

Efektivní komunikace pedagoga s dítětem předškolního věku v tradičním vzdělávání a v lesních mateřských školách

Bc. Martina Veselská

Diplomová práce
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Martina Veselská**

Osobní číslo: **H130180**

Studijní program: **N7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Efektivní komunikace pedagoga s dítětem
předškolního věku v tradičním vzdělávání a v lesních
mateřských školách**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se k efektivní komunikaci, období předškolního věku dítěte, tradičnímu školství a lesním mateřským školám.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu pomocí dotazníkového šetření.

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:

GAVORA, Peter. Učitel a žák v komunikaci. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza a kol. Ekoškolky a lesní mateřské školy. Praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol. Ministerstvo životního prostředí, 2012. ISBN 978-80-7212-537-1.

ALDORTOVÁ, Naomi. Vychováváme děti a rosteme s nimi. Praha: Práh, 2010. ISBN 978-80-7252-287-3.

KOPŘIVA, Pavel. Respektovat a být respektován. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-00.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Eliška Suchánková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **7. ledna 2015**

Termín odevzdání diplomové práce: **17. dubna 2015**

Ve Zlíně dne 7. ledna 2015



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 užit 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 17. 4. 2015.....

Kučka.....

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 nevyjádřeně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků 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 užit 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 jim 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 se zaměřuje na efektivní komunikaci pedagoga s dítětem předškolního věku v tradičním vzdělávání a v lesních mateřských školách. Teoretická část se zaměřuje na vývoj dítěte předškolního věku jako jedinečnou bytost, na komunikaci a její způsoby a význam v utváření autonomie dítěte. Dále se práce zabývá předškolním vzděláváním a jeho vlivem na utváření osobnosti dítěte, lesními mateřskými školami a jejich současnou problematiku. Praktická část zobrazuje efektivní komunikaci mezi pedagogem a dítětem předškolního věku v tradičním vzdělávání a v lesních mateřských školách při vzniklých situacích.

Klíčová slova: komunikace, dítě předškolního věku, tradiční mateřská škola, lesní mateřská škola

ABSTRACT

This diploma thesis deals with effective communication of a pedagogue with a child of preschool age in traditional education and in the forest kindergartens. The theoretical part deals with the development of a child of preschool age as a unique person, the communication and its styles and significance in the formation of the child's autonomy. Furthermore, this thesis deals with traditional education and its influence on the formation of the child's personality, forest kindergartens and their actual problems. The practical part denotes effective communication between a pedagogue and a child of preschool age in traditional and alternative education in incurred situations.

Keywords: communication, child of preschool age, the traditional kindergarten, the forest kindergarten

Touto cestou bych chtěla poděkovat Mgr. Elišce Suchánkové, Ph.D., vedoucí mé diplomové práce, která mi věnovala čas, za odborné vedení a za poskytnutí cenných rad a připomínek. Ráda bych poděkovala i učitelům z mateřských škol, kteří byli ochotni se účastnit našeho výzkumu.

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	13
1.1 VYMEZENÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	13
1.2 ROZVOJ OSOBNOSTI.....	15
2 VÝZNAM KOMUNIKACE V ROZVOJI DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	19
2.1 VYMEZENÍ POJMU KOMUNIKACE	19
2.2 DRUHY KOMUNIKACE.....	20
2.3 ZPŮSOBY KOMUNIKACE PEDAGOGA S DÍTĚTEM PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	22
2.3.1 Neefektivní komunikační techniky	22
2.3.2 Efektivní komunikační techniky	23
2.3.3 Co může udělat pedagog pro podporu efektivní komunikační techniky.....	26
2.4 DÍTĚ A KOMUNIKACE.....	27
2.5 CO OVLIVŇUJE KOMUNIKACI S DÍTĚTEM PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	29
3 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	31
3.1 ORIENTACE SOUČASNÉHO PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	31
3.2 INSTITUCE PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	32
4 LESNÍ MATEŘSKÁ ŠKOLA	38
4.1 CO JE LESNÍ MATEŘSKÁ ŠKOLA.....	38
4.2 LESNÍ MATEŘSKÁ ŠKOLA A ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST	40
4.2.1 Rozvoj kompetencí.....	40
4.3 PRÁVNÍ FORMA A LEGISLATIVNÍ PODMÍNKY	43
4.4 SOUČASNÁ SITUACE LESNÍCH MATEŘSKÝCH ŠKOL	43
II PRAKTICKÁ ČÁST	45
5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	46
5.1 CÍL VÝZKUMU	46
5.2 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	47
5.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	47
5.4 POJETÍ VÝZKUMU	48
5.5 POPIS VÝZKUMNÉHO SOUBORU	48
5.5.1 Kritéria výběru výzkumného souboru.....	50
5.5.2 Charakteristika výběrového souboru.....	50
5.6 METODA SBĚRU DAT	50
5.6.1 Výzkumný nástroj	51
5.6.1.1 Odkaz na dílčí otázky	52
5.7 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	52
5.7.1 Operacionalizace proměnných	52
5.7.2 Zpracování dat.....	54
6 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	57

6.1	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	57
6.2	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	75
ZÁVĚR		79
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....		81
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....		84
SEZNAM GRAFŮ		85
SEZNAM TABULEK.....		86
SEZNAM PŘÍLOH.....		87

ÚVOD

Komunikace s dítětem předškolního věku je velice zásadní, jelikož jej utváříme, formulujeme jeho osobnost. Připravujeme a vybavujeme ho pro budoucí život. Z tohoto důvodu je potřeba věnovat větší pozornost tomu, jak s dítětem komunikují nejen rodiče, ale hlavně i pedagogové v předškolních zařízeních, kteří jsou pro něj nejvýznamnější osobou hned po rodičích.

Stále více se prosazuje vzdělávání a výchova alternativními způsoby, jako je např. Montessori, Waldorf či lesní mateřská škola. Přestože si alternativní vzdělávání získává čím dál více svých příznivců, stále se najdou tací, kteří jej nepovažují za dobré. Jako důvod uvádějí volnost dítěte, jeho odpovědnost za učení i sebehodnocení a celkový přístup k dítěti, který je veden na partnerské úrovni. V této práci se konkrétně zaměříme na lesní mateřské školy a jejich problematiku, jelikož v posledních letech jsou lesní mateřské školy stále více středem pozornosti ve společnosti- zda je zrušit, či je zařadit do státního vzdělávacího sektoru jako plnohodnotnou vzdělávací instituci alternativního typu k tradičním mateřským školám.

Proto se diplomová práce zabývá efektivní komunikací mezi pedagogem a dítětem, kdy dítě předškolního věku navštěvuje mateřskou školu tradičního typu nebo lesní mateřskou školu.

V první části diplomové práce se zaměřujeme na komunikaci jako takovou, tedy co znamená, když se řekne komunikace, co znamená správně komunikovat s dítětem předškolního věku, jelikož jeho komunikaci nejvíce ovlivňujeme a ona se utváří právě v tomto předškolním období. Dále zde uvádíme, jaké jsou správné způsoby komunikace v komunikaci s dítětem, tedy jak vypadá správná- efektivní komunikace a její opak- neefektivní komunikace. V další části diplomové práce uvedeme předškolní vzdělávání v podobě tradičních mateřských škol a alternativních škol. V poslední kapitole se zaměříme na jednu z forem alternativního vzdělávání a to na lesní mateřské školy, jejich vývoj a jejich současnou problematiku.

V praktické části diplomové práci zjišťujeme, jaké způsoby komunikace uplatňuje pedagog s dítětem předškolního věku, které navštěvuje lesní mateřskou školu a tradiční mateřskou školu. Výzkumného šetření se zúčastní lesní mateřské školy nacházející se na území České republiky a tradiční mateřské školy. Způsoby komunikace jsme zjišťovali pomocí dotazníku, který vyplnili pedagogové v jednotlivých předškolních zařízeních. Jedná se o kvantita-

tivní výzkum prováděný pomocí dotazníkového šetření prostřednictvím internetu ve vylosovaných tradičních mateřských školách a všech vybraných lesních mateřských školách.

Cílem diplomové práce je tedy zjistit způsoby komunikace pedagoga s dítětem předškolního věku v tradičním vzdělávání a v lesních mateřských školách. Chceme zjistit, zda pedagog při komunikaci s dítětem uplatňuje efektivní či neefektivní způsob komunikace při vzniklých situacích.

Přínosem diplomové práce budou poznatky z výzkumného šetření, které v této oblasti dosud neproběhly. Výsledky výzkumného šetření budou přínosem nejen pro samotná vzdělávací zařízení účastníci se našeho výzkumného šetření, ale i pro veřejnost, aby získala nový pohled na vzdělání v lesních mateřských školách. Výsledky výzkumného šetření nám ukáží, zdaje vhodné, aby dítě bylo vychováváno v lesních mateřských školách či nikoli a zda je pádný důvod, aby byly lesní mateřské školy zrušeny či přijaty jako jedna z dalších možných alternativ k tradičnímu vzdělávání.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Období předškolního věku je chápáno jako fáze přípravy na život ve společnosti. Za předškolní období je v některých odborných pracích považováno celé období od narození až po nástup do školy. Ve většině vývojově psychologických publikací je však tato etapa chápána jako věk mezi třetím až šestým rokem dítěte.

Cílem výchovy a vzdělávání dítěte předškolního věku se stává rozvoj individuality dítěte, rozvoj jeho jedinečnosti, svébytnosti, originality, neopakovatelnosti. V pojetí principu celoživotního učení si má dítě již od raného věku postupně osvojovat a rozvíjet takové vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty, které mu usnadní další vzdělávací cestu a uplatnění ve společnosti. Předškolní vzdělávání tak klade důraz na individualizaci a integrovaný přístup. Snahou je rozvíjet děti, jejich učení a poznání souměrně a komplexně po stránce fyzické, psychické i sociální, v souladu s přirozenými specifiky tohoto období a s ohledem na individuální možnosti a potřeby každého z nich. Na významu nabývá podpora vnitřní motivace dětí, která je pravou hnací silou všech lidských činností (Suchánková, 2014, s. 7).

Cílem je vytvořit dětem takové prostředí, v němž mohou rozvíjet samy sebe, svou vnitřní motivaci. Dětem by mělo být umožněno využít čas trávený v mateřské škole k získávání a upevňování smyslových znalostí, dovedností, postojů a hodnot, které budou moci v současnosti i v další budoucnosti uplatnit, a otevřít jim tak cestu k naplněnému a spokojenému osobnímu i pracovnímu životu (Suchánková, 2014, s. 7-8).

1.1 Vymezení předškolního věku

V mnoha odborných publikacích se setkáme s velmi podobným vymezením předškolního věku. Např. v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 228) je definováno jako „*vývojové období dítěte od dovršení třetího roku věku po vstup do školy, tzn. do dovršení šestého roku života*“.

Vágnerová (2005, s. 173) hovoří o předškolním období jako o období, které trvá od 3 do 6-7 let. Konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale především sociálně, nástupem do školy. Ten s věkem dítěte sice souvisí, ale může oscilovat v rozmezí jednoho, eventuálně i více let.

Toto období je jedno z nejzajímavějších vývojových období člověka. Je to doba neutuchající aktivity tělesné i duševní, velkého zájmu o okolní jevy, čas, který je někdy nazýván

obdobím hry, protože je to právě herní činnost, ve které se aktivita dítěte projevuje především.

Předškolní věk dítěte je ovlivňován mnoha faktory, kdy nejdůležitějšími faktory jsou biologické a sociálně kulturní faktory, kdy dítě je ovlivněno dědičností (predispozicí genů), která má rozhodující vliv na prožívání a chování dítěte. A z hlediska sociálně kulturních faktorů je důležitá celková výchova dítěte a prostředí, ve kterém je vychovááno. Tyto faktory společně s tím jak rodiče komunikují s dítětem během jeho vývoje a v průběhu výchovy, do budoucna ovlivňuje to, jak dítě bude komunikovat (Vágnerová, 2005).

Charakteristické pro tento věk je stabilizace vlastní pozice ve světě, diferenciací vztahu ke světu. V jeho poznání dítěti pomáhá představivost, je to fáze fantazijního zpracování informací, intuitivního uvažování, které ještě není regulováno logikou. Dítě svou představu přizpůsobuje vlastním možnostem poznání a potřebám. Přetrvávající egocentrismus ovlivňuje uvažování i komunikaci, dítě ulpívá na svém pohledu, který pro ně představuje určitou jistotu (Vágnerová, 2005, s. 173).

Děti předškolního věku dokážou přemýšlet a uvědomovat si vlastní činnost, plánovat, sledovat a zhodnotit přístupy, které používají. Tento soubor dovedností se nazývá *metakognice*, přemýšlení o vlastním myšlení a učení. Dítě má větší kontrolu nad tím, jak zvládá realizovat své činnosti, jak je dokáže zorganizovat, dokážou vyhodnocovat postupy, které použily, dokážou se poučit ze svých chyb apod. (Suchánková, 2014, s. 81).

Aby dítě bylo schopno přemýšlet a uvědomovat si své vlastní činnosti, je nezbytný *kognitivní vývoj* jedince (dítěte), který je ovlivňován vrozenými dispozicemi i vnějším okolím. Pro vývoj jedince (dítěte) je důležitá *asimilace* (dítě přizpůsobuje nové informace svým již dosavadním schémátům a takto je prezentuje) a *akomodace* (dítě přepracuje své dosavadní kognitivní schéma dle nové zkušenosti a tím je zpřesní) (Piaget, c2000, s. 5-6). Kognitivní vývoj je založený na vztahu myšlení a řeči, kdy se nejdříve rozvíjí *senzomotorické myšlení* (do 2 let), následně přichází *předpojmový* vývoj myšlení (2-7 let), kdy dochází k rozvoji řeči, představ, myšlení v pojmech aj., pokračuje vývojem *konkrétních logických operací* (7-11 let) a končí vývojem *formálních logických operací* (11-12 let, rozvoj abstraktního operativního myšlení) (Piaget, 2007).

Předškolní věk je označován také jako období iniciativy, dítě má potřebu něco zvládnout, vytvořit a potvrdit tak svoje kvality. S tím souvisí vývoj sebepojetí dítěte- vývoj vztahu k sobě samému. K prvotnímu uvědomění si sebe sama obvykle dochází po 3. měsíci života

dítěte, týká se rozlišení vlastních projevů od cizích, uvědomění si vlastního těla a aktivity, citových prožitků aj. V období předškolního věku dochází ke korigování sociálního chování společenskými normami. Dítě vnímá samo sebe jako aktivního jedince, který může ovlivnit okolí a uplatnit se v něm. Sebehodnocení vychází z osobních norem, které si dítě vytvořilo na základě představ o tom, jaký efekt mají určité způsoby chování, které odpozovalo z okolí. Postupně si vytvářejí určitý stupeň sebedůvěry ve vlastní schopnosti. Sebehodnocení velmi ovlivňuje vzor dospělého, způsob a kritéria hodnocení, jak se bude v budoucnu hodnotit a jaké bude jeho sebepojetí a sebevědomí (Vágnerová, 2012).

Se sebepojetím je úzce spjatá sebeúcta člověka. Sebeúcta hraje velkou roli v rozvoji lidských vztahů, při osvojování vědomostí, v tvořivosti i v osobní zodpovědnosti. Sebeúcta určuje, do jaké míry dokáže dítě v každé životní fázi využít svůj potenciál a osobní schopnosti. Pokud má dítě vysokou sebeúctu, tak je toto dítě hrdé na své výsledky, jedná nezávisle, snadno přijímá zodpovědnost, dává najevo své pocity. Ve škole bývá úspěšné a s učiteli a s dětmi má dobré vztahy. Dítě s nízkou sebeúctou se naopak vyhýbá situacím, které by mohly vyvolat úzkost, má pocit, že je nedocenené ostatními, je snadno ovlivnitelné ostatními, cítí se bezmocné. Dítě ztrácí motivaci, zájem a cítí se poníženo. Tato nízká sebeúcta se projevuje negativně i v osobních vztazích (Clemes a Bean, 2008).

K postupné diferenciaci dochází i v sociální oblasti, pro niž je typický přesah rodiny a rozvoj vztahů s vrstevníky. Toto období je třeba chápat jako fázi přípravy na život ve společnosti. Aby to bylo možné, musí dítě přijmout řád, který chování k různým lidem upravuje. Musí se naučit prosadit i spolupracovat, to je důležité především v rovnocenné vrstevnické skupině (Vágnerová, 2005, s. 174). V rámci interakce dítěte s dětmi jiného věku, i s dospělými, si dítě zdokonaluje své jazykové a komunikační dovednosti.

1.2 Rozvoj osobnosti

Každé dítě je jiné, každé dítě má odlišné osobnostní charakteristiky, které ovlivňují jeho chování, prožívání a učení. Každé dítě je osobnost, tj. jedinečná bytost, které je vrozena schopnost růstu, seberozvoje a naplňování vlastních potencialit. Osobnost je chápána jako „komplex vzájemně propojených somatických a psychických funkcí, který determinuje prožívání, uvažování a chování jedince a z toho vyplývající jeho vztah s prostředím“ (Vágnerová, 2004, s. 215). Osobností můžeme rozumět neopakovatelné, dynamické a harmonické spojení biologických a psychických vlastností člověka, které se utvářejí v průběhu vývoje a projevují se v sociálních vztazích.

Vývoj dítěte a rozvoj jeho osobnosti neprobíhá u všech dětí stejně rychle, je ovlivňován zráním i učením. Osobnost dítěte, a tím i jeho jedinečnost, je utvářena věkovými a dalšími individuálními zvláštnostmi. Současná osobnostně orientovaná výchova klade důraz na osobnost dítěte. Cílem výchovy a vzdělávání se stává rozvoj individuality jedince, tedy rozvoj jeho jedinečnosti, svébytnosti, originality a neopakovatelnosti (Suchánková, 2014, s. 74-75).

Osobnost člověka se rozvíjí od narození a je tvořena určitou strukturou- rysy (povahové vlastnosti), schopnosti (vznikají a rozvíjejí se na základě vrozených vloh, podmiňují vykonávání určité činnosti), temperament (vrozené vlastnosti projevující se způsobem reagování a prožívání) a charakter (mravní zásady projevující se v chování a jednání člověka) (Balcar, 1991).

Na jedinečné lidské stránky existence, povzbuzování člověka k růstu a rozvoji, realizaci potencialit, zvyšování autonomie, potřebu sebeaktualizace, naplňování života poukazuje humanistický přístup, zdůrazňující interakci člověka a prostředí. Rogers (in Vymětal, 2001, s. 49) zdůrazňuje ve struktuře osobnosti složky *organismu a Já- Já* je složeno z vjemů sebe sama (ze vztahu k sobě a jiným). Prožitky dítěte se dostávají do vztahu s jeho Já, které může přijmout jako svou součást, nebo je popřít či zpracovat zkresleně. Důležité je, aby se interpretace zážitků shodovala se skutečným prožíváním dítěte, aby docházelo k tzv. **kongruenci**, kdy je dítě se sebou samým v souladu. Důležité je, aby si dítě uvědomovalo, co prožívá, a řídit se svými potřebami. Podle humanistů má každý člověk vrozenou potřebu sebeaktualizace a uplatnění vlastního potenciálu.

Aby docházelo ke kongruenci, je třeba, aby bylo dítě okolím přijímáno bezpodmínečně (tzv. nepodmíněná akceptace). Tedy, dítě přijímáme takové, jaké je, respektujeme jeho osobnost, svébytnost. Dítě by mělo vyrůstat tak, aby zůstalo samo sebou, aby se samo sebe nevzdalo. Děti, které popřou svou aktualizací tendenci, si vytvářejí tzv. *fasády*. Jedná se o způsoby chování, kterými si bezpodmínečnou akceptaci zajistí (Rogers, 2013, s. 127-128). Tyto děti pak musí změnit samy sebe, aby byly okolím přijaty, chovat se tak, aby se vyhnuly trestům, jednat tak, jak se od nich očekává. Odcizení sebe sama může vést až k patologickému vývoji a poruchám osobnosti (Suchánková, 2014, s. 79).

Přijmout dítě takové, jaké je, znamená nic neočekávat, věřit mu a nechat je žít život podle svého. Nepodmíněná láska znamená lásku k dítěti, přijetí jeho jedinečnosti, ne jeho manipulaci ve směru našich představ a lásku k těmto představám. Pokud se zbavíme zažitých

stereotypů o tom, jaké by dítě mělo být, osvobodíme sebe i dítě. Přestaneme dítě řídit, začneme jej vést a hlavně přenecháme řízení jeho života na něm samotném (Suchánková, 2014, s. 79).

Abychom mohli dítě přijmout jako jedinečnou bytost, je potřeba, aby se vymanilo z ovládnání druhých a tím samo sebe řídilo (autoregulovalo). *Autoregulace* souvisí i se sebepojetím a sebeúctou, které je třeba rozvíjet současně, jelikož vedou k autonomii. Výchoziskem autoregulace je vztah člověka k sobě samému, související se sebepoznáním, způsobilostí zdokonalovat sám sebe podle určitého plánu (Čáp a Mareš, 2007).

Abychom zároveň u dítěte podporovali rozvoj autonomie, je důležité, aby se dítě v předškolním věku naučilo i určitému řádu a určitým pravidlům. Proto je velmi důležité dítěti stanovit určité hranice, co je přípustné a co ne. Hranice vymezují prostory a doby, poskytující jistotu a bezpečí, jsou orientačními body. Zároveň dítě potřebuje i určitou volnost, protože respektovat hranice dětí znamená zaručit jim důstojný vývoj. Vytyčování hranic znamená vzájemně v sobě uznávat a respektovat bytost. Stanovit hranice vyžaduje potřebnou odvahu stát si za svým jednáním, protože dítě potřebuje čitelné a pevné osobnosti. Cítí-li děti pevnost, jsou schopny se orientovat. Pevnost vytváří hranice, kde však chybí, vládne nejistota a děti se pokoušejí hranice testovat a zjišťovat, jak daleko mohou zajít. Kdo chce vést děti k samostatnosti a autonomii, měl by být sám samostatný a autonomní, tzn. měl by mít odvahu stát za svým vlastním jednáním, měl by mít odvahu být nedokonalý. Čím více přijímáme a akceptujeme své vlastní dětství v celé jeho šíři, tím spíše můžeme přijmout dítě před sebou i sebe samého jako autonomní bytost (Rogge, 1996, s. 7, 23).

Stanovit hranice znamená děti uvolnit, dodávat jim odvahu, aby se ve své roli vyznaly. Respektování dítěte a úcta k němu posiluje pocit jeho vlastní hodnoty, dodává mu důvěru, utvrzuje v něm spolehlivost a usnadňuje orientaci. Paradoxem je, že děti samy chtějí hranice a pravidla. Přejí si mít jasno, chtějí vědět, na čem jsou. Hranice skýtají pomoc, zjednávají ochranu, vytvářejí spolehlivý systém souřadnic, ve kterém se mohou vyznat. Narážet na hranice, otírat se o ně pro dítě znamená poznávat hranice svých současných schopností a možností, že se z „ještě nemohu“ stává- za pomoci rodičů a s přispěním dítěte- „mohu“ (Rogge, 1996, s. 30).

Rodiče, kteří jsou ve výchově svých dětí lhostejnější, často se namísto stanovování jasných pravidel uchylují pouze k zákazům a trestům, které mají negativní vliv na děti, protože se

snaží lámat dětskou vůli. Zákazy vedou děti k lhostejnosti a ke lžím, zatěžují nové zkušenosti nepříjemnými pocity a špatným sebevědomím. Tresty vytvářejí blok- děti se cítí stále malé, jakoby se s nimi nepočítalo jako s rovnocenným partnerem. I přesto by dítěti měla být dáována určitá volnost k jeho vývoji, ale neměla by mu být dáována absolutní volnost, nechávat dítě o samotě. Takové děti potom nejsou schopné navazovat sociální vztahy a kontakty. Kdo nestanovuje žádná pravidla a nestanovuje žádné hranice, intelektuálně a citově děti přetěžuje (Rogge, 1996, s. 31).

2 VÝZNAM KOMUNIKACE V ROZVOJI DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Schopnost komunikace je nezbytnou součástí lidského života a lidské společnosti, představuje základní nástroj mezilidské interakce. Souvisí s vývojem člověka od prvopočátků a je jedním z jeho nejdůležitějších projevů. Potřeba komunikace je jednou z nejdůležitějších potřeb života. Žít znamená komunikovat. Ve vývoji komunikace u lidí můžeme hovořit o časových úsecích mezi prvními důležitými zlomy v komunikaci. První informace o existenci jazyka jsou známy z období 10. tis. let př. n. l., nejstarší dochované zprávy až ze 4. tis. př. n. l., knihtisk byl vynalezen v 15. století, telegraf a telefon v 19. století. Velký rozmach v oblasti komunikace a komunikačních technologií přineslo 20. století, informace se rychle šíří bez ohledu na vzdálenost nebo čas (Zajitzová, 2011, s. 56-57).

2.1 Vymezení pojmu komunikace

Původ slova můžeme nalézt v latinském *communicare*, což znamená informovat, oznamovat, radit se s někým. Komunikace má tři hlavní dimenze: dorozumívání, sdělování a výměnu informací (Gavora, 2005, s. 9).

Pedagogický slovník definuje komunikaci z více pohledů. Z pedagogického hlediska zdůrazňuje sociální komunikaci probíhající prostřednictvím mluvené řeči, psaného a tištěného slova, obrazového materiálu, gest a znakové řeči. Komunikací míní sdělování informací, myšlenek a pocitů, dorozumívání, která mohou mít podobu přímého styku mezi lidmi, nebo podobu sdělování nepřímého, tedy zprostředkovaného.

P. Gavora (2005) vymezuje komunikaci trojím způsobem:

1. Dorozumívání jako pochopení se a dosažení myšlenkového souladu.
2. Sdělování, tj. informování, podávání poznatků, obeznámení s postoji, pocity, názory, dojmy.
3. Výměna informací mezi lidmi formou vysílání a přijímání informací, analýzy a porozumění informacím.

Nejdůležitější charakteristiky komunikace shrnuje M. Mikuláščík (2003). Komunikace je nezbytná k efektivnímu sebevyjadřování, je přenosem a výměnou informací v mluvené, psané, obrázkové nebo činnostní formě, která se realizuje mezi lidmi a projevuje účinkem, je výměnou významů mezi lidmi použitím běžného systému symbolů. Jako základní funkce komunikace definuje funkci informativní, instruktivní, přesvědčovací, posilovací a mo-

tivující, zábavnou, vzdělávací a výchovnou, společenskou a společensky integrující, funkci osobní identity, funkci poznávací, svěřovací a únikovou.

Kvalitní komunikací se rozumí nejen úroveň slovního vyjadřování, ale také emoční charakteristiky: zda vyjadřují sympatie, kooperativnost, důvěru, povzbuzení, nebo naopak antipatie, nedůvěru, podezřívavost, přehlížení toho, s kým komunikace probíhá apod. Pro zdravý vývoj osobnosti je důležité, aby komunikace byla kongruentní čili autentická, tj. aby se vnější projev shodoval s vnitřním stavem komunikujícího, s jeho názory a emocemi. Nekongruentní je komunikace v rodinách, kde se něco zatajuje, kde jsou obavy otevřeně se vyjádřit apod. (Čáp, Mareš, 2001, s. 191).

2.2 Druhy komunikace

Komunikaci můžeme rozdělit na několik druhů. Nejčastěji se setkáme s dělením verbální a neverbální komunikace. Jako další dělení komunikace můžeme uvést sociální a pedagogickou komunikaci.

Sociální komunikace

Obecně se sociální komunikace vymezuje jako výměna informací mezi lidmi. To však zdaleka neznamena, že jde převážně nebo výlučně o záležitost poznatků a poznávacích procesů. Komunikace totiž zahrnuje jak slovní sdělení, tak mimoslovní, nonverbální sdělování tónem hlasu, mimikou, gesty, změnami dechu atd., které vyjadřuje především emoce. Slovní a mimoslovní sdělování se nemusí vždy shodovat, leckdy jde mezi nimi rozpor, takže je vysíláno dvojí sdělení (Čáp, Mareš, 2001, s. 275).

Sociální komunikace podle M. Nakonečného (1998, s. 70) je „*výměna významů mezi lidmi, která se uskutečňuje především prostřednictvím jazyka.*“ Z. Vybíral (2000, s. 19) uvádí, že je to „*proces vytváření významů mezi dvěma nebo více lidmi.*“

Pedagogická komunikace

Pedagogická komunikace je zvláštní případ sociální komunikace zaměřené na dosažení pedagogických cílů, má vymezený obsah, jsou dány sociální role účastníků, jsou stanovena či dohodnuta pravidla. Odehrává se nejen ve škole, ale i v rodině, ve sportovních a zájmových zařízeních. Má aspekt intencionální, kognitivní, motivační a regulační (Mešková, 2012, s. 14).

Gavora (2005) charakterizuje pedagogickou komunikaci následovně: „*pedagogická komunikace se odehrává mezi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu. Účastníky pedagogické komunikace nejsou jenom učitelé a jejich žáci, ale také i rodiče, kteří většinou nemají pedagogické vzdělání*“ (s. 14).

V pedagogické komunikaci se sdělují informace kognitivní (poznatky, věcná sdělení), afektivní a regulační (vyjádření souhlasu či nesouhlasu, citů, vybízení). Pedagogická komunikace se realizuje verbálními i neverbálními prostředky: intonací, tempem a hlasitostí řeči, přestávkami v jejím průběhu, mimikou a gestikulací aj. Pedagogická komunikace, jak ji realizuje určitý učitel, je důležitým projevem jeho osobnosti, rysů a sociálních dovedností (Čáp, Mareš, 2001, s. 269).

Verbální komunikace

Slovo jako komunikační prostředek má ve srovnání s řečí těla výhodu. Tou výhodou je větší informační přesnost. Slova nám umožňují přesuny v čase. Mluvit můžeme o budoucnosti, o minulosti. Řečí těla bychom tohle dokázali jen těžko. Slova ve srovnání s řečí těla lépe zakryjí to, co člověk prožívá, co se s člověkem děje, když on sám to zakrýt chce. Věk a zkušenosti v tomto ohledu pomáhají. Slova tedy umožňují vytváření klamavého dojmu, zkreslení skutečnosti. Člověk například mluví o hlubokých citech a lásce, lásku třeba vůbec neprožívá (Mešková, 2012, s. 16).

Neverbální komunikace

Neverbální komunikace je vývojově starší než komunikace verbální neboli slovní. Neverbální komunikací ne vždy dokážeme vyjadřovat myšlenky srozumitelně a přesně. Zpravidla vypovídá o momentálním prožívání člověka více než samotná slovní komunikace.

Mnohdy se odhaduje, že při prvním dojmu z komunikace působí až 80% právě tato komunikace neverbální na druhého člověka. I na dítě nebo rodiče tedy nejprve často působí úsměv, zvednuté obočí, ruce v bok atd. dítě nebo rodič si pod těmito gesty může něco představovat. Může si představovat, že se druhý raduje, zlobí se, chce někoho kritizovat. Komunikace neverbální však nemusí být pro druhého srozumitelná. Může si pod daným gestem představovat více významů. Je proto vždy zapotřebí, aby byla tato komunikace doplněna verbálním projevem (Špaňhelová, 2009, s. 17).

Dítě než začne mluvit, než je schopno dorozumívat se mluvenou řečí, komunikuje se svým okolím neslovně, např. pohyby rukou, těla, mimika obličeje apod. Mezi neslyšícími pro-

středky patří každý pohyb, proxemika, gesto či mimika, které se stávají symbolem nějaké skutečnosti a nabývají významu slova.

2.3 Způsoby komunikace pedagoga s dítětem předškolního věku

V komunikaci s dítětem je důležité, jakým způsobem s dítětem komunikujeme. Zda mu něco neustále přikazujeme, zakazujeme či jej neustále srovnáváme s jinými dětmi, nebo pokud s ním komunikujeme v přátelské rovině, ptáme se ho, jak by např. danou situaci vyřešil on sám apod. V takovém případě pak hovoříme v první situaci o neefektivním způsobu komunikace a v druhé situaci o efektivním způsobu komunikace.

2.3.1 Neefektivní komunikační techniky

Velmi často dostáváme do situací, v nichž máme potřebu projevit mocenský (autoritativní) přístup k dítěti, nikoli partnerský. Tento přístup nemusí vždy znamenat křik a tresty. Jde o vztah nerovnosti, nadřazenosti a podřazenosti a používání mocenských prostředků (Kopřiva et al., 2008). Mocenský přístup vede k pocitům viny, méněcennosti, neschopnosti, strachu, bezvýchodnosti, ke ztrátě úcty i sebeúcty, ke křivému sebepojetí, ponížení, nesvéprávnosti a nesamostatnosti, ztotožnění s nálepkou, ke vzteku apod. reakcí na mocenský přístup se pak stává poslušnost nebo vzdor, které se mohou přenášet do dospělosti. Dítě je však stejná lidská bytost jako my, dospělí, měli bychom ho proto respektovat, vážit si ho, neposuzovat ho jako horšího či lepšího, nedovolit si k němu nic, co bychom nechtěli, aby si dovolilo ono k nám. Dítě přijímáme bezpodmínečně. Měli bychom je proto i bezpodmínečně respektovat. „Jen respektem můžeme učit děti respektu.“ (Kopřiva et al., 2008, s. 17)

V běžné komunikaci s dítětem často používáme techniky, které jsou vedeny z pozice moci, nejsou pro dítě příjemné a neumožňují mu vlastní aktivitu. Jsou to nejčastěji pokyny („pojď jsem...“, „klid si ty hračky...“ atd.), někdy zostřené tónem hlasu i obsahem slov do příkazů („ihned to uklid...“, „okamžitě toho nech...“), doplněné o poučování („každý si musí uklidit, co si rozhází, to by to tu vypadalo...“, „ubližovat dětem se nesmí, je to ošklivé...“), či výčitky („to si nemůžeš dát pozor...“, „koukni, co jsi vyvedl, teď kvůli tobě půjdeme později na zahradu...“). Časté kritizování a poukazování na chyby dítěte („Pepo, cos to zase vyvedl...“, „Alenko, pořád ti říkám, že nesmíš brát dětem jejich hračky, to si nikdy nezapamatuješ?...“) může vést k tomu, že na dítěti ulpí nálepka, kterou pak lze jen velice těžce odstranit. Tyto techniky dítě vnímá jako mocenský a manipulativní přístup, který je provokuje k odporu a vzdoru. Odpor dítěte může vyprovokovat ještě negativnější a mocen-

štější přístup pedagoga, který mohou prezentovat ještě mocenštější a provokativnější techniky, jako např. vyhrožování („jestli si nepřichváteš, tak s námi nikam nepůjdeš...“), které stejně většinou ani nemůžeme naplnit. Odtud už je jen kousek ke křiku, ironii, shazování, vyzdvihování vzorů a trestání (Kopřiva, 2008, s. 30-45). V prostředí, ve kterém zakotví tyto komunikační techniky, nemůže být dobře ani dítě, ani učitelce. Komunikace s dítětem se proměňuje v boj a kvůli observačnímu učení jsou do něho zapojené všechny děti. V katastrofické variantě to může dopadnout tak, že učitelka, aby si zachovala přízeň alespoň některých dětí, je začne protežovat před dětmi „zlobilky“, dávat je za vzor a nabízet jim různé sociální výhody. Vztah mezi privilegovanými dětmi a „zlobivou“ skupinkou či jednotlivcem nemůže skončit jinak než vzájemnou nenávisí a bojem (Suchánková, 2014, s. 80-81).

Tyto jevy se častěji než v mateřské škole objevují ve škole základní a bývají podhoubím pro sociálně patologické jevy, šikanu, ubližování, úteký i drogy. Kvalitní komunikace mezi učitelem a dítětem může být naopak živnou půdou pro citlivost, empatii a prosociální chování.

2.3.2 Efektivní komunikační techniky

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 nejdřív 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).

Přijímání každého takového, jaký je, označujeme jako akceptaci, kterou považujeme za jeden z nedirektivních přístupů. Akceptaci řadíme mezi sociálněpsychologické dovednosti učitelky mateřské školy. Respektovat a akceptovat dítě, neznamená souhlasit vždy s tím, co dělá, umožňuje nám však využít respektující přístup k dítěti, ne mocenský. Respekt dí-

těti vyjadřujeme tím, jak s ním mluvíme (verbálně i neverbálně), jak se sami chováme (komunikace činem). Efektivní komunikace s dítětem patří mezi stěžejní dovednosti učitelky (Suchánková, 2014, s. 120).

Kopřiva a spol. (2008, s. 50) uvádějí v knize *Respektovat a být respektován* komunikační dovednosti, které vedou k partnerským a respektujícím vztahům. Je vyzkoušeno, že vědomé užívání těchto dovedností může již v několika týdnech zlepšit atmosféru ve třídě mateřské školy a pomoci vytvořit pozitivní vazbu mezi učitelkou a dětmi. Jsou to především následující dovednosti:

- **Popis a konstatování:** „Vidím tady rozházené kostky ...“, „Slyším, že se nějak nemůžete dohodnout ...“
- **Informace či sdělení** „Ve školce si bačkorky dáváme do poličky v šatně...“, „Kdo dopije, odnese hrneček na ták ...“
- **Vyjádření vlastních potřeb a očekávání:** „Potřebuji pomoci s úklidem ...“, „Potřebujeme si přichvátnout s oblékáním, abychom stihli divadlo...“
- **Výběr nebo možnost:** „Chcete tu stavbu uklidit hned, nebo až odpoledne?“, „V šatně je na zemi písek, co s tím uděláte?“
- **Dvě slova:** „Jíříku, botky...“, „Aničko, kočárek, ...“
- **Prostor pro spoluúčast a aktivitu:** „Děti, potřebuji poradit. Nemá někdo nápad, jak zařídit, abychom neměli pořád v umývárně louži?“

Aldort (2010, s. 21-23) představuje komunikační techniku, která podporuje vzájemný vztah dospělého a dítěte a umožňuje efektivně řešit situace. Tuto techniku nazývá **S.A.L.V.E.** **S** (*separate*) znamená nejtěžší krok, kdy jde o oddělení se od chování dítěte a jeho emocí pomocí tichého rozhovoru se sebou samým. V tomto kroku je důležité si uvědomit, co v nás vyvolává vztek, kritiku, uvědomění si vlastních stereotypů, předsudků, prorokování a následně se od nich oprostit. A zároveň si uvědomit, že nám na dítěti záleží, nechceme na něj křičet ani jej trestat. Vždy je možné situaci vyřešit. V takovém případě obrátíme pozornost od sebe a věnujeme pozornost dítěti. Tuto fázi se nazývá **A** (*attention*). Fáze **L** (*listen*) znamená poslouchat dítěti, sledovat, co nám chce svými činy sdělit a umožnit mu hovořit. Tím dáváme dítěti najevo, že ono samé a jeho prožívání nám nejsou lhostejné. **V** (*validace*) označuje Aldort uznání pocitů a potřeb dítěte, které projevuje. Nasloucháním a uznáním projevujeme dítěti lásku, ukazujeme mu, že jsou jeho pocity pro nás důležité a tím si vytváříme pevnější vazbu s dítětem. **E** (*empower*) značí povzbuzení dítěte.

Dítěti máme projevit důvěru v jeho schopnosti, že ne všechno budeme řešit za něj. Každé dítě vnímá své potřeby, nalézá řešení a má nápady, které potřeba uplatnit. Proto bychom měli nechat dítě, aby danou situaci, překážku vyřešilo samo. Pokud děti vnímají, že jim věříme, že nejsou svázány našimi očekáváními a emocemi, mohou uplatit vlastní nápady a nalézají řešení problémů samy.

Kopřiva et al. se v mnohém s pojetím Aldort prolíná. Mezi efektivní komunikační dovednosti a postupy řadí popis situace nebo problému (popis toho, co vidíme nebo slyšíme), poskytnutí informací (o tom, co je právě důležité, o zvyklostech a pravidlech), umožnění výběru (co, jak, kdy, s kým), použití jednoho slova (zdůraznění podstatného), empatii (naslouchání, uvědomování si a pojmenování emocí). Kořátková (2005) klade důraz na účastné otázky (podporují komunikaci), zrcadlení (na naslouchající učitelku a přenáší i neverbální komunikaci) a parafrázování (krátké zopakování projevu dítěte).

Vhodná je pozitivní komunikace. Podstatné je zdůrazňovat pozitivní variantu situace, děti tak lépe pochopí, co jim sdělujeme. Dětem déle trvá, než pochopí slovní negaci a správně si ji přeformulují („hračky uklízíme“ místo „nenechávej tady hračky rozházené“). Učitelka má děti podporovat v samostatných pokusech, být uznalá, oceňovat konkrétní projevy a výkony dítěte, děti neodsuzovat, vyvarovat se negativních komentářů, přistupovat k dětem rovnocenně a nemanipulovat s nimi (Suchánková, 2014, s. 121).

Aby komunikace byla efektivní, je důležité poslouchat druhé (dítě), proniknout do oné bubliny, která obklopuje druhého člověka, hledat porozumění, upřímně se zajímat o druhého, jeho život, záliby a emoce. Komunikovat neznamená „mluvit“ nebo „usilovat o porozumění“, ale nonverbálně vyjádřit prostřednictvím vřelého postoje, že náš partner v dialogu je pro nás důležitý a že nám na něm záleží (Petitcollin, 2009, s. 9).

Je důležité přemýšlet o tom, co sdělujeme jak slovy, tak i činy. Obecná komunikace (ta, co řídí každodenní činy) musí obsahovat patřičná sdělení, koherentní a smysluplná, protože to je základ důvěry v dítě a v budoucnost, již si dítě vytváří na základě slyšeného a na základě činů, které vnímá u svého nejbližšího okolí. Petitcollin (2009, s. 12-13) uvádí jako pravidla správné komunikace s dítětem

- Ochrana, ale ne příliš
- Poslouchání, ale jen do určité míry
- Dovolení zasazená do pevných hranic
- Podpora a povzbuzování odstíněné konstruktivní kritikou

- Brát své dítě opravdu jako dítě a stanovit jasné hranice
- Umět naslouchat a zúročit potenciál důvěry v ně.

Podle Gavory (2005, s. 33), aby byla komunikace účinná, vhodná a efektivní, je potřeba dodržovat určitá pravidla v komunikaci s druhými. Jedná se o tzv. *komunikační pravidlo*, které je osobitým druhem sociálních pravidel. Určuje nejen přijatelné, ale i nepřijatelné chování účastníků komunikace. Těmi pravidly jsou:

- Neskákat do řeči
- Není přístupný paralelní hovor dvou lidí
- Partneři se musí v roli hovořícího a naslouchajícího pravidelně střídat
- Nejsou přípustné časté a dlouhé pauzy
- Naslouchající dává najevo, že věnuje naprostou pozornost hovořícímu.

Tyto techniky vyjadřují od učitelky, aby přijímala dítě jako citlivého partnera, dávala mu svou důvěru a vytvořila mu co nejširší prostor pro samostatnost. Povšimněme si, že žádná z uvedených technik nedává dítěti pokyn, co má udělat. Každá poskytuje prostor pro samostatnost a umožňuje, aby se dítě rozhodlo, co udělá. Rozhodne-li se správně, neměla by učitelka opomenout podat dítěti pozitivní zpětnou vazbu, která nemusí být vždy dlouhým popisem, ale většinou stačí úsměv, mrknutí, pokývnutí hlavy nebo jednoduše poděkovat.

2.3.3 Co může udělat pedagog pro podporu efektivní komunikační techniky

Aby si mohli pedagogové úspěšně osvojit zásady efektivní komunikace, je nutným předpokladem znalost především sebe sama a pochopení osobnosti a chování partnera, se kterým komunikuje. Další obecnou zásadou interpersonální komunikace je vždy komunikovat a vždy zaujímat určitý postoj. Nedílnou součástí schopnosti dobré komunikace je umění identifikovat a pochopit signály používané ostatními jedinci. Naučit se je rozpoznávat a správně interpretovat vyžaduje velmi dobrou znalost druhého, což představuje dlouhodobý proces a trpělivost.

Procesem přizpůsobování se zabývá teorie *komunikační akomodace*, jejímž principem je přizpůsobení se mluvčího stylu komunikace. Tato teorie napomáhá k lepšímu vzájemnému porozumění a k minimalizaci špatných interpretací komuniké (Konečná, 2009, s. 59). Základními pravidly jsou empatický přístup, respektovat komunikačního partnera a komunikovat autenticky a pravdivě.

Nezbytnou podmínkou efektivní komunikace je osvojení si soustavy určitých vědomostí a dovedností, které člověk získává v průběhu svého vývoje. Je samozřejmé, že se člověk se schopností efektivně komunikovat nerodí. Naopak, komunikovat se učí postupně, v různých situacích. Osvojování a zdokonalování komunikačního projevu probíhá spontánně, často intuitivně a nevědomě. Pedagog se musí záměrně a systematicky rozvíjet své komunikační vědomosti a dovednosti. Musí být dobrým komunikátorem, neboť bude působit jako komunikační model pro žáky. Komunikace je pro něj hlavním nástrojem vyučování. Bez efektivní komunikace není možné naplnit vyučovací cíle ani účinně realizovat vyučovací metody a postupy (Gavora, 2005, s. 133).

Vypsat si techniky (viz. kapitola 2.3.3) větším písmem na papír a připevnit na viditelné místo nebo na místa, kde se nejčastěji zdržuje. Přihlásit se na kurz nebo seminář, ve kterém bude mít možnost si vyzkoušet efektivní komunikační techniky v praxi. Nereagovat okamžitě (pokud nejde o zdraví nebo o život) a reakci si rozmyslet. Nezoufat, když se reakce nepodaří, ale zkusit si zpětně říci, jak to mohlo být jinak (Svobodová, 2010, s. 82).

Pokud zareagujeme špatně, což je možné, použijeme ještě jednou správnou formulaci: „Pepčo, uklid' to auto“ a v duchu si řekneme- mělo by to být jinak-, a řekneme i nahlas: „Pepčo, tady stojí to auto, co sis s ním hrál, co s ním uděláš?“ Někdy se již použít novou formulaci nehodí. Možná třeba proto, že jsme se už příliš rozčílili. Pak ale stále zbývají dvě možnosti. Buď si v duchu řekneme, jak mohla formulace vypadat, nebo se omluvíme za nesprávnou reakci a použijeme správnou. To, že učitelka umí říct dítěti „promiň“, není známkou slabosti, ale naopak sebedůvěry, svědčí to o tom, že dítě bere jako rovnocenného partnera, a dává mu tím vzor, jak se zachovat, když mu něco „ulítne“. (Svobodová, 2010, s. 83).

Celkově aby byly efektivní komunikační techniky úspěšně podporovány, k tomu může napomoci i výchovný styl učitelky k dítěti. Jako nejvhodnější je styl facilitací (demokratický), který zdůrazňuje osobnost dítěte. Dítěti je poskytnuta volnost a osobní svoboda, které spoluutvářejí a podporují

2.4 Dítě a komunikace

Předškolní věk (od tří do šesti let) znamená zřetelný pokrok ve srovnání s předchozím batolecím obdobím. Předškolní děti rády a hodně mluví, někdy i samy pro sebe.

V tomto věku se objevuje také opakování nepatřičných slov ze strany dětí. Ze strany dítěte je to opět v normě. Dítě vnímá nepatřičné slovo jako něco nového, často vzrušujícího, protože je neslyší často. Tak se pokouší samo je používat, opakovat je. Často je vhodné dítěti vysvětlit, co nepatřičné slovo znamená, i když to není nic pozitivního. Pokud dítě zná význam slova (je tím často otřeseno), nemá v budoucnu potřebu je dále používat. Někdy se stává důležité před ostatními dětmi, protože na konci předškolního období je schopné vysvětlit význam slova i jiným (Špaňhelová, 2009, s. 76).

Předškolní dítě dovede přijatelným způsobem vyjádřit svoje názory, požadavky i pocity, které chce někomu sdělit. Některá komunikační pravidla si děti osvojí až v 5 letech, event. i později. Jde především o chápání souvislosti a vztahu k danému tématu. V předškolním věku narůstá četnost sdělení v minulém čase- 5leté děti vyprávějí o minulých událostech, čím dál častěji užívají formu příběhu. Přibližně od 4 let začínají být děti schopné diferencovat způsob komunikace s ohledem na svého komunikačního partnera.

- V komunikaci s dospělými používají zdvořilejší způsob vyjádření, vyhýbají se nežádoucím výrazům apod., ale na druhé straně automaticky očekávají porozumění jakémukoli sdělení.
- V komunikaci s vrstevníky se děti vyjadřují přímo, často používají specifické výrazy a oslovení, které by byly pro dospělé nepřijatelné. V komunikaci s dětmi, např. ve hře, přechází mnohdy konverzace v monolog. Mnohdy jde spíše o dva monology, tato varianta bývá označována termínem egocentrická komunikace. Dítě je zaujaté svou činností a předpokládá u posluchače totožný postoj, popřípadě na něj zcela zapomene. Signál rozvoje v oblasti komunikace představuje dětské dohadování, které se objevuje čím dál častěji a svědčí o tom, že děti více naslouchají.
- V komunikaci s malými dětmi se předškoláci dovedou přizpůsobit jejich komunikačním možnostem a potřebám a věnují větší pozornost vysvětlení (Vágnerová, 2005, s. 224).

V rozvoji komunikace dětí v mateřských školách stojí některé nepříznivé skutečnosti. Souvisí to s různými omezujícími podmínkami práce učitelek v současné mateřské škole, zejména naplněnost tříd. Objevují se názory, že kvůli vysoké naplněnosti tříd dochází k mezování prostoru pro komunikaci učitelek s dětmi.

Velká část šestiletých dětí není plně připravena z hlediska úrovně řečové vybavenosti na zahájení základního vzdělávání. Opoždění či narušení vývoje řeči v raném či předškolním

věku může mít dosah na celý další vývoj jedince. Deficity v komunikační schopnosti dítěte mohou mít negativní vliv na školní úspěšnost i sociální zapojení dítěte.

V předškolním věku je pro většinu dětí nejvýznamnějším jazykovým inputem řeč učitelek v mateřských školách. Vzniká zde paradox v tom, že denní čas strávený dětmi v mateřské škole, a tedy pod komunikačním vlivem jejich učitelek, je mnohdy delší než čas, který prožijí děti v komunikaci se svými matkami (zvláště u zaměstnaných matek) a ještě spíše s otci (Průcha, 2011, s. 141).

2.5 Co ovlivňuje komunikaci s dítětem předškolního věku

Komunikace dítěte předškolního věku je ovlivňována mnoha faktory. Zde uvedeme ovlivňující faktory podle Svobodové (2010).

- *Vzor učitelky*

Učitelka v mateřské škole je pro dítě jedním z prvních dospělých, se kterými se mimo okruh vlastní rodiny setkává. Její chování, komunikace, názory, to, co se jí líbí či nelíbí, co má ráda, co odsuzuje, to vše je pro dítě vzorem, který mu umožňuje vytvářet si hodnotovou orientaci ve světě. Děti mají tendenci přijímat učitelku pozitivně, je pro ně důležitým člověkem, který má významné místo v jejich životě a na jejím názoru jim velice záleží.

Žádoucí samozřejmě je, aby byl vzor učitelky pozitivní. Děti by měly slyšet komunikační vzory, které budou moci uplatnit v interakci nejen s panenkami a plyšáky, ale i s dětmi a dospělými. Učitelka by měla jít dětem vzorem i při dodržování návyků např. při jídle, mytí rukou, úklidu apod., je proto vhodné, kdy učitelka s dětmi jí, myje si před dětmi ruce, když společně uklízí atd. (s. 77).

- *Observační učení*

Např. je-li dítě svědkem toho, jak učitelka ocení druhé dítě, očekává, že i jemu učitelka věnuje obdobnou přízeň. Můžeme říci, že se jedná o naučené chování na určitou situaci pouhým pozorováním.

Observační učení může být v práci učitelky velkým pomocníkem ale i nepřitelem. Pokud se učitelka zachová k dítěti příliš tvrdě či nespravedlivě, může ztratit oblibu a vyvolat strach i u ostatních dětí. Pokud učitelka podá dítěti pozitivní zpětnou vazbu k jeho chování, potvrzuje jeho sebejistotu a současně dává ostatním dětem příklad, jak má řešení určité situace vypadat (s. 78).

- *Pozitivní zpětná vazba*

Zpětná vazba dítě informuje, jestli to, co dělá je správné nebo ne. Je škoda, že při vysokých počtech dětí, které jsou dnes ve třídách, učitelky častěji dávají negativní zpětnou vazbu, protože potřebují rychle vyřešit nebezpečnou situaci. Při vysokých počtech dětí ve třídě se z učitelky stává bezpečnostní radar, který výstražným signálem upozorňuje na to, že dítě dělá něco špatně či nebezpečně. Pokud dítě udělá něco dobře, učitelka často na tuto situaci nereaguje, spíše se zaměřuje na nebezpečné situace a jak jim předcházet. Nadbytek negativních zpětných vazeb vede k tomu, že děti vědí, co nemají dělat, ale nevědí, jak to dělat jinak. Ideálním prostředkem je pozitivní zpětná vazba.

Pozitivní zpětná vazba je důležitým prostředkem pro procvičování pravidel a vytváření žádoucích návyků. Umí-li učitelka ocenit složené oblečení, uklizené bačkůrky, umyté ruce či správně splněný úkol, dává tím ostatním dětem příklad, jak se v podobné situaci zachovat. Pokud se zlobí kvůli rozházeným hračkám, říká sice, že je to nesprávné, ale schází vzor, jak to udělat správně. Tato zpětná vazba dětem dává návod, jak to mohou příště udělat, aby byla paní učitelka spokojená a bylo to správně (s. 78-79).

- *Vztah mezi lidmi*

Rozhovor mezi učitelkou a dítětem se odehrává v rovině vztahové komunikace. Učitelka projevuje zájem o to, co dítě prožívá a co ho zajímá, podává mu informaci, že chápe jeho radost, že jsou si spolu blízcí, mají podobné zážitky. Na základě prožitků vzniká vztah, který je podmínkou pro další spolupráci. Vztahová komunikace je pro dítě důležitá tím, že mu podává informace o tom, jak ho vnímají druzí lidé, dokazuje mu jejich zájem a důvěru. Vztahová komunikace přináší rodičům informace o tom, že se učitelka zajímá o jejich dítě, záleží jí na tom, co dítě cítí. Vztahová komunikace je cestou, jak udržovat dobré vztahy mezi lidmi (s. 79).

- *Funkční komunikace*

Pomocí funkční komunikace vyjadřujeme především nároky, které máme na druhé lidi. Tyto nároky můžeme vyjadřovat způsoby efektivními, které jsou pro obě strany přijatelné a obvykle vedou k domluvě, nebo způsoby neefektivními, které mohou druhou stranu spíše popudit a odradit (s. 80).

3 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Předškolní vzdělávání tvoří významnou součást života dítěte předškolního věku. Dítě v mateřské škole často tráví až devět hodin času denně, což je téměř dvakrát více, než činí bdělý čas, jenž dítě stráví s rodinou. Předškolní vzdělávání doplňuje rodinnou výchovu, významně se podílí na rozvoji osobnosti dítěte. Významnou roli v procesu výchovy a vzdělávání hraje individualizace a individuální přístup ke každému dítěti.

Předškolní vzdělávání by mělo v maximální míře podporovat individuální rozvojové možnosti dětí a každému dítěti umožnit dospět k takové úrovni rozvoje, která je pro ně individuálně dosažitelná. Vzdělávání v předškolním období se orientuje na vytváření elementárních klíčových kompetencí dětí důležitých pro započetí povinného vzdělávání i pro celoživotní učení (Zajitzová, 2011, s. 5).

Adaptace dítěte na mateřskou školu je nejen důležitý přelom života v jeho vývoji, ale především vstupuje do jeho spektra psychického zdokonalování nový prvek – soužití s vrstevníky. Dítě se musí naučit svoje role v malé skupině, mnoha dovednostem emocionálním, pracovním, sociálním, myšlenkovým, intelektuálním, ale stále je třeba respektovat hierarchii hodnot šlechtěných dovedností od citu mateřské lásky až po samostatnost jedince. Projevy sounáležitosti, hlazení, příjemné tělesné doteky a vlídné zacházení jsou typické pro sociálně vstřícnou atmosféru MŠ (Šišák, 2013, s. 10).

3.1 Orientace současného předškolního vzdělávání

Současné předškolní vzdělávání, označované také jako preprimární vzdělávání, vychází z požadavků soudobé společnosti a je koncipováno v souladu s aktuálními principy vzdělávací politiky. Je považováno za součást celoživotního učení, které představuje zásadní koncepční změnu pojetí výchovy a vzdělávání v současnosti. Předškolní vzdělávání je prvotní etapou ve vzdělávání dětí, zprostředkovává elementární základy klíčových kompetencí a vytváří tak základ jak pro plnění požadavků povinného vzdělávání, tak pro učení v procesu celého dalšího života (Suchánková, 2014, s. 72). Na dítě se nahlíží jako na svébytnou osobnost s vlastní identitou a vlastními právy, přihlíží se k jeho individuálním zvláštnostem, možnostem rozvoje, potřebám a zájmům. V souvislosti s aktuální problematikou globalizace vyvstává otázka, jak připravovat děti a mládež na život v globální společnosti, jakými znalostmi, schopnostmi, dovednostmi je vybavit, aby byli schopní se ve společnosti prosadit (Zajitzová, 2011, s. 13-14).

Předškolní vzdělávání má podporovat osobní spojenost a pohodu dítěte, napomáhat mu v chápání okolního světa, učit je žít s ostatními ve společnosti a respektovat její normy a hodnoty. Má za úkol doplňovat rodinnou výchovu, smysluplně obohacovat denní program dítěte a poskytovat mu odbornou péče (Suchánková, 2014, s. 72-73).

Základní myšlenkou se stal osobnostně orientovaný model vedoucí učitelku k tomu, aby partnerským vztahem pomáhal rozvoji každého dítěte. Dítěti bylo umožněno se samostatně projevit a vyjadřovat podle odpovídajících vývojových možností. Zřetel k věkovým zvláštnostem doplnila individualizovaná výchova jedinečné a neopakovatelné osobnosti (Opravilová, 2010, s. 74).

Charakteristika současné osobnostně orientované předškolní výchovy

V osobnostně orientovaném modelu je mateřská škola chápána jako přirozený most pro přechod od nezávislého zlatého věku dětství k systematickému vzdělávání. K tomu, aby přechod po tomto mostě byl plynulý, potřebuje dítě určitou vybavenost. Celé předškolní období k ní přispívá především tím, že dítěti dává příležitost hrát si, samostatně a tvořivě jednat, řešit různé praktické úkoly, respektovat pravidla, naslouchat druhým a srozumitelně se vyjadřovat. Tím získává důležitý pocit jistoty a sebedůvěry, který potřebuje pro svou následující roli školáka. Proto se příprava na školu odehrává jako samozřejmá každodenní součást plynulé průběžné socializace a kultivace dítěte, integrované do běžných životních situací (Opravilová, 2003, s. 153).

3.2 Instituce předškolního vzdělávání

Do nedávna bylo ve vzdělávání využíváno tzv. transmisivní přístup, kdy dětem byly předávány hotové poznatky. Učitel byl ten, kdo byl nositelem pravdy, což bylo dáno i tím, že dříve nebyly informace dostupné pro všechny a nebo děním ve společnosti, kdy bylo vzdělávání podřízeno státnímu režimu a společnosti. Ve výchově a vzdělávání byl kladen zřetel na roli vychovatele, pedagoga či instituci. Dítě bylo pasivním příjemcem předkládaných informací, jeho iniciativě a vlastním zájmům a potřebám nebyla věnována přílišná pozornost. Vyučování bylo zejména frontální. Důraz byl kladen na fakta a výsledky, kdy je především rozvíjena paměť, ne tvořivé myšlení (Suchánková, 2014, s. 18-19).

Dnešní podoba s sebou přináší řadu technologických i společenských změn, dochází k obrovskému nárůstu informací a pokroku prakticky ve všech oblastech lidského života. Přelom 20. a 21. století je obdobím přechodu od společnosti založené na osvojování znalostí

ke společnosti zaměřující se na osvojování a rozvoj dovedností potřebných pro život v rychle se měnící době- kreativity a inovace, kritického myšlení, rozhodování a řešení problémů, komunikace a spolupráce, týmová práce, osobní a sociální odpovědnosti aj. Cílovou kategorií ve vzdělávání se stává osvojování a rozvoj klíčových kompetencí, dovedností, způsobilostí či schopností pro 21. století, často definovaných jako soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které nám umožní žít a prožít svůj život plnohodnotně, zapojit se do společnosti a být úspěšným jak v osobní sféře, tak ve sféře pracovní (Suchánková, 2014, s. 19).

Tradiční mateřské školy (TMŠ)

Současné předškolní vzdělávání je upraveno *zákonem 561/2004 Sb., o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*, tzv. školský zákon. Kdy je toto vzdělávání nepovinné, ale i přesto jej považujeme za důležitý základ pro započetí vzdělávání. Předškolní vzdělávání se řídí platným kurikulárním dokumentem *Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání* (dále RVP PV), který vychází z principů kurikulární politiky zformovaných v *Národním programu rozvoje vzdělávání*, tzv. *Bílé knize*. RVP PV tvoří východiska pro vytváření a realizaci školních vzdělávacích programů (Suchánková, 2014, s. 73). V RVP PV je stanoveno čemu se mají děti předškolního věku naučit a v jakém období, aby došlo k danému rozvoji dítěte (např. rozvoj hrubé a jemné motoriky). Na rozdíl od lesních mateřských škol, které tyto zásady nemají striktně dané.

V současnosti je vzdělávání chápáno jako proces celoživotního učení, ze kterého vycházejí současné vzdělávací programy, tzv. rámcové vzdělávací programy, platné v českém vzdělávání. Důraz je kladen na inovaci vzdělávání. Ve vzdělávání má být využíván tzv. *konstruktivistický přístup*, který klade důraz na aktivní učení dětí, směřuje k rozvoji myšlení a tvořivosti. V pojetí konstruktivismu děti získávají své poznatky na základě porovnávání nových informací se svými původními zkušenostmi a představami, nové poznatky začleňují do vlastních mentálních struktur. Významné je nejen to, co se děti učím ale hlavně to jak se učí (Suchánková, 2014, s. 19).

Problém spatřujeme ve „zkonstatělosti“ způsobu vzdělávání, které se i přes všechny současné inovace stále v mnohých ohledech neliší od těch dřívějších. Přestože by to nové pojetí vzdělávání mělo odstranit a soustředovat se na osobnostní rozvoj dětí, dané skutečnosti dále přetrvávají (Suchánková, 2014, s. 20). I přes dobré stránky současných mateřských škol- zajištění adekvátního vývoje dítěte, každodenní kontakt s vrstevníky, návyk na cizí

prostředí, autoritu, předávání širších poznatků aj., je nutno upozornit, že v určitém směru děti i poškozuje, např. vytvoření závislosti na autoritě, nízká podpora komunikace, ztráta spontánnosti, tvořivosti, psychosomatické adaptační problémy, poruchy spánku nebo příjmu potravy aj. (Šulová, 2004).

Alternativní mateřské školy

Alternativnost v organizaci mateřských škol znamená jednak pluralismus zřizovatelů, kdy do sítě mateřských škol vstupují vedle státních škol ještě soukromé, církevní a nadační školy. Po stránce organizační představuje alternativnost vnitřní uspořádání z hlediska věku, různé formy integrace, různé způsoby plánování a časového rozvržení. Větší organizační pestrost zařízení je u nás zatím poměrně málo využívána, většina mateřských škol funguje jako tradiční celodenní zařízení, kdež to příležitostné herní skupiny či méně frekventovaná denní centra zatím nejsou rozšířena (Opravišlová, 2003, s. 157).

Každý, kdo hledá alternativní řešení, by si měl vymezit rámec, v němž se bude pohybovat, a pamatovat na to, že alternativa

1. Poskytuje svobodu,
2. Předpokládá jasnou ideu a velké nasazení,
3. Vyžaduje značnou sociální odpovědnost (Opravišlová, 2003, s. 157).

Alternativní školy se rozvinuly ve světě jako pestrá mozaika specifických druhů a forem vzdělávacích zařízení. Každý druh alternativní školy má své vlastní rysy, a proto není snadné charakterizovat tyto školy jako celek. Někteří autoři se pokoušejí vytvořit souhrnnou charakteristiku alternativních škol. Někteří autoři např. Klassen a Skiera uvádějí pět základních rysů, jimiž lze alternativní školy charakterizovat.

1. Alternativní škola je zaměřena pedocentricky. To znamená, že výchova se zaměřuje na osobu dítěte a škola vykonává všechny výchovně činnosti v souladu s individualitou dítěte.
2. Alternativní škola je aktivní. Podle okolností uplatňuje některé z mnoha vyučovací form (např. formu rozhovoru, skupinové a individuální práce, projektového vyučování atd.). Nejvyšším cílem je přitom rozvoj aktivity a odpovědnosti žáka.
3. Alternativní škola usiluje o komplexní výchovu dítěte. Vedle intelektuální složky rozvoje přikládá vysokou důležitost oblasti emočního a sociálního rozvoje jednotlivce.

4. Alternativní škola je chápána jako „společenství“. To znamená, že formy a postupy výchovy a vzdělávání jsou utvářeny společně jak žáky, tak i učiteli a rodiči.
5. Alternativní škola je chápána podle principu „Par la vie-pour la vie“. Míní se tím učení „z života pro život“, tj. cílem školního vzdělávání je zapojení žáků do světa práce a úsilí o rozšíření edukačního prostředí nad rámec školní třídy (In Průcha, 2012, s. 39).

Alternativní školy mají funkci *kompensační*, kdy se snaží nahradit určité nedostatky, které se objevují v rámci standardního školství, spojují ty potřeby, které nemohou uspokojit státní školy. Funkce *diverzifikační* znamená, že alternativní školy vznikají k tomu účelu, aby zajišťovaly nezbytnou pluralitu vzdělávání. Státní školský systém, byť by byl jakkoli diferencován, přece jen jistou uniformitu v obsahu, organizaci i kvalitě vzdělávání vždy projevuje. V neposlední řadě mají funkci *inovační*, která je pro alternativní školy tou nejdůležitější. Znamená, že alternativní školy vytvářejí prostor, v němž se realizuje experimentování a různé inovace vzdělávání. Tyto inovace jsou velmi různorodé podle typu alternativní školy nebo pedagogické koncepce, na níž je škola založena. Převážně se však týkají dvou oblastí: jednak jde o inovace v organizaci vzdělávacího procesu, jednak jde o inovace v obsahu vzdělávání (Průcha, 2012, s. 41-42).

Ve světě se vyvinulo velké množství typů alternativních škol. Některé jsou jen soukromé, resp. neveřejné, jiné se uplatňují jak v sektoru státního (veřejného) školství, tak ve školství soukromém. Počet a variabilita alternativních škol má za následek, že se v nich lze obtížně orientovat (Průcha, 2012, s. 45). Nejznámější typy alternativních škol jsou Waldorfská škola, Montessoriovská škola, Freinetovská škola, Jenská škola, Daltonská škola a v posledních letech i lesní školy.

Společné rysy alternativních mateřských škol můžeme spatřovat ve:

- Způsobech organizace výuky nebo života dětí ve škole
- Kurikulárních programech (obsah, cíl vzdělávání)
- Parametrech edukačního prostředí (např. nestandardní uspořádání učeben nebo jiná komunikace mezi učiteli a žáky- partnerský vztah)
- Způsobech hodnocení výkonů žáků (např. slovní hodnocení)
- Vztazích mezi školou a rodiči aj. (Průcha, 2012, s. 25).

Waldorfská škola

V současné době je u nás waldorfská škola patrně nejznámějším typem reformní školy. Obsah vzdělávání je rozdělen časově do určitých bloků (tzv. epoch), v nichž se žáci zabývají soustavně po určitou dobu týmiž předměty. Důraz je kladen na estetickovýchovné a pracovní předměty i na cizí jazyky. Žáci nejsou hodnoceni známkami, ale jejich výkony se oceňují charakteristikami, zahrnujícími i doporučení pro další rozvoj žáka. Uplatňuje principy harmonickou spolupráci a sociální partnerství. Značný vliv ve waldorfské škole se přisuzuje náboženská výchova v duchu křesťanské morálky (Průcha, 2012, s. 47).

Montessoriovská škola

Koncepcí je vytvářet takové edukační prostředí, které umožňuje normální, přirozený vývoj dětí. Tzv. senzitivní fáze, jde o určitá období, v nichž je dítě zvláště citlivé pro vnímání a chápání určitých jevů vnější reality. Jsou to např. senzitivní fáze pro rozvoj pohybových činností, řeči, morálního citění atd. Mají předem připravené prostředí, kdy zásadní roli hrají speciální pomůcky, které jsou klíčem k poznání světa. V procesu učení je rozhodující vnitřní tvořivost dítěte. Tzn. fenomén polarizace pozornosti, který objevila, když pozorovala děti při práci- hře. Jedná se o mimořádně silné a dlouhé soustředění na určitou činnost, jehož je schopné i malé dítě. Pro didaktickou koncepci je charakteristické slučování dětí různého věku a odmítání striktního rozdělování podle ročníků. V těchto věkově smíšených skupinách (Průcha, 2012, s. 51).

Freinetovská škola

Tzv. pracovní školy, hlavní idea jeho pedagogických snah, rozvíjených ve dvacátých letech 20. století, zní „par la vie- pour la vie- par le travail“ (z života- pro život- prací). Vypracovaná koncepce o nutnosti vybavit školní třídu různými pracovními koutky („pracovní ateliéry“), ve kterých se mohou děti individuálně nebo ve skupinách věnovat činnostem z oblasti přírodních věd a techniky, domácím pracím, umělecké tvorbě i jazykové komunikaci. Vyučování v podobě individuálního týdenního pracovního plánu žáka, projednaný na začátku týdne s učitelem. Pro zveřejňování kritik, pochval, přání a pracovních výsledků žáků je ve třídě umístěna nástěnka (Průcha, 2012, s. 53).

Jenská škola

Koncepci jenské školy lze považovat za syntézu různých vývojových linií mezinárodního reformně-pedagogického hnutí. Žáci nejsou sdružováni mechanicky podle jednotlivých

ročníků, ale podle věkových skupin (např. jedna skupina sdružuje děti ve věku 6-9 let apod.). Vyučovací plán je sestaven v podobě rytmického týdenního pracovního plánu skupiny- vyvážené střídání pedagogických situací (rozhovor, hra, práce, slavnost). Neuplatňuje se známkování a vysvědčení v tradiční formě (Průcha, 2012, s. 54).

Daltonská škola

Opírá se o několik ústředních principů, kterými jsou svoboda žáka a jeho vlastní odpovědnost, kdy každý žák má vytvořen svůj vlastní program práce na jeden měsíc, žák přitom postupuje svým tempem a zodpovídá za úspěch svého učení, a zdůraznění spolupráce a vytváření sociálního a demokratického vědomí u dětí. Daltonské školy jsou někdy charakterizovány jako „školy s uvolněnou třídní strukturou“, což vystihuje důležitý rys této alternativní školy (Průcha, 2012, s. 55).

Lesní školy

Tento alternativní typ vzdělávání se v posledních letech stále více rozšiřuje a dostává do podvědomí naší veřejnosti. S tím vyvstává i mnoho otázek a diskuzí ohledně schopnosti školní připravenosti dítěte předškolního věku na základní školu. Více se mateřskými školami lesního typu zabýváme v následující kapitole.

4 LESNÍ MATEŘSKÁ ŠKOLA

Kořeny lesní mateřské školy (LMŠ) můžeme hledat v zemích severní Evropy, kde je pobyt v přírodě samozřejmou součástí výchovy. V polovině 20. století vznikla v Dánsku rodičovská iniciativa vedená Ellou Flatau, která trávila po vzoru švédských pedagogů čas v lese se svými dětmi a brzy i s dětmi sousedů. Tak byla založena první organizovaná skupina označená jako lesní mateřská škola. V německém Wiesbadenu vznikla osamocená iniciativa v roce 1968. Rozhodující pro rozvoj lesních mateřských škol v Německu byla až 90. léta, kdy Kerstin Jebsen a Petra Jäger absolvovaly pedagogickou praxi v dánské LMŠ. Na jejím základě vytvořily pedagogickou koncepci, z níž potom čerpala většina vznikajících LMŠ (Vošahlíková, 2012, s. 29).

4.1 Co je lesní mateřská škola

Lesní mateřskou školu považujeme za alternativní předškolní zařízení. Základním znakem LMŠ je, že většina programu probíhá „venku za každého počasí“ v prostředí přírody. Nejzásadnější otázka pro pobyt venku je otázka týkající vybavení. Výhodou LMŠ jsou nižší zřizovací i provozní náklady, tedy celkově úspornější provoz. Další výhodou je důraz na rozvoj dovedností dětí vlastními silami v přímém kontaktu s přírodou. To je umožněno celkově nižším počtem dětí ve třídě a vždy dvěma doprovázejícími dospělými (Vošahlíková, 2012, s. 11).

Základní charakteristiku lesních MŠ lze shrnout následovně:

1. Celoroční pobyt venku za každého počasí.
2. Není špatné počasí, pouze špatné oblečení.
3. Zázemí má charakter příležitostně využívaného vyhřívatelného přístřeší.
4. Základní prostředí výchovy je zpravidla v lese.
5. Třidu tvoří optimálně 15 dětí a minimálně 2 dospělí.
6. Základem pro pobyt s dětmi venku je vzájemná důvěra.
7. Dobrá komunikace s komunitou a rodiči je zásadní.
8. Východiskem pro vzdělávací program je situace, spontánní hra a přímá zkušenost dětí.
9. Lesní mateřská škola rozvíjí děti všestranně v souladu s platným kurikulem pro předškolní vzdělávání.

Z hlediska organizace lze lesní mateřskou školu rozdělit do dvou základních typů:

- a) samostatná lesní mateřská škola
- b) lesní třída při mateřské škole

a dále různé formy zapojení prvků LMŠ do programu běžných MŠ či ekoškolek (např. projektové týdny v lese, pravidelné „lesní dny“, tzv. putovní skupina atd.) (Vošahlíková, 2012, s. 12).

Samostatná lesní MŠ funguje nezávisle na mateřské škole. Zřizovatelem je obvykle nezisková organizace. Zásadně se odlišuje tím, že nemá k dispozici zázemí určené k celodennímu pobytu dětí uvnitř. Zázemí samostatné lesní MŠ často představuje srub či jurta, kde lze případně vařit či zajistit odpočinek dětí. Z finančních důvodů může být dostupnější maringotka s místy k sezení a potřebnými pomůckami na ven. Některé samostatné LMŠ nevlastní žádný objekt. Schází se v centru města na zastávce hromadné dopravy, odkud vyrážejí do lesa. Tzv. ochranný prostor pro případ velmi nepříznivého počasí může nahradit dohoda s další institucí (škola, knihovna, skautská základna atd.) o možnosti kdykoli s dětmi přijít. Lesní MŠ v České republice využívají také různé prostory v objektech blízkých k lesu a náležících soukromým osobám či obcím, které jsou ochotny je k těmto účelům poskytnout. Samostatné LMŠ jsou velmi rozšířené v Německu (tzv. Waldkindergarten), kde jich je v současné době kolem jednoho tisíce. V České republice na tomto principu funguje naprostá většina organizací hlásících se k myšlence lesních MŠ (Vošahlíková, 2012, s. 12).

Lesní třída při mateřské škole je rozšířeným typem předškolního zařízení zejména v Dánsku. Zázemí obvykle tvoří budova MŠ, kde se děti z lesní třídy nezdržují na program, stejně jako v případě samostatných LMŠ. Lesní třída běžné mateřské školy vychází denně (minimálně na dopoledne) do lesa. V některých případech se děti mohou samy rozhodnout, kde stráví den, zda v lese nebo v prostoru MŠ. Lesní třída se vrací do MŠ na oběd, případně na odpočinek a odpolední program. Existují také varianty, kdy má mateřská škola další zázemí v blízkosti lesa určené právě pro lesní třídu. Děti z lesní třídy však stále mají možnost trávit čas i v budově, poznat děti z jiných skupin ve školce, případně program lesní a běžné třídy střídat pod hlavičkou jedné organizace. Existuje také možnost propojení běžné MŠ se samostatnou LMŠ. V takovém případě se dva zřizovatelé písemně dohodnou na sdílení prostoru běžné MŠ pro uložení pomůcek, možnost přijít s dětmi na vybrané činnosti, na oběd, případně odpočinek (Vošahlíková, 2012, s. 13).

Pro všechny formy lesních mateřských škol je důležitým předpokladem úspěchu pedagogický personál, který je schopný vytvářet komplexní výchovně vzdělávací příležitosti v prostředí lesa. Při výběru pedagogického personálu je nutné kromě kvalifikačních předpokladů dbát na fyzickou kondici a psychickou připravenost pedagogů sdílet s dětmi pobyt venku. V zemích s existující sítí lesních MŠ, jako je Švédsko, Dánsko, Německo a další, je obvyklá hospitace v existujících zařízeních a absolvování různých forem dalšího vzdělávání zaměřeného na práci s dětmi venku. Potřebné dovednosti a znalosti pro pobyt s dětmi v přírodě však mohou mít i vedoucí skautských, woodcrafterských a podobně zaměřených programů. Obecnou výhodou lesních MŠ je jejich atraktivita pro muže – vychovatele. Součástí pedagogického personálu v lesních MŠ jsou častěji genderově vyvážené, což přináší další pozitiva této formy vzdělávání (Vošahlíková, 2012, s. 32).

4.2 Lesní mateřská škola a školní připravenost

Častou obavou rodičů i celé veřejnosti je otázka připravenosti dětí, které tráví hodně času v přírodě, na školní docházku. Přejít z mateřské školy do základní představuje obecně velkou změnu pro dítě. Pokud se nejen způsob práce, ale i prostředí výrazně liší, pak je oprávněnou otázkou, zda to nebude mít negativní dopad na další rozvoj dítěte, zejména v první třídě ZŠ. Proběhl výzkum, kde se zjistilo, že častý pobyt v přírodě děti nediskvalifikuje, ani nezanedbává v přípravě na přechod do ZŠ (Vošahlíková, 2012, s. 16).

Stejně jako v běžné MŠ je předškolákům třeba věnovat pozornost a zařazovat činnosti určené k přípravě na ZŠ. Může jít o různé pracovní listy, cílené zařazování „školních hodin“, kdy děti tráví určitý čas v interiéru u stolu, nebo o pravidelné návštěvy školy (dohoda o využití družiny či tělocvičny ZŠ). Takové aktivity mohou usnadnit přechod do nového prostředí a přivykání novému způsobu práce (Vošahlíková, 2012, s. 16).

4.2.1 Rozvoj kompetencí

Současně s výzkumem školní připravenosti dětí z LMŠ byly sledovány dovednosti dětí v šesti oblastech. Bylo prokázáno, že častý pobyt v přírodě děti ve všech těchto směrech rozvíjí srovnatelně s běžným režimem MŠ. Pedagogická koncepce lesních mateřských škol v Německu je často postavena na oblastech dovedností, které jsou při pobytu v lese rozvíjeny. Jejich celek pak tvoří charakteristiku pedagogické práce školky i předpoklad všestranného rozvoje dítěte. Mezi nejčastěji zmiňované oblasti znalostí, dovedností a postojů rozví-

jených v LMŠ patří hrubá a jemná motorika, sociální kompetence, rozvoj sebevědomí a sebepojetí, kreativita a znalosti o přírodě a ekologii (Vošahlíková, 2012, s. 38).

Hrubá a jemná motorika

Les nabízí výrazně pestřejší podmínky pro rozvoj hrubé motoriky než upravený terén interiéru MŠ i zahrady, pokud není založena přímo tak, aby poskytovala rozmanité a proměnlivé příležitosti k pohybu. Při každém pobytu v lese děti trénují rovnováhu (na nerovném povrchu), mohou běhat (ve větší míře než v ohraničeném prostoru), lézt (do strmého svahu, na stromy), přeskakovat a nosit větve a kameny, klouzat po blátivém či zmrzlém povrchu atd. Pomocí cílených, nejen výtvarných činností, lze rozvíjet potřebné dovednosti podobně jako v běžné MŠ (Vošahlíková, 2012, s. 38).

Prostor k pohybu v lesní MŠ přispívá nejen k rozvoji motoriky, ale i podpoře zdraví dětí (rozvoj dýchacího a oběhového systému, prevence obezity). Při pohybu jsou zapojeny smysly, zejména zrak a hmat, je rozvíjena prostorová orientace. Děti se také učí rozpoznat a respektovat hranice své fyzické zdatnosti a rozvíjejí znalosti o svém těle, když zapojují různé svalové skupiny (Vošahlíková, 2012, s. 38).

Sociální kompetence

V lese vzniká celá řada situací vyžadujících spolupráci, řešení konfliktů dohodou, respekt, rozpoznání pocitů druhého. Při pobytu v lese hraje důležitou roli vzájemná pomoc. Proto je vhodnější, když jsou kolektivy dětí věkově smíšené. Dospělí pomáhají tam, kde si o to děti samy řeknou. Vždy platí obecné pravidlo, že dospělý je příkladem. Je proto ochotný pomoci, vyslechnout, projevit soucit, pomůže nalézt společné řešení situace (Vošahlíková, 2012, s. 39).

Sociální kompetence jsou rozvíjeny během volné hry, kdy se děti mohou samovolně sdružovat ke společné činnosti, nebo při spolupráci na společných úkolech, které nabízí pedagog. Podporuje se tím vzájemná důvěra a schopnost rozdělit si úkoly (Vošahlíková, 2012, s. 39).

Součástí sociálních kompetencí je respekt k druhému. Ten se dá učit např. ustanovením, že každý má právo říci „mně se to nelíbí“ a očekávat, že druzí budou toto přání respektovat. S tím souvisí i dodržování dalších dohodnutých pravidel, jako je nezasahovat do soukromí ostatních (např. do batůžků, rozehraných her či braní předmětů z ruky druhého). Snahou dětí i dospělých je hledat spravedlivé dohody. Děti se také učí rozpoznat cítění své

a druhých. Pokud někdo pláče, jdou obvykle za dospělým, aby dítěti pomohl. Pokud je někdo unavený, děti nebo pedagog nabídnou pomoc – vezmou dítě za ruku, nesou mu kus cesty batůžek apod. (Vošahlíková, 2012, s. 39).

Rozvoj sebevědomí a sebepojetí

Děti se v lesní mateřské škole učí poznat vlastní hranice, pocity a potřeby. Jednou z prvních příležitostí k poznání vlastních potřeb a pocitů v lesní mateřské škole je proměnlivost teploty při různých činnostech. Při intenzivní aktivitě se však děti i v mrazivém dni mohou přehřát. Pedagogové se proto děti ptají, aby jim pomohli uvědomit si vlastní pocit tepla či chladu a podle toho upravit oblečení (Vošahlíková, 2012, s. 39).

Les pomáhá rozvíjet sebevědomí tím, že nabízí rozmanité podněty k aktivitám s různým stupněm obtížnosti. Každé dítě si může najít strom, na který dokáže vylézt, větev, kterou přeskočí, rostlinu, kterou umí určit. Zároveň také poznává, že se svými schopnostmi mezi sebou přirozeně lišíme. Pokud není pedagogy vytvářeno soutěživé prostředí, cítí se i fyzicky slabší děti v lese dobře (Vošahlíková, 2012, s. 39).

Kreativita

Děti, které si často hrají v pestrém přírodním prostředí, jsou kreativní. Příčinou může být i skutečnost, že v LMŠ nejsou předpřipravené hračky a děti si předměty hry nalézají v přírodninách kolem sebe. Rozvoj tvořivosti je proto součástí pestré palety kompetencí, které jsou pobytem v lese rozvíjeny (Vošahlíková, 2012, s. 40).

Znalosti o přírodě a ekologii

Děti jsou v předškolním věku přirozeně zvědavé a proměnlivá příroda vyvolává četné otázky: „co je to“ a „proč je to tak“. Pobyt v přírodě je proto ideální příležitostí k postupnému poznávání a pojmenovávání jejích prvků a jevů. Může to probíhat přirozeně, na základě dotazů dětí, nebo cíleně, prostřednictvím tematicky zaměřených projektů. V LMŠ tyto projekty souvisí s ročním obdobím a jsou inspirovány pozorovatelnými prvky v přírodě (poznávání listnatých stromů na podzim, pozorování a poznávání ptáků v zimě u krmítka a na holých větvích, vliv erozní činnosti vody na jaře, když taje sníh atd.). V poznávání přírody pak hraje přirozeně velkou roli osobní zkušenost dětí s vlastnostmi přírody a jejími proměnami. Samotná příležitost vidět, slyšet a dotýkat se rozmanité přírody je učebním procesem k jejímu poznání. Při přímém poznávání přírody, zejména života zvířat, zároveň

vedeme děti k respektu k jejich životním potřebám a zranitelnosti (Vošahlíková, 2012, s. 40).

4.3 Právní forma a legislativní podmínky

Je třeba rozlišit tři základní legislativní možnosti pro zakládání ekoškolek a služeb vzdělávání a péče o děti předškolního věku založených na pobytu v přírodě:

- a. (státní či soukromá) mateřská škola zařazená v rejstříku škol
- b. péče o děti předškolního věku formou živnosti mimo rejstřík škol
- c. péče o děti předškolního věku formou neziskové organizace mimo rejstřík škol (Vošahlíková, 2012, s. 18).

Lesní mateřské školy mají často statut neziskové organizace. V České republice vzniká nezisková organizace (v případě LMŠ nejčastěji občanské sdružení, případně obecně prospěšná společnost) podle zákona 83/1990 Sb., o sdružování občanů. Podle české legislativy nemusí nezisková organizace splňovat požadavky, které jsou kladeny na prostory a provoz mateřských škol zapsaných ve školském rejstříku. Vyplývá to z §7 odst. 1 zákona o ochraně veřejného zdraví a z prováděcí vyhlášky Ministerstva zdravotnictví č. 410/2005 Sb., kde jsou stanoveny hygienické požadavky na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých. Tato ustanovení se výslovně vztahují jen na školy ve školském rejstříku a na osoby provozující živnost (Vošahlíková, 2012, s. 22).

Lesní mateřská škola je vzhledem ke svému charakteru mimo současnou legislativu platnou pro klasické MŠ s budovou. Tím, že právní rámec lesních MŠ v České republice neexistuje, je třeba hledat kompromisy a konstruktivní řešení v rámci platné legislativy a pracovat na její novelizaci. Do doby, než legislativní změny nastanou, mohou LMŠ fungovat pod názvy, které nebudou obsahovat označení „škola“. Podstatná je vzájemná dohoda zřizovatele LMŠ a rodičů, která písemně ustanovuje informovaný souhlas s podmínkami stravování, hygieny, bezpečnosti atd. (Vošahlíková, 2012, s. 22).

4.4 Současná situace lesních mateřských škol

V roce 2014 proběhla řada diskuzí ohledně ponechání nebo zrušení lesních mateřských škol. V jednu dobu to vypadalo, že se lesní mateřské školy zruší úplně. Nakonec v červnu téhož roku proběhlo jednání, kdy Senát diskutoval o tom, jak lesní mateřské školy začlenit do vzdělávacího systému, aby byly plně hodnotné jako ostatní mateřské školy. Jediné co

tomu brání je zázemí lesních mateřských škol a otázka hygieny v těchto lesních mateřských školách. Na závěr byl dán pozměňovací návrh, který umožňuje registrovat dětské skupiny. Což dává možnost všem lesním mateřským školám, pokud tak ještě nejsou zaregistrované, aby se zaregistrovaly jako dětská skupina (Trachtová, 2014).

V lednu letošního roku (2015) proběhlo nové jednání za boj o lesní mateřské školy, kdy poslanci schválili novelu zákona o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině, kdy poslanci přehlasovali veto pana prezidenta. Tato novelizace zákona by znamenala pro lesní mateřské školy dobrovolnost v registraci v podobě dětských skupin a nemusely by plnit hygienické předpisy, na kterých lpí Ministerstvo zdravotnictví, jelikož by to vzhledem ke svému charakteru školy v přírodě nezvládly. K schválení tohoto zákona také brání současné podoby zázemí lesních mateřských škol, která jsou v každém zařízení odlišná. Nejsou jednotná a vláda si s tím prozatím neví rady (Kopecký, 2015). Po posledních informacích se zdá, že by novelizace zákona nemusela mít již tolik překážek.

Uběhlo několik měsíců a dne 8.4. 2015 sněmovna schválila novelu zákona o dětských skupinách za podpory pana poslance Miholovi, který usilovně vyjednával podporu novely a její včasné projednání. Znamená to, že se nově budou se všemi náležitostmi u MPSV registrovat zařízení, která dětskou skupinou být chtějí, nikoli musí. Dětská skupina bude podle schválení zařízením, které umožňuje docházku dětí nejméně v rozsahu šesti hodin denně. Jedná se o opatření, aby se pod dětskou skupinu nedostaly např. hlídací koutky. Výjimky z hygienických požadavků by mohl skupinám do 12 dětí udělit úřad v případě, že nebude ohrožena ochrana veřejného zdraví. Novela dále uvádí, že živnostníci nebo firmy, které se označí dětskou skupinou a nebudou registrováni, se dopouští přestupku nebo správního deliktu. Teď už zbývá jen čekat, než tuto novelu podpoří senát. Odhaduje se, že tato novelizace by mohla nabýt své účinnosti nejdříve až za rok (ČT24, 2015).

Celý proces kolem přijetí lesních mateřských škol jako alternativu k tradičním mateřským školám sleduje a informuje předsedkyně Asociace lesních mateřských škol paní Valkounová na oficiálních stránkách Asociace lesních mateřských škol (<http://lesnims.cz/>) nebo na stránkách sociální sítě Facebook.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Výzkumná část práce je kvantitativně orientovaná. Kvantitativní výzkum nám pomůže zjistit způsoby komunikace u pedagoga s dítětem v předškolním zařízení tradičního typu a v lesních mateřských školách. Tedy, jaký typ komunikace pedagog upřednostňuje při vzniklých situacích, zda efektivní či neefektivní způsob komunikace.

V jednotlivých podkapitolách vymezujeme náš cíl výzkumného šetření a výzkumný soubor, který je potřebný pro naše výzkumné šetření. Dále jsou zde uvedeny námi stanovené výzkumné otázky a s nimi související dílčí otázky a hypotézy, na které se budeme snažit odpovědět v poslední kapitole 6 Výsledky výzkumného šetření.

5.1 Cíl výzkumu

Výzkumná část se zabývá způsoby komunikace mezi pedagogem a dítětem předškolního věku při vzniklé problémové situaci v rámci předškolního zařízení alternativního typu – lesní mateřská školka a v rámci tradičního vzdělávání. V návaznosti na získané výsledky, jaký způsob komunikace převládá u pedagogů v jednotlivých mateřských školách, se budeme zabývat autonomií dítěte související s efektivním způsobem komunikace a direktivním přístupem v rámci neefektivního způsobu komunikace. Také budeme zjišťovat, zda délka praxe ovlivňuje výběr způsobu komunikace s dítětem.

Hlavním cílem našeho výzkumu je zjistit, jaký způsob komunikace uplatňuje pedagog v komunikaci s dítětem předškolního věku při vzniklých situacích v lesních mateřských školách a v tradičních mateřských školách.

Dalším našim cílem je potvrzení nebo vyvrácení námi stanovených hypotéz, které jsou uvedeny v kapitole 5.7.

Na základě cíle výzkumu byly stanoveny dílčí cíle, které cíl výzkumu konkretizují.

Dílčí cíle byly vytyčeny takto:

- Zjistit, který způsob komunikace volí pedagogové v tradičních a v lesních mateřských školách.
- Zjistit, zda pedagog upřednostňuje direktivní přístup v komunikaci s dítětem nebo mu ponechává autonomii.
- Zjistit, zda jejich způsob komunikace ovlivňuje délka praxe.

- Zjistit, zda využitelnost efektivní komunikace ovlivňuje absolvovaný kurz týkající se komunikace.

5.2 Výzkumný problém

V souladu s cílem výzkumu byl zvolen následující vztahový (relační) výzkumný problém:

Jaký způsob komunikace uplatňuje pedagog v komunikaci s dítětem předškolního věku v rámci tradičních mateřských škol a v lesních mateřských školách?

5.3 Výzkumné otázky

V souladu s výzkumnými a dílčími cíli práce byly stanoveny následující výzkumné otázky a hypotézy:

1. Jak pedagog komunikuje při vzniklé problémové situaci s dítětem v tradičních mateřských školách?
2. Jak pedagog komunikuje při vzniklé problémové situaci s dítětem v lesních mateřských školách?
3. Jaký je rozdíl v komunikaci mezi pedagogem a dítětem v tradičním vzdělávání a v lesních mateřských školách?

H₁: Existuje rozdíl v aplikaci efektivní komunikace u pedagogů z lesních a tradičních mateřských škol.

4. Jaké jsou rozdíly v podpoře pedagoga k autonomii dítěte v tradičních a lesních mateřských školách?

H₂: Existuje rozdíl v podpoře autonomie dítěte u lesních a tradičních mateřských škol.

5. Jaké jsou rozdíly v direktivním přístupu pedagoga k dítěti v tradičních a lesních mateřských školách?

H₃: Existuje rozdíl v direktivním přístupu pedagoga k dítěti u lesních a tradičních mateřských škol.

6. Jaká je souvislost mezi délkou praxe a efektivní komunikací?

H₄: Existuje souvislost mezi délkou praxe pedagoga a aplikací efektivní komunikace.

H₅: Existuje souvislost mezi délkou praxe pedagoga a aplikací efektivní komunikace v lesních mateřských školách.

H₆: Existuje souvislost mezi délkou praxe pedagoga a aplikací efektivní komunikace v tradičních mateřských školách.

7. Jak ovlivňuje absolvování kurzů využitelnost efektivní komunikace?

H₇: Existuje rozdíl ve využitelnosti efektivní komunikace po absolvování kurzů mezi pedagogy lesních mateřských škol a tradičních mateřských škol.

H₈: Existuje rozdíl ve využitelnosti efektivní komunikace po absolvování kurzů mezi pedagogy v lesních mateřských školách.

H₉: Existuje rozdíl ve využitelnosti efektivní komunikace po absolvování kurzů mezi pedagogy v tradičních mateřských školách.

5.4 Pojetí výzkumu

Realizovaný výzkum je kvantitativně pojatý. Kvantitativní přístup umožňuje hlubší poznání skutečnosti v její racionální obecnosti. K výhodám kvantitativního přístupu patří zejména přehlednost, stručnost a syntetičnost výsledku. Při kvantitativním přístupu je eliminována mnohoznačnost slov. Primárním cílem kvantitativního výzkumu je nalézt, jak jsou proměnné rozloženy a zvláště jaké jsou mezi nimi vztahy a proč tomu tak je (Chráška, 2007). Kvantitativně pojatý výzkum nám ukáže, jaký způsob komunikace převládá ze strany učitele směrem k dítěti v předškolních zařízeních tradičního typu a v lesních mateřských školách.

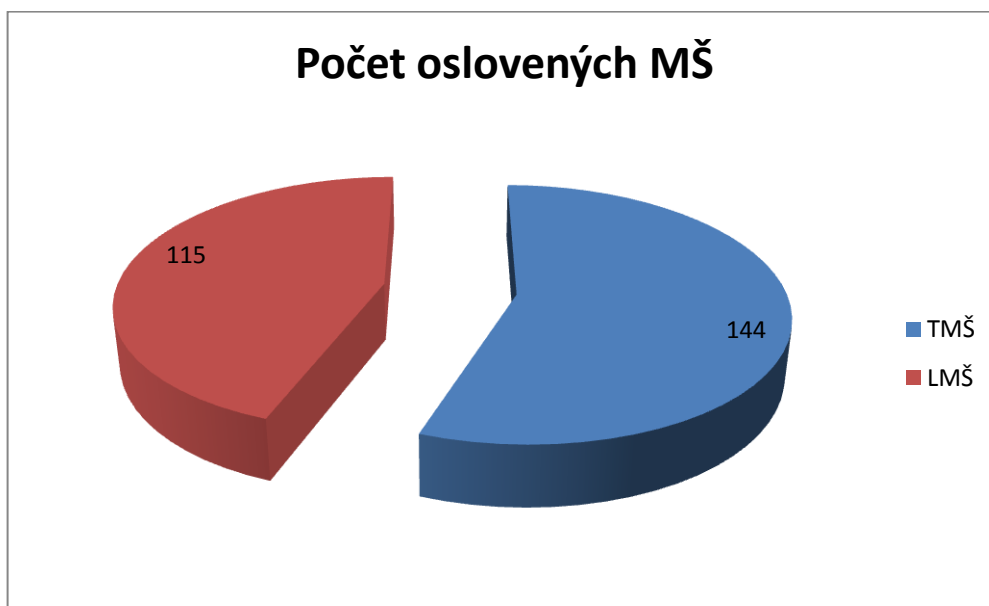
Hodnoticí škála nám umožňuje zmapovat, který styl komunikace převládává u pedagogů v lesních mateřských školách a v tradičních mateřských školách.

5.5 Popis výzkumného souboru

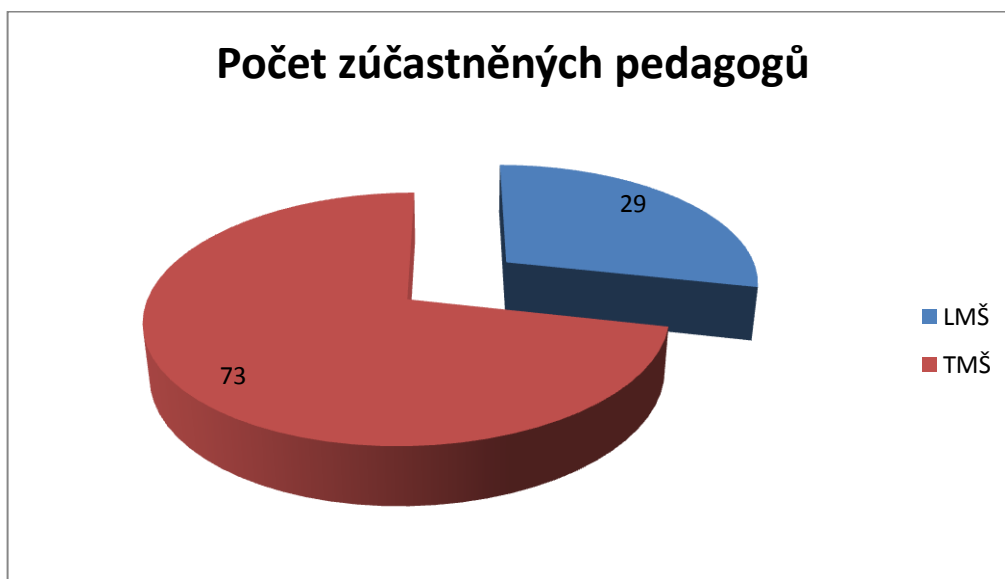
Výzkumný soubor tvoří mateřské školy s tradičním a alternativním vzděláváním v zastoupení lesních mateřských škol. Bylo osloveno 115 lesních mateřských škol nacházejících se na území České republiky, registrovaných vzdělávací institucí Asociace lesních mateřských škol, a 144 mateřských škol s tradičním vzděláváním, které byly námi vylosované. Mateřské školy byly osloveny prostřednictvím elektronického kontaktu přes e-mail. Všechny námi oslovené mateřské školy měly možnost se dobrovolně zúčastnit našeho výzkumného šetření. Výběrový soubor představuje 29 pedagogů z lesních mateřských škol a 73 pedagogů z tradičních mateřských škol, které se dobrovolně zúčastní našeho výzkumného šetření. Pedagogové dostali k vyplnění dotazníky v elektronické podobě.

První výběrový soubor, a zároveň i základní soubor, tvoří všechny lesní mateřské školy nacházející se na území České republiky. Jedná se o tzv. exhaustivní (vyčerpávající) výběr, kdy je zkoumán celý základní soubor, v našem případě se jedná o lesní mateřské školy. Výběr druhého výběrového souboru, tedy tradičních mateřských škol, probíhal pomocí prostého náhodného výběru a to losováním, kdy z každého okresu byly vylosovány dvě mateřské školy.

Graf 1: Počet oslovených MŠ



Graf 2: Počet zúčastněných pedagogů



Z výše uvedeného grafu vyplývá, že návratnost dotazníků byla nízká, než jsme předpokládali, z tohoto důvodu se domníváme, že výsledky z našeho výzkumného šetření budou bráni spíše orientačně, jako nástin toho jak asi může pedagog komunikovat s dítětem při vzniklých problémových situacích.

5.5.1 Kritéria výběru výzkumného souboru

Pro výběr respondentů byla rozhodující kritéria, mezi něž patří ochota spolupracovat na našem výzkumném šetření, současné existující lesní mateřské školy zaregistrované pod Asociací lesních mateřských škol a z každého okresu dvě námi vylosované tradiční mateřské školy.

5.5.2 Charakteristika výběrového souboru

Jak jsme se již zmínili, výběrový soubor sčítá 102 pedagogů ze všech mateřských škol, které jsme oslovili. Z toho je 73 pedagogů z tradičních mateřských škol a 29 z lesních mateřských škol. Do našeho výzkumného šetření byli zahrnuti všichni pedagogové bez rozdílu jejich věku, délce práce či dosaženého vzdělání. Dále byly do našeho výzkumu zahrnuty mateřské školy z vesnic a z měst, soukromé mateřské školy, státní mateřské školy i církevní mateřské školy.

Jak již bylo uvedeno, v našem výzkumném šetření byly zahrnuty všechny lesní mateřské školy, celkem 115, a 144 mateřských škol s tradičním vzděláváním. Tento počet nám vyšel, když jsme z každého okresu náhodně losovali dvě mateřské školy s tradičním vzděláváním, a zároveň aby byl přibližně odpovídající celkovému počtu existujících lesních mateřských škol.

5.6 Metoda sběru dat

V rámci výzkumného šetření jsme zvolili šetření formou hodnotících škál (viz. Příloha I.) vytvořených pro zjištění efektivní či neefektivní komunikace. Výzkumný nástroj jsme zaslali celkem do 144 mateřských školek prostřednictvím elektronického e-mailu. Ve výzkumném nástroji je uvedeno celkem 13 situací a ke každé situaci jsou navrženy 4 možné reakce, ke kterým se mají pedagogové vyjádřit na škále 1-7, jak vhodná resp. nevhodná jim daná tvrzení připadají.

5.6.1 Výzkumný nástroj

Celková analýza výsledků vychází z dotazníku, jehož název je *Způsob komunikace s dítětem předškolního věku* (viz. Příloha I.).

Výzkumným nástrojem pro naše výzkumné šetření byl vytvořen dotazník s hodnotící škálou, kde respondenti (pedagogové) zaznamenávali na dvou hodnotících škálách hodnoty v rozmezí 1 až 7, kdy číslo 1 značilo největší souhlas s danou reakcí a číslo 7 značilo absolutní nesouhlas s danou reakcí.

Při sestavení dotazníku jsme vycházeli z publikace od Kopřivy, kde se zabývá efektivními a neefektivními způsoby komunikace s dítětem. Kopřiva zde uvádí typy nevhodné- neefektivní komunikace, např. kritika, zákazy, obviňování, citové vydírání apod., a také jaké jsou typy (způsoby) vhodné, tedy efektivní komunikace (viz. kapitola 2.3).

Dotazník, který jsme sestavili, obsahuje celkem 13 situací, se kterými se mohou setkat pedagogové v mateřských školách každý den. Situace byly vytvořené na podkladech publikací Kopřivy a Aldortové, zároveň i ze zkušeností z okolí. Jedná se o běžné každodenní situace, jako jsou např. provokativní chování, skákání do řeči, spor o hračku, vzájemné ubližování nebo nešikovnost dětí.

Ke každé situaci jsme vytvořili čtyři možná řešení, jak může pedagog reagovat na danou situaci. Při tvorbě reakcí jsme vycházeli z publikace od Kopřivy¹, kdy jsme se snažili pojmut vždy dvě efektivní a dvě neefektivní reakce (způsoby komunikace). Ke každému způsobu komunikace (reakci) byla přidělena hodnotící škála od 1 do 7, na které měli pedagogové vyjádřit, zda dané tvrzení (reakce) je velmi vhodné (1) nebo velmi nevhodné (7).

Cílem dotazníku bylo zjistit, jaký způsob komunikace upřednostňují pedagogové v komunikaci s dítětem předškolního věku v tradičním vzdělávání a v lesních mateřských školách při vzniklých problémových situacích. Zda v komunikaci s dítětem převládá spíše efektivní či neefektivní způsob komunikace.

Vyhodnocením hodnotících škál nám pomůže odpovědět na námi stanovené výzkumné otázky a také nám pomohou přijmout či zamítnout stanovené hypotézy.

¹ KOPŘIVA, Pavel [et al.], 2007. *Respektovat a být respektován*. 2. vydání. Kroměříž: Spirála. ISBN 80-901873-7-4

5.6.1.1 Odkaz na dílčí otázky

Odpověď na výzkumnou otázku č. 1 a č. 2 získáme vyhodnocením dat ze všech hodnotících škál ve všech možných navržených reakcí na dané situace, hodnocené pedagogy všech mateřských škol. Tudíž vyhodnocením všech škál z úplně všech bodů hodnotící škály.

Na výzkumnou otázku č. 3 a č. 4 získáme odpověď vyhodnocením dat ze škál, které se vztahují k efektivnímu způsobu komunikace, a následně je porovnáme mezi sebou.

Pro zodpovězení výzkumné otázky č. 5 vyhodnotíme data ze škálovacích otázek, které se vztahují k neefektivnímu způsobu komunikace, a poté je porovnáme mezi sebou.

Odpověď na výzkumnou otázku č. 6 získáme vyhodnocením dat ze všech hodnotících škál vztahujících se k efektivnímu způsobu komunikace a získaný výsledek porovnáme ve vztahu s délkou praxe, kterou nám uvedli respondenti v úvodní části dotazníku.

Na výzkumnou otázku č. 7 získáme odpovědi vyhodnocení dat ze škál vztahující se k efektivnímu způsobu komunikace a získaný výsledek porovnáme s absolvovanými a neabsolvovanými kurzy, které nám vypsali respondenti v úvodní části dotazníku.

5.7 Způsob zpracování dat

Na začátku této podkapitoly uvádíme operacionalizaci proměnných, kde popisujeme závisle a nezávisle proměnné a kategorizujeme je. Následně popisujeme způsob zpracování dat a ověřování hypotéz. Na základě typů proměnných pak uvádíme zvolené statistické metody.

5.7.1 Operacionalizace proměnných

H₁: Existuje rozdíl v aplikaci efektivní komunikace u pedagogů z lesních a tradičních mateřských škol.

Závisle proměnnou je efektivní komunikace, která představuje průměrnou hodnotu odpovědi na otázky č. 1-52 na škále 1-7. Tato hodnota nám ukáže, jak dalece je využívána efektivní komunikace pedagogem. Nezávisle proměnnou je mateřská škola, kterou představuje lesní nebo tradiční mateřská škola. Efektivní komunikace je proměnnou *metrickou* a mateřská škola představuje *nominální* proměnnou.

H₂: Existuje rozdíl v podpoře autonomie dítěte u lesních a tradičních mateřských škol.

Závisle proměnnou je autonomie dítěte, která představuje průměrnou hodnotu odpovědí na otázky č. 1-52 na sedmibodové škále. Autonomie dítěte představuje *metrickou* proměnnou. Tato hodnota nám ukáže, jak dalece je dítě podporováno k samostatnosti. Nezávisle proměnnou je mateřská škola, kterou představuje lesní nebo tradiční mateřská škola. Jedná se o *nominální* proměnnou.

H₃: Existuje rozdíl v direktivním přístupu pedagoga k dítěti u lesních a tradičních mateřských škol.

Direktivní přístup představuje závisle proměnnou a představuje průměrnou hodnotu odpovědí na otázky č. 1-52 na sedmibodové škále. Jedná se o *metrickou* proměnnou. Daná hodnota nám ukáže, jak je rozšířen direktivní přístup v komunikaci pedagoga s dítětem. Nezávisle proměnnou je mateřská škola, kterou představuje lesní nebo tradiční mateřská škola. Jedná se o *nominální* proměnnou.

H₄: Existuje souvislost mezi délkou praxe pedagoga a aplikací efektivní komunikace

Závisle proměnnou je efektivní komunikace, která představuje průměrnou hodnotu odpovědí na otázky č. 1-52 na škále 1-7. Efektivní komunikace představuje *metrickou* proměnnou. Efektivní komunikace nám ukáže, zda se mění s dobou působení pedagoga v mateřské škole. Nezávisle proměnnou je zde délka praxe. Jedná se o *metrická* proměnnou.

H₅: Existuje souvislost mezi délkou praxe pedagoga a aplikací efektivní komunikace v lesních mateřských školách.

Závisle proměnnou je efektivní komunikace, která představuje průměrnou hodnotu odpovědí na otázky č. 1-52 na sedmibodové škále. Efektivní komunikace je proměnnou *metrickou*. Nezávisle proměnnou představuje délka praxe pedagogů z lesních mateřských škol. Jedná se o proměnnou *metrická*.

H₆: Existuje souvislost mezi délkou praxe pedagoga a aplikací efektivní komunikace v tradičních mateřských školách.

Závisle proměnnou zde představuje efektivní komunikace, která je průměrnou hodnotou odpovědí na otázky č. 1-52 na škále v rozmezí 1 až 7. *Metrická* hodnota je zde v podobě efektivní komunikace a hodnotu *metrická* prezentuje délka praxe pedagogů z tradičních mateřských škol.

H₇: Existuje rozdíl ve využitelnosti efektivní komunikace po absolvování kurzů mezi pedagogy lesních mateřských škol a tradičních mateřských škol.

Efektivní komunikace představuje závisle proměnnou, která je průměrnou hodnotou na otázky č. 1 až 52 na škále 1-7. Efektivní komunikace je proměnnou *metrickou*. Druhou, nezávisle proměnnou jsou kurzy, které představují hodnotu *nominální*.

H₈: Existuje souvislost mezi absolvovanými kurzy a aplikací efektivní komunikace u pedagogů z lesních mateřských škol.

Závisle proměnnou zde prezentuje efektivní komunikace, která je průměrnou hodnotou odpovědí na otázky č. 1-52 na sedmibodové škále. Efektivní komunikace je v tomto případě proměnnou *metrickou*. Druhou proměnnou jsou kurzy pedagogů. Zde se jedná o proměnnou *nominální*.

H₉: Existuje rozdíl ve využitelnosti efektivní komunikace po absolvování kurzů mezi pedagogy v tradičních mateřských školách.

Efektivní komunikace představuje závisle proměnnou a zároveň průměrnou hodnotou odpovědí na otázky č. 1-52 na škále 1-7. V takovém případě efektivní komunikace prezentuje proměnnou *metrickou*. Absolvované kurzy jsou nezávisle proměnné a jedná se o proměnnou *nominální*.

5.7.2 Zpracování dat

Data získaná z dotazníkového šetření, jsou vyhodnocena popisnou statistikou, která nám formou tabulek a grafů odpoví na popisné výzkumné otázky. Pro testování hypotéz jsou využity statistické metody.

Data, která jsme získali prostřednictvím dotazníkového šetření, jsme zapsali do tabulky v programu Microsoft Office Excel a následně byla zpracována v programu STATISTICA 12 CZ. Do programu byly zaznamenány hodnoty, které respondenti vyznačili na škále 1-7. Poté byl vypočítán aritmetický průměr a směrodatná odchylka odpovědí všech respondentů podle způsobu komunikace. Aritmetický průměr byl vypočítán i ke každému výroku (1-52), který představuje jeden ze způsobů komunikace.

Dotazník byl rozdělen do 2 kategorií (efektivní a neefektivní způsob komunikace), přičemž každá kategorie obsahuje 4 škálové položky, to představuje celkem 52 položek. Položky obsahují škálu: velmi vhodné (1, 2), středně vhodné (3, 4, 5) a velmi nevhodné (6, 7). Mezi kategorie patří efektivní komunikace (položky č. 3, 4, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 18, 20, 21, 22, 27, 28, 30, 32, 34, 36, 37, 39, 41, 43, 47, 48, 49 a 52) a neefektivní komunikace. Neefektivní komunikaci můžeme rozdělit na podkategorie, kterými jsou výčitky, obviňování (položky č. 9, 50); poučování, vysvětlování, moralizování (položky č. 27, 44); kritika, zaměření se na chyby (položky č. 24, 25); zákazy, varování (položky č. 13, 19); citové vydírání (položky č. 12, 46); proroctví (položky č. 17, 51); nálepkování (položky č. 29, 42); pokyny, příkazy (položky č. 4, 38); vyhrožování (položky č. 31, 33); srovnávání, dávání za vzor (položky č. 6, 35); řečnické otázky (položky č. 7, 45); urážky, ponižování (položky č. 14, 40); ironie, shazování (položky č. 1, 23). Všechny tyto škálovací otázky nám pomohou zjistit, jaký způsob komunikace převládá u pedagogů v lesních a v tradičních mateřských školách a zda je dítě vedeno k autonomii či je vedeno direktivním způsobem.

Dotazník je doplněn o demografické údaje- věk, pohlaví, délka praxe, dosažené vzdělání a absolvované kurzy. V našem výzkumu budeme pracovat s položkou *délka praxe*, která nám pomůže zjistit, jak ovlivňuje pedagogův výběr způsobu komunikace s dítětem, a s absolvovanými kurzy resp. neabsolvovanými kurzy, které nám pomohou zjistit, jestli absolvovaný kurz týkající se komunikace ovlivňuje využití efektivní komunikace.

Pro hypotézu H_1 : *Existuje rozdíl využití efektivní komunikace u pedagogů z lesních a tradičních mateřských škol*, byl na základě typu proměnných (metrická, nominální) určen **T-test**.

Pro hypotézu H_2 : *Existuje rozdíl v podpoře autonomie dítěte u lesních a tradičních mateřských škol*, byl na základě stanovených proměnných (metrická, nominální) určen **T-test**.

Pro hypotézu H₃: *Existuje rozdíl v direktivním přístupu pedagoga k dítěti u lesních a tradičních mateřských škol*, byl na základě stanovených proměnných (metrická, nominální) určen **T-test**.

Pro hypotézu H₄: *Existuje souvislost mezi délkou praxe pedagoga a aplikací efektivní komunikace*, byl na základě stanovených proměnných (metrická, metrická) určen test **Pearsonův korelační koeficient**.

Pro hypotézu H₅: *Existuje souvislost mezi délkou praxe pedagoga a aplikací efektivní komunikace v lesních mateřských školách*, byl na základě stanovených proměnných (metrická, metrická) určen test **Pearsonův korelační koeficient**.

Pro hypotézu H₆: *Existuje souvislost mezi délkou praxe pedagoga a aplikací efektivní komunikace v tradičních mateřských školách*, byl na základě stanovených proměnných (metrická, metrická) určen test **Pearsonův korelační koeficient**.

Pro hypotézu H₇: *Existuje rozdíl ve využitelnosti efektivní komunikace po absolvování kurzů mezi pedagogy lesních mateřských škol a tradičních mateřských škol*, byl na základě stanovených proměnných (metrická, nominální) určen **T-test**.

Pro hypotézu H₈: *Existuje souvislost mezi absolvovanými kurzy a aplikací efektivní komunikace u pedagogů z lesních mateřských škol*, byl na základě stanovených proměnných (metrická, nominální) určen **T-test**.

Pro hypotézu H₉: *Existuje souvislost mezi absolvovanými kurzy a aplikací efektivní komunikace u pedagogů z tradičních mateřských škol*, byl na základě stanovených proměnných (metrická, nominální) určen **T-test**.

6 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V této kapitole interpretujeme výsledky z výzkumného šetření, které nám pomohou odpovědět na námi stanovené výzkumné otázky a hypotézy.

6.1 Interpretace výsledků výzkumného šetření

Výsledky podle převládajícího způsobu komunikace

V této podkapitole interpretujeme celkové výsledky výzkumného šetření v rámci převládajícího způsobu komunikace u pedagoga v problémových situacích. Následně uvedené tabulky znázorňují, který způsob komunikace převládá v jednotlivých mateřských školách.

Obě tabulky byly vypracovány v programu Microsoft Office Excel, kde jsme zapsali průměry z efektivního a neefektivního způsobu komunikace z jednotlivých navržených řešení a následně spočítali celkový průměr u obou způsobů komunikace, který nám ukáže, jaký způsob komunikace převládá v jednotlivých mateřských školách. Čím nižší je průměrná hodnota u efektivní komunikace, tím dané řešení je v hodnější, a čím vyšší je průměrná hodnota u neefektivní komunikace, tím dané řešení považují méně vhodné.

Tabulka 1: Komunikace v LMŠ

Řešení	Průměrné hodnoty efektivní komunikace	Řešení	Průměrné hodnoty neefektivní komunikace
2.	1,79	1.	6,34
3.	3,14	4.	6,86
5.	1,52	6.	5,41
8.	5,97	7.	4,41
10.	2,14	9.	6,45
11.	3,59	12.	5,90
15.	6,14	13.	6,31
16.	1,97	14.	6,79
18.	3,97	17.	6,97
20.	2,14	19.	5,72
21.	2,58	23.	6,76
22.	2,10	24.	6,38
26.	2,24	25.	5,24
28.	2,24	27.	6,48
30.	1,62	29.	6,45
32.	1,48	31.	6,86
34.	2,83	33.	6,83

36.	4,03	35.	5,66
37.	4,14	38.	6,28
39.	1,48	40.	6,86
41.	2,66	42.	6,90
43.	2,17	44.	4,79
47.	2,41	45.	4,52
48.	2,34	46.	6,21
49.	4,31	50.	6,66
52.	1,48	51.	6,93
Celkový průměr	2,79		6,19

Tabulka 2: Komunikace v TMS

Řešení	Průměrné hodnoty efektivní komunikace	Řešení	Průměrné hodnoty neefektivní komunikace
2.	1,75	1.	5,49
3.	3,00	4.	6,70
5.	1,97	6.	3,96
8.	5,78	7.	3,96
10.	2,44	9.	5,92
11.	2,89	12.	5,51
15.	6,03	13.	5,84
16.	1,58	14.	6,77
18.	2,96	17.	6,99
20.	1,81	19.	5,71
21.	2,08	23.	6,38
22.	1,62	24.	5,84
26.	1,59	25.	4,82
28.	2,00	27.	6,27
30.	2,26	29.	6,29
32.	1,56	31.	6,44
34.	3,88	33.	6,73
36.	2,15	35.	4,15
37.	4,49	38.	6,27
39.	1,73	40.	6,74
41.	2,34	42.	6,85
43.	2,11	44.	4,22
47.	3,01	45.	3,68
48.	1,75	46.	6,21
49.	3,18	50.	6,27
52.	1,47	51.	6,96
Celkový průměr	2,59		5,81

Z výše uvedených tabulek vyplývá, že u obou typů mateřských škol je výsledek průměrný. Tedy, pedagogové v lesních mateřských školách a pedagogové v tradičních mateřských školách se snaží uplatňovat způsob komunikace efektivního typu a zároveň se tak snaží vyvarovat aplikování neefektivního způsobu typu.

Výsledky podle situací v dotazníku

Podle vyjádření pedagogů k jednotlivým situacím v dotazníku můžeme říct, jaký způsob komunikace upřednostňují pedagogové při jejich řešení. Situací bylo stanoveno celkem 13 a ke každé situaci byla navrhována 4 možná řešení (reakce) v podobě dvou efektivních a dvou neefektivních způsobů komunikace.

Zde jsme spočítali u každé situace průměrnou hodnotu efektivního a neefektivního způsobu komunikace, zvláště pro lesní mateřské školy a zvláště pro tradiční mateřské školy. Na závěr byl vypočítán celkový průměr ke způsobům komunikace. Tabulku jsme tvořila v programu Microsoft Office Excel. Těž jsme i počítali v uvedeném programu.

V uvedené tabulce 3 můžeme vidět, že pedagogové v lesních mateřských školách se snaží ve všech vzniklých situacích přistupovat k dítěti efektivním způsobem. Obdobný způsob komunikace u uvedených situací uplatňují i pedagogové z tradičních mateřských škol. To můžeme vidět v tabulce 4.

Tabulka 3: Přístup k řešení situací v LMS

Situace	Způsob komunikace	
	Efektivní	Neefektivní
a)	2,47	6,60
b)	3,74	4,91
c)	2,86	6,17
d)	4,05	6,55
e)	3,05	6,34
f)	2,34	6,57
g)	2,24	5,86
h)	1,55	6,66
i)	3,43	6,24
j)	2,81	6,57
k)	2,41	5,84
l)	2,38	5,36
m)	2,90	6,79
Celkový průměr	2,79	6,19

Tabulka 4: Přístup k řešení situací v TMS

Situace	Způsob komunikace	
	Efektivní	Neefektivní
a)	2,38	6,10
b)	3,88	3,96
c)	2,66	5,71
d)	3,80	6,30
e)	2,38	6,35
f)	1,85	6,11
g)	1,79	5,55
h)	1,91	6,36
i)	3,01	5,44
j)	3,11	6,51
k)	2,23	5,53
l)	2,38	4,95
m)	2,32	6,62
Celkový průměr	2,59	5,81

Výsledky můžeme shrnout tak, že jak v lesních mateřských školách, tak i v tradičních mateřských školách pedagog přistupuje k řešení situací s dítětem efektivním způsobem komunikace, o čemž svědčí uvedené průměrné hodnoty v tabulkách 3 a 4. Tím jsme získali odpověď na výzkumnou otázku č. 1. *Jak pedagog komunikuje při vzniklé problémové situaci s dítětem v tradičních mateřských školách?*, a současně i na výzkumnou otázku č. 2 *Jak pedagog komunikuje při vzniklé problémové situaci s dítětem v lesních mateřských školách?*

Rozdíl v aplikaci efektivní komunikace v LMŠ a TMS

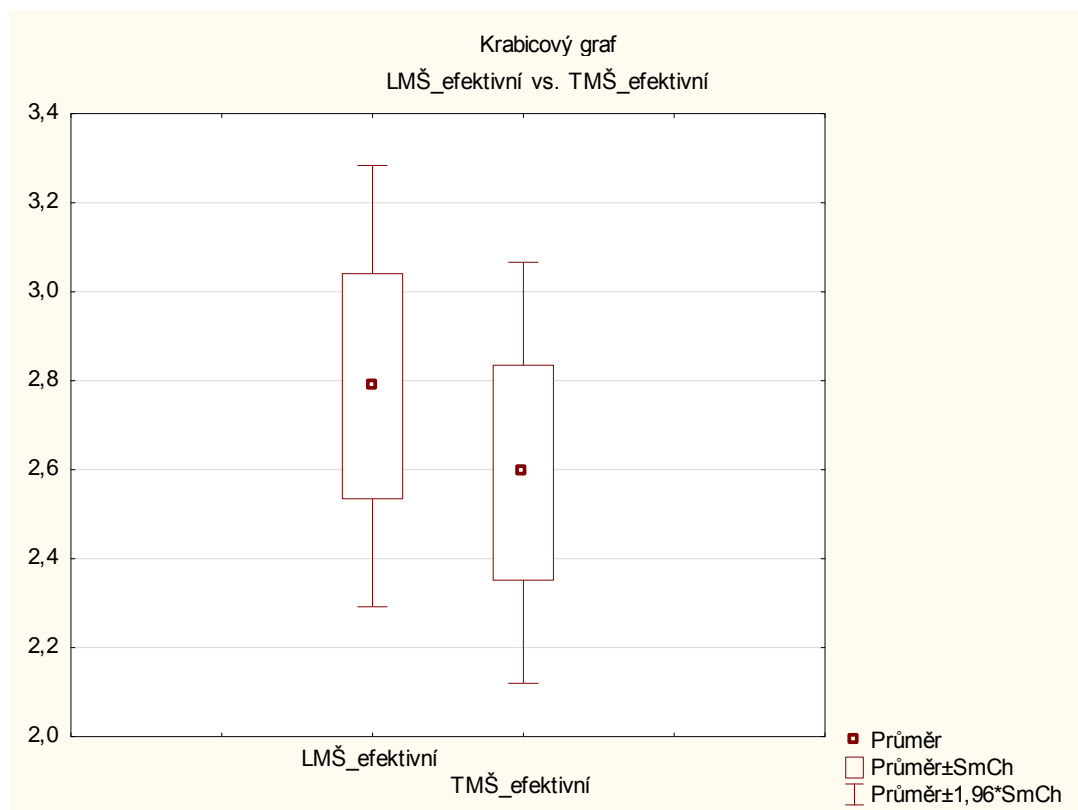
Abychom mohli potvrdit či vyvrátit námi stanovenou hypotézu H_1 : *Existuje rozdíl v aplikaci efektivní komunikace u pedagogů z lesních a tradičních mateřských škol*, museli jsme porovnat mezi sebou jednotlivé průměrné hodnoty efektivních komunikací u obou typů mateřských škol, které jsme získali již na začátku. K porovnání průměrných hodnot jsme pracovali v programu STATISTICA 12 CZ, kde jsme použili T-test.

Tabulka 5: Aplikace efektivní komunikace

Skup. 1 vs. skup. 2	T-test pro nezávislé vzorky Pozn.: Proměnné byly brány jako nezávislé vzorky				
	Průměr skup. 1	Průměr skup. 2	Hodnota t	sv	p
LMŠ_efektivní vs. TMŠ_efektivní	2,79	2,79	2,79	3,00	2,79

Z tabulky 5, kde nalezneme hodnotu p , která je větší než 0,05, vyplývá, že existuje rozdíl v aplikaci komunikace u pedagogů v lesních mateřských školách a v tradičních mateřských školách. Tedy, přijímáme námi stanovenou hypotézu H_1 : *Existuje rozdíl v aplikaci efektivní komunikace u pedagogů z lesních a tradičních mateřských škol* a zároveň zamítáme alternativní hypotézu, která byla stanovena jako H_A : *Neexistuje rozdíl v aplikaci efektivní komunikace u pedagogů z lesních a tradičních mateřských škol*. Pro přehled jsou výsledky zobrazeny v následujícím grafu.

Graf 3: Krabicový graf- Rozdíl aplikace efektivní komunikace v LMŠ a TMŠ



Rozdíl v podpoře autonomie dítěte v LMŠ a TMŠ

S aplikací správného způsobu komunikace úzce souvisí i vývoj autonomie dítěte. Pokud je dítě podporováno formou efektivního způsobu komunikace (možnost volny řešení, prostor pro spoluúčast, vyjádření v podobě sdělení, že je něco potřeba apod.), tak je u dítěte podporována autonomie k samostatnému řešení náhlých situací, které nastanou.

Proto námi stanovená druhá hypotéza H_2 : *Existuje rozdíl v podpoře autonomie dítěte u lesních a tradičních mateřských škol* vychází z námi stanovené první hypotézy (viz. výše). Její alternativní hypotézou je H_A : *Neexistuje rozdíl v podpoře autonomie dítěte u lesních a tradičních mateřských škol*.

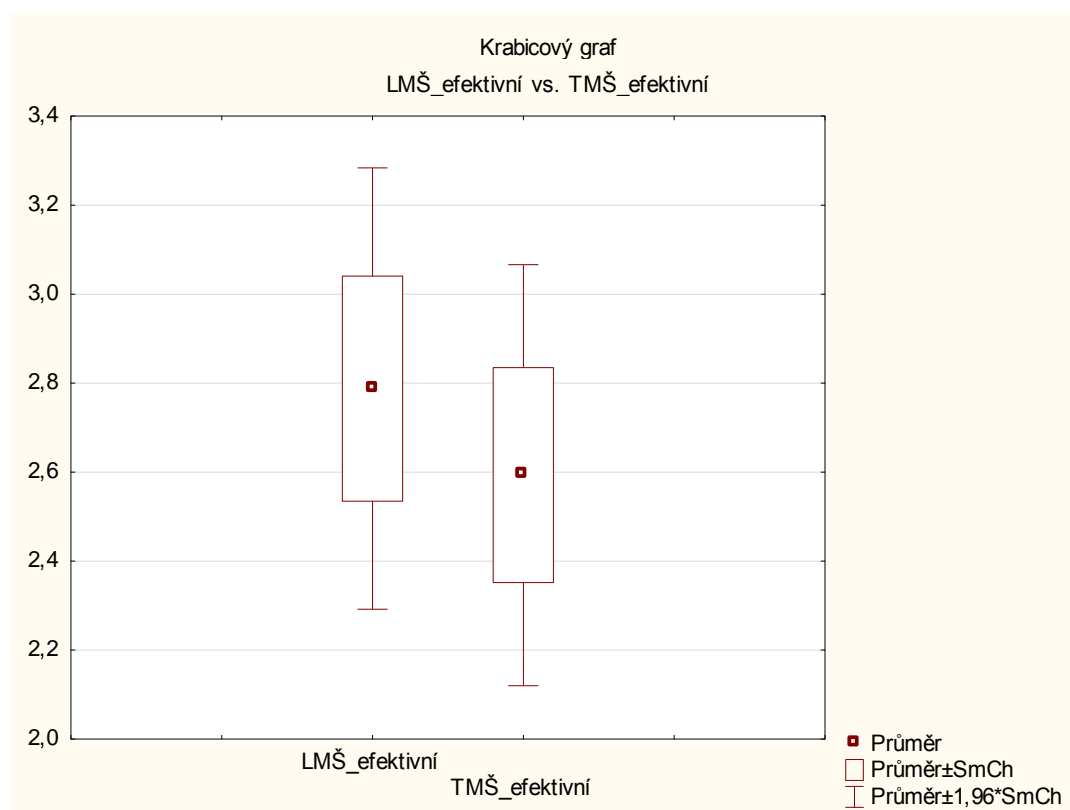
Abychom mohli potvrdit nebo vyvrátit námi stanovené hypotézy, museli jsme porovnat mezi sebou jednotlivé průměrné hodnoty efektivních komunikací u obou typů mateřských škol, které jsme získali již na začátku. K porovnání průměrných hodnot jsme pracovali v programu STATISTICA 12 CZ, kde použili T-test.

Tabulka 6: Podpora autonomie dítěte

	T-test pro nezávislé vzorky				
	Pozn.: Proměnné byly brány jako nezávislé vzorky				
Skup. 1 vs. skup. 2	Průměr skup. 1	Průměr skup. 2	Hodnota t	sv	p
LMŠ_efektivní vs. TMŠ_efektivní	2,79	2,79	2,79	3,00	2,79

Podle uvedené hodnoty p (větší než 0,05) v tabulce 6 můžeme konstatovat, že existuje rozdíl v podpoře autonomie dítěte u lesních a tradičních mateřských škol. Tedy, námi stanovenou hypotézu H_2 : *Existuje rozdíl v podpoře autonomie dítěte u lesních a tradičních mateřských škol* přijímáme a zamítáme alternativní hypotézu. Pro lepší přehled výsledků nám poslouží uvedený graf.

Graf 4:4 Krabicový graf- Rozdíl podpory autonomie dítěte v LMŠ a TMŠ



Rozdíl v direktivním přístupu k dítěti v LMŠ a TMŠ

Stejně jak souvisí rozvoj autonomie dítěte s komunikací, tak souvisí s komunikací i celkový přístup pedagoga k dítěti. Zda pedagog upřednostňuje spíše rovnocenný (partnerský) vztah k dítěti, liberální nebo autoritativní (direktivní), který chce spíše vše řídit, mít vše pod kontrolou. To se odvíjí též od toho, jaký způsob komunikace volíme. V tomto případě nás zajímá, ve kterém typu mateřské školy je více uplatňován neefektivní způsob komunikace, který způsobuje direktivní přístup pedagoga k dítěti.

My jsme si stanovili následující třetí hypotézu H_3 : *Existuje rozdíl v direktivním přístupu pedagoga k dítěti u lesních a tradičních mateřských škol* a k ní alternativní H_A : *Neexistuje rozdíl v direktivním přístupu pedagoga k dítěti v lesních a tradičních mateřských škol.*

Abychom mohli námi stanovenou hypotézu H_3 potvrdit nebo vyvrátit a přijmout tak alternativní hypotézu, museli jsme mezi sebou porovnat průměrné hodnoty z neefektivních způsobů komunikace u obou typů mateřských škol. Průměrné hodnoty neefektivních způsobů komunikace jsme si vypočítali již na začátku. Následně jsme průměrné hodnoty pře-

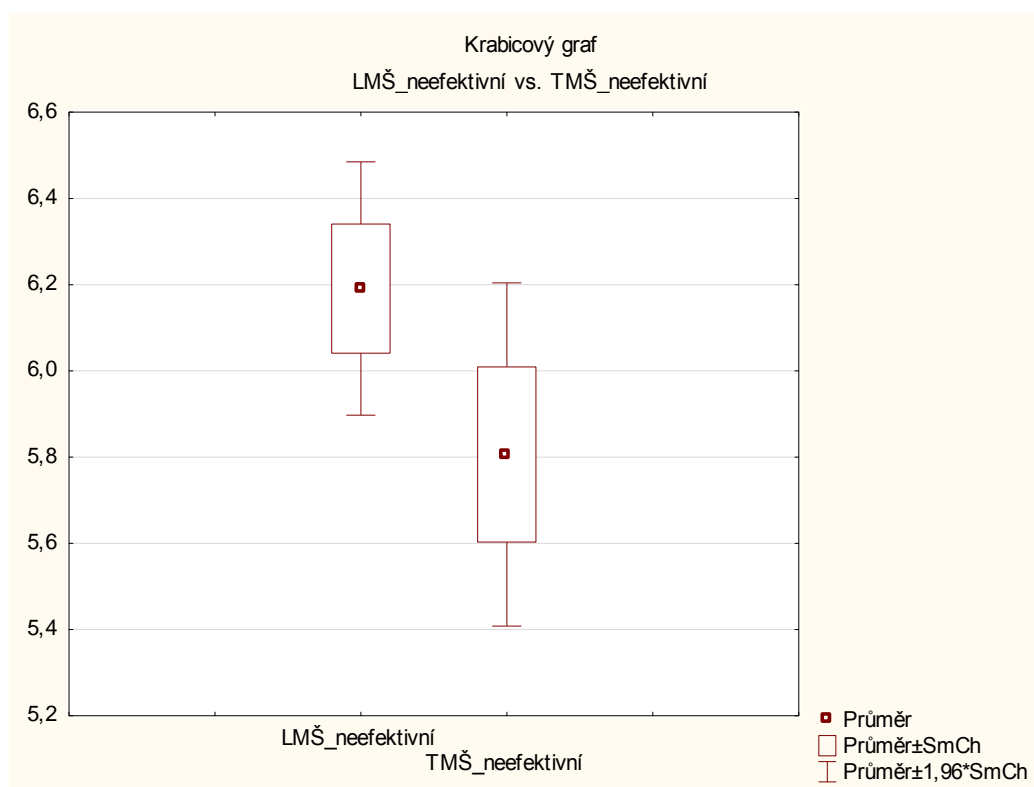
vedli z programu Microsoft Office Excel do programu STATISTICA 12 CZ, kde jsme je porovnali pomocí T-testu.

Tabulka 7: Direktivní přístup k dítěti

Skup. 1 vs. skup. 2	T-test pro nezávislé vzorky				
	Průměr skup. 1	Průměr skup. 2	Hodnota t	sv	p
LMŠ_neefektivní vs. TMS_neefektivní	6,19	5,81	1,52	50	0,13

Podle uvedené hodnoty p v tabulce 7, která je vyšší než hodnota 0,05, můžeme potvrdit námi stanovenou hypotézu H_3 : Existuje rozdíl v direktivním přístupu pedagoga k dítěti u lesních a tradičních mateřských škol a říct, že existuje rozdíl v direktivním přístupu pedagoga k dítěti v lesních a tradičních mateřských škol. A zároveň tím zamítáme alternativní hypotézu. Pro přehled výsledků je zde umístěn názorný graf.

Graf 5: Krabicový graf- Rozdíl v direktivním přístupu pedagoga k dítěti v LMŠ a TMS



Jak délka praxe ovlivňuje využití efektivní komunikace

Abychom mohli zjistit, jak délka praxe ovlivňuje a zároveň tak potvrdili nebo vyvrátili námi stanovenou hypotézu, musíme porovnat hodnoty délky praxe a efektivním způsobem komunikace. Hodnoty délky praxe jsme zaznamenali do tabulky v programu Microsoft Office Excel i s průměrnými hodnotami efektivní komunikace, které jsme zjistili již na začátku. Poté jsme v programu Microsoft Office Excel pro výpočet vytvořené tabulky použili test Pearsonův korelační koeficient, abychom zjistili, jak délka praxe souvisí s aplikací efektivní komunikace.

Tabulka 8: Závislost efektivní komunikace na délce praxe

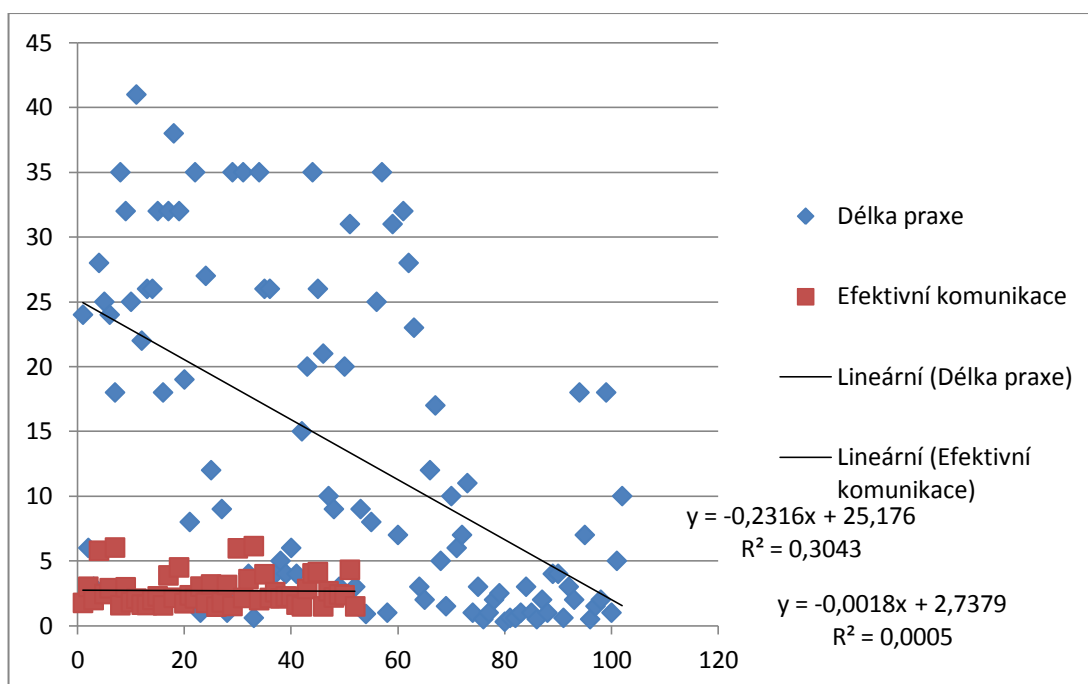
	<i>Délka praxe</i>	<i>Efektivní komunikace</i>
<i>Délka praxe</i>	1	
<i>Efektivní komunikace</i>	-0,06	1

Naše hypotéza, kterou jsme si stanovili, zní H_4 : *Existuje souvislost mezi délkou praxe pedagoga a aplikací efektivní komunikace* a její alternativní hypotézou je H_A : *Neexistuje souvislost mezi délkou praxe pedagoga a aplikací efektivní komunikace*.

Z uvedené tabulky 8 můžeme vidět, že hodnota souvislosti mezi délkou praxe a efektivní komunikací je hodnota záporná (-0,06). Uvedená hodnota nám říká, že délka praxe pedagoga nijak neovlivňuje aplikaci efektivní komunikace.

V tomto případě to znamená, že námi stanovená hypotéza H_4 : *Existuje souvislost mezi délkou praxe pedagoga a aplikací efektivní komunikace* se nám nepotvrdila. Tedy, hypotézu H_4 zamítáme a přijímáme její alternativní hypotézy, která říká, že neexistuje souvislost mezi délkou praxe pedagoga a aplikací efektivní komunikace. Výsledky jsou zobrazeny v následujícím grafu.

Graf 6: Korelace- Souvislost mezi praxí pedagoga a aplikací efektivní komunikace



Vztah délky praxe a aplikace efektivní komunikace v LMŠ

Abychom zjistili výsledky na námi stanovenou hypotézu, musíme porovnat hodnoty délky praxe pedagogů z lesních mateřských škol s efektivním způsobem komunikace. Pro výpočet vzájemné souvislosti mezi danými hodnotami jsme použili test Korelace v programu Microsoft Office Excel. Nejprve jsme hodnoty zaznamenali do tabulky v programu Microsoft Office Excel, kde jsme zaznamenali délky praxí z lesních mateřských škol a následně celkové hodnoty efektivní a neefektivní komunikace. Poté jsme tabulku zvolili pro výpočet dané tabulky test Pearsonův korelační koeficient.

Tabulka 9: Závislost efektivní komunikace na délce praxe v LMŠ

	<i>Délka praxe LMŠ</i>	<i>Efektivní LMŠ</i>
<i>Délka praxe LMŠ</i>	1	
<i>Efektivní LMŠ</i>	-0,21	1

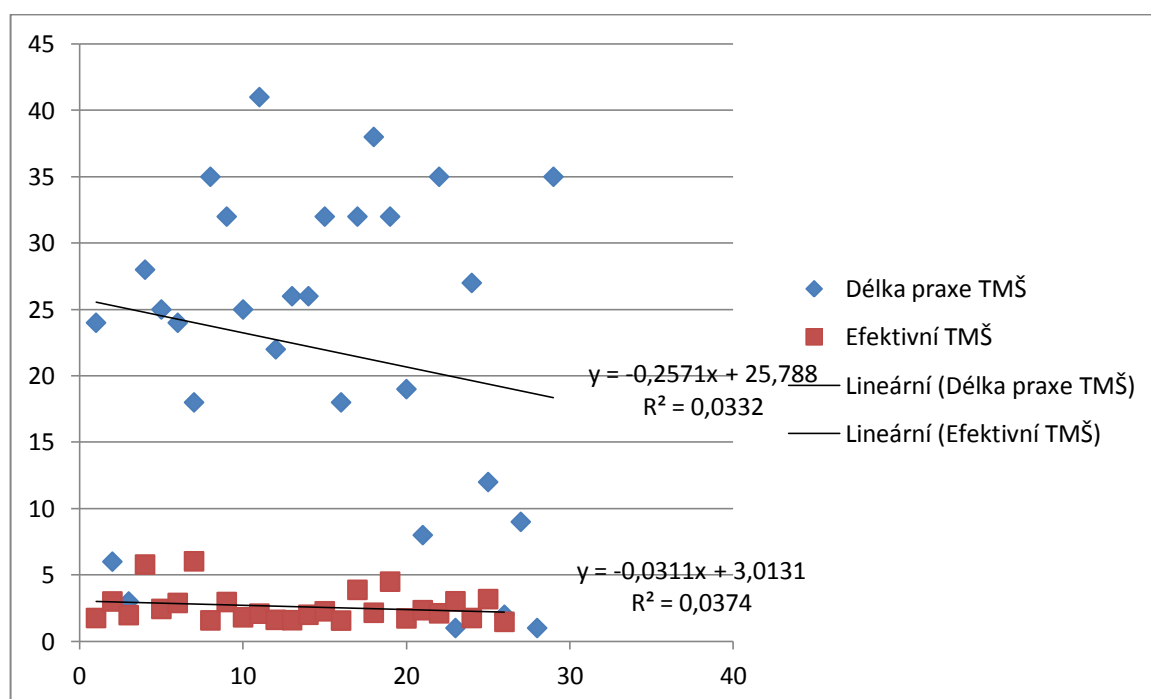
Hypotéza, kterou jsme si stanovili, zní H_5 : *Existuje souvislost mezi délkou praxe pedagoga a aplikací efektivní komunikace v lesních mateřských školách*, a její alternativní hypotézou

je H_A : *Neexistuje souvislost mezi délkou praxe pedagoga a aplikací efektivní komunikace v lesních mateřských školách.*

V uvedené tabulce 9 si můžeme povšimnout, že u lesních mateřských škol máme zápornou hodnotu (-0,21) ve vztahu délky praxe k aplikaci efektivní komunikaci. Z toho nám vyplývá, že u pedagogů v lesních mateřských školách není rozhodující délka praxe na aplikaci efektivní komunikace.

V tomto případě to pro nás znamená, že mezi délkou praxe pedagogů z lesních mateřských škol a aplikací efektivní komunikace neexistuje souvislost. Tedy, námi stanovenou hypotézu H_5 zamítáme a přijímáme její alternativní hypotézu. Výsledky jsou zobrazeny v následujícím grafu.

Graf 7: Bodový graf- Souvislost mezi délkou praxe a aplikace efektivní komunikace v LMŠ



Vztah délky praxe a aplikace efektivní komunikace v TMŠ

Abychom zjistili výsledky na námi stanovenou hypotézu, musíme porovnat hodnoty délky praxe pedagogů z tradičních mateřských škol s efektivním způsobem komunikace. Pro výpočet vzájemné souvislosti mezi danými hodnotami jsme použili test Korelace v programu Microsoft Office Excel. Nejprve jsme hodnoty zaznamenali do tabulky

v programu Microsoft Office Excel, kde jsme zaznamenali délky praxí z tradičních mateřských škol a následně celkové hodnoty efektivní a neefektivní komunikace. Poté jsme provedli výpočet tabulky testem Pearsonův korelační koeficient.

Tabulka 10: Závislost efektivní komunikace na délce praxe v TMŠ

	<i>Délka praxe TMŠ</i>	<i>Efektivní TMŠ</i>
<i>Délka praxe TMŠ</i>	1	
<i>Efektivní TMŠ</i>	0,03	1

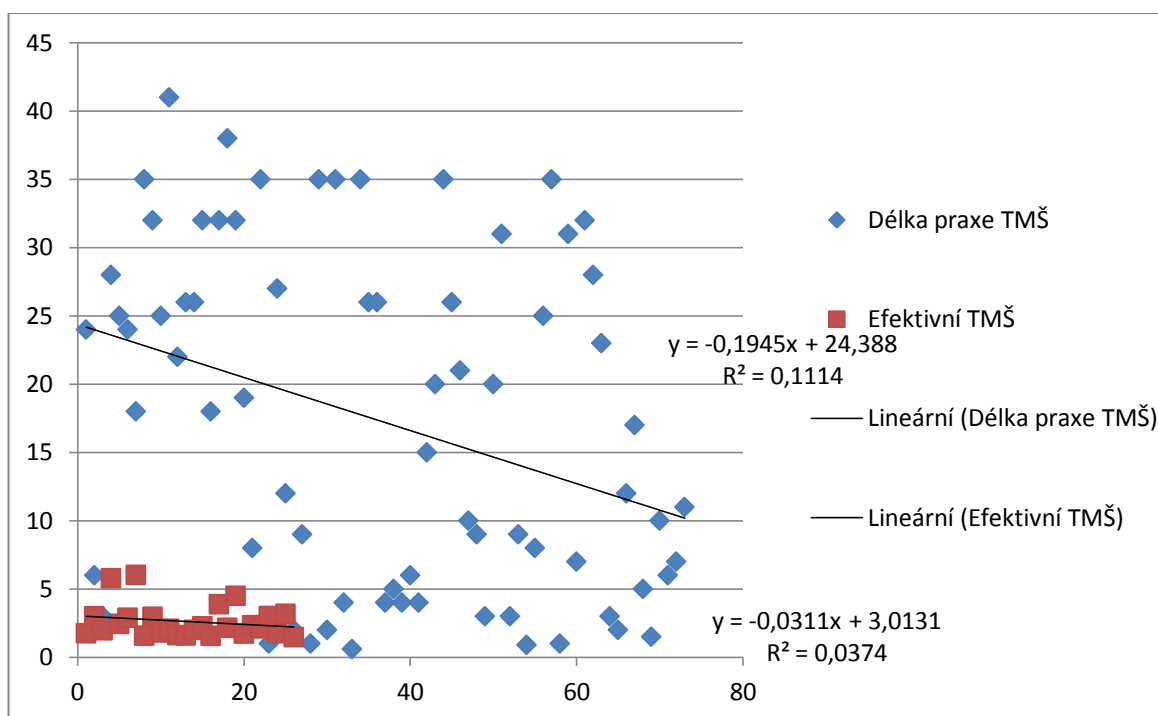
Naší hypotézou, kterou jsme si stanovili, je hypotéza H_6 : *Existuje souvislost mezi délkou praxe pedagoga a aplikací efektivní komunikace v tradičních mateřských školách*, a její alternativní hypotézou je H_A : *Neexistuje souvislost mezi délkou praxe pedagoga a aplikací efektivní komunikace v tradičních mateřských školách*.

Když se podíváme do tabulky 10 na hodnoty vztahující se k tradičním mateřským školám, můžeme si všimnout kladné hodnoty (0,03) ve vztahu délky praxe k aplikaci efektivní komunikace.

Z výsledků nám vyplývá, že u pedagogů v tradičních mateřských školách má délka praxe na aplikaci efektivní komunikace velmi nízký vliv, téměř nulový. Ale i přesto můžeme říct, že je zde určitý vztah mezi délkou praxe a aplikací efektivní komunikace.

V tomto případě to pro nás znamená, že mezi délkou praxe pedagogů z lesních mateřských škol a aplikací efektivní komunikace existuje souvislost. Tedy, námi stanovenou hypotézu H_6 přijímáme a zamítáme její alternativní hypotézu. Výsledky jsou zobrazeny v následujícím grafu.

Graf 8: Bodový graf- Souvislost mezi délkou praxe a aplikace efektivní komunikace v TMŠ



Rozdíl v aplikaci efektivní komunikace po absolvování kurzů mezi pedagogy z LMŠ a z TMŠ

Abychom zjistili výsledky na námi stanovenou hypotézu, musíme porovnat absolvované a neabsolvované kurzy u pedagogů z lesních mateřských škol s tradičních mateřských škol a s efektivní komunikací.

V programu Microsoft Office Excel jsme si do tabulky zaznamenali absolvované a neabsolvované kurzy vztahující² se ke komunikaci pedagogů z jednotlivých mateřských škol a hodnoty efektivního způsobu komunikace. Odpověď ANO jsme si označili číslem 1 a odpověď NE číslem 2. Poté jsme celou tabulku převedli do programu STATISTICA 12 CZ, kde jsme pro zjištění výsledků použili T-test.

² Do kurzů jsme zahrnuli kurzy *Respektovat a být respektován*, *kurz Efektivní komunikace*, *Komunikace mezi učitelem a žákem*, *Podpora rozvoje komunikačních kompetencí u dětí a žáků MŠ a ZŠ*, *Kurzy waldorfské a montessori pedagogiky*

Tabulka 11: Rozdíl v aplikaci efektivní komunikace po absolvování mezi pedagogy z LMŠ a TMS

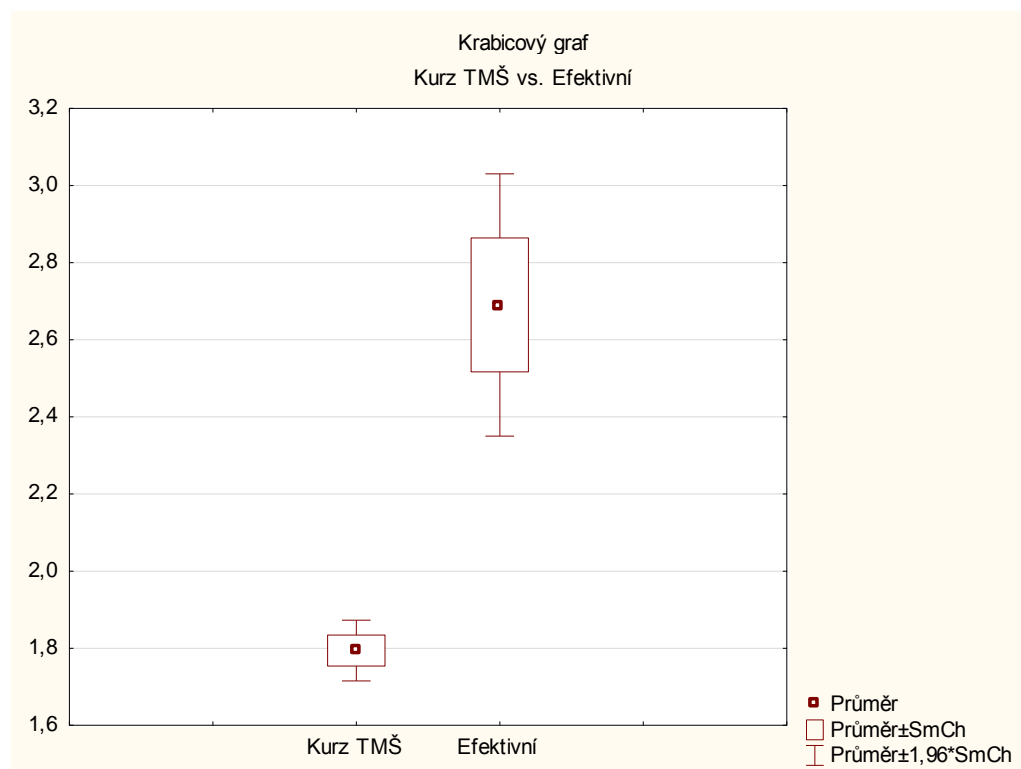
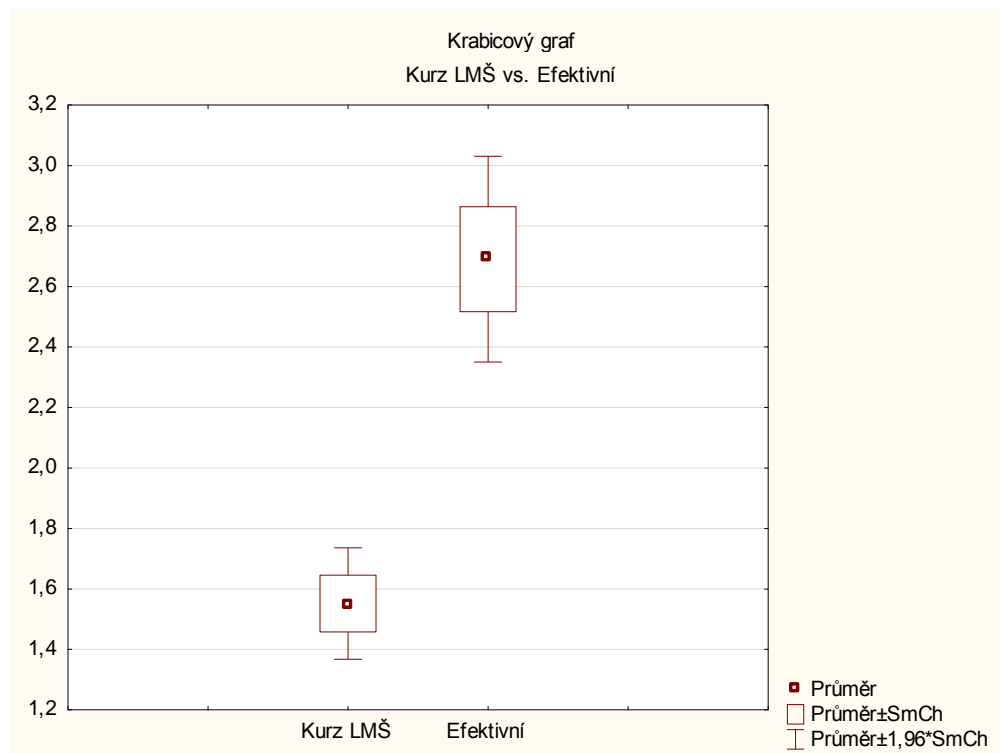
Skup. 1 vs. skup. 2	T-test pro nezávislé vzorky				
	Průměr skup. 1	Průměr skup. 2	Hodnota t	sv	p
Kurz LMŠ vs. Efektivní	1,55	2,69	-4,7	79	0,00
Kurz TMS vs. Efektivní	1,79	2,69	-6,6	152	0,00

Hypotézu, kterou jsme si stanovili, je H_7 : *Existuje rozdíl ve využitelnosti efektivní komunikace po absolvování kurzů mezi pedagogy lesních mateřských škol a tradičních mateřských škol*, její alternativní hypotézou je H_A : *Neexistuje rozdíl ve využitelnosti efektivní komunikace po absolvování kurzů mezi pedagogy lesních mateřských škol a tradičních mateřských škol*.

Když se podíváme do tabulky 11, zjistíme, že hodnota p je rovno. Tedy námi stanovenou hypotézu H_7 : *Existuje rozdíl ve využitelnosti efektivní komunikace po absolvování kurzů mezi pedagogy lesních mateřských škol a tradičních mateřských škol* zamítáme a přijímáme její alternativní hypotézu, že neexistuje rozdíl v aplikovatelnosti efektivní komunikace mezi pedagogy z jednotlivých mateřských škol. Výsledek je zobrazen v následujících grafech.

Z výsledků nám vyplývá, že absolvování či neabsolvování kurzů u pedagogů z jednotlivých mateřských škol nijak neovlivňuje využitelnost efektivního způsobu komunikace.

Graf 9: Krabicový graf- Rozdíl aplikovatelnosti efektivní komunikace po absolvování kurzů mezi pedagogy z jednotlivých MŠ



Ovlivnitelnost aplikace efektivní komunikace absolvováním kurzů u pedagogů v LMŠ

Abychom zjistili výsledky na hypotézu, kterou jsme si stanovili, musíme porovnat absolvované a neabsolvované kurzy u pedagogů z lesních mateřských škol s efektivním způsobem komunikace.

V programu Microsoft Office Excel jsme si zaznamenali do tabulky číselně, zda absolvovali kurz vztahující se ke komunikaci či nikoliv. Dále jsme si do této tabulky vložili celkové hodnoty efektivní komunikace od všech respondentů, které jsme získali již na začátku výzkumného šetření. Celou tabulku jsme převedli do programu STATISTICA 12 CZ, kde jsme použili pro výpočet T-test.

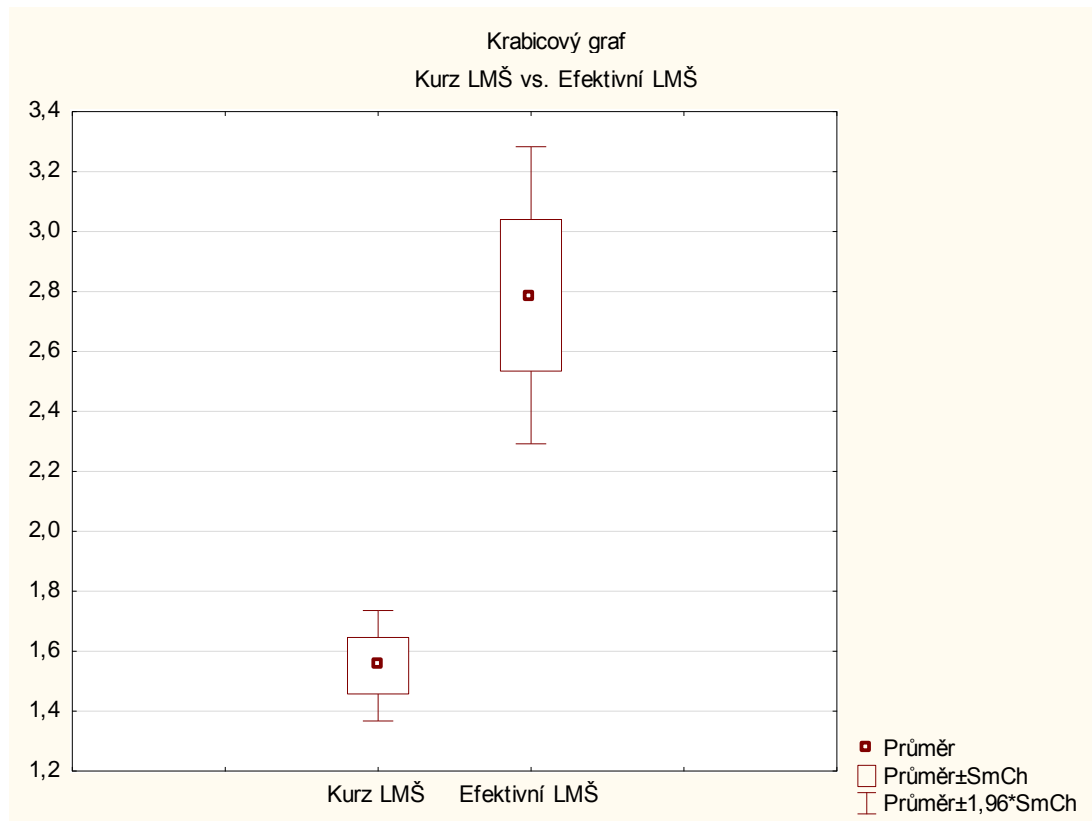
Tabulka 12: Rozdíl v aplikaci efektivní komunikace po absolvování mezi pedagogy z LMŠ

Skup. 1 vs. skup. 2	T-test pro nezávislé vzorky Pozn.: Proměnné byly brány jako nezávislé vzorky				
	Průměr skup. 1	Průměr skup. 2	Hodnota t	sv	p
Kurz LMŠ vs. Efektivní LMŠ	1,55	1,55	1,55	2,00	1,55

Námi stanovená hypotéza zní H_8 : *Existuje rozdíl ve využitelnosti efektivní komunikace po absolvování kurzů mezi pedagogy lesních mateřských škol* a její alternativní hypotézou je H_A : *Neexistuje rozdíl ve využitelnosti efektivní komunikace po absolvování kurzů mezi pedagogy lesních mateřských škol*.

V tabulce 12 si můžeme všimnout, že hodnota p (1,55) je větší než 0,05 a můžeme říct, že námi stanovená hypotéza H_8 : *Existuje rozdíl ve využitelnosti efektivní komunikace po absolvování kurzů mezi pedagogy lesních mateřských škol*, se potvrdila, tedy danou hypotézu přijímáme a její alternativní hypotézu zamítáme. Pro přehled výsledku je zde uveden krabicový graf.

Graf 10: Krabicový graf- Rozdíl ve využití efektivní komunikace po absolvování kurzů u pedagogů z LMŠ



Ovlivnitelnost aplikace efektivní komunikace absolvováním kurzů u pedagogů v TMŠ

Abychom zjistili výsledky na hypotézu, kterou jsme si stanovili, musíme porovnat absolvované a neabsolvované kurzy u pedagogů z tradičních mateřských škol s efektivním způsobem komunikace.

V programu Microsoft Office Excel jsme si zaznamenali do tabulky číselně, zda absolvovali kurz vztahující se ke komunikaci či nikoliv. Dále jsme si do této tabulky vložili celkové hodnoty efektivní komunikace od všech respondentů, které jsme získali již na začátku výzkumného šetření. Celou tabulku jsme převedli do programu STATISTICA 12 CZ, kde jsme použili pro výpočet T-test.

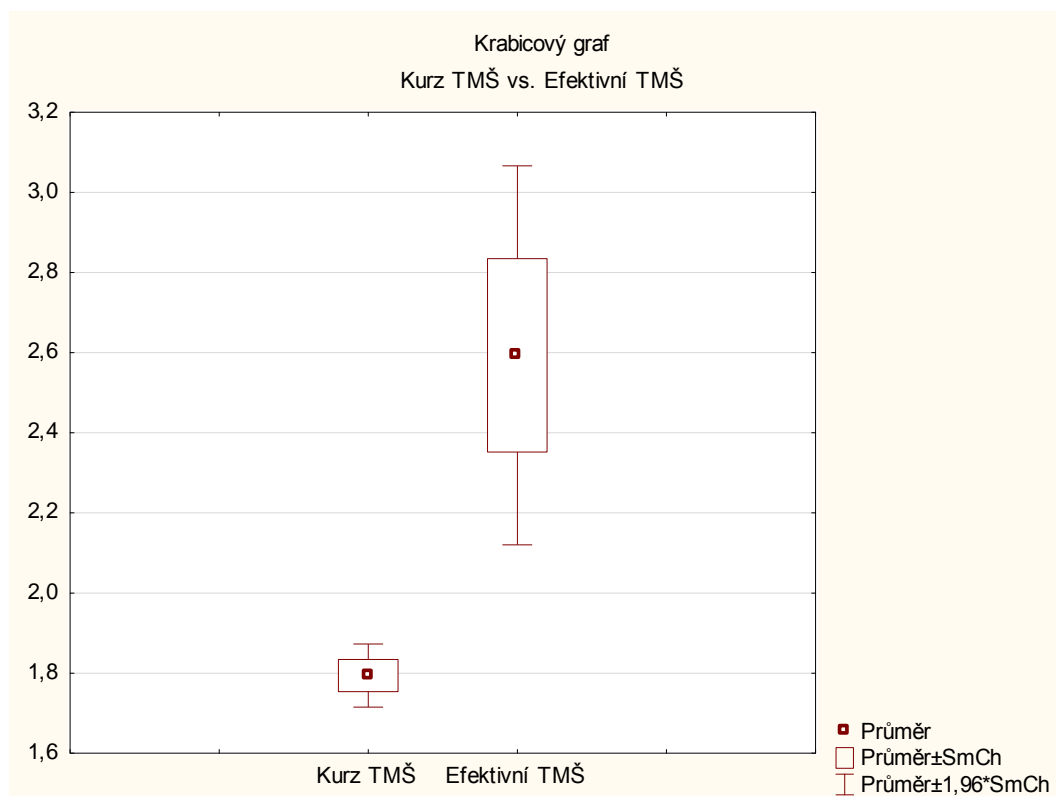
Tabulka 13: Rozdíl v aplikaci efektivní komunikace po absolvování mezi pedagogy z TMŠ

Skup. 1 vs. skup. 2	T-test pro nezávislé vzorky				
	Průměr skup. 1	Průměr skup. 2	Hodnota t	sv	p
Kurz TMŠ vs. Efektivní TMŠ	1,79	1,79	1,79	2,00	1,79

Námi stanovená hypotéza zní H_8 : *Existuje rozdíl ve využitelnosti efektivní komunikace po absolvování kurzů mezi pedagogy tradičních mateřských škol* a její alternativní hypotézou je H_A : *Neexistuje rozdíl ve využitelnosti efektivní komunikace po absolvování kurzů mezi pedagogy tradičních mateřských škol*.

V tabulce 13 si můžeme všimnout, že hodnota p (1,79) je větší než 0,05 a můžeme říct, že námi stanovená hypotéza H_8 : *Existuje rozdíl ve využitelnosti efektivní komunikace po absolvování kurzů mezi pedagogy tradičních mateřských škol*, se potvrdila, tedy danou hypotézu přijímáme a její alternativní hypotézu zamítáme. Pro přehled výsledku je zde uveden krabicový graf.

Graf 11: Krabicový graf- Rozdíl ve využití efektivní komunikace po absolvování kurzů u pedagogů z TMŠ



6.2 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

Na základě shromážděných dat, jejich zpracování a interpretace jejich výsledků můžeme zjistit, zda jsme dosáhli námi stanovených cílů v naší práci.

Kvantitativní výzkum nám poskytl výzkumná zjištění aplikace efektivního a neefektivního způsobu komunikace u pedagogů v lesních a v tradičních mateřských školách. První výzkumná otázka, zároveň i hlavní výzkumnou otázkou, kterou jsme si položili, je *Jaký způsob komunikace uplatňuje pedagog v komunikaci s dítětem předškolního věku při vzniklých situacích v lesních mateřských školách a v tradičních mateřských školách*. Na tu jsme se snažili odpovědět pomocí dílčích výzkumných otázek a stanovenými hypotézami.

Z uvedených výsledků, které jsme zjistili, nám vyplývá, že efektivní způsob komunikace se snaží aplikovat všichni pedagogové z obou typů mateřských škol. Nelze jednoznačně říct, že pedagog z lesní mateřské školy, jako alternativní typ vzdělávání, uplatňuje efektivní způsob komunikace více než pedagog z tradičních mateřských škol.

Ale hypotéza, kterou jsme si stanovili jako H_1 , se nám potvrdila. Tak že můžeme říct, že existuje rozdíl v aplikaci efektivního způsobu v komunikaci mezi jednotlivými mateřskými školami. Můžeme se tak domnívat, že v určitých situacích se pedagogové v lesních mateřských školách snaží aplikovat více efektivní způsob komunikace oproti pedagogům v tradičních mateřských školách.

Stejně jako námi stanovené H_1 , se nám potvrdily i dvě následující stanovené hypotézy- H_2 a H_3 . Tedy, že existuje rozdíl v podpoře autonomie dítěte v lesních mateřských školách a v tradičních mateřských a v direktivním přístupu pedagoga v lesních mateřských školách a v tradičních mateřských školách. Jak již bylo zmíněno, podpora autonomie dítěte úzce souvisí s aplikací efektivní komunikace ze strany pedagoga. Zároveň direktivní přístup souvisí s aplikací neefektivního způsobu komunikace ze strany pedagoga. Tedy, pokud je více využití van neefektivní způsob komunikace než efektivní, je dítě vedeno direktivním způsobem a podpora autonomie dítěte je malá. Z výsledků potvrzených hypotéz se můžeme domnívat, že dítě v lesní mateřské škole je více podporováno k autonomii než dítě pedagogem v tradičním vzdělávání. Zároveň též můžeme říct, že dítě v tradičních mateřských školách je při vzniklých situacích vedeno, tedy pedagog využívá neefektivní způsob komunikace, který vede k direktivnímu přístupu ze strany pedagoga.

Celkově můžeme říct, že v lesních mateřských školách je o něco více využíván efektivní způsob komunikace ze strany pedagoga než v tradičních mateřských školách, což nám potvrdily hypotézy. Ale v porovnání s celkovou aplikací efektivní komunikace, musíme konstatovat, že mezi jednotlivými mateřskými školami není až tak markantní rozdíl v aplikaci efektivní komunikace. V každém typu mateřské školy se snaží pedagog aplikovat efektivní způsob komunikace v řešení vzniklých situací. Též můžeme říct, že i přes minimální rozdíl v aplikovatelnosti efektivního způsobu komunikace mezi jednotlivými mateřskými školami, je dítě v tradičních mateřských školách vedeno spíše direktivním způsobem a tím je jeho podpora autonomie malá.

Dále jsme si stanovili hypotézy H_4 , H_5 a H_6 , které zabývají souvislostí mezi délkou praxí a aplikací efektivní komunikace. Při zjišťování, zda souvisí celková délka praxe pedagogů s aplikací efektivní komunikace, jsme zjistili, že tam žádná souvislost neexistuje, čímž jsme námi stanovenou hypotézu H_4 zamítli. Dále jsme zjišťovali, zda existuje souvislost mezi délkou praxe a aplikací efektivní komunikace v jednotlivých mateřských školách. V prvním případě jsme se zabývali pedagogy z lesních mateřských škol, kde jsme zjistili, že ani tady se nám námi stanovená hypotéza nepotvrdila. Tedy, neexistuje vztah mezi délkou praxe pedagogů z lesních mateřských škol a aplikací efektivní komunikace. Poté jsme se zabývali souvislostí délky praxe a aplikací efektivní komunikace u pedagogů z tradičních mateřských škol. V tomto případě se nám stanovená hypotéza potvrdila, tak že můžeme říct, že existuje souvislost mezi délkou praxe u pedagogů v tradičních mateřských školách a aplikací efektivní komunikace.

V neposlední řadě jsme ověřovali námi stanovené hypotézy H_7 , H_8 a H_9 , kdy jsme zjišťovali, zda ovlivňuje absolvovaný kurz vztahující se ke komunikaci využití efektivního způsobu u pedagogů v lesních mateřských školách a zvláště u pedagogů z tradičních mateřských škol. Nejprve jsme porovnávali pedagogy z lesních mateřských škol s pedagogy z tradičních mateřských, zda jejich absolvování či neabsolvování kurzů ovlivňuje jejich aplikovatelnost efektivního způsobu komunikace. Z výsledku nám vzešlo, že mezi nimi neexistuje významný rozdíl, zda absolvovali nebo neabsolvovali kurzy. Dále jsme porovnávali využitelnost efektivního způsobu komunikace po absolvování kurzů mezi jednotlivými pedagogy z lesních mateřských škol a následně i mezi pedagogy z tradičních mateřských škol. V prvním případě jsme zjistili, že zde určitým způsobem ovlivňují absolvované a neabsolvované kurzy využitelnost efektivního způsobu komunikace u pedagogů z lesních mateřských škol. Taktéž existuje i rozdíl v aplikovatelnosti efektivního způsobu komunikace po

absolvování kurzu u pedagogů z tradičních mateřských škol. Z výsledků je zřejmé, že neexistuje rozdíl mezi pedagogy z jednotlivých mateřských škol, pokud pedagog absolvoval či neabsolvoval kurz vztahující se ke komunikaci. Ale když se podíváme na pedagogy v jednotlivých mateřských školách, tak zjistíme, že zde absolvování či neabsolvování kurzů již ovlivňuje využitelnost efektivního způsobu komunikace. Tedy, můžeme se domnívat, že pedagog, který absolvoval kurz, využívá způsoby efektivní komunikace lépe a častěji než pedagog, který kurz neabsolvoval.

Z celkového výzkumu nám vyplývá, že způsob efektivní komunikace je využíván v dostatečné míře jak v lesních mateřských školách, tak i v tradičních mateřských školách. Pedagogové v tradičních i v lesních mateřských školách se snaží podporovat autonomii dítěte, dávají mu možnost se podílet na řešení situace, aby bylo samo schopno se rozhodovat. Ale i přesto se můžeme domnívat, že v tradičních mateřských školách více převládá direktivní přístup ze strany pedagoga k dítěti. Dále nám z výzkumného šetření vzešlo, že délka praxe nijak nesouvisí s aplikovatelností efektivního způsobu komunikace u pedagogů z lesních mateřských škol a zároveň existuje mírná souvislost v aplikovatelnosti efektivního způsobu komunikace u pedagogů z tradičních mateřských škol. V neposlední řadě jsme se zkoumali, zda existuje rozdíl ve využitelnosti efektivního způsobu komunikace po absolvování či neabsolvování kurzů vztahujících se ke komunikaci. Zde jsme zjistili, že je celkem rozhodující pro využitelnost efektivního způsobu komunikace, zda pedagog absolvoval nebo neabsolvoval kurz. To nám vzešlo u obou typů mateřských škol.

Bohužel, během našeho výzkumného šetření jsme narazili na pár rizik, která zkomplikovala naše výzkumné šetření. Na začátku výzkumu jsme si stanovili, že dotazník rozešleme všem evidovaným lesním mateřským školám pod Asociací lesních mateřských škol, kterých je celkem 115, a dvě námi vylosovaným tradičním mateřským školám z každého okresu, těch bylo celkem 144. Z čehož vyplývá, že návratnost by měla být vysoká, kdy jsme předpokládali, že se nám vrátí minimálně 200 zodpovězených dotazníků. Ale ve skutečnosti tomu tam nebylo. Návratnost byla pouhá 102 dotazníků od oslovených pedagogů ze všech mateřských škol. Největší návratnost byla od pedagogů z tradičních mateřských škol (73) a nejnižší byla od pedagogů z lesních mateřských škol (29), přičemž jsme předpokládali, že větší bude návratnost od pedagogů z lesních mateřských škol, jelikož se v současnosti řeší jejich současné a budoucí situace, tak jsme předpokládali, že se budou chtít podílet více na našem výzkumném šetření než tradiční mateřské školy.

Dále shledáváme jako úskalí v našem výzkumném šetření e zprostředkování dotazníku. Pro lepší a vyšší návratnost by bylo pro příště vhodné zvolit elektrický dotazník on-line, aby si jej zprostředkovalo co nejvíce pedagogů z tradičních, popřípadě i z lesních mateřských škol. Ale i zde hrozí riziko nízké návratnosti zejména ze strany lesních mateřských škol.

Z důvodu uvedených rizik, se kterými jsme se setkali během našeho výzkumného šetření, bohužel, nemůžeme brát výsledky z našeho výzkumného šetření jako platné pro většinu tradičních a lesních mateřských škol za příčině nízkým výzkumným vzorkem. Proto výsledky z našeho výzkumného šetření jsou brány pouze orientačně, jako nástin toho, jak asi pedagog komunikuje v lesních a tradičních mateřských školách.

ZÁVĚR

Komunikace pedagoga s dítětem je nepostradatelnou součástí výchovně-vzdělávací práce.

Je důležité, jakým způsobem pedagog s dítětem komunikuje, zda s dítětem komunikuje efektivním či neefektivním způsobem komunikace. Volba způsobu komunikace má rozhodující vliv na celkový vývoj dítěte. Zda dítě bude vedeno k autonomii, tedy k samostatnosti, nebo bude vedeno direktivním způsobem, to vše ovlivňuje výběr způsobu komunikace. Těmito aspekty jsme se zabývali v diplomové práci.

V teoretické části jsme se na začátku věnovali celkovému vývoji dítěte předškolního věku, kde jsme uvedli, v jakých oblastech se dítě vyvíjí, na co je potřeba se zaměřit ve vývoji dítěte. Následně jsme se zabývali problematikou komunikace jako takovou. Zde jsme uvedli, jaké jsou druhy komunikace a způsoby komunikace. Zaměřili jsme se na způsoby komunikace, které jsou efektivní a neefektivní a jaký mají významný vliv na vývoj dítěte. To jakým způsobem bude pedagog komunikovat s dítětem, ovlivňuje nejen jeho postoj k ostatním lidem (dětmi), ale i celkově k němu samému- může si víc věřit, nebo se naopak podceňovat. Dále jsme se zaměřili na předškolní vzdělávání v podobě tradičních mateřských škol a alternativních mateřských škol, jakož to nejvýznamnější instituce pro dítě. Snažili jsme se poukázat na rozdíly v přístupu k dítěti mezi tradičními mateřskými školami a alternativními mateřskými školami. Podrobněji jsme se soustředili na jeden typ alternativního vzdělávání a to na lesní mateřské školy. V současnosti je o tento typ alternativního vzdělávání veliký zájem nejen ze strany rodičů, jako vhodný typ pro výchovu a vzdělávání jejich dětí, ale i ze strany státu, zda je zrušit nebo jim poskytnout vhodnou legislativní formu, do které by se mohly transformovat.

V praktické části jsme se zaměřili na zjištění, jaký způsob komunikace pedagoga převládá ve vztahu k dítěti při vzniklých situacích v tradičních a v lesních mateřských školách. Tyto informace vzešly z kvantitativní analýzy dat. Zdrojem kvantitativních dat bylo dotazníkové šetření s respondenty.

Výzkum ukazuje, že pedagogové z obou typů mateřských škol se snaží v situacích aplikovat efektivní způsob komunikace, čímž se snaží podporovat rozvoj autonomie u dítěte. Většina lidí se domnívá, že v lesních mateřských školách dítě nemůže být vhodně vedeno a připraveno na další vzdělávání, že nejvhodnější je klasické, tradiční vzdělávání. Ale jak jsme zjistili v našem výzkumném šetření, komunikace pedagogů je v obou typech mateřských škol téměř totožná. Spíše se nám ukázalo, že v tradičních mateřských školách je více

uplatňován direktivní přístup ze strany pedagoga, tedy neefektivní způsob komunikace. To ale pro některé může být i pozitivní výsledek, z důvodu, že v lesních mateřských školách je dítěti dává příliš velká svoboda v rozhodování, partnerský vztah mezi pedagogem a dítětem, což některým rodičům nemusí vyhovovat.

Dále jsme zjišťovali, jak délka praxe pedagogů ovlivňuje aplikaci efektivní komunikace v problémových situacích. Z výzkumného šetření nám vzešlo, že v podstatě délka praxe nijak neovlivňuje využití efektivního způsobu komunikace. Ale když jsme se zaměřili blíže na jednotlivé mateřské školy, zjistili jsme, že existuje minimální souvislost mezi délkou praxe a aplikací efektivní komunikace u pedagogů v tradičních mateřských školách. U pedagogů z lesních mateřských škol se souvislost nepotvrdila. Souhrnně se tak můžeme domnívat, že pedagog v lesních mateřských školách má již efektivní způsob komunikace vžitý, tak že jej nemusí nijak trénovat. Kdežto pedagog z tradičních mateřských škol si postupem času efektivní způsoby komunikace osvojuje.

Následně jsme zjišťovali, jak souvisí absolvování kurzů vztahujících se ke komunikaci a aplikovatelnosti efektivního způsobu komunikace u pedagogů v jednotlivých mateřských školách. Kdy se nám potvrdila mírná souvislost u pedagogů v lesních mateřských a nulová u pedagogů v tradičních mateřských školách. Souhrnně můžeme konstatovat, že pedagogové z lesních mateřských škol absolvují častěji kurzy v rámci komunikace a tím je využití efektivního způsobů větší, než u pedagogů z tradičních mateřských škol, kdy pedagogové absolvují velmi málo kurzů v rámci komunikace. Tedy, pedagogové v tradičních mateřských školách si je spíše osvojují vlastními zkušenostmi v průběhu praxe, než aby absolvovali kurz. Ale to se můžeme pouze domnívat.

Cílem této diplomové práce bylo zjištění, že způsoby komunikace pedagoga v tradičních mateřských školách a v lesních mateřských školách jsou téměř totožné. To znamená, že dítě je podporováno ve svém vývoji stejně jak v lesních mateřských školách, tak i v tradičních mateřských školách. Proto bychom neměli hned odmítat alternativní vzdělávání v podobě lesních mateřských škol, přestože nemají pevné zázemí v podobě stálé budovy či vhodných hygienických podmínek jako tradiční mateřské školy, ale měli bychom jim dát prostor a šanci, aby ukázaly, že i ony jsou plnohodnotnými mateřskými školami, které dokážou poskytnout výchovu a vzdělávání našim dětem.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ALDORT, Naomi, 2010. *Vychováváme děti a rosteme s nimi*. Vyd. 1. Praha: Práh. ISBN 978-80-7252-287-3.
- [2] BALCAR, Karel, 1991. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Chrudim: March. BEZ ISBN.
- [3] CLEMES, Harris a Reynold BEAN, 2008. *Jak vést děti k sebedůvěře: kniha pro rodiče a učitele*. Praha: Pragma. ISBN 978-80-7205-975-1.
- [4] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.
- [5] ČT24, 2015. Poslanci vyšli vstříct lesním školám, registrace bude dobrovolná. In: ČT24 [online]. Praha: Česká televize, 8.4.2015 [2015-04-08]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/domaci/307205-poslanci-vysli-vstric-lesnim-skolkam-registrace-bude-dobrovolna/>
- [6] GAVORA, Petr, 2005. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-104-9.
- [7] GRAY, Peter, 2012. *Svoboda učení*. Praha: www.scio.cz. ISBN 978-80-7430-093-6.
- [8] CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-1369-4.
- [9] KONEČNÁ, Zdeňka, 2009. *Základy komunikace*. Brno: Vysoké učení technické v Brně, Fakulta podnikatelská. ISBN 978-80-214-3891-0.
- [10] KOPECKÝ, Josef, 2015. Lesní školky mají šanci na přežití, poslanci podpořili klíčový zákon. In: *iDnes.cz* [online]. Praha: MAFRA, 23.1.2015 [cit. 2015-03-03]. Dostupné z: http://zpravy.idnes.cz/lesni-skolky-maji-sanci-na-preziti-poslanci-podporili-klicovy-zakon-1id-domaci.aspx?c=A150123_130834_domaci_kop
- [11] KOPŘIVA, Pavel [et al], 2008. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0.
- [12] KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2005. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi význam hry, role pedagoga, cíl hry, soubor her*. Praha Grada. 80-247-0852-3.
- [13] MEŠKOVÁ, Marta, 2012. *Motivace žáků efektivní komunikací*. Praktická příručka pro učitele. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0198-4.

- [14] MIKULAŠTÍK, Milan, 2003. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0650-4.
- [15] NAKONEČNÝ, Milan, 1998. *Základy psychologie*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0689-3.
- [16] OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ, 2003. *Rok v mateřské škole: kurikulum předškolní výchovy*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-847-3.
- [17] PETITCOLLIN, Christel, 2009. *Jak správně komunikovat se svým dítěte*. Praha: Pierot. ISBN 978-80-7353-143-3.
- [18] PIAGET, Jean and Bärbel INHELDER, c2000. *The psychology of the child*. New York: Basic Books. ISBN 0-465-09500-3.
- [19] PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER, 2007. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-263-8.
- [20] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [21] PRŮCHA, Jan, 2012. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7178-999-4.
- [22] PRŮCHA, Jan, 2011. *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3181-0.
- [23] ROGERS, Carl R., 2013. *On Becoming an Effective Teacher: Person-centered Teaching*. Routledge. ISBN 978-1-135-00551-1. Dostupné z: <https://books.google.cz/books?id=DQWAAAAAQBAJ&pg=PA128&dq=rogers+facades&hl=cs&sa=X&ei=2NoGVfrwJ4mGzAPalICgAw&ved=0CFsQ6AEwCA#v=onepage&q=rogers%20facades&f=false>
- [24] ROGGE, Jan-Uwe, 1996. *Děti potřebují hranice*. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-088-X.
- [25] SUCHÁNKOVÁ, Eliška, 2014. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0698-9.
- [26] SVOBODOVÁ, Eva a kol., 2010. *Vzdělávání v mateřské škole. Školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-774-9.
- [27] ŠIŠÁK, Petr, 2013. *Psychologie pro předškolní pedagogiku 1*. Ostrava: Universitas Ostraviensis. ISBN 978-80-7464-448-1.

- [28] ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA, 2003. *Klinická logopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-546-6.
- [29] ŠPAŇHELOVÁ, Ilona, 2009. *Komunikace mezi rodičem a dítětem*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2698-4.
- [30] ŠULOVÁ, Lenka, 2004. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0877-4.
- [31] TRACHTOVÁ, Zdeňka, 2014. Lesní mateřinky v ohrožení. Zachránit je může pozměněný návrh zákona. In: *iDnes.cz* [online]. Praha: MAFRA, 27.8.2014 [cit. 2015-03-03]. Dostupné z:http://zpravy.idnes.cz/lesni-skolky-v-ohrozeni-0wj-/domaci.aspx?c=A140827_084648_domaci_zt
- [32] VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.
- [33] VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.
- [34] VÁGNEROVÁ, Marie, 2004. *Základy psychologie*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum. ISBN 80-246-0841-3.
- [35] VALKOUNOVÁ, Tereza, 2014. Zákon o dětských skupinách se vrací do sněmovny-lesní školky mají naději. In: *Asociace lesních MŠ* [online]. Praha: Asociace lesních MŠ, 24.7. 2015 [cit. 2015-03-03]. Dostupné z:<http://lesnims.cz/zakon-o-detskych-skupinach-se-vraci-do-snemovny-lesni-skolky-maji-nadeji>
- [36] VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza a kol., 2012. *Ekoškolky a lesní mateřské školy: praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol*. Praha: Ministerstvo životního prostředí. ISBN: 978-80-7212-537-1.
- [37] VYBÍRAL, Zdeněk, 2000. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-291-2.
- [38] VYMĚTAL, Jan, 2001. *Rogerovský přístup k dospělým a dětem*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-561-X.
- [39] ZAJITZOVÁ, Eliška, 2011. *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči*. Praha: Hnutí R. ISBN 978-80-86798-14-1.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MŠ Mateřská škola

RVP PV Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

TMŠ Tradiční mateřská škola

LMŠ Lesní mateřská škola

MPSV Ministerstvo práce a sociálních věcí

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Počet oslovených MŠ	49
Graf 2: Počet zúčastněných pedagogů	49
Graf 3: Krabicový graf- Rozdíl aplikace efektivní komunikace v LMŠ a TMŠ	61
Graf 4:4 Krabicový graf- Rozdíl podpory autonomie dítěte v LMŠ a TMŠ	63
Graf 5: Krabicový graf- Rozdíl v direktivním přístupu pedagoga k dítěti v LMŠ a TMŠ.....	64
Graf 6: Korelace- Souvislost mezi praxí pedagoga a aplikací efektivní komunikace	66
Graf 7: Bodový graf- Souvislost mezi délkou praxe a aplikace efektivní komunikace v LMŠ.....	67
Graf 8: Bodový graf- Souvislost mezi délkou praxe a aplikace efektivní komunikace v TMŠ.....	69
Graf 9: Krabicový graf- Rozdíl aplikovatelnosti efektivní komunikace po absolvování kurzů mezi pedagogy z jednotlivých MŠ.....	71
Graf 10: Krabicový graf- Rozdíl ve využití efektivní komunikace po absolvování kurzů u pedagogů z LMŠ	73
Graf 11: Krabicový graf- Rozdíl ve využití efektivní komunikace po absolvování kurzů u pedagogů z TMŠ	74

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Komunikace v LMŠ.....	57
Tabulka 2: Komunikace v TMŠ.....	58
Tabulka 3: Přístup k řešení situací v LMŠ.....	59
Tabulka 4: Přístup k řešení situací v TMŠ.....	60
Tabulka 5: Aplikace efektivní komunikace	61
Tabulka 6: Podpora autonomie dítěte	62
Tabulka 7: Direktivní přístup k dítěti	64
Tabulka 8: Závislost efektivní komunikace na délce praxe.....	65
Tabulka 9: Závislost efektivní komunikace na délce praxe v LMŠ.....	66
Tabulka 10: Závislost efektivní komunikace na délce praxe v TMŠ.....	68
Tabulka 11: Rozdíl v aplikaci efektivní komunikace po absolvování mezi pedagogy z LMŠ a TMŠ	70
Tabulka 12: Rozdíl v aplikaci efektivní komunikace po absolvování mezi pedagogy z LMŠ	72
Tabulka 13: Rozdíl v aplikaci efektivní komunikace po absolvování mezi pedagogy z TMŠ	74

SEZNAM PŘÍLOH

P I: Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

ZPŮSOB KOMUNIKACE S DÍTĚTEM PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Dobrý den,
jmenuji se Martina Veselská a jsem studentkou navazujícího magisterského studia Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, obor Sociální pedagogika. Tím to Vás žádám o vyplnění, mého dotazníku k mé diplomové práci, které je anonymní. Cílem dotazníku je zjistit, jaký způsob komunikace převládá v komunikaci mezi pedagogem a dítětem při vzniklých následujících situacích.

Dotazník obsahuje 13 situací, se kterými se můžete setkat. U každé situace jsou 4 výroky, které ohodnotíte na škále 1-7, podle toho, zda daný výrok používáte a jak jej považujete za vhodný či méně vhodný a proto jej nepoužíváte. Své odpovědi vypište nebo tučně zvýrazněte na škále s tím, že „1 velmi vhodné“ a „7 velmi nevhodné“. Celkové vyplnění dotazníku je **20-30 minut**.

Děkuji za Váš čas a Vaše vyplnění dotazníku.

Pohlaví:

Muž

Žena

Věk:

Délka praxe:

Dosažené vzdělání a v jakém oboru:

Absolvovali jste nějaký kurz v rámci své profese? Pokud ano, tak jaký?

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

	Velmi vhodné		Středně vhodné			Velmi nevhodné	
	1	2	3	4	5	6	7
a) Honza má dnes špatný den. Už po třetí vylil pití.							
1. No jo, náš šikula.	1	2	3	4	5	6	7
2. Vidím, že se nám tady něco vylilo. Co s tím uděláme?	1	2	3	4	5	6	7
3. Dojdeš si pro hadr sám nebo mám jít s tebou?	1	2	3	4	5	6	7
4. Okamžitě běž pro hadr a utři to!	1	2	3	4	5	6	7
b) Dívka Anežka se nezapojuje do kolektivu, s ničím a nikým si nehraje i přesto, že by si s ní ostatní děti hrály.							
5. Vidím, že si nehraješ s ostatními dětmi. Co pak je?	1	2	3	4	5	6	7
6. Podívej se, jak si Anička s Luckou pěkně hrají. Běž si hrát s nimi.	1	2	3	4	5	6	7
7. Copak ty si nechceš hrát s ostatními?	1	2	3	4	5	6	7
8. Chtěla bych, aby sis šla hrát s dětmi.	1	2	3	4	5	6	7
c) Monika a Petra se přetahují o hračku. Nevíte, která z nich měla hračku jako první. Monika uhodí Petru a ta se rozpláče.							
9. Kdybyste se aspoň jednou nepřetahovaly, nic by se nestalo.	1	2	3	4	5	6	7
10. Slyším, že tu někdo pláče.	1	2	3	4	5	6	7
11. Pomůžte, když se Petře omluvíš a vezmete si každá jinou hračku.	1	2	3	4	5	6	7
12. Podívej, kvůli tobě teď Petra brečí.	1	2	3	4	5	6	7
d) Terežka je velmi bystré a chytré děvče, ovšem velmi často v kolektivu prosazuje svou osobnost, vykřikuje a chce neustále mluvit. Na Vaše upozornění reaguje tím, že se začne vztekat a plakat.							
13. Přestaň se vztekat nebo si děti s tebou nebudou hrát.	1	2	3	4	5	6	7
14. Terežko, jsi hysterka.	1	2	3	4	5	6	7
15. Když se budeš takhle chovat dál, tak nepůjdeš s námi ven.	1	2	3	4	5	6	7
16. Terežko, pomohlo by mi, kdybys mi řekla, co tě trápí.	1	2	3	4	5	6	7

e) Martin se často přestává ovládat, provokuje a bije ostatní děti při hře. Nereaguje na Vaše upozornění a vy se obáváte, že si neosvojí potřebné sociální dovednosti.							
17. Rosteš pro kriminál.	1	2	3	4	5	6	7
18. Když se nebudeš chovat hezky k ostatním dětem, ony se nebudou chovat hezky k tobě.	1	2	3	4	5	6	7
19. Přestaň se tak chovat nebo si nebudeš hrát s ostatními dětmi.	1	2	3	4	5	6	7
20. Martine, nelíbí se nám tvé chování. Co si o tom myslíš?	1	2	3	4	5	6	7
f) David se neustále zamotává do švihadla při jeho opakovaném přeskakování.							
21. Vidím, že ti to nejde. Co s tím uděláme?	1	2	3	4	5	6	7
22. Můžeš to zkusit dál sám nebo to můžeme zkusit spolu.	1	2	3	4	5	6	7
23. To je náš atlet.	1	2	3	4	5	6	7
24. Takhle to děláš špatně. Ukaž!	1	2	3	4	5	6	7
g) Pavle se nedaří postavit stavebnice. Pokaždé ji kus stavebnice zůstane a Pavla se začne vztekat.							
25. Takhle to nepůjde. Tady to máš špatně postavené.	1	2	3	4	5	6	7
26. Můžeš to postavit podle obrázku sama nebo to můžeme postavit spolu.	1	2	3	4	5	6	7
27. Měla by sis uvědomit, že takhle to nikdy nepostavíš, pokud to neuděláš tímto způsobem.	1	2	3	4	5	6	7
28. Pomůže, když tenhle díl dáme jinam.	1	2	3	4	5	6	7
h) Dan má špatný den. Od rána je našťvaný, do všeho kolem sebe kope a se vším, co mu přijde pod ruku, hází.							
29. On je výbušný pořád.	1	2	3	4	5	6	7
30. Vidím, že tě něco našťvalo.	1	2	3	4	5	6	7
31. Jestli se neuklidníš, nepojedeš s námi na výlet.	1	2	3	4	5	6	7
32. Pomohlo by mi, kdybys mi řekl, co tě tak našťvalo.	1	2	3	4	5	6	7
i) Tonda odmítá jíst svačinu.							
33. Běda, jestli to nesníš, tak si nepůjdeš hrát.	1	2	3	4	5	6	7
34. Tondo, svačina.	1	2	3	4	5	6	7
35. Podívej se na Pavlíka, jak pěkně jí.	1	2	3	4	5	6	7

36. Když to sníš, tak budeš mít velkou sílu.	1	2	3	4	5	6	7
j) Alenka je celá promočená. Nechce se převléknout.							
37. Když se nepřevlékneš, tak budeš nemocná.	1	2	3	4	5	6	7
38. Okamžitě běž a převlékni se.	1	2	3	4	5	6	7
39. Vidím, že jsi mokrá. Co s tím provedeme?	1	2	3	4	5	6	7
40. Ty jsi ale špindíra.	1	2	3	4	5	6	7
k) Michal rozbil Karlíkovi hrad z kostek. Karlík se rozpláče.							
41. Půjdeš Karlíkovi pomoc postavit hrad sám nebo mám jít s tebou?	1	2	3	4	5	6	7
42. Ty jsi takové nemehlo.	1	2	3	4	5	6	7
43. Pomohlo by, kdyby ses šel Karlíkovi omluvit.	1	2	3	4	5	6	7
44. Měl by sis uvědomit, že tohle se nedělá.	1	2	3	4	5	6	7
l) Děti si mají po sobě uklidit hračky, ale Tomáš to odmítá a hraje si dál.							
45. Co pak ty nechceš jít ven s ostatními dětmi?	1	2	3	4	5	6	7
46. Dokud si neuklidíš hračky, tak ostatní děti nepůjdou kvůli tobě na procházku.	1	2	3	4	5	6	7
47. Když sis s hračkami hrál, očekávám, že si je uklidíš.	1	2	3	4	5	6	7
48. Víím, že si umíš hračky po sobě uklidit.	1	2	3	4	5	6	7
m) Děti si hrají venku. Hanička přiběhne s pláčem a s odřeným loktem, protože ji Miloš strčil na zem.							
49. Doufám, že se Haničce omluvíš.	1	2	3	4	5	6	7
50. Nikdy nedáváš pozor. Podívej, co jsi udělal!	1	2	3	4	5	6	7
51. Z tebe jednou vyroste pěkný rváč.	1	2	3	4	5	6	7
52. Miloši, Haničku ten loket opravdu bolí, jak jsi ji strčil. Co myslíš, že by se s tím dalo dělat?	1	2	3	4	5	6	7