilo tímto způsobem. Dítě je tak vedeno k tomu, aby se vyjádřilo ke konkrétní situaci, případně může sdělit, co se mu líbí/nelíbí, co mu vadí/nevadí nebo uvede jiný pohled na případ, než může mít dospělý. Respondentky se snaží situaci řešit spravedlivě, aby nebyl nikdo poškozen. (S) „Františka bych se zeptala, proč to Anežce udělal...“ (J) „... odvedu stranou a budu se snažit zjistit, proč to dělá, co mu vadí, na co nebo na koho se zlobí.“ (Ch) „Vždy se snažím nejdříve zjistit důvod, proč tak dítě reagovalo, ptám se ho.“

Respondentky vidí přínos v řešení problémové situace i v tom, že se snaží na situaci dívat z více pohledů a spolupracovat při řešení s ostatními dětmi. Vedou tím děti k vnímání událostí kolem sebe, ke komunikaci, ke spravedlnosti, ke společnému řešení situace. (H) „Vyslechnu obě děti – proč to František udělal, proč si Anežka myslí, že jí

František obrázek zmačkal. Popřípadě se mohu zeptat dětí, které u situace byly – co se stalo? Mým cílem by bylo spravedlivě situaci rozsoudit a vyřešit.“ Jindy by situaci řešila se všemi dětmi: „Pokud vznikne nějaký problém, tak se všechny děti zavolají a společně si to řešení nastíníme, jak by to mělo být. Vzájemnou domluvou, že jim nikdo nenakazuje, budeš to dělat tak a tak, ale že si to vlastně vymyslí ony samy.“ (P) „... samozřejmě si svolám děti nebo toho pachatele a pak už to řešíme přátelsky, v klidu. Proč to dělá, co ho k tomu vedlo apod.“

(A) uvádí zajímavý postřeh, který zmínila jen ona. V případě, že dětem umožní volnost v řešení konfliktní situací, tak podotýká: „Někteří ale mají pocit, že to musí jít říct učitelce. Postěžovat si třeba, že se něco děje, co se jim nelíbí.“ Dále uvádí: „Vždycky někdo dojde aspoň oznámit a pak to jde řešit sám.“ **Některé děti mají potřebu být pod neustálým dohledem dospělého.**

Pro respondentky je důležité, aby dítě svých činů litovalo a chtělo se polepšit. (J) by postupovala takto: „Budu se snažit o to, aby se jí omluvil.“

Některé se na lítost dítěte nezaměřují, ale spíše vyžadují omluvu, slib druhému dítěti. (S) „Anežce by se musel omluvit.“ (MK) „Jestli chceš být s Anežkou, slib jí, že to už neu-děláš a s něčím ji pomoz, ať není smutná.“

V kvalitativní analýze jsme také odhalili, že v případě direktivní reakce ze strany respondentek (viz. kapitola 6.6 Tvrdost), například že dítě vyloučí z činnosti, mu po určité době dají novou příležitost ke zlepšení svého chování nebo situace. (M) „Po chvílce hříšníkovi umožním po slibu, že už to nebude dělat návrat do hry.“ (P) „Po chvílce bych ji zavolala a dala šanci na pěkné chování.“ (Ch) by situaci řešila obdobně. Například při kolektivní hře, kde by konkrétní dítě mělo sklony ke konfliktům, by ho vyloučila na jednu hru a po té mu dala novou příležitost ke zlepšení.

Respondentky usilují, aby dítě z jejich reakce pochopilo, co není vhodné. (L) „...třeba dítě posadím ke stolečku, aby vidělo, že se něco dělat nesmí.“ Rovněž se snaží, aby si dítě uvědomilo, že ho sledují ostatní kamarádi a komentují nebo hodnotí jeho chování.

V případě, že dojde ke konfliktu, snaží se respondentky komunikovat i s dítětem, které bylo „poškozeno“. Například (M) uvádí v modelové situaci, kdy výrazně mladší dítě zmačkalo obrázek druhému dítěti, následující reakci na poškozenou: „... vysvětlím Anežce, že je ještě malý a neví, kolik práce jí obrázek dal, že si spolu zkusíme vytvořit jiný, ještě

hezčí...“ Jiná respondentka (H) uvádí ve stejné situaci obdobnou reakci, jež by měla situaci zlepšit: „František pomůže Anežce nakreslit nový obrázek.“

Pro respondentky je důležité nechat občas dětem prostor pro vlastní sebevyjádření a tím podpořit autonomii dítěte. (Ch) v situaci, kdy dívka skáče do řeči v povídání v komunitním kruhu: „...mohu nechat Pavlu domluvit a po té jí připomenout, že teď dá prostor jiným dětem.“ (A) dává dětem i vlastní prostor pro omluvu v případě, že se nechtějí omluvit hned nebo se stydí, tak dítěti umožní intimnější prostor pro omluvu.

6.6 Tvrdość

tlak, následek, vyhrožování, pevný, postavení výše, unáhlenost, zásah, domněnka

Z analýzy kvalitativních dat vyplynulo, že v některých vypjatých situacích, kdy se jedná o ubližování ostatním dětem, se respondentky uchylují k impulsivnosti a k unáhleným reakcím právě v důsledku konfliktní situace.

Respondentka (G) si uvědomuje nevhodnost svého jednání: „Snažím se tomu vyhnout, ale tak někdy ten prvotní impulz nastane. Uvidím, že někdo něco provede, někoho bouchne nebo tak. Tak jedním impulzivně, že vyletím nebo zakřičím, ale pak se to snažím zklidnit a nějak se s nimi domluvit a vyřešit situaci.“ Můžeme vnímat, že usiluje o nápravu svého vystupování.

Naopak respondentka (S) považuje impulzivní reakci, která se projeví až direktivou k dítěti, za vhodnou. Popisuje ji následovně: „No vyletím, zakřičím a potom třeba i dítěti plesknou po ruce, pokud si to opravdu zaslouží. Například, když někoho kousne, tak opravdu už se stalo, že takový Václav už ode mě dostal přes ruku, ale mamince jsem to potom řekla a maminka souhlasila. Říkala, že jsem mu měla dát ještě víc. Je to samozřejmě u dětí, u kterých vím, že si to mohou dovolit. Záleží na těch rodičích. Myslím, že není na škodu, když dítě dostane po rukách. Toto je někdy nejlepší metoda, co může být u těch malých dětí.“ **Tělesné tresty pedagogovi nepřísluší, ale i tak se s nimi můžeme setkat v případech, kdy rodiče v takovém jednání pedagoga podporují. Tímto řešením však někdy může pedagog způsobit ještě větší agresi dítěte a situaci ještě více vyhrotil.**

Respondentka (S) si obhajuje unáhlenou reakci: „Tak bez té impulsivnosti to ani nejde, protože to člověk musí zabránit tomu nejhoršímu a to jako nelze s úsměvem a domluvou.“

To by mi nepomohlo.“ **Samozřejmě může nastat moment, kdy člověk jedná impulzivně především v důsledku ohrožení zdraví dětí.**

Podle respondentek může dojít k impulzivní reakci i ve chvíli, kdy mají na starosti velký počet dětí a není v jejich silách, aby si všimly všech detailů, které při konkrétní situaci nastaly. (MK) „Může se to stát, někdy se tomu člověk nemůže naprosto vyhnout. Tak může to jednání být opravdu striktnější a impulzivnější, než jestliže mám dostatek prostoru pro to vyřešit a rozebrat tu jednotlivou událost. Budu přísnější v náhledu na to, co se stalo, například při konfliktu s dětmi.“

K unáhlenosti respondentek dochází v případě vypjaté situace, kdy řeší více věcí současně a může se stát, že některé děti odbudou. Jednu ze svých unáhlených reakcí popisuje respondentka (Ch): „Někdy se tomu člověk nevyhne, protože jestli se nám stane taková situace, že třeba někdo něco rozlije, běhá nebo malujeme barvičkami a teď se něco rozlije. Tak utíkáte to rychle setřít a teď přijdou děti s takovými nějakými hloupostmi nebo pořád něco po vás chtějí. Ony neumí chvilinku počkat, posečkat. Chtějí to řešení hned nebo nějakou svou potřebu. Takže někdy se opravdu stane, že paní učitelka zareaguje tak nebo i já tak zareaguji, že je odbudu, ale pak se k nim vrátím, co potřebovaly.“ Je vidět, že (Ch) si uvědomuje nevhodnost svého unáhleného jednání, proto se po vyřešení situace k dětem vrátí a věnuje se jim.

K direktivní a impulzivní reakci ze strany respondentek dochází v případě, kdy dítě opakovaně neuposlechne jejich pokyn, stále své nevhodné chování opakuje a na dospělého vůbec nereaguje. (L) uvádí důvody pro impulzivní reakci: „Když je to opravdu po několikáté, kdy dítě napomínám nebo když už je toho ten den moc nebo je moc dětí a mají své dny, kdy jsou fakt šílení – pobíhají, neposlouchají, tak musím jednat impulzivně i já.“

(M) popisuje své jednání v takovém případě: „Tak kolikrát mě to opravdu hodně rozzlobí a ony se musí setkat i s tím, že paní učitelka není pořád v pohodě, že teda teď už překročily tu míru a paní učitelce se opravdu to jejich chování nelíbí.“ Určitě je velmi důležité, aby respondentky daly dětem najevo, že jejich chování není vhodné.

(MK) „Jestliže někdo opakovaně porušuje pravidla, která jsme si domluvili, ustanovili a znovu po několikáté probrali dejme tomu za den. Například, že je pravidlo, že nebudeme skákat po židličce. Čtyřikrát za den si to rozebereme s tím konkrétním chlapečkem a po x-té mi to chlapeček znovu udělá, takže už opravdu můžu zareagovat tím způsobem, že už to

s ním neprobírám a dostane to velmi důraznou promluvou, že teďka už to stačilo. Takže můžu opravdu už i zvednout hlas, ale nevyučovala bych to jako úplně negativní, protože je potřeba tak jako kdykoliv v životě se připravovat na to, že není možné reagovat pořád stejně ve všech situacích.“ **Podle respondentek jsou situace, kdy je potřeba dětem ukázat i jiné než laskavé a vstřícné jednání a řešení.**

Že chování dětí není vhodné, dávají respondentky najevo zvýšením hlasu, a to především v případech, kdy dítěti bez odezvy opakují pokyn již po několikáté. (MK) ospravedlňuje zvýšení hlasu, v případě že dítěti opakuje pokyn. Uvádí: „Proto to musí být důslednější a na první pohled to nemusí působit tak velice milounce, protože už je potřeba dát i tím důrazem, hlasem najevo, že tohle není správné.“ (J) „Zvyšuji hlas při kolektivních pokynech. Třeba několik dětí mě poslechne a další tři ne, tak už zvýším hlas a zopakuji to teda po druhé opravdu důrazně.“

(L) si obhajuje zvýšení hlasu na děti následovně: „Opravdu to někdy nejde, jak jsem říkala, že někomu to stačí říct, někomu 3x a stejně neposlechne. Většinou, když u kluků zvednu hlas, tak ví, že je něco špatně a přestanou.“ Respondentka (M) rovněž využívá zvýšení hlasu na děti, aby si uvědomily nevhodnost svého chování. Podotýká: „Zvednu hlas a oni to už poznají, zejména ty větší, že ta míra přetéká.“ **Děti jsou obvykle na danou reakci zvyklé a velmi často si své nevhodné chování uvědomí.**

Analýza také ukázala, že respondentky hlas zvyšují i v závislosti na osobnosti dítěte. (H) „Někomu to stačí vysvětlit a na někoho se třeba musí zvýšit hlas.“

Respondentky by zvyšovaly na dětí hlas převážně v situacích, které ohrožují zdraví dítěte. (P) vnímá ohrožující situaci následovně: „Jako podle mě to ani až tak dobře nejde. Musela bych být asi z kamene, abych byla taková úplně klidná. Hlavně co se týče hlasu se mi stává, že na děti zvýším hlas. Když opravdu vidím, že se děje něco opravdu ohrožujícího. Hlavně co se týče toho zdraví. Tak jako když člověk chce rychle zasáhnout, když třeba někdo chce někomu podrazit židli nebo do něho kopnout. Tak v takový moment opravdu jako zasáhnu asi impulzivněji, ale ono to asi ani jinak nejde.“

Respondentky zvyšují hlas i při řešení konfliktní situace. Dávají tak často najevo, že neovládají své emoce. Dítě sice udělá, co se po něm chce, ale ne z vlastního přesvědčení. Zvýšený hlas může u dítěte vyvolat i negativní reakci. Klidnější projev ze strany

respondentek by byl vhodnější. Práce s hlasem je však nutná při hře a činnostech, pokud chceme udržet pozornost dítěte.

Respondentka (A) vnímavě dodává. „Práce s hlasem je určitě nutná. Někdy je důležité ztišit ten hlas, a když vidím, že na to děti nereagují, tak zvýšit. Pracovat s tím hlasem, protože když se s ním nepracuje, tak to dětem přijde, že je to stejné.“

(Ch) uvádí ještě jiný pohled na zvyšování hlasu. „Jak je ten ruch při těch hrách nebo když potřebujete něco říct tak, aby to slyšely všechny děti, tak ten hlas prostě zvýšíte.“ Samozřejmě, pokud se jedná o hlasitý projev pedagoga bez impulzivních projevů, je to něco jiného. Opravdu se může stát, že děti jsou tak hlučné, že pedagogovi nic jiného nezbude a hlas zesílí, ale bez negativních emocí.

Analýza kvalitativních dat nám odhalila, že v některých problémových situacích, ačkoliv nejde o vypjatou a nebezpečnou situaci, se respondentky uchylují k direktivní reakci, tím že dítěti přikáží. (G) „Musí udržet pusenku zamčenou.“ (P) „Kamilovi bych přikázala, aby pustil děti, které se ještě nehoupaly a vysvětlila mu, že se musíme střídat, protože hřiště je pro všechny.“ (S) „Musí se na houpačce střídat.“ V jiné situaci by vynaložila úsilí na plnění pokynu: „Nedovolila bych mu vytáhnout jinou hračku, aniž by si uklidil tu starou.“ (P) „Anežce by se musel omluvit.“

Respondentky používají příkazu v případě neuposlechnutí pokynu nebo porušování pravidel. (H) „Nedělej to, ublížíš mu.“ Také uvádí, že dětem, které si například nechtějí nakreslit obrázek, přikáže: „Pojď, půjdeš si tady sednout a namaluješ obrázek.“ Dále dodává: „Ve většině případů ta činnost začne dítě bavit. Je to třeba o tom, že to dítě to nezná, doma to nedělá, nemaluje, takže nemá ani důvod to chtít dělat, když tu činnost nezná. Tím příkazem ho de facto jakoby dostanu i do té činnosti, že příště jí třeba už chce dělat.“ Respondentka si obhájí direktivní způsob řešení, ale situace by šla jistě vyřešit i bez prvku direktivy. (MK) „Je to pravidlo a nesmíš ho porušovat.“ Příkaz v závislosti na dodržení pravidel. „Trvám na jejich dodržení. Odejdi.“

Některé respondentky by jednaly důrazně. (P) „Důrazně bych Ondrovi řekla, že takto to nefunguje, ať si vše uklidí.“ (J) „Pavle řeknu a zdůrazním, že ji prosím, ať mi neskáče do řeči, je to nezdvořilé a neslušné.“

Jak již bylo zmíněno, respondentky vidí problém v rozporu rodinné výchovy a výchovy ve škole. Především v tom, že dítě nemusí uposlechnout požadavek rodiče a daný návyk se

snaží uplatnit i na jiných dospělých. V takovém případě se respondentky uchylují k příkazu, aby byl jejich pokyn dítětem splněn. (J) „Já to tady ve školce nedovolím. Tady to bude takhle. Stanovená pravidla je důležité dodržovat.“

Respondentka (S) by použila příkazu v závislosti na osobnosti dítěte. „Některé děti to prostě nepochopí, když jim řeknu pěkně pojď ke mně.“ V daném případě by použila příkaz.

(M) „Někdy prostě ta situace nastane, že musí člověk rázně zakročit a říct, tak takhle to nepůjde. Bude to takto, jak jsem teď řekla.“ (L) „Použiji rozkazu typu: sedni si na tu židličku a prostě tam zůstaneš sedět do té doby, než něco uděláš nebo než si uvědomíš, že to dělat nesmíš. Aby prostě dítě vědělo, že něco nesmí.“ Dále uvádí, že v situaci, kdy se dítě nechce oblékat a ona ho na to opakovaně upozornila, by použila rozkazu k tomu, aby se dítě obléklo. **Respondentky v určitých situacích vědomě používají příkazy.**

Respondentka (P) si obhajuje příkaz. Uvádí: „Teď běž stranou! Nech děti. Zanechej toho. Někdy na ten rozhovor není čas. Ten dialog s tím dítětem bych řekla, když se něco děje v tom kolektivu.“ Pokud nastane situace, která může ohrozit zdraví dětí, je potřeba okamžitě zasáhnout a to i ve formě příkazu.

Forma příkazu ze strany respondentek se objevuje v situaci, která může ohrozit zdraví dítěte. (A) „Okamžitě polož ty nůžky, ať mu neublížíš.“ **V případě nebezpečné situace je použití příkazu na místě.**

(Ch) „Důrazně si s ním promluvím, že se tak chovat nemůže. Jim těžko můžete přikázat: Teď budeš dělat to a to. Takže si spíše trvat na tom, aby byla dodržována pravidla.“ Zde můžeme vnímat, že si respondentka uvědomuje, že příkazy pro děti nejsou vhodné.

Analýza kvalitativních dat také ukázala, že respondentky mnohdy využívají vyhrožování k tomu, aby dítě jednalo podle jejich pokynů. (S) „Dvakrát bych ho napomenula, řekla bych mu, že pokud to udělá ještě jednou, tak si půjde na chvíli stoupnout vedle mě.“ (G) by stejnou situaci řešila obdobně. „Zeptala bych se ho, zda by se jemu líbilo, kdyby do něj děti strkaly. A že pokud se to bude opakovat, tak s náma poté hrát nebude a bude jen sledovat, jak si hezky ostatní děti umí hrát.“ (M) dítěti vyhrožuje například tím, že mu zakáže hrát si například s jeho oblíbenou hračkou v případě, že své chování nezlepší.

Respondentky vyvíjejí určitý tlak na dítě – vyhrožují mu. Pokud dítě s daným chováním přestane, nebude to možná v důsledku toho, že si uvědomí nevhodnost svého chování, ale protože to tak pro něho bude výhodnější.

(MK) uvádí zase jinou formu vyhrožování: „Kdo se chová škaredě ke (kamarádům) druhým lidem, zůstane sám!“

Z kvalitativní analýzy dat vzešlo, že konfliktní chování dětí může mít i své dopady. Respondentky dětem především zakazují danou činnost nebo vyžadují náhradu. (H) „Například je vyloučím ze skupiny, pokud vyrušují a nerespektují ostatní, skáčou do řeči, když chce někdo něco říct, tak je třeba odkážu za dveře, kdy je to třeba nezajímá nebo ruší.“ Vykázání dítěte za dveře jistě není vhodné vzhledem k tomu, že dospělý nebude mít dítě pod kontrolou (neví, co dělá na chodbě). Měl by se zamyslet, jestli daná věc, o které se zmiňuje, je pro více dětí nezáživná, jestli není ten pravý okamžik, ji na chvíli přerušit a zvolit jinou aktivitu. Pozornost dětí může klesat. Je třeba si uvědomit, že děti jsou rády aktivní a pokud se jedná o stereotypní povídání, může se stát, že začnou vyrušovat vzhledem k nezáživnosti dané aktivity. Rovněž je, ale podstatné, vést dítě k tomu, aby se dokázalo utišit, naslouchat druhému a respektovat pravidla.

(A) uvádí v situaci, kdy dítě opakovaně strká do dětí při kolektivní hře, také způsob určité separace. „Řeknu mu, že takhle se nechováme a řeknu mu, aby si stoupl vedle mě a chvíličku se díval na děti, zda-li se někdo na hřišti strká a škaredě chová.“ Po chvíli dá dítěti novou šanci.

(S) popisuje situaci dvou dívek, které se nepohodly o hračku. Snažila by se je podpořit v samostatnosti řešení dané situace, ale direktivně dodává: „Pokud se nedomluví, tak mají smůlu a nebude si s hračkou hrát nikdo.“ V odlišné situaci, kdy jedno z dětí například zboří úmyslně druhému dítěti hrad z písku, by vyžadovala po dítěti postavení nového hradu.

(M) by v situaci, kdy dítě nechce pustit pohoupat ostatní děti, konflikt řešila následovně: „Pokud nezabere domluva, Kamila z houpačky sundám a určím pořadí, jak se budou děti na houpačce houpat.“ Také by v případě opakovaného vykřikování dítěte v komunitním kruhu situaci řešila vyloučením dítěte z kruhu. Po chvíli by mu dala opět šanci na zlepšení svého chování.

(MK) by v situaci, kdy dítě úmyslně nechce půjčovat hračku, postupovala takto. „Budu trvat na separaci a odepření zábavy. Jako jasný důsledek Kamilova odmítání a respektování práv druhých dětí.“ V jiné situaci, kdy dítěti vysvětlila pravidla, že se hračky uklízí a dítě i přesto neuklízí, by mu řekla: „Nedostaneš nic dalšího.“ „Odmítal-li by stále spolupracovat

a respektovat pravidla a práva kolektivu, vyvodím důsledky – nebudeš s námi, jdi stranou. Např. ke stolu – do klidné části třídy, bez možnosti pokračovat v nevhodné činnosti.“

(Ch) „Když je to problémové, tak ho dám stranou. Je to ale jen na chvíli. Není to třeba, že bych ho celé dopoledne vyřadila z kolektivu, to určitě ne. Je to určitá část. Nebo třeba při hře narušuje, tak ho chvíli posadím, ať se teda dívá na ostatní kamarády, jak by to mělo vypadat.“

K tomu, aby si dítě uvědomilo nevhodnost svého chování, využívají respondentky i trest jako je zákaz činnosti nebo vyloučení ze hry.

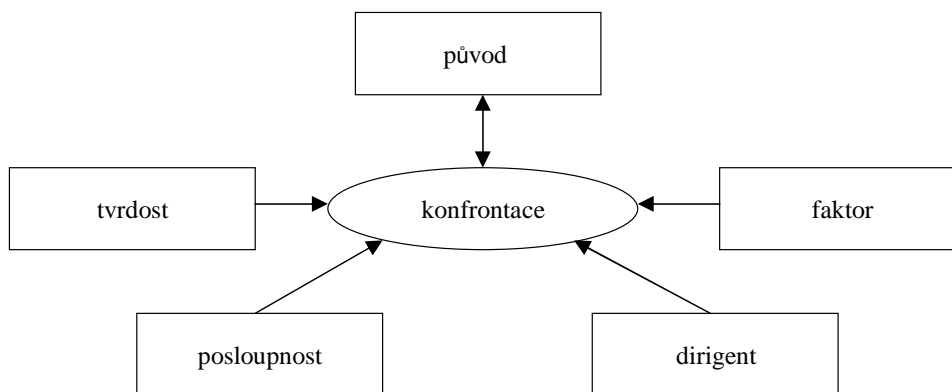
(MK) uvádí svůj názor na tresty. „Myslím si, že je rozhodně na místě a důležité, aby činy měly následky. Dobré činy, špatné činy. O tom je výchova, všude – v rodině, ve škole, kdekoliv. Jestliže se učíme seznamovat vždycky s chováním a chování jakékoliv má následky, tak jestliže máme dohodnutá pravidla a známe je, vycházíme z toho, že toto je správné, toto není a jsem s tím obeznámen a vědomě, schválně to přestoupím, tudíž dojde k nevhodnému chování, tak za to musí následovat v uvozovkách řečeno „trest“. Ale je to prostě jenom důsledek toho našeho jednání. Tudíž tím trestem nemusí být vysloveně něco nepříjemného, ale něco co dokáže tomu dítěti, že toto nebylo vhodné, aby si to uvědomilo. Tudíž ten trest může být různý v malých formách, menších nebo větší, ale ano trest by měl následovat, ale musí být naprosto přiměřený.“

Přiměřený a vhodně zvolený „trest“ může být pro dítě ponaučením.

6.7 Paradigmatický model

Souvislost mezi kategoriemi můžeme vnímat na paradigmatickém modelu.

Obr. 3: Paradigmatický model



Kategorie *konfrontace* nám představuje konkrétní jev, tedy problémové situace, které mohou nastat v kolektivu dětí a v prostředí školního zařízení. Problémová situace může nastat kvůli příčinné podmínce, která má pak za následek konflikt. Příčinnou vzniku konfliktní situace může být spousta, což nám představuje kategorie *původ*, jež nám vykresluje, co může zapříčinit chování dítěte (rodinná výchova, osobnost dítěte, nevědomost, nálada, opláčení, věc, opakovanost). Kategorie *konfrontace* a *původ* jsou ve vzájemné interakci, tedy problémová situace a její původ jsou na sobě závislé. Problémová situace je v kontextu s podmínkami, které právě daný jev ovlivňují. Podmínky, které mají vliv na situaci, dokládá kategorie *faktor*. Na konkrétní situaci pak působí přímo pedagog, který se snaží situaci vyřešit nebo vede dítě k nápravě svého chování. Pedagog si volí různé strategie jednání a interakce na dítě, což představuje kategorie *dirigent*.. Může dojít až k velmi nepřiměřeným reakcím ze strany pedagoga na dítě. Dané jednání dokresluje kategorie *tvrdost*.

7 ZÁVĚRY A SHRNUÍ VÝZKUMU

Na základě zvolených výzkumných otázek budeme prezentovat výzkumné závěry, jež nám vzešly z kvantitativní a kvalitativní analýzy dat.

Kvantitativní výzkum nám poskytl výzkumná zjištění míry regulace v komunikaci pedagoga s dítětem předškolního věku. Respondentky podporují dítě především v identifikovaném typu regulace, díky kterému vedou dítě ke střední autonomii a považují ji za téměř velmi vhodnou. Což ukazuje, že se snaží vést dítě k samostatnosti, ale nenechávají mu úplnou svobodu v rozhodování a jednání. Při analýze metafor se nám dané zjištění částečně potvrdilo. V případě metafor respondentky dávají ve výchově přednost vedení dítěte před jeho naprostou samostatností. Odhalení míry integrovaného typu regulace, jež představuje vysoce autonomní vedení ze strany pedagoga, respondentky vnímají jako více než středně vhodnou, což nám opět ukazuje, že nepodporují dítě k úplné samostatnosti, ale do výchovy dítěte zasahují svým vedením a k samostatnosti ho podporují. Míra introjektované regulace nám opět daný fakt potvrzuje. Tu považují respondentky za středně vhodnou, můžeme vnímat, že respondentky se snaží spíše dítě podporovat v samostatnosti. Vnější regulace je respondentkami vnímána jako méně než středně vhodná. Pro respondentky je nevhodné, aby dítě bylo zcela vedeno pedagogem.

Z kvalitativní analýzy dat je zřejmé, že se respondentky snaží dítě vést a podporovat k samostatnosti, ale na druhou stranu mají tendenci do situací vstupovat a vést dítě směrem, který ony považují za správný. Především se to týká mladších dětí, ty vedou vždy a podpora k samostatnosti zde není vůbec žádná.

Z analýzy nám vzešlo, že respondentky se snaží dát dítěti volnost v řešení vzniklého konfliktu, ale většinou mají tendenci do situace zasáhnout v tom smyslu, že dítěti jen nastíní způsob řešení, ale v podstatě situaci vyřeší za dítě. Způsob podpory je hlavně v tom, že dítěti nechají zkusit situaci vyřešit a v případě, že dítě/děti situaci nezvládnou vyřešit, tak zasahují. Také se snaží dát dítěti určitý návod a naznačit více způsobů řešení, jak je možné situaci uchopit, ale následné rozhodnutí již nechávají na dětech. Rovněž se ukázalo, že respondentky dítěti dávají volnost v závislosti na věku. V případě, že se jedná o mladší dítě (3leté a 4leté), zasahují okamžitě a prostor pro samostatnost dítěti nenechávají vůbec. Pokud se jedná o dítě starší, podporují ho v samostatnosti.

Respekt respondentek k dítěti se projevuje v závislosti na osobnosti konkrétního dítěte. Při řešení konfliktu tak respondentky volí individuální přístup ke každému z nich. Odlišně přistupují k dětem i v závislosti na jejich věku a zkušenostech.

Respondentky vnímají spoustu vlivů a možných příčin vzniku konfliktní situace. Uvědomují si, že velký vliv má především výchova v rodině a osobnost konkrétního jedince. Je významné, aby si dospělý uvědomil, co je příčinou chování dítěte. Ta může být v osobnosti dítěte, ale i v rodinné výchově. Podstatné je právě to, aby si dospělý uvědomil působení rodiny na dítě a snažil se vždy situaci řešit empaticky s přihlédnutím právě k těmto faktům. Měl by dítěti vysvětlit, co není nebo naopak je správné a vést ho k tomu. Zde se právě může projevit nevědomost dítěte k dané situaci, protože v domácím prostředí je to jinak. K problémové situaci může dojít i ve chvíli, kdy má dítě radost, nemá náladu na danou činnost, z důvodu nevhodného vzoru, nedočkavosti dítěte, opakování dané situace, nevědomosti, upřednostňování a prosazování své osoby, až po úmysl konkrétního dítěte.

Výzkumná šetření přinesla také obraz toho, jak respondentky přistupují a komunikují s dětmi při řešení vzniklé situace. Především záleží na dané situaci, věku a osobnosti dítěte a okolnostech, jež provází konkrétní případ. Respondentky se většinou snaží zjistit příčinu konfliktu a spravedlivě situaci rozsoudit. Přistupují k dětem tak, že se jim snaží připomenout a rozebrat s nimi pravidla, jež byla porušena, snaží se nastítnit řešení, upozorňují na nevhodnost chování, využívají minulé zkušenosti, srovnávají dítě s ostatními – dávají mu je za vzor, apelují na trpělivost, pomáhají, snaží se dítě navést jiným směrem - obměnit situaci, snaží se dítě získat prostřednictvím citů, informují dítě o možných následcích jeho chování, kontrolují ho a využívají i formy pochvaly. Mají snahu k dětem přistupovat přátelsky a taktně, ale v některých situacích se projeví jejich direktivní přístup.

Některé respondentky si své nevhodné reakce k dítěti uvědomují a snaží se je napravit a přístě jim předcházet. Ovšem většina těch, které využívají nevhodné formy komunikace, je považuje za správné a mají názor, že by bez nich nedošlo k nápravě dítěte a vyřešení situace.

Direktivní reakce ze strany respondentek byly především v situacích, které ohrožují zdraví dítěte, ale projevíly se i v případech, kdy situace výrazně nenarušovala chod mateřské školy, ani nebyla nebezpečná. Například v situacích, kdy se jednalo o opakování pravidel nebo

pokynů ze strany respondentek, o impulzivní situaci nebo o situaci, kdy dítě nemělo zájem o konkrétní činnost vzhledem ke své lenosti.

Direkce se projevila především ve zvýšení hlasu na děti. Toho využívaly respondentky cíleně, aby dětem daly najevo nevhodnost jejich chování. Vytvořily také tlak na děti prostřednictvím direktivních příkazů, vyhrožováním a hrozbou trestu jako následku nevhodného chování. U jedné z respondentek se dokonce objevil i fyzický trest.

Z analýzy rovněž vyplynulo, že respondentky považují za velmi podstatné vést děti k pravidlům a tím předcházet jejich nevhodnému chování. Je třeba, aby si děti osvojovaly normy chování a pravidla, která jsou důležitá pro život a snadnější orientaci v něm.

Diplomová práce nám ukazuje, jak různý je pohled pedagogů na řešení problémových situací u dětí předškolního věku. Pedagogům předkládá určitý návod, jak vhodně přistupovat k dětem, aby si osvojily důležitá pravidla a řád kolektivu, a jak vnímat význam podpory dětí k autonomii. Sami si uvědomí, který styl vedení je jim nejbližší. Je třeba klást důraz na diagnostiku, díky které může pedagog zjistit individuální odlišnosti jednotlivých dětí a podle toho volit přístup ke konkrétnímu dítěti. Mnohem častěji by měly být konfliktní situace konzultovány s rodiči. Pedagog se tak může od rodičů dozvědět důležitá fakta, která ovlivňují chování dítěte a tím i konfliktní situace. Nezbytná je autoevaluace pedagoga, díky které si může uvědomit, že některé způsoby komunikace s dítětem nebyly z jeho strany vhodné.

ZÁVĚR

Komunikace pedagoga s dítětem je nepostradatelnou součástí výchovně-vzdělávací práce. Je důležité, jakým způsobem pedagog s dítětem komunikuje, jaký styl výchovy preferuje a do jaké míry dává dítěti volnost pro samostatnostné rozhodování. V diplomové práci jsme se primárně těmito třemi aspekty zabývali.

V teoretické části jsme se věnovali komunikaci pedagoga s dítětem předškolního věku a jejich vzájemnému vztahu. Uvedli jsme prostředky, kterými pedagog může dítě vést a podporovat k autonomii. Rovněž jsme se zaměřili na osobnost pedagoga, na jeho kompetence a styl výchovy. Seznámili jsme se s pojmy kázeň a autorita, které jsou ve výchovně-vzdělávacím procesu nezastupitelné. V neposlední řadě jsme se věnovali osobnosti dítěte předškolního věku a jeho rozvoji iniciativy, dále sociokulturními determinanty, které ovlivňují jeho osobnost.

V praktické části jsme se zaměřili na odhalení míry regulace v komunikaci pedagoga s dítětem předškolního věku v prostředí mateřské školy. Tyto informace vzešly z kvantitativní a kvalitativní analýzy dat. Zdrojem kvantitativních dat bylo dotazníkové šetření s respondentkami. Kvalitativní data byla získána pomocí modelových problémových situací a polostrukturovaného rozhovoru s respondentkami.

Výzkum ukazuje, že respondentky se snaží dítě podporovat k autonomii, ale nenechávají mu zcela volnost v rozhodování, snaží se mu pomáhat svým vedením. Vedení dítěte respondentky považují za velmi podstatné vzhledem k tomu, že dítě nemusí mít daný návyk nebo pravidlo osvojeno a kvůli tomu může docházet ke konfliktu. Analýza dat také odhalila, že v některých situacích se objevují direktivní reakce pedagoga na vzniklou situaci. Jsou to situace, které ohrožují zdraví a bezpečnost dětí, ale i takové, jež výrazně nenarušují průběh dne v mateřské škole.

Práce vychází z praxe pedagogů předškolní výchovy. Nastiňuje různé způsoby komunikace pedagoga s dítětem.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BENDL, Stanislav. *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. 1. vydání. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-432-2.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-247-3008-0.

CORBINOVÁ Juliet a Anselm STRAUSS. *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. 1. vydání. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

DECI, Edward. L. a Richard M. RYAN. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *Contemporary Educational Psychology* 2, 2000, s. 54-67.

DVOŘÁČEK, Jiří. *Kompendium pedagogiky*. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7290-405-1.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-2863-6.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. 1. vydání. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. 3. vydání. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-725-1.

GAJDOŠOVÁ, Eva a Gabriela HERÉNYIOVÁ. *Rozvíjení emoční inteligence žáků: prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími*. 1. vydání. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-115-8.

GAVORA, Peter. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. 1. vydání. Bratislava: Veda, 1988.

GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. 1. vydání. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-73-104-9.

GLUCHMANOVÁ, Marta a Vasil GLUCHMAN. *Profesijná etika učiteľa*. 1. vydání. Brno: Tribun EU, 2009. ISBN 978-80-7399-827-1.

HELUS, Zdeněk. *Pojetí žáka a perspektivy*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.

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

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vydání. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

JANÍK, Tomáš. *Vést nebo nechat růst? Výchovné dilema v subjektivních teoriích rodičů*. [online] 21.6.2006, s. 1-8. Dostupné z:

<http://www.ped.muni.cz/weduresearch/texty/JanikVestRustOK.pdf>

JŮVA, Vladimír. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. 1. vydání. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8.

KALHOUS, Z., O., OBST et al. *Školní didaktika*. 1. vydání. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vydání. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.

KOUHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie*. 1. vydání. Brno: CERM, 1996. ISBN 80-85867-94-X.

KOHOUTEK, Rudolf. *Základy psychologie osobnosti*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2000. ISBN 80-7204-156-8.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Vyučování jako dialog*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1541-4.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 4. vydání. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.

MAREŠ, J., F. MAN a L. PROKEŠOVÁ. Autonomie žáka a rozvoj jeho osobnosti. *Pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 1996, č. 1, s. 5-17. ISSN 3330-3815.

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. 1.vydání. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

MAREŠ, J., J. PRŮCHA a E. WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 1. vydání. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-494-X.

MATĚJČEK, Zdeněk a Marie POKORNÁ. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. 1. vydání. Jinočany: H+H, 1998. ISBN 80-86022-21-8.

MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2003. ISBN 80-247-0650-4.

MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací*. 1. vydání. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0198-4.

MERTIN, Václav. Autorita. *Informatorium 3-8*. Praha: Portál, 4.1. 2013, č. 1, s. 15. ISSN 1210-7506.

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

NELEŠOVSKÁ, Alena a Eva ŠMELOVÁ. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2272-5.

NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. 2. vydání. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5.

ONDRÁČEK, Petr. *Františku, přestaň konečně zlobit, nebo-: informace a podněty pro pedagogickou práci s žáky, kteří se chovají při výuce rušivě*. 1. vydání. Praha: ISV, 2003. ISBN 80-86642-18-6.

PELIKÁN, Jiří. *Hledání těžiště výchovy*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1265-2.

- PETITCOLLIN, Christel. *Jak správně komunikovat se svým dítětem*. 1. vydání. Praha: Pie-rot, 2009. ISBN 978-80-7353-143-3.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3. vydání. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7367-047-X.
- ROGGE, Jan-Uwe. *Děti potřebují hranice*. 2. vydání. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-418-4.
- ROGGE, Jan-Uwe. *Rodiče určují hranice*. 1. vydání. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-990-9.
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. 2. vydání. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.
- SEDLÁČKOVÁ, H., SYSLOVÁ, Z. a L. ŠTĚPÍNKOVÁ. *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. 1. Vydání. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2012. ISBN 978-80-7357-884-8.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. 1. vydání. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.
- STARÝ, Karel a kol. *Profesní rozvoj učitelů*. 1. vydání. Praha: Karolinum 2012. ISBN 978-80-246-208-9.
- SVOBODOVÁ, Eva a kol. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. 1. vydání. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.
- SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. 1. Vydání. Praha: Grada Publishing, 2013. ISBN 978-80-247-4309-7.
- ŠEĐOVÁ, K., R. ŠVAŘÍČEK et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. 1. vydání. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Komunikace mezi rodičem a dítětem*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2698-4.
- ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. 1. vydání. Praha: ASPI, 2005. ISBN 80-7357-072-6.
- TĚTHALOVÁ, Marie. Jaký je smysl předškolního vzdělávání? Celkový rozvoj dítěte. *Informatorium 3-8*. Praha: Portál, 4.1. 2012, č. 1, s. 14-15. ISSN 1210-7506.
- VAGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. 2. vydání. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VALÍŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. 2. vydání. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. 1. vydání. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Vzděláváme budoucí učitele*. 1. vydání. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-405-2.

VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. 1. vydání. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-998-4. 1.

VYKOPALOVÁ, Hana. *Komunikace jako součást profese*. 1. vydání. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2005. ISBN 80-7318-344-7.

ZELINA, Miron. *Strategie a metody rozvoje osobnosti dětí*. 1. vydání. Bratislava: Iris, 1994. ISBN 80-967013-4-7.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 1. vydání. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Výsledky výzkumu stylů výchovy podle metafor.....	58
---	----

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr 1: Pyramida Maslowovských lidských potřeb in Svobovodá (2010, s. 72).....	16
Obr 2: Metafory na kontinuu „vést vs. nechat růst“	20
Obr. 3: Paradigmatický model.....	84

SEZNAM TABULEK

Tab. 1: Počet respondentů z mateřské školy vesnického typu.....	45
Tab. 2: Počet respondentů z mateřské školy městského typu.....	45
Tab. 3: Který typ regulace patří ke konkrétnímu tvrzení při řešení situací a – f.....	53
Tab. 4: Výsledky výzkumu podle typů regulací.....	56
Tab. 5: Škála odpovědí ke konkrétnímu tvrzení (1 – 24).....	56
Tab. 6: Průměrné výsledky odpovědí podle typů regulace na jednotlivé situace z dotazníku.....	57
Tab. 7: Škála odpovědí ke konkrétnímu tvrzení (1 – 24).....	57

SEZNAM PŘÍLOH

- P I: Dotazník postojové orientace k řešení problémových situací dětí v rámci předškolního vzdělávání
- P II: Modelové problémové situace
- P III: Otázky k rozhovoru

Příloha P I: Dotazník postojové orientace k řešení problémových situací dětí v rámci předškolního vzdělávání

DOTAZNÍK POSTOJOVÉ ORIENTACE K ŘEŠENÍ PROBLÉMOVÝCH SITUACÍ DĚTÍ V RÁMCI PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Základní informace:

Dotazník se skládá ze dvou částí. V první části je uvedeno 6 problémových situací z prostředí předškolního vzdělávání. Základním cílem je zjistit, jaký je Váš názor na možné řešení následujících pedagogických situací. Jestli je na místě, aby byla dětem dáována volnost v řešení problémových situací nebo by měl do jisté míry zasáhnout pedagog a situaci vyřešit sám.

V dotazníku jsou uvedeny situace, které popisují možné reakce učitelek předškolního vzdělávání.

Instrukce:

Každou uvedenou situaci si nejprve pozorně přečtete a zkuste se zamyslet, do jaké míry vystihují daná tvrzení Váš způsob jednání. U jednotlivých problémových situací každému ze 4 tvrzení přiřaďte ze škály 1-7 hodnotu podle toho, jak vhodné Vám připadá dané řešení. Použijte křížkování a hodnoty neopakujte.

1	2	3	4	5	6	7
Velmi nevhodné			Středně vhodné			Velmi vhodné

		Velmi nevhodné		Středně vhodné			Velmi vhodné	
		1	2	3	4	5	6	7
a) Aleš je šestiletý zvdavý chlapec. Během posledních dvou týdnů vypracovává pracovní listy velmi nepečlivě. Rozhovor s rodiči nepřinesl žádnou užitečnou informaci. Alešova učitelka by měla postupovat následovně: Opakovat Alešovi význam pracovních listů, dokud je nebude schopen vypracovávat pečlivě jako ostatní děti.								
1.	Zdůrazníte mu, že bude pracovní list dělat do té doby, než ho neudělá pečlivě.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Budete Alešovi opakovat význam pracovních listů, dokud je nebude schopen vypracovávat pečlivě jako ostatní děti.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Informujete ho o tom, že nemusí vše dokončit hned, případně mu pomůžete při vypracování pracovního listu.	1	2	3	4	5	6	7
4.	Povzbudíte ho a necháte ho dělat pracovní listy jako dopsud.	1	2	3	4	5	6	7
b) David se často přestává ovládat, ruší, provokuje a bije ostatní děti při hře. Nereaguje na Vaše upozornění a vy se obáváte, že si neosvojí potřebné sociální dovednosti. To nejlepší, co můžete udělat je:								
5.	Zdůrazníte mu, že jeho chování není vhodné a pokud se tak bude chovat i nadále, ostatní si s ním nebudou chtít hrát.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Budete Davidovi opakovat význam pravidel slušného chování, dokud se podle nich nebude chovat.	1	2	3	4	5	6	7
7.	Pomůžete mu si uvědomit, jak se ostatní děti chovají při hře a podpoříte ho, aby se choval podobně jako ony.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Pochválíte ostatní děti a tím mu dáte najevo, že jeho chování není vhodné.	1	2	3	4	5	6	7
c) Justýna je velmi bystrá a chytrá děvče, ovšem velmi často v komunitním kruhu prosazuje svou osobnost, vykřikuje a chce mluvit jen ona. Na Vaše upozornění reaguje tím, že se nahněvá a začne se vztekat a plakat. Jak se zachováte v dané situaci, když se vzteká a pláče:								
9.	Vyloučíte ji ihned z komunitního kruhu.	1	2	3	4	5	6	7
10.	Opakovaně ji připomenete pravidla, která v komunitním kruhu máte.	1	2	3	4	5	6	7
11.	Snažíte se jí vysvětlit, jak vhodně se v komunitním kruhu chovat.	1	2	3	4	5	6	7
12.		1	2	3	4	5	6	7
d) Markéta a Soňa se přetahují o hračku. Nevíte, která z nich měla hračku jako první. Markéta dokonce uhodí Soňu a ta se rozpláče. Jak byste danou situaci řešila:								
13.	Obě dívky důrazně napomenete a hračku jim vezmete.	1	2	3	4	5	6	7
14.	Obě dívky napomenete a snažíte se jim vštěpit, jak správně si půjčit od druhého hračku.	1	2	3	4	5	6	7
15.	Zeptáte se Markěty a Soni, co se stalo a situaci se snažíte společně vyřešit.	1	2	3	4	5	6	7
16.	Situaci pozorujete jen z povzdálí a čekáte, jak situaci vyřeší samy.	1	2	3	4	5	6	7

	Velmi nevhodné		Středně vhodné			Velmi vhodné		
	1	2	3	4	5	6	7	
e) V kolektivu dětí je dívka Aneta, která se nezapojuje do kolektivu, neustále Vás doprovází a s ničím a nikým si nehraje i přesto, že by si s ní ostatní děti hrály. Jak se zachovat k Anetě, aby se co nejdřív zapojila do hry?								
17.	Posadíte ji mezi děti nebo ke stavebnici a důrazně ji řeknete, aby si hrála.	1	2	3	4	5	6	7
18.	Snažíte se jí neustále nabízet hračky a zapojovat ji do hry s ostatními dětmi.	1	2	3	4	5	6	7
19.	Povzbuzujete ji, aby sledovala, jak si ostatní děti hrají a aby se k nim přidala.	1	2	3	4	5	6	7
20.	Chválíte ostatní děti, jak pěkně si hrají a tím se snažíte Anetu motivovat ke hře.	1	2	3	4	5	6	7
f) Chlapec Pavel má dnes jeden ze svých špatných dnů. Dnes už po třetí vylil pití. Jak zareagujete, aby si příště dával větší pozor:								
21.	Zdůrazníte mu, že by si měl dávat pozor a řeknete mu ať si jde pro hadr a uklidí si to po sobě.	1	2	3	4	5	6	7
22.	Upozorníte ho, že si má dávat pozor a požádáte ho ať si rozlité pití po sobě uklidí.	1	2	3	4	5	6	7
23.	Povzbudíte ho, že to nevadí, že se to může stát každému a uklidíte společně vylité pití.	1	2	3	4	5	6	7
24.	S úsměvem se ho zeptáte: "Tak co teď s tím?" a dáte mu čas, aby sám přišel na odpověď.	1	2	3	4	5	6	7

Základní informace:

Druhá část dotazníku obsahuje metafory, které představují dítě, vychovatele a cíl výchovy. Cílem je zjistit styl výchovy, který preferujete. Jde především o Váš vlastní styl ve výchově.

Instrukce:

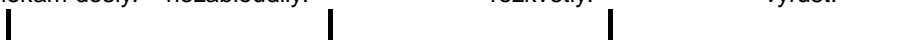
Zamyslete se nad každou metaforou a pokuste se najít polohu, která podle Vás vystihuje co nejpřesněji Váš vlastní styl ve výchově. K vyznačení použijte křížek na spojnici.

Děti jsou jako loutky v divadle, je třeba je vést, aby někam došly.

Děti jsou jako cestovatelé objevující svůj svět, je třeba je doprovázet, aby nezabloudily.

Děti jsou jako květiny na zahrádce, je třeba o ně pečovat, aby rozkvetly.

Děti jsou jako stromky v lese, je třeba nechat jim volnost, aby mohly samy vyrůst.



Příloha P II: Modelové problémové situace

MODELOVÉ PROBLÉMOVÉ SITUACE

Základní informace:

Níže jsou uvedeny modelové problémové situace, které Vás mohou potkat v každodenní praxi v mateřské škole. Primárním cílem tohoto průzkumu je odhalit Váš způsob řešení uvedených situací. Pro nás je důležitý Váš osobitý styl řešení konkrétní situace.

Instrukce pro první část modelových problémových situací:

Každou modelovou problémovou situaci si pozorně přečtete a zkuste se zamyslet a napsat, co byste konkrétně v dané situaci dítěti/dětem řekla a jak byste danou situaci řešila.

1. František zmačkal Anežce obrázek.

2. Kamil nechce nechat pohoupat ostatní děti na houpačce.

3. Ondra roznáší po celé herně hračky a s žádnou z nich si nehraje.

4. Povídáte si v komunitním kruhu a Pavla Vám neustále skáče do řeči.

5. Děti hrají na honěnou a Jakub opakovaně strká do dětí.

Instrukce pro druhou část modelových problémových situací:

Modelové problémové situace si přečtete ještě jednou a napište, co může být příčina nevhodného chování dítěte a zkuste popsat situaci z pohledu dítěte.

Přílohaha P III: Otázky k rozhovoru

1. Jaký je Váš věk?
2. Jaké je Vaše vzdělání a v jakém oboru?
3. Jak dlouhá je Vaše praxe v mateřské škole?
4. Snažíte se vždy situaci řešit ihned nebo necháváte dětem čas, aby zkusily situaci řešit i samy? (Za jakých okolností tuto volnost dětem dáváte a co je pro Vás v dané situaci klíčové?)
5. Na co je podle Vás důležité přihlížet při řešení problémové situace?
6. Respektujete při řešení problémové situace osobnost dítěte? (Jak?)
7. Přistupujete při řešení konkrétní situace ke všem dětem stejně?
8. Snažíte se problémové situace řešit přátelským způsobem? (Jak konkrétně?)
9. Stává se Vám, že při řešení problémových situací jednáte impulzivně? (V jakých konkrétních situacích? Jak se impulsivnost projevuje?)
10. Udělujete dětem někdy trest při nevhodném chování? (V jaké situaci například?)
11. Zvyšujete na děti někdy hlas? (V jaké situaci?)
12. Používáte příkazu, abyste dosáhla toho, co po dítěti chcete v případě, že opakovaně porušuje pravidla? (Jak takovou situaci tedy řešíte?)