

Respektující přístup v předškolním zařízení

Veronika Cherynová

Bakalářská práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Veronika Cherynová
Osobní číslo:	H21618
Studijní program:	B0111A190011 Sociální pedagogika
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Respektující přístup v předškolním zařízení

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti rodinného prostředí, výchovy v předškolním zařízení a respektujícího přístupu.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

- ALDORT, Naomi, 2010. Vychováváme děti a rosteme s nimi. Praha: Práh. ISBN 978-80-7252-287-3.
CHRÁSKA, Miroslav, 2016. Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-9225-0.
KOPŘIVA, Pavel, 2008. Respektovat a být respektován. Kroměříž: Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0.
KOTÁTKOVÁ, Soňa, 2014. Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4435-3.
ROGGE, Jan-Uwe, 2007. Děti potřebují hranice. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-330-7.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Iva Staňková, Ph.D., MBA**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **23. ledna 2025**
Termín odevzdání bakalářské práce: **2. května 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 23. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení bakalářské práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji bakalářskou 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;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou 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 bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem bakalářské práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na bakalářské práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....

podpis autora

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá tématem respektujícího přístupu v předškolním zařízení z pohledu rodičů. Cílem práce je zjistit míru informovanosti rodičů a jejich názor na uplatňování respektujícího přístupu v mateřské škole. Teoretická část práce je rozdělena do tří kapitol. První kapitola se věnuje rodině jako základnímu činiteli výchovy dítěte, její roli a významu v raném dětství. Druhá kapitola se zaměřuje na předškolní vzdělávání, jeho cíle, funkce a hlavní aktéry tohoto vzdělávání. Třetí kapitola je věnována samotnému konceptu respektujícího přístupu, jeho základním principům a možnostem uplatnění v praxi. Praktická část práce je zaměřena na kvantitativní výzkum, který byl realizován prostřednictvím dotazníkového šetření mezi rodiči dětí navštěvujících mateřskou školu. Výsledky výzkumu poukazují na míru obeznámenosti rodičů s tímto přístupem, jejich osobní postoje a zkušenosti, a zároveň odhalují oblasti, které by mohly být dále rozvíjeny v rámci spolupráce mezi rodinou a školou.

Klíčová slova: respektující přístup, výchova, rodina, předškolní vzdělávání, komunikace

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with the topic of respectful approach in preschool from the parents' point of view. The aim of the thesis is to find out the level of awareness of parents and their opinion on the implementation of respectful approach in preschool. The theoretical part of the thesis is divided into three chapters. The first chapter is devoted to the family as a basic factor in the child's upbringing, its role and importance in early childhood. The second chapter focuses on preschool education, its goals, functions and the main actors of this education. The third chapter is devoted to the concept of the respectful approach itself, its basic principles and the possibilities of its application in practice. The practical part of the thesis focuses on quantitative research, which was carried out through a questionnaire survey among parents of children attending kindergarten. The results of the research indicate the level of familiarity of parents with this approach, their personal

attitudes and experiences, and also reveal areas that could be further developed in the framework of cooperation between the family and the school.

Keywords: respectful approach, education, family, pre-school education, communication

Chtěla bych velmi poděkovat paní PhDr. Ivě Staňkové, Ph.D. za její podnětné rady a odborné a trpělivé vedení a její velmi vstřícný a laskavý přístup. Díky patří také rodičům, kteří věnovali svůj čas k vyplnění dotazníku a pomohli tím ke vzniku nové studie. Ráda bych také poděkovala mé rodině, především svým dcerám, bez kterých by tato práce nevznikla. Jen díky nim se zajímám o respektující přístup ve výchově.

OBSAH

ÚVOD.....	13
I.....	T
TEORETICKÁ ČÁST.....	14
1 VÝCHOVA V RODINĚ	16
1.1 RODINA	16
Manželský (partnerský) podsystém.....	17
Rodičovský podsystém.....	17
Sourozenecký podsystém	17
1.2 STYLY VÝCHOVY V RODINĚ.....	17
1.2.1 Autoritářská výchova	18
1.2.2 Tolerantní (liberální) výchova.....	18
1.2.3 Demokratická výchova.....	19
1.2.4 Ochranářský výchovný styl.....	19
2 PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVA.....	20
2.1 VZDĚLÁVACÍ INSTITUCE.....	20
2.2 HISTORIE MATEŘSKÉ ŠKOLY U NÁS	20
2.3 SOUČASNÁ MATEŘSKÁ ŠKOLA.....	20
2.4 HLAVNÍ AKTÉŘI PŘEDŠKOLNÍHO PROSTŘEDÍ.....	23
2.4.1 Dítě v předškolním věku	24
2.4.2 Učitel.....	26
3 RESPEKTUJÍCÍ PŘÍSTUP	29
3.1 NASTAVENÍ HRANIC	29
3.2 PŘIROZENÉ DŮSLEDKY	30
3.3 BEZPODMÍNEČNÉ PŘIJETÍ.....	37
3.4 KOMUNIKACE.....	38
II.....	P
PRÁKTIČKÁ ČÁST	42
4 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU	43
4.1 VÝZKUMNÝ CÍL	43
4.1.1 Dílčí cíle	44
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	44
4.2.1 Hlavní výzkumná otázka.....	44
4.2.2 Dílčí výzkumné otázky	44
5 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	45
5.1 METODA SBĚRU DAT	45
5.2 ANALÝZA DAT A JEJICH ZPRACOVÁNÍ.....	46

5.3	VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ	47
6	INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT.....	67
	ZÁVĚR.....	70
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	72
	SEZNAM GRAFŮ	74
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	75
	SEZNAM PŘÍLOH.....	76

ÚVOD

Rodina a předškolní vzdělávání představují dva klíčové pilíře v raném vývoji dítěte. Právě v tomto období se formují základní postoje, návyky a hodnoty, které dítě provázejí po celý život. Výchova dětí je proto nejen záležitostí rodičů, ale i pedagogických pracovníků, kteří ve spolupráci s rodinou utvářejí prostředí, v němž dítě roste a objevuje svět. V posledních letech se stále více hovoří o důležitosti respektujícího přístupu ve výchově, který klade důraz na partnerský vztah mezi dospělým a dítětem, ve kterém panuje vzájemná úcta, důvěra a otevřená komunikace. V potaz jsou brány potřeby dítěte, emoce a jeho individualita. Tento přístup však může být vnímán různě – zatímco pro některé rodiče je samozřejmostí, pro jiné může být novinkou, se kterou se teprve seznamují a pro některé to může znamenat něco, co absolutně nedává smysl.

Téma respektujícího přístupu ve výchově dětí v předškolním věku se dostává do popředí odborných debat i laické veřejnosti. Přestože se tento přístup často objevuje v metodikách a filozofiích alternativních vzdělávacích směrů, jeho prvky pronikají i do běžných mateřských škol. Klíčovým prvkem pro jeho efektivní zavádění do praxe je však nejen ochota a schopnost pedagogů jej aplikovat, ale také pochopení a podpora ze strany rodičů. Právě jejich informovanost a postoj k respektujícímu přístupu může významně ovlivnit, jak je tento přístup ve školce vnímán, přijat a realizován.

Práce je rozdělena do tří hlavních kapitol. První kapitola se věnuje rodině jako primárnímu výchovnému prostředí, jejím podsystemům a výchovným stylům. Druhá kapitola se zaměřuje na předškolní vzdělávání, jeho cíle, význam a pozornost je věnována také hlavním aktérům tohoto vzdělávání. Třetí kapitola představuje teoretické základy respektujícího přístupu, jeho klíčové principy a přínosy pro rozvoj dítěte. Na teoretickou část navazuje výzkumné šetření, jehož výsledky mohou přispět k hlubšímu porozumění vztahu mezi rodinou a mateřskou školou při uplatňování respektujícího přístupu.

Cílem této bakalářské práce je zmapovat, jak rodiče dětí navštěvujících mateřské školy vnímají respektující přístup a jaké mají o tomto přístupu povědomí. Práce se snaží zjistit, do jaké míry jsou rodiče s principy respektující komunikace obeznámeni, zda jej podporují, a jaké mají s tímto přístupem zkušenosti. Výzkum probíhá formou dotazníkového šetření, které se zaměřuje na konkrétní postoje a názory rodičů.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝCHOVA V RODINĚ

Nejprve se seznámíme, definujeme a rozebereme okruhy, které bezprostředně souvisí s tímto tématem. A tím je téma rodinného prostředí a výchovy v něm, dále výchovy v předškolním zařízení, a nakonec téma respektujícího přístupu.

1.1 Rodina

„Dobře fungující rodina je jako kotva v divokých vodách dnešního světa“ (Mühlfeit & Krůtová, 2021).

Existuje spousta definic o tom, co vlastně rodina je, z čeho se skládá, jaká by měla být. Níže si některé definice vypíšeme, nicméně téměř všechny se shodují na tom, že jde o nějakou společenskou skupinu, většinou minimálně o třech lidech, tj. rodiče a dítě. Každý z autorů má lehce jiný pohled na tento pojem, ale v závěru se všichni shodují.

Kotátková a Průcha (2013, s. 31) uvádí, že „rodinné prostředí je všeobecně považováno za nejvýznamnější činitel utvářející vývoj dítěte. Má rozhodující vliv na to, jaký dospělý jedinec z dítěte vyroste.“ Stejně tak podle Matouška (2003) je rodina první velmi důležitou sociální skupinou, ve které se dítě formuje, kde se utváří jeho osobnost, pohled na svět a vztahy k ostatním, mluvíme tedy o výchovné (socializační) funkci rodiny. A taktéž Kraus a Poláčková (2001) píše, že současná rodina je společenská skupina, nejméně tří osob, které pojí nějaký vztah, ať už rodičovský, manželský, nebo příbuzenský a ve kterém se nachází, alespoň jedno dítě, jakéhokoli věku. S tímto názorem se však moc neztotožňují, protože v dnešní době se i spousta párů, cítí jako rodina.

Rodinu můžeme popsat také jako systém, mluvíme potom o rodinném systému, který jak definuje Sobotková (2012, s. 24) „je soubor částí a vztahů mezi nimi“. Podle ní a dalších autorů, kteří se zabývají rodinným systémem, je nějaká přímá definice rodiny téměř nemožná a to proto, že se jedná o velmi těžce definovatelný jev s mnoha proměnnými.

. Každý rodinný systém má však i podsystémy, z nichž za nejdůležitější můžeme považovat podsystém manželský (partnerský), rodičovský a sourozenecký. Avšak můžeme se setkat s dalšími podsystémy, které by neměly být trvalé, jelikož by mohly nést následky do budoucna. Mluvíme o podsystémech matka-mladší dítě, otec-starší dítě (Sobotková, 2012, s. 27). Za důležité také považujeme říct, že podsystémy se vzájemně prolínají a ovlivňují (Matoušek, 2003).

Manželský (partnerský) podsystém

Tento podsystém můžeme považovat za základní, kdy nejdůležitějším bodem a největším úspěchem je, aby manželé, partneři vybudovali fungující, harmonický vztah, který ve značné míře ovlivňuje vývoj jejich dětí. Ukazují dětem, jak se domlouvat, jak řešit problémy, jak naplňovat vzájemně své potřeby (Sobotková, 2012). Podle Minuchina (1974, podle Matoušek, 2003) do manželského podsystému dítě nemá vidět.

Rodičovský podsystém

Sobotková (2012) jej zařazuje hned na dobu, kdy žena otěhotní a tím dochází k rozšíření podsystému manželského. Je to období plné radosti, ale také to může přinést spoustu sporů a neshod, které se mohou projevit v budoucnu.

Opět toto tvrzení můžeme doplnit slovy Minuchina (1974, podle Matoušek, 2003), který říká, že do tohoto podsystému dítě bez pochyby patří, avšak s jasnými hranicemi. Rodičovský podsystém plní veškeré funkce rodiny.

Sourozenecký podsystém

V tomto podsystému dítě prochází socializačním procesem, jako je spolupráce, hra, řešení konfliktů, zdravá soutěživost, ale také podpora. Všechny tyto získané zkušenosti dítě nadále využívá v dalších sociálních skupinách a čerpá z nich do budoucna (Sobotková, 2012).

K tomuto podsystému bychom ještě doplnili pojem „rodičovské dítě“. Toto slovní spojení patří také Minuchinovi (1974, podle Matoušek 2003) a znamená to v podstatě dítě, které bylo postaveno do pozice rodiče, dospělého, vůči svým mladším sourozencům. Vyskytuje – li se to ojediněle, např. jsou – li rodiče nemocní nebo nepřítomni, není to velkým problémem. Potíže nastávají, pokud je toto předání moci dlouhodobé, či snad trvalé a dítě na to nemá dostatečný věk.

1.2 Styly výchovy v rodině

Nejprve je nutno říct, že žádný výchovný styl není ten správný nebo špatný. Každý rodič to dělá, jak nejlépe umí.

Jak píše Pöslová (2020) ve své knize, naši výchovu ovlivňuje spousta faktorů a především to, z jakého rodinného prostředí my sami pocházíme, jak na nás působilo, a i stále působí a co jsme si z něj my sami vzali. Podle ní můžeme výchovné styly rozdělit na

„autokratický (také autoritářský nebo autoritativní), tolerantní (dříve nazývaný liberální) a demokratický“.

1.2.1 Autoritářská výchova

Jak už název vypovídá, v čele této výchovy je autorita. Osoba, zpravidla rodič, jež je dominantní a dítě musí poslouchat a plnit veškeré požadavky, které jsou na něj kladeny (Pöslová, 2020). Nejde však ani o to, co se po dítěti chce, ale především o to, jakým stylem mu je to sděleno, případně vynuceno. Dítě samozřejmě poslechne, ale ne z vlastní vůle, ale ze strachu, a to není ta nejlepší možnost.

V této výchově není prostor pro diskuzi, rodič je vždy ten, co má pravdu a jinou možnost nepřipouští. Tím dochází k tomu, že dítě nemá vlastní názor a ze strachu se učí „předvídat, předjímat ještě nevyřčené, myslet za druhé a očekávat vždy to horší“ (Pöslová, 2020, s. 15). Prokešová (2013) doplňuje ve své knize, že díky tomuto výchovnému stylu se dítě může začít projevovat agresivně, nebo naopak dojde k apatii.

1.2.2 Tolerantní (liberální) výchova

V tomto výchovném stylu je dítě upřednostňováno a ničím a nikým nemanipulováno (Pöslová, 2020). Je to přesný opak výchovy autokratické. Podle rodičů dítě samo pozná, co je pro něj nejlepší, oni mu jen dodávají podporu a víru. Dokonce někteří tvrdí, že by rodiče neměli dělat vlastně nic, jen vedle dítěte být, aby náhodou neudělali něco, co by dítěti mohlo ublížit. Stejně jako Pöslová (2020) ani já se s tímto názorem neztotožňuji. Jak dále píše, vychováváme tím, jak se chováme. Děti se učí hlavně nápodobou.

Tato, řekněme – li, svévolná výchova má svá úskalí především v tom, že pokud děti neměly nastavené hranice od rodičů, mohly vše co chtěly, dostanou tvrdou ránu od běžného vnějšího světa, kde ty hranice jim poskytne jiná autorita, druhé dítě, a budou velmi překvapeni, že se vše netočí jen kolem nich (Pöslová, 2020). Tímto v dětech rodiče budují egoismus, nespolehlivost a mohou se vyskytovat i poruchy chování (Prokešová, 2013).

V autokratické výchově se přikazovalo, tolerantní výchova dbá spíše na potřeby dětí, ptá se: „Co budeme dělat? Co budeme jíst? Půjdeme už spát?“ (Pöslová, 2020, s. 16). Tyto otázky a způsob jejich podání, je velmi líbezný našemu uchu, ale časem se může stát, že nezbude prostor pro potřeby rodiče, dítě se stane „režisérem celého rodinného života“ (Pöslová, 2020, s. 16).

Dítě dostalo svobodu a jen ji využívá, rodič nejprve využívá jistých znaků a principů této výchovy, ale později již dítěti ustupuje ze strachu, aby nenastal nějaký problém spor, a někdy to dospěje až do bodu, kdy se rodiče dětí začnou opravdu bát (Pöslová, 2020).

Nicméně děti, stejně jako dospělí, potřebují hranice. Život bez hranic přináší jen negativní věci do života celé rodiny, jako je agrese, stres, chaos. Zároveň vede jen k tomu, že se z dětí stávají ještě větší sobci a aby byly jejich potřeby upřednostňovány, klidně danou situaci vyhroťí až k sporu, jen aby získaly, co chtějí, protože takto jim to fungovalo i v minulosti (Pöslová, 2020).

1.2.3 Demokratická výchova

Podle Pöslové (2020) v rodinách nejde ani tak o definici všech typů výchov, ale o to, jak si kdo jaký pojem vyloží. V tomto případě se bavíme o pojmu „demokracie“, který rodiče vnímají jako něco, kdy si jsou všichni členové rodiny rovni, mají nárok a svůj názor a vždy se jde dohodnout. Nicméně i tak je autorita již předem dána.

Výhody této výchovy vidí Pöslová (2020) v rodinách s vyspělejšími dětmi, kdy už děti mají nějaký přehled o chodu života a dokážou si svůj názor obhájit, či uznat názor druhých. Naopak v rodině s malými dětmi, uvádí věk přibližně do sedmi let, nevidí potenciál pro tuto výchovu, jelikož děti sice umí diskutovat, ale často jen pro svůj prospěch.

Jak už jsme zmínili výše, v této výchově je mnoho založeno na domluvě. Jsou věci, témata, která jsou pevně daná, ale zároveň jsou témata, o kterých se dá diskutovat a najít kompromis (Pöslová, 2020).

Prokešová (2013) vidí tento výchovný styl jako nejúčinnější, protože se u dítěte rozvíjejí jeho pozitivní stránky osobnosti, dítě se díky tomu učí myslet a jednat aktivně.

1.2.4 Ochránářský výchovný styl

Tento výchovný styl popisuje Prokešová (2013) jako výchovu, v níž převažuje sice laskavé chování, péče o dítě, vše je myšleno v dobré míře, nicméně dítěti to nic nedává. Nenaučí se jednat, rozhodovat a díky tomu se dítě stává nesamostatným, poslušným, závislým na druhých.

2 PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVA

V této kapitole se budeme věnovat dalšímu stěžejnímu bodu celé bakalářské práce a tím je předškolní výchova, s čímž souvisí samotná instituce předškolního vzdělávání, a také hlavní aktéři tohoto prostředí.

2.1 Vzdělávací instituce

V České republice již od nedávna je samozřejmostí vzdělávací systém pro děti předškolního věku, který zajišťují instituce k tomu oprávněné, mluvíme o mateřských školách a jeslích (Průcha & Kořátková, 2013). Tyto instituce a předškolní vzdělávání se díky Školskému zákonu (2004) stávají „legislativní součástí systému vzdělávání“ (Kořátková, 2014, s. 101).

2.2 Historie mateřské školy u nás

První předškolní zařízení vznikala v 19. století a říkalo se jim „opatrovny“. Po vzoru jiných zemí i v Čechách začali vznikat školky. Za první veřejnou mateřskou školu se dá považovat ta, která vznikla v Praze, v roce 1869 (Průcha & Kořátková, 2013).

Postupem času se síť mateřských škol a jeslí rozrůstala. Objevovaly se především ve městech a samozřejmostí byly také školky církevní. Na vrchol se tato síť vyšplhala ve školním roce 1983/1984, kdy v České republice bylo 7 592 mateřských škol (Průcha & Kořátková, 2013).

2.3 Současná mateřská škola

Po roce 1989 však došlo k výraznému úpadku mateřských škol, a téměř k zániku jeslí, jejichž nízký počet je do dnes. Spousta mateřských škol byla zavřena, nebo sloučena dohromady (Průcha & Kořátková, 2013). Po tomto roce také došlo ve změně cílů předškolního vzdělávání. Do této doby se jednalo pouze o cíle, které byly stanoveny k určitému věku dítěte, po roce 1990 se cíli především na dítě a jeho specifické potřeby. V tomto období se také otevřely možnosti alternativního školství (Kořátková, 2014).

Jelikož tento pohled na předškolní výchovu a pojetí dítěte jako individua se neslo v minulosti na pozitivní vlně, přistupuje se tak k dětem v předškolním zařízení i nadále v současnosti (Kořátková, 2014). Toto tvrzení můžeme také potvrdit Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (2021), který uvádí, že „předškolní vzdělávání se maximálně přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním

a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny a dbá na to, aby tato vývojová specifika byla při vzdělávání dětí v plné míře respektována.“ Samozřejmě se stále setkáváme se starými praktikami v některých mateřských školách (Kořátková, 2014) nicméně podle našeho názoru a také zkušenosti tyto staré metody praktikují především pedagogové staršího věku.

Nicméně po tomto úpadku, dochází v dnešní době opět k nárustu poptávky po mateřských školách či jeslích, ale jejich kapacita je omezená a často jsme se setkaly s tím, že zřizovatelé nebo ředitelé těchto zařízení, byli nuceni děti odmítnout.

Druhy mateřských škol

Mateřské školy můžeme rozdělovat podle toho, kdo je zřizuje, a to buď na **veřejnou mateřskou školu**, kdy je zřizovatelem stát, kraj, město nebo obec, jenž financují veškeré provozní výdaje a jsou zapsané do školského rejstříku, tudíž se na ně vztahuje školský zákon, na **soukromou mateřskou školu rejstříkovou**, kdy zřizovatelem je církev, či jiná právnická osoba, která se taktéž musí řídit školským zákonem. Financování soukromé mateřské školy je především ze školního a soukromých zdrojů. Od státu mohou využívat dotace. Dále jsou také **soukromé dětské kluby**, které nejsou vedeny ve školském rejstříku, nevztahuje se na ně tudíž školský zákon a jsou financovány tržním školným. A posledním předškolním zařízením jsou **dětské skupiny**, jejichž výhodou může být pro rodiče nepravidelná možnost docházky a nízká věková hranice pro přijetí dítěte (již od 1 roku). Zřizovány jsou firmou, úřadem, vysokou školou, neziskovou organizací (Hromádková, 25. 6. 2022).

Výše jsme se zmiňovali, že po roce 1990 začaly být zřizovány školy **alternativní**. Tento pojem můžeme chápat jako „směr odlišný nebo zástupný k tradičně pojatému nebo běžně užívanému způsobu vzdělávání“ (Průcha & Kořátková, 2013, s. 120).

Přestože jsme si soukromé mateřské školy, soukromé dětské kluby a dětské skupiny vypsaly a rozdělily již výše, i tato zařízení již spadají pod pojem alternativní, jak uvádí Průcha a Kořátková (2013).

Všechny tyto alternativní koncepce souvisí s reformní pedagogikou z 20. století, kde, jak jsme se již zmiňovali, se dbá na dítě a jeho individuální potřeby, které jsou pěstovány v příjemném výchovném prostředí pro dítě s činnostmi, jež jej dál formují (Průcha & Kořátková, 2013).

Přestože vznikala spousta klasických alternativních proudů ve školství, u nás se objevily jen tři z nich a to waldorfské mateřské školy, Montessori mateřské školy a daltonský plán (Průcha & Koťátková, 2013). Později se začaly do povědomí dostávat moderní alternativní proudy, mezi které můžeme zařadit mateřské školy Začít spolu, Zdravé mateřské školy a v posledních letech se k nim přidaly ještě mateřské školy lesní (Průcha & Koťátková, 2013).

Waldorfské mateřské školy mají kořeny v Německu, k nám se rozšířily až po roce 1992. Myšlenky tohoto proudu spočívají v praktické výchově, kdy se dítě učí nápodobou, v prvních sedmi letech není natolik důležitá autorita, naopak je důležitý tělesný vývoj na němž závisí duševní vývoj a také smyslové vnímání dětí. V těchto letech dítě vnímá nejvíce, co se kolem něj děje, proto by rodina měla spolupracovat úzce se školou. Mezi základní cíle waldorfských mateřských škol patří vytvoření harmonického prostředí, jež je uzpůsobeno na účast rodiny a také, kde mají mít děti možnost cítit se přirozeně, rozvíjet se. Zároveň jsou i děti aktivními členy vzdělávání, zapojují se do vytváření činností z vlastní vůle. Třídy jsou většinou heterogenní a pedagogové jsou speciálně vyškoleni na tuto metodu vzdělávání (Průcha & Koťátková, 2013).

Montessori mateřské školy s kolébkou v Itálii se v Československu začaly objevovat až po roce 1989. Tento alternativní proud je založen na svobodě učení, což znamená připravit pro děti činnosti a aktivity, jež jej budou vnitřně rozvíjet, s tím se pojí rozvoj všech složek člověka, jako je např. fyzická, duševní, emoční stránka. Další důležitá myšlenka této alternativy je vzbudit u dítě zájem pomocí prostředí, které jej bude vést k učení. Učitel by měl rozpoznat, kdy se dítě nachází v tzv. senzitivní fázi, ve které je schopno se učit hlouběji, má dítěti připravit takový materiál a pomůcky, aby dítě mohlo pracovat samostatně a z učitele se stal pouze pozorovatel, případně rádce, pokud to dítě potřebuje. I v těchto třídách je heterogenní složení dětí a pedagogové jsou dlouhodobě připravováni v Montessori kurzech (Průcha & Koťátková, 2013).

Daltonské mateřské školy byly založeny ve Spojených státech amerických a k nám se stejně jako ostatní dostaly již po roce 1989, nicméně poté nastala dlouhá odmlka a znovu se začaly objevovat až v roce 1996 (Alternativní školy, 21. dubna 2010). Stejně jako u Montessori pedagogiky i zde jsou principy, které jsou založeny na svobodě učení, jež vedou k zodpovědnosti, samostatnosti, spolupráce. Tyto principy si každá škola může přizpůsobit dle svého, ale stále se musí držet koncepce: „Učit se zacházet se svobodou, učit se samostatně pracovat, učit se spolupracovat.“ I v těchto mateřských školách je složení

tříd věkově smíšené. Často se setkáme s tím, že mateřské školy jsou spojené se školami základními. Pedagogové jsou připravováni na vzdělávání pomocí seminářů, jež pořádá Asociace českých daltonských škol a také díky dalším mezinárodním konferencím (Průcha & Koťátková, 2013).

Mateřské školy Začít spolu vznikl v USA a hlavním cílem bylo vzdělávat děti a rodiny všech národností, bez ohledu na sociální prostředí nebo speciální potřeby. V roce 1990 se tato koncepce objevila v České republice a je založena na individualizaci vzdělávání, podle potřeb dítěte, podle jeho volby, proto je třída sestavena do center aktivit, kdy si dítě dle svého rozhodnutí vybere. Stejně jako to bylo ve waldorfské metodě, i tady je přínosem účast rodiny i neformálně. Třídy jsou opět věkově smíšené a dochází zde také k přirozené integraci dětí se speciálními potřebami. Učitelé jsou připravováni asociací Step by Step ČR (Průcha & Koťátková, 2013).

Mateřské školy s Programem podpory zdraví byly založeny v roce 1996 s cílem zlepšit zdravotní stav populace pomocí vzdělávání. V této koncepci je zdraví vnímáno jako „komplexní hodnota“, jež musíme chránit před vlivem civilizačních chorob. Rodina a škola jsou důležitými činiteli v této koncepci, jelikož utváří životní styl dítěte, jeho návyky a postoje. Třídy jsou heterogenní, pedagogové jsou připravováni pomocí seminářů a vlastní evaluace (Průcha & Koťátková, 2013).

Lesní mateřské škole mají kořeny v USA, po roce 1993 se začaly realizovat i v jiných zemích, v České republice vznikla v roce 2010 „Asociace lesních mateřských škol“, která přiblížila veřejnosti tuto koncepci. Jak již vyplývá z názvu hlavní myšlenkou je pobyt v přírodě, jeho vztah k ní, ale zároveň i vztah k druhým, řešení nových situací, spolupráce. Pozitivem může být to, že děti jsou venku téměř za každého počasí, čímž u nich může docházet třeba k otužování. Tím, že se často mění prostředí a příroda, tak dochází k novým inspiracím a prožitkům, které děti pozorují a zažívají. Skupiny dětí mají nižší počet, než je v běžných třídách, ale ve většině případů jsou opět heterogenní. Učitelé se připravují na výuku díky seminářům a zahraničním exkurzím (Koťátková, 2014)

2.4 Hlavní aktéři předškolního prostředí

Podle Syslové et al., (2019) jsou dvě základní role – vychovávaný a vychovatel. V rodinném prostředí je dítě jako vychovávaný a vychovatel je rodič. Ve vzdělávacím procesu je role vychovávaného stejná, ale role vychovatele se mění a tím je učitel.

Nicméně to nejsou jediní činitelé předškolního vzdělávání, dále sem můžeme zařadit rodiče, samotné prostředí a vzdělávací realitu.

Rodinu, prostředí i vzdělávací realitu jsme si vymezili a popsali v předchozí kapitole a podkapitole, a tak se budeme nyní věnovat posledním dvěma činitelům, a to dítěti v předškolním věku a učiteli.

2.4.1 Dítě v předškolním věku

Nejprve si vymezíme pojem dítě. Jak uvádí Helus (2009) pojem dítě můžeme uvést ve dvou rovinách, a to buď formální, kdy si určíme nějaké věkové rozmezí, jež dle nás definuje dětství, a nebo obsahové, které popisuje, co se v tomto období děje. Jako definici můžeme uvést že „dítětem je jedinec nacházející se v určitém věkové rozmezí, které lapidárně označíme jako dětský věk, či věk dětství“ (Helus, 2009). Dětský věk můžeme rozdělit do tří fází – raná, střední, pozdní.

Nicméně nás zajímá věk předškolní, ten jak název vypovídá se vymezuje na dobu před školou.

Pöslová (2020) stejně jako Mertin (2021) ho zařazují do věku tří až šesti let. Za tuto poměrně krátkou dobu se dítě i nadále vyvíjí, stále je ovlivňováno rodinou, ale zároveň začíná pociťovat touhu se přátelit s vrstevníky, v prostředí mateřské školy, kde si utuží nově získané dovednosti. Sám Mertin (2021) uvádí, že dle jeho názoru je posun hranice pro vstup do mateřské školy, na dva roky věku dítěte, nevhodný. Dítě je do tří let jako houba, nasává vše a mělo by to nasávat především od matky, proto by blaho dítěte mělo být na prvním místě, oproti zájmu matek, z čímž se zcela ztotožňujeme. K tomuto se opět vyjadřuje i Pöslová (2020), která píše, že dítě do tří let potřebuje co nejvíce času trávit doma s maminkou, v klidu a bezpečí, pomalým tempem, společně pečovat o domácnost, odpoledne se setkat se zbylými členy domácnosti a užívat si každou společnou chvíli až do večera.

Vstup do mateřské školy bývá často ovlivněn nástupem matky do zaměstnání, proto dítě nemá moc na výběr, ale jestliže není matka nucena nastoupit do práce a má možnost si nechat dítě ještě doma, je jen na ní, aby zvážila, zda je její dítě na tento životní milník připraveno (Mertin, 2021).

Pokrok v tomto období nastane v řečových, kognitivních a motorických oblastech, dítě se vzdělává a vyvíjí, ale stále by měla být na prvním místě **hra** (Mertin, 2021). S tímto

tvrzením souhlasí také Špaňhelová (2008), která ve své knize uvádí, že spontánní hra, plná radosti a tvořivosti je pro dítě v tomto věku stejně důležitá jako například práce pro dospělého člověka. Na začátku se může stát, že dítě bude potřebovat lehce podpořit, navést, ukázat směr, přiřadit ho k jinému dítěti, aby si hráli spolu, poté už je jen důležité nechat otevřenou cestu fantazii, kam až hru zanesou. Suchánková (2014) píše, že hra je u dětí důležitá a rozvíjí:

- a) **hrubou motoriku** jako je chůze, různé druhy poskoků, manipulace s míčem, zdolávání překážek, prolézaček aj.
- b) **jemnou motoriku**, ke které můžeme přiřadit aktivity jako jsou stříhání, lepení, modelování, navlékání korálků, zavazování tkaniček apod.
- c) **grafomotoriku a kresbu**, při těchto činnostech se dítě učí správně držet tužku, kreslí, procvičuje pohyb zápěstí, kresba se postupně vyvíjí
- d) **myšlení**, k čemuž poslouží například hry s pravidly, kdy se dítě učí uvažovat a myslet
- e) **zrakové vnímání**, kdy děti procvičují barvy, chybějící předměty, různé tvary, můžeme sem zařadit hry typu puzzle, pexeso
- f) **sluchové vnímání**, zařadit sem můžeme poslouchání pohádek, procvičování a vytleskávání rytmu, rozpoznávání zvuků
- g) **prostorové vnímání**, při čemž se dítě učí prostorové orientaci, pravá, levá strana, nahoru, dolů, první, poslední apod.
- h) **vnímání času**, kdy nejde ani tak o přesný čas, ale spíše o části dne, jako je ráno, večer, dny v týdnu, nebo třeba roční období
- i) **metakognici**, při těchto činnostech si dítě uvědomuje sebe sama, zkoumá co dokáže, hodnotí se, učí se svými zkušenostmi řešit problémy
- j) **řeč a komunikaci**, sem patří správné vyslovování hlásek, artikulace, skládat věty, užívat časy, vyjadřovat se
- k) **matematické představy**, kdy se dítě učí, co je málo, moc, vysoký, nízký, rozpoznává tvary, rozděluje do skupin podle barev, tvarů

- l) **sebeobsluhu a samostatnost**, každé dítě přijaté do mateřské školy musí zvládat sebeobsluhu, všechny tyto činnosti, jež sem spadají mohou být učeny pomocí hry
- m) **sociální dovednosti a emoce**, tím že si děti hrají spolu, učí se spolupracovat, řešit problémy a překážky, naslouchat si, být empatičtí navzájem, přijmout emoce druhých
- n) **psychickou odolnost**, kdy se děti učí, jak zvládat nepříznivé životní situace

Toto období předškolního věku končí nástupem dětí do základní školy.

2.4.2 Učitel

Helus (2009, s. 261) definuje učitele jako „odborně vybaveného, profesionálně zdatného, kompetentního vůdčího aktéra školní edukace dítěte“, s čímž můžeme ztotožnit i zákon 563/2004 o pedagogických pracovnících, který říká, že „pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu“ (Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, 2025).

Učitel mateřské školy koná přímou pedagogickou činnost, jak už z názvu vyplývá v mateřských školách veřejných, soukromých, církevních, nebo jiných, které spadají pod školský zákon (Syslová et al., 2019). Zabývá se rozvojem dětí po všech jejich stránkách, od osobnostního pojetí, přes rozvoj jejich zájmů a nadání, až po nápravu vznikajících poruch (Průcha & Kořátková, 2013).

Dříve se místo pojmu učitel mateřské školy, používalo slovo pěstounka. Samotné toto slovní spojení je poměrně nové, u nás bylo zavedeno až někdy v roce 1934 (Syslová et al., 2019).

Stejně jako jsou různé druhy výchovy v rodině, i učitelé se mohou vzájemně lišit svými vzdělávacími způsoby. Mluvíme o **typologii učitelovy osobnosti**. Podle Caselmanna máme dva základní typy a to podle toho, na co se učitel zaměřuje více. Buď je to **učitel logotrop** pro něhož je důležitější učivo, téma, než samotné děti a nebo **učitel paidotrop**, který do popředí staví děti a jejich individuální potřeby.

Caselmann však nebyl jediný, kdo se zabýval typologií osobnosti, I. P. Pavlov rozdělil typologii osobnosti podle vlastností nervové soustavy.

Učitel sangvinik je veselý, plný životního optimismu, avšak může mít problémy s autoritou, tím, že jeho vztah s dětmi je založený na přátelskosti a přílišné měkkosti.

Učitel cholerik má vyhrazené názory, které projevuje rázně a přísně, často však u dětí může vzbuzovat strach.

Učitel flegmatik je klidný až pohodlný, může se zdát, že je k dětem lhostejný, často díky tomu přehlédne nedostatky, jež děti vykazují. Touto svou povahou děti dostatečně nemotivuje k jakýmkoli činnostem.

Učitel melancholik se do chování dětí dokáže vcítit, ale pokud nastane chyba ze strany dětí, dlouho mlčí, nerad se pouští do rázných výchovných opatření, čímž u dětí dochází opět ke snížení autority (Černoch, 2015).

Na I. P. Pavlova navazuje také H. J. Eysenck, který zkombinoval na základě svého zkoumání dvě dimenze, jako je „extraverze – introverze, stabilita – labilita“ (Čáp & Mareš, 2001, s. 164), díky čemuž vzniklo více vlastností osobností.

Nicméně podle Koťátkové a Průchy (2013) by měl učitel k dětem přistupovat demokratickým stylem výchovy, který je charakteristický svými nedirektivními způsoby, jako jsou **akceptace**, kdy přijímáme dítě takové, jaké je, **empatie**, kdy se učitel umí vcítit do situace dítěte, **autenticita**, kdy je učitel před dětmi sám sebou, povídá jim o sobě a tím si s nimi vytvoří důvěrnější vztah. Tyto tři zmíněné přístupy by měly být uplatňovány zároveň. Dále sem patří **empatický rozhovor**, jež volíme v situacích, které si žádají víc, než obyčejné prohození pár slov a poslední nedirektivní přístup je **facilitace**, kdy je učitelka oporou při činnostech, hrách, ale také hodnotitelem, kdy předává ze své pozice zpětnou vazbu dítěti.

Učitel mateřské školy podle RVP PV má určité povinnosti, nimiž zajišťuje bezproblémový chod instituce. Jak jsme se již zmiňovali výše, tak každá mateřská škola musí mít vypracovaný Školní vzdělávací program, případně Třídní vzdělávací program, a učitel odpovídá za to, že vše obsažené v něm, je v souladu s RVP PV. Veškeré aktivity, činnosti, plány, prováděné v mateřské škole mají jasný cíl a pravidelně dochází k jejich hodnocení (RVP PV, 2021).

Dětem je vytvářeno příjemné prostředí po všech stránkách, nahlíží se na ně z individuální stránky. Činnosti, které jim jsou nabízeny, jsou vytvořeny a konstruovány k pomoci v jejich osobního růstu, rozvoji a uvědomění. V učiteli by měli vždy najít oporu, podporu a pomoc, kdykoli ji potřebují (RVP PV, 2021).

Mezi povinnosti učitele můžeme také zařadit kladný vztah mezi školou a rodiči, kdy by měl mít rodič možnost zapojit se do programu, probíhajících činností či hodnocení. Velmi důležitá je také komunikace mezi učitelem a rodiči, ti by měli být neustále informováni o stavu jejich dítěte (RVP PV, 2021)

3 RESPEKTUJÍCÍ PŘÍSTUP

Závěrečnou kapitolu teoretické části budeme věnovat, můžeme říct, hlavnímu tématu celé této bakalářské práce a tím je Respektující přístup. Pro tento přístup jsou charakteristické znaky jako nastavení hranic, avšak nenásilnou formou, s respektem, poté využívání zásad efektivní komunikace, bezprostřední přijetí dítěte, a nakonec i využívání ocenění, uznání, ale i přirozených důsledků svého chování. Důležitým slovem v tomto přístupu je sebeúcta (Kopřiva et al., 2012).

3.1 Nastavení hranic

V Respektujícím přístupu jde o to, aby dítě bylo partnerem, aby s ním bylo jednáno jako s rovnocenným, protože chceme, aby z něj jednou vyrostl zodpovědný člověk schopný řešit problémy. A i přesto jsou hranice pro děti velmi důležité, vyvolávají u nich pocit bezpečí a jistoty. Pokud hranice jednou platí a jednou zase ne, může to u dětí vzbudit nejistotu a někdy jejich chování může vyvrcholit až v agresivní (Kopřiva et al., 2012).

Samy děti hranice a pravidla chtějí. Jak jsme psali výše, dává jim to pocit bezpečí, pocit toho, že si jich rodiče všimají, zajímají se o ně. Děti v nich vidí pomoc, ochranu, prostor, ve kterém se vyznají a zároveň v nich budí nutkání seznámit se s tím, co je za branami daných hranic, probouzí v nich vnitřní motivaci, vyzkoušet něco nového, i když třeba za pomoci dospělých (Rogge, 2000).

Hlavní úskalí nastavování hranic je v tom, jakým způsobem se o to snažíme. Pokud tento akt chceme dělat s respektem k dětem, potom je důležité pravidla a hranice nevytvářet pro děti, ale s dětmi (Kopřiva et al., 2012).

Cloud a Townsend (1998) ve své knize *Boundaries with Kids* zmiňují, že děti se nerodí s hranicemi. Tyto hranice musí vidět okolo sebe. Jakmile je vidí, cítí, dítě bude vědět, za co má přijmout odpovědnost a za co naopak nemusí. Jestliže však dítě vyrůstá ve společnosti, rodině, kde nikdo odpovědnost za své vlastní chování nepřijímá, dítě bude zmatené ze svých vlastních hranic a začne ztrácet sebekontrolu a bude mít problémy v budoucnu.

Pokud jsou hranice jasně dané, děti si díky tomu vypěstují několik vlastností – budou dobře vědět, kým jsou, za co jsou zodpovědní, budou se umět rozhodovat a vybírat si, zároveň ponесou důsledky své volby (Cloud & Townsend, 1998).

To je jedna varianta, jak můžeme vidět hranice u tohoto přístupu. S těmito hranicemi však souvisí i druhý pohled na ně a to je, jak to nazývají Weber a Stotz (2024) „ochranný štít“. Tento pojem je důležitý nejen pro dítě, ale i pro dospělé. I dospělí mají hranice a dítě pozoruje, jak si svoje hranice dospělý tvoří, prosazuje, jak na ně reaguje okolí. Tímto pozorováním dítě poté své poznatky aplikuje do svého běžného života. S tímto tvrzením souhlasí i Rogge (2000), který ve své knize uvádí, že děti potřebují u dospělých vidět jejich vlastní hranice, jak si je stanovují a jak jejich vlastní hranice prosazují. Hranice nastavujeme s respektem a úctou jak ostatním, tak i k sobě samému. Je velmi důležité, aby pravidla a hranice byly nastavovány společně, na stejné rovině, aby se dospělý nad dítětem nepovyšoval a nesnažil se mít nad ním moc, jako příklad můžeme použít klasickou větu dřívějších dob: „Buď to uděláš, nebo..!“, podobnými větami můžeme u ostatních probudit bezmoc, pocity manipulace, méněcennosti, může to vést k boji, nebo naopak ke stagnaci.

Nicméně i pro dospělé jsou jejich vlastní hranice velkou výzvou, staví děti do popředí a své vlastní potřeby a přání do pozadí. Často to souvisí i s tím, že v dětství mnohdy nebyly jejich hranice respektovány a naplňovány a často proto ani neví, kde jejich vlastní hranice jsou. Člověk se sebe lehce vzdává, odsouvá se na vedlejší kolej, nevnímá sebe, své tělo, své sny. Ale to není správný příklad pro děti, chceme – li dítě naučit, aby znalo své hranice, chceme – li ho respektovat a ctít, musí se dospělý naučit respektovat a ctít sám sebe. „Jen ten, kdo stanovuje hranice sám sobě, umí stanovovat hranice druhým“ (Rogge, 2000, s. 117).

U nastavování a prosazování hranic často narazíme na vzdor ze strany dítěte. Přeci jen tím, když dospělý si trvá na svém, prosazuje částečně autoritářský přístup, a to v Respektujícím přístupu nechceme. Ale partnerství a autorita nemusí být nutně vždy proti sobě. Přestože dospělý určují základní rámec, mohou dítěti dát možnost spolurozhodování v předem dané míře. Dítě má možnost rozhodnout se kdy a jak nějakou činnost vykoná, nicméně základní pojem jednání je stálý. Ale ani dospělý nesmí být slepý vůči dítěti. Hranice a pravidla již vytvořená se často pojí k určitému věku dítěte, ten se však postupem času bude snažit tyto hranice posunout. Ukazuje tím dospělému, že je již připravený na nové hranice (Rogge, 2005).

3.2 Přirozené důsledky

Podstatou partnerského respektujícího přístupu ve výchově je vyhnout se, nebo alespoň eliminovat klasické tresty a odměny.

Chceme děti učit svobodně se rozhodovat, a rozhodovat se opatrně, protože s tím také souvisí nést důsledky svého rozhodnutí a dokázat s nimi žít (Gaigg & Syllaba, 2023).

Pojem trest vyjadřuje fyzické tresty, psychické trestání, kdy dospělý na dítě křičí, zlobí se na něj, ignoruje ho, vyhrožuje, vydírá, nebo mu zakáže jeho oblíbenou činnost (nesmí jít ven s kamarádem, nesmí se dívat na pohádku), nebo naopak musí dělat činnost, kterou rád nemá, jako třeba uklízení (Čáp & Mareš, 2001).

Jak uvádí Kopřiva et al. (2012) trestání má vždy negativní dopady, které mohou přetrvávat až do dospělosti. Trest vždy řeší jen určitou oblast situace a jen z pohledu vnější motivace. Poškozují sebeúctu tím, že dítě se cítí ponížené, méněcenné, má pocit, že trest si zasloužilo. Tím se dítě stane ohrožené a samo na sebe začne nahlížet jako na někoho, kdo nemá právo být milován (Kopřiva et al., 2012). Nehledě na to, že tresty jsou jen krátkodobé a neukazují dítěti jinou možnost pro zlepšení do příště a také samostatněji (Rogge, 2005).

Ztrátu sebeúcty poznáme jednak tak, že dítě je pasivní, ustrašené, bojácné, začne se málo prosazovat, jelikož se bojí chybování, za které by mohl přijít trest, s tím také souvisí lhaní, shazování viny na druhé, měnění skutečnosti jen proto, že se opět bojí, že by mohlo být potrestáno, i když žádný trest reálně nehrozí, nicméně po provalení lži je dítě potrestáno za lež. Nebo je naopak přehnaně aktivní, kdy se na sebe snaží upoutat veškerou pozornost, dělá naschvály, kdy se snaží zjistit, kam až dospělí zajdou, než přijde test, nebo jej žene touha se pomstít, kdy to může vyústit až k agresivnímu chování (Kopřiva et al., 2012). S tím se ztotožňuje také Rogge (2005), který uvádí, že dítě tyto tresty vnímá jako ponižování a vedou buď k pomstě k tomu, kdo trestal, nebo až přehnanou poslušností, čímž se dítě snaží chránit před dalšími tresty.

Díky trestům dítě často ztratí důvěru v druhé, poškodí to jejich vztah, protože je těžké věřit někomu, kdo trestá, nebo kdo je „spojencem“ trestajícího (Kopřiva, et al., 2012).

Do budoucna to může člověka ovlivnit natolik, že mocenské chování dospělých přijme za správné a přenesení to do vztahu ke svým dětem, k partnerovi, či ke kolegům do práce. Díky ztrátě sebeúcty se může vnímat jak oběť, mít tendenci se neustále obhajovat, omlouvat, může mít problém vycítit, co je správné a co špatné, neustále bude vyhlížet autority a bude se jim snažit zavděčit (Kopřiva et al., 2012).

A jak to tedy udělat jinak než tresty? Jednoduše, nechat dopadnout přirozené nebo logické důsledky nesprávného chování. To znamená, že necháme děti, aby se samy

ponaučily z chyb, které napáchaly. Je na dospělých, aby dohlédly na to, že tyto důsledky jsou pro děti přiměřené a mohou jim pomoci se dále vyvíjet. Zatímco tresty jsou často vytvořeny uměle, přirozené důsledky nastanou vznikem chyby. Dospělí jen dítěti pomohou správnou volbou slov, navedou je k tomu, aby reakce a řešení situace přišlo od dítěte (Kopřiva et al., 2012). Tato slova můžeme doplnit ještě tím, že dítě díky tomu, co prožilo, pochopí význam hodnot, které byly narušeny. „Logicky a přirozenou cestou se učí morálnímu chování a jednání“ (Čáp & Mareš, 2001, s. 257).

Dospělý může dítěti nabídnout několik možností, jak se vypořádat s přirozenými důsledky:

- může dítěti říct, jak se cítil, co prožíval, když někdo udělal něco špatného,
- může se dotazovat, jak by dítě situaci vyřešilo,
- může mu ukázat svůj pohled na to, jak by situaci vyřešil on,
- může dát možnost volby řešení (Kopřiva et al., 2012).

Dospělí mají jeden ze základních úkolů a to je, naučit děti jednat správně, protože chápou, že to je správné, ne proto, že musí, nebo se snaží vyhnout trestu. Jde o velmi důležitý morální návyk (Kopřiva et al., 2012).

Čáp a Mareš (2001) přirozené důsledky nazývají slovem „povzbuzování“, kdy jde primárně o vyvarování se starým, tradičním výchovným metodám, které snižovali sebevědomí dítěte, jako například záporné očekávání, že dítě neuspěje, podpora soutěživosti mezi dětmi, dvojí metr na děti a dospělé, nereálné cíle a požadavky na dítě, které jej spíše přetěžují.

Pozitivní povzbuzování je založené na přijímání dětí na základě jejich individuální osobnosti, být si rovnocenným partnerem v komunikaci, důvěřovat mu, věnovat čas nápadům, návrhům dětí, mít reálné cíle a požadavky na dítě, srovnávat, ale ne s jiným dítětem, spíše s jeho minulým chováním a zlepšení (Čáp & Mareš, 2001).

S tresty i přirozenými důsledky úzce souvisí emoce, především ty negativní. Nicméně se liší směrem, jakým se tyto emoce vydávají. V případě trestů negativní emoce směřují buď skrytě, nebo zjevně na toho, kdo trest vyřkl a do budoucna se dítě jen učí, jak se trestu vyhnouti. Při dopadu přirozených důsledků se emoce obrací na samotné dítě a vede ho k nápravě i prevenci do budoucna (Kopřiva et al., 2012).

Cílem Respektujícího přístupu, jak jsme již psali, je se vyhnout zažitému trestání a namísto toho se pokusit o nápravu. K tomu nám může pomoci jednoduchý vzorec spoluúčasti, kdy se dítě namísto potrestání, samo účastní řešení nastalé negativní situace.

Kopřiva et al. (2012) to uvádí na příkladu rozbitých hodinek:

Jako první bod je konstatování problému společně s výzvou ke spoluúčasti řešení – „Hodinky jsou zničené. Co teď navrhuješ?“

Druhým bodem je informovat o jiné možnosti – „Jsou tam ještě staré hodinky. Jsou mírně opotřebované, ale jinak jsou v pořádku.“

Třetím bodem je dát na výběr řešení situace – „Přispěješ na ty hodinky z kapesného a koupíme je hned, nebo počkáš do Vánoc?“

A posledním bodem tohoto řešení je očekávání – „Očekávám, že se budeš podílet na nápravě škody“ (s. 142).

Je důležité se neustále obracet na dítě, aby ono samo přišlo s nějakým návrhem řešení. Jakmile se tato strategie zaběhne a dítě si zvykne, jakékoli běžné problémy denního života se budou zvládat lehce. Mohou nastat situace, kdy tato strategie nebude fungovat, v tom případě musí rodič provést opatření, které ale není trest. Jedná se o opatření, kdy dítěti opět dává na výběr a začíná slovy „můžeš...“, poté pokračuje informace o jiné možnosti, buď přijatelnější chování, nebo přirozený důsledek (Kopřiva et al., 2012).

I když se dospělému může zdát, že situace se nevyřešila tak, jak měla, je důležité podotknout, že i nedokonalá náprava je účinnější než trest (Kopřiva et al., 2012).

Trestání je spojeno se strachem ze strany dětí, na to poté navazuje lhaní, zatajování. Úkolem dospělého člověka je vytvořit dítěti příjemné, bezpečné prostředí, ve kterém se nebude muset bát. Jakmile strach odejde, nastane změna i v jeho chování ze strany lhaní a zatajování. Samozřejmě nastane někdy situace, kdy se dítě bude bát trestu za jeho chování. Je na dospělém, jak se k tomu postaví, když bude citlivý, uctivý, dá dítěti pocit bezpečí, dítě bude mít menší strach a svěří se (Aldort, 2010).

S tresty souvisí i práce s chybou. Když dítě chybuje, očekává trest, ukládá si do dlouhodobé paměti, že udělat chybu je velmi špatné a už se to nesmí znovu stát. Na dospělém je, aby tento pohled změnil. Aby se, stejně jako z přirozených důsledků negativního chování, poučil a vyšel z toho moudřejší. Jako tři základní body práce s chybou Mühlfeit a Krůtová (2021) uvádí přijmout chybu která se stala v minulosti a

kterou již nelze změnit, poučit se z ní, odpustit si a jít dál. U dětí se díky tom začne budovat růstové myšlení.

A jak jinak tedy řešit konflikty, než trestem? Pomocí strategie společného hledání řešení. Proč bychom měli dítěti v lepším případě okamžitě navrhnout řešení, v horším mu jej přikázat, když si na to dítě může přijít samo, případně společně s dospělým, který ho navede. Ve většině případů, je – li řešení navrhuto s účastí dítěte, bývá častěji pozitivně přijato, namísto rozkazu. Může nám k tomu pomoci dítěti jen naslouchat a snažit se pochopit jejich chování (Gaigg & Syllaba, 2023). S tímto tvrzením souhlasí také Krůtová a Mühlfeit (2021), kteří doplňují, že děti si tyto situace musí vyzkoušet samy, aby se naučily jejich řešení, umět si stát za svým a obhájit si svůj názor. Důležitým krokem dospělých je však být dítěti oporou, podporovat je, dávat jim pocit bezpečí. Pokud rodič všechny tyto potřeby splní, dítě si bude jisté samo sebou a konflikt vyřeší.

Přirozené důsledky mohou nahradit také klasické pochvaly a odměny. V tomto případě mluvíme o pozitivních přirozených důsledcích. Nejprve si však vymezíme, co to vlastně odměny jsou.

Čáp a Mareš (2001) odměny vymezuje jako pochvaly, kladné hodnocení, projev sympatie, dárek, umožnění činností, po nich dítě touží. Čapek (2014) doplňuje vyjádřením spokojenosti s prací, ocenění přístupu, spolupráce a Matějček (2007) všechny tyto pojmy shrne do jedné věty a to, že odměna je ten příjemný pocit uspokojení, který chceme cítit co nejdéle, nebo co nejdříve.

Každý člověk touží po pozitivním hodnocení, uznání, pochvale, kdy činnosti, jež vykonal, jsou považovány za dobré, dokonalé. Toto uznání přináší pocit uspokojení (Kolář & Šikulová, 2009). I odměny však mají svá rizika, přestože jsou kladně naladěná, jde spíše o mocenský přístup. V Respektujícím přístupu jde spíše o **zpětnou vazbu a ocenění** (Kopřiva et al., 2012).

Zmiňovali jsme, že reakce na tresty vychází z vnější motivace, u odměn to není jinak. Jak uvádí Kohn (1993, s. 144) ve své knize ¹, „v každém věku jsou odměny pro podporu efektivního učení méně účinné než vnitřní motivace.“ Chování, které dospělý po dětech chce, je praktikováno jen po dobu, kdy dítě dostává odměnu nebo hrozí trest. Účinek je sice okamžitý, ale do budoucna nepříznivý. Často jsou odměny používány s manipulativním záměrem (Kopřiva et al., 2012).

¹ „At any age, rewards are less effective than intrinsic motivation for promoting effective learning.“

Stejně by se dalo nahlížet i na pochvaly. Jde opět o pozitivní pohled na činnost, chování druhého člověka, které však skrývá manipulativní podtón, kdy člověk, který chválí, se cítí v pozici, která mu dovoluje hodnotit druhého (Kopřiva et al., 2012).

Pochvala se vyznačuje často neverbálními projevy jako je tón hlasu, nebo miminka, která jednoznačně naznačuje povýšenost druhého a druhým znakem je zobecňování, kdy z jedné činnosti hodnotící člověk hned dělá trvalé závěry. Dítě je z pochvaly nadšené a postupně začne činnosti, za něž byl pochválen, dělat jen proto, aby se zavděčil. To je jedno z rizik, další riziko spočívá v tom, že děti přestanou vidět hodnotu v učení. Dospělý bude dítě chválit za to, co nového se naučil, nehledě na to, že je to důležité umět, postupem času tato chvála ubude a motivace k učení tudíž také. Na pochvalách velmi rychle vznikne závislost, především na těch od autority (Kopřiva et al., 2012). Najednou z pochvaly vznikne cíl a ne motivace (Čapek, 2014) Je poté snadné s tímto člověkem manipulovat. Postupem času se i on sám stane manipulátorem a nemusí to být až v dospělosti, velmi častým jevem jsou děti manipulátoři (Kopřiva et al., 2012).

Čapek (2014) uvádí, že pokud chceme, aby odměna plnila stále svůj úkol, je důležité dodržovat určité zásady, jako je četnost pochval, která by se měla postupně snižovat, aby stále přetrvávala motivace, dále intenzita pochval a nakonec spojení pochvaly s činem, kdy by pochvala měla být co nejdříve od odvedené práce.

Alternativou odměn a pochval jsou **pozitivní přirozené důsledky, zpětná vazba a ocenění**.

Pozitivní přirozené důsledky by neměly být spojovány se slovem odměna, pro dítě je to poté matoucí. Kopřiva et al. (2012) to uvádí na situaci, kdy dítě rychle večer zvládne hygienu a rodič mu za odměnu přečte dvě pohádky namísto jedné. Zde se ukazuje spojení s odměnou. Správnou reakcí by bylo popsat, informovat a nechat dítě vybrat – rychle si dítě vyčistilo zuby, je tedy ještě dost času, bude si chtít ještě chvíli hrát, nebo se přečtou dvě pohádky? Dítě se při této reakci naučí rozhodovat, jak naložit s volným časem.

Důležitým pojmem v tomto přístupu je také **sebehodnocení**, které je důležitější, než hodnocení od ostatních. Dítě, pokud se naučí sebehodnocení, bude na sebe hrdé, pyšné, bude se cítit dobře, že to samo zvládlo, dokáže se pochválit a ocenit a nebudou potřebovat obdiv od autority. Veškerá pozornost se bude upírat jen na danou činnost, na její zvládnutí a potěšení s výsledku bez potřeby uznání od ostatních (Kopřiva et al., 2012).

Za **zpětnou vazbu** považujeme věcné vyjádření, které nám ukáže průběh i výsledek našeho chování, z něhož můžeme postupně čerpat při dalším jednání. Buď pozitivně, kdy pokračujeme dál stejným směrem, nebo negativně, kdy směr změníme, přerušíme, ukončíme. Můžeme ji získat od člověka, který tématu rozumí, také při činnosti samotné nebo z reakce okolí na naše jednání. Důležitým poznatkem zpětné vazby je to že nehodnotí člověka jako bytost (Kopřiva et al., 2012).

Čapek (2014) ve své knize zmiňuje pravidla, jež by měla být používána pro vyjádření zpětné vazby: - konkrétnost, tím se myslí analýza chování a také vyjádření svých pocitů a názorů, a je potřeba zpětnou vazbu vést ke konkrétnímu chování

- vztahy mezi tím, kdo zpětnou vazbu vysílá a tím, co ji přijímá, by měly být reverzibilní, tudíž po skončení „konfliktu“, by se měly vrátit do původního stavu

- dát jasně najevo, že člověk, jehož se chyba týká, není sám tou chybou

- přijímající by měl chtít, věřit a přát si, poučit se ze zpětné vazby

- zpětnou vazbu předávat, až odezní emoce a přijímající je schopný vnímat, nicméně však co nejdříve po jednání

- zpětná vazba se váže jak negativním, tak i pozitivním situacím, v obou případech je velmi důležitá

Zpětná vazba, by neměla obsahovat prvky sarkasmu, ironie, ponižování, či zpochybňování osobnosti člověka. Jde o motivaci, podporu, povzbuzení (Čapek, 2014).

Chceme – li dosáhnout respektujícího přístupu ve výchově při pochvalách, používáme **ocenění**. Tento pojem nás dostává do rovnocenného vztahu mezi dvěma lidmi. Můžeme jej použít v případě, kdy člověka známe a máme jej rádi, ale i k cizímu člověku, kterého však považujeme za rovnocenného. Zmiňovali jsme výše slovo **sebeúcta**. Díky ocenění u dětí budujeme sebeúctu. Tato strategie spočívá opět v popisu a informovanosti druhého, jež je směřované jen na něj. Často se u dětí stává, že daná věc se jim podaří poprvé omylem, našim popisem si uvědomí, co bylo důležité, jak toho vlastně dosáhlo a při další stejné činnosti již bude vědět jak na. Budování sebeúcty a také její podporování ovlivňuje u dítěte kvalitu jeho vztahů s vrstevníky, ale i dospělými. Má vliv na akceptování sociálních norem, učí dítě, jak zvládat situace v běžném životě a slouží také jako prevence sociálně patologických jevů. Sebeúcta značí, kdo jsme, jak se vnímáme, jak si sebe vážíme, chtít

pro sebe jen to nejlepší a mít ze sebe radost. Toho všeho u dítěte můžeme dosáhnout za pomoci láskyplných a bezpečných vztahů a tím, že jim dáme možnost úspěšně zvládat úkoly (Kopřiva et al., 2012). I Matějček (2007) uvádí, že dítě má potřebu identity, při jejímž naplnění dochází k uvědomění si vlastního já a své hodnoty.

3.3 Bezpodmínečné přijetí

Každý člověk je ovlivněn nějakými morálními hodnotami, svou minulostí, hodnocením a málokdo se od těchto představ umí oprostit. Nedokáže se na člověka, situaci podívat z jiného úhlu pohledu. Kdyby to však dokázal, přijal by ho přesně takového, jaký je, byl by tolerantní, bylo by hned méně negativismu na světě (Gaigg & Syllaba, 2023). Hodnocení, odsuzování, či kritizování dítěti nijak k jeho osobnostnímu a psychickému růstu nepomůže. Podmínečná akceptace dítě jen frustruje a snižuje jeho sebedůvěru, nastane u něj pocit méněcennosti, bude si myslet, že nemá nárok na lásku (Šmelová, 2014).

Každé dítě má na bezpodmínečnou lásku nárok. A přestože dítě milujeme, dítě ten pocit mít nemusí. Pokud tomu tak je, nastává u dítěte pocit nejistoty až bezmoci. Důvod je jednoduchý: Lásku nevyjadřujeme tak, aby ji dítě umělo přijmout. Může se s tím pojit žárlivost na jiné děti, či láska s podmínkami.

Bezpodmínečné přijetí dítěte spočívá v tom jej milovat a přijmout ho za každé situace, i ve chvílích, které se vymykají našim představám (Aldort, 2010). Nahlížejme na dítě otevřeně, bez předsudků a představ, zajímejme se o něj, vnímejme ho, nehodnoťme jej (Gaigg & Syllaba, 2023). Dítě touží po citovém, psychickém přijetí (Matějček, 2007). Nemůžeme lásku brát jako odměnu, jen pokud jej dítě potěší a naplní jeho očekávání. U dítěte díky takovému chování poté dochází k úzkostným stavům, kdy pochybuje o sobě samém, o svých kvalitách a hodnotách (Aldort, 2010). Takové chování dospělého však ve většině případu pramení z jeho dětství, kdy se dítě muselo podřídít, dožadovalo se pozornosti dospělých, nicméně takové chování je velmi vzdálené tomu, mít s dítětem rovnocenný partnerský vztah plný vzájemného respektu (Gaigg & Syllaba, 2023).

Cítí – li se dítě milováno, je spokojené, šťastné a připravené jednat podle svého uvážení, bez obav z názoru ostatních. Cítí pocit svobody a jistoty, protože ví, že prostředí, ve kterém žije, je naplněné láskou, klidem a neovlivní to ani jeho jednání nebo rozhodnutí (Aldort, 2010).

Láskou může dospělý vyřešit i spoustu negativních emocí, které jsou často jen reakcí a voláním po pozornosti a lásce. Dostane – li agresivní dítě pocit lásky a bezpečí, cítí klid, pochopení, najednou na tolik emocí není sám, zároveň mu tím dospělý ukáže, jak s klidem řešit vypjaté situace (Aldort, 2010). Je dobré emoci pojmenovat, přimět dítě najít spouštěč této emoce, projevit pochopení, aby vědělo, že mu rozumíme a jsme tam s ním. Při emocích může pomoci i fyzický kontakt, který dítěti může dodat pocit bezpečí. Nicméně jen pokud dítě bude chtít. Bude – li proti, nebo bude nereálné jej třeba obejmout, protože bude v silném afektu, postačí být jen nablízku, nechat emoce odejít. Je však dobré, až se všichni jedinci uklidní, situaci probrat a najít společné řešení, které by nemuselo způsobit tak silné negativní emoce (Mühlfeit & Krůtová, 2021).

3.4 Komunikace

Ve výchově je správná komunikace klíčovým bodem. Vyjadřuje se řečí, slovním sdělováním, kdy předáváme určité požadavky, informace, ať už pozitivní, či negativní. Důležitá je však u komunikace i stránka emoční, kdy záleží na použití mimiky, gest, intonace hlasu, emočního projevu, taková komunikace se nazývá mimoslovní, neboli nonverbální (Čáp & Mareš, 2001). Často jsou obě spojovány dohromady. Ale může nastat problém, který Špaňhelová (2009, s. 17) nazývá „dvojí vazbou“. To znamená že komunikace verbální, není ve shodě s komunikací nonverbální. Můžeme to uvést na příkladu: „No, to je výborné!“ Dítě slyší slova chvály, přeci jen, něco výborného je většinou pozitivní, pokud však tón hlasu (jež má známky ironie), gesta (ruce v bok) toho, co tato slova vyřkl působí spíše negativně, působí to u dítěte jen zmatek.

Komunikaci ve výchově můžeme rozdělit na neefektivní a efektivní.

Neefektivní komunikace je často v rozporu s respektujícím přístupem, naskočí často automaticky, díky výchově, v níž jsme vyrostli, aniž bychom si uvědomovali, že tato slova mohou zraňovat. Patří sem věty, které mají za cíl obviňovat, vyčítat, poučovat, zakazovat, nálepkovat, příkazovat, vyhrožovat, srovnávat, ponižovat, mohou nést známky sarkasmu, nebo ironie. Ve většině případů se však nesetkáváme s očekávaným výsledkem, u dětí vidíme buď neochotu udělat to, co se po něm chtělo, nebo se tomu snaží jednoduše vyhnout (Kopřiva et al., 2012).

Také Špaňhelová (2009) ve své knize píše, co by se v komunikaci mezi dospělým a dítětem nemělo používat. Je to vyhrožování, manipulace, mlčení, nadřazenost, ponižování, zamlčování.

K vyhrožování se dospělý schyluje, když se snaží dítě k něčemu přimět. Je to však založené na strachu dítěte z něčeho nového, obávaného (čert). Tímto vyhrožováním však dospělý snižuje svou autoritu, protože čert nepřijde.

Taktéž manipulací se dospělý snaží vyvolat u dítěte výčitky, snížit jeho osobnost ve stylu, že je neschopný. Jde o nepřímou komunikaci, kterou se snaží manipulátor dosáhnout svého, aniž by to však otevřeně řekl. Je to založené na domněnce druhého a pokud to nepochopí, je považován za ignoranta.

Dospělý, který mlčí, tak byl nejspíš sám trestán, když byl dítě. Je to považováno za projev nadřazenosti ve vztahu k dítěti. Dítě tím však trpí.

Nadřazenost jde ruku v ruce s ponižováním. Dospělý nenechá dítě domluvit, skáče mu do řeči, dává mu najevo, že je podřazený. Může se objevovat i ponižování dítěte před jeho vrstevníky, dospělý shazuje vše, co dítě řeklo.

Zamlčování dospělý často používá s myšlenkou chránit dítě před negativními situacemi (nemoc v rodině, problémy v práci). Avšak tato dobrá víra se může obrátit proti němu, kdy dítě bude zatajovat zase své problémy. Obě strany však poznají, že se s tím druhým něco děje, proto je nejlepší možností spolu otevřeně komunikovat, buduje se tím vzájemný partnerský vztah (Špaňhelová, 2009).

Pokud dospělý je dostatečně uvědomělý, tak si jistě řekl, že tyto techniky, které na něm jeho rodiče praktikovali, sám na svých dětech praktikovat nebude. Stane se však, že najednou ze svých úst tato slova také uslyší. Jsou tři důvody, proč tomu tak je. Prvním je fakt, že výchovné styly našich rodičů jsou v něm zakódovány hluboko, druhý důvod je emoční stav dospělého, často za něj mluví emoce, třetím důvodem je neznalost jiných způsobů komunikace. Dospělý si je vědom, že tato slova zraňují, nejsou ta správná, ale neví, jak jinak je nahradit (Kopřiva, et al., 2012).

Všechny tyto komunikační styly mohou u dítěte vzbuzovat psychické ohrožení, které je spojeno s negativními emocemi a také s pocitem nízkého sebevědomí. Jsou založeny na negativním hodnocení osoby, kdy dítě začne mít potřebu se bránit, jít do útoku. Je srovnáváno s jinými, získá nálepkou a ten, kdo hodnotí má často pocit nadřazenosti. Zaměřují se jen na negativní stránky chování dítěte bez konkrétních informací, co je špatné a jak to do příště zlepšit. Vše je komunikováno z pohledu moci (Kopřiva et al., 2012).

Prozatím jsme si vypsali, jak by komunikace vypadat neměla, ale jak by teda vypadat měla? To si popíšeme v této části práce. Mluvíme o **efektivní komunikaci**.

Kopřiva et al. (2012) ve své knize popisují, jaká slovní spojení, věty jsou v komunikaci efektivní. Za tyto komunikační dovednosti považují popis, konstatování, kdy mluvíme o tom, co jsme viděli prožili, jak jsme to vnímali, aniž by došlo k jakémukoli hodnocení. V reálném čase, případně v minulosti, ale bez přibarvování. I když můžeme mluvit přímo k dítěti, nikdy to není popis, nebo hodnocení dítěte, nýbrž činnosti nebo chování. Důležitým bodem je také tón hlasu, který je klidný a věcný. V tomto spojení se často používají slova jako: vidím, slyším, cítím, že... Díky tomu dítě vidí souvislosti, dává prostor k návrhu řešení.

Popisujeme – li nějaké chování, vždy musí být komunikace konkrétní. Využívat slov, které dítě zná, díky čemuž získá větší jistotu (Špaňhelová, 2009).

Popis a informace by se dalo považovat téměř za synonymum, nicméně popis jednoduše popisuje vztah a navozuje pocit bezpečí a klidu, načež informace nám sdělují pravdu, co, jak a proč se děje, jaké jsou důsledky. Tímto se informace liší také od pokynů, či příkazů. Informace je předávána v 1. nebo 3. osobě, zatímco pokyn je v 2. osobě. Přestože informaci předáme, je jen na druhé osobě, jak s touto informací naloží a zda ji přijme a využije. V tomto tkví podstata Respektujícího přístupu a komunikace v něm. K informacím můžeme připojit také otázky, kterými dáváme najevo, že umožňujeme spoluúčast na řešení a také zodpovědnost.

Respektující přístup je také o možnosti volby, čímž dítěti ukazujeme, že jej považujeme za rovnocenného partnera, kterému důvěřujeme. Na výběr dáváme za pomoci otázky, nebo nabídky. Na výběr však dáváme tehdy, jestliže jsou dvě a více možností volby, tehdy se u dítěte začne rozvíjet proces hodnocení, porovnávání, zvažování, rozhodování a také posilování vnitřní motivace. Možnosti, jež byly předány k výběru, musí být přijatelné pro obě strany a nesmějí nést prvky manipulace (Kopřiva et al., 2012).

Srovnáme – li způsoby efektivní a neefektivní komunikace, tak těch efektivních je méně. Účinek však můžeme zvednout tím, budeme – li je kombinovat (Kopřiva et al., 2012)

Ve všech těchto případech se většinou očekává, že dítě bude naslouchat dospělému, že ten je navigátorem celé komunikace. Vzájemnost komunikace je však také nezanedbatelná. Stejně tak rodič musí naslouchat dítěti. K aktivnímu naslouchání se musí přerušit veškeré jiné činnosti, které byly v pozadí a nejlépe se ještě snížit na úroveň dítěte, abychom mu dali najevo, že opravdu posloucháme (Špaňhelová, 2009). Očním kontaktem,

laskavým pohledem, klidným tónem řeči, parafrázováním slov sdělených dítětem, spoluprožíváním emocí, tím se vyznačuje kladný emoční vztah při komunikaci (Čáp & Mareš, 2001).

Znakem Respektujícího přístupu je také omluva a uznání pocitů. Jako se vším, i s tímto musí jít dospělý příkladem. Chceme, aby se dítě omlouvalo, musíme se omlouvat i my samy a začít s tím musíme co nejdříve (Špaňhelová, 2009). Ale stejně jako dospělému nestačí jen „promiň, tak i dítě očekává od dospělého více, chce vidět a slyšet, že ho opravdu mrzí, co se stalo a že chápe, jak se přitom cítilo. Tím mu dospělý nabídne také bezpečí a lásku, a dítě může nechat vyjít emoce na povrch, obvykle jsou emoce ještě silnější po uznání pocitů, dítě se tím zbavuje nahromaděného stresu i z minulých dob. Je důležité zůstat při něm, být zde pro něj a nijak situaci neulehčovat, nebo naopak ještě nezhoršovat. Posiluje to důvěru dítěte a emocionální stabilitu, díky níž se lépe vyrovná s dalšími životními situacemi (Aldort, 2010).

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU

Respektující přístup v předškolním vzdělávání je v současnosti čím dál častěji diskutovaným tématem. Jeho principy, jako je efektivní komunikace, hranice a spolurozhodování, bezpodmínečné přijetí dítěte a využívání přirozených důsledků místo tradičních pochval, trestů a odměn, jsou v souladu se snahou o podporu zdravého psychického a sociálního vývoje dítěte. Přestože se respektující přístup stává součástí pedagogických strategií v mateřských školách, není vždy zcela jasné, jak jej vnímají samotní rodiče. Ti přitom tvoří důležitou součást výchovně-vzdělávacího procesu.

Výzkumným problémem této práce je tedy nejasnost, do jaké míry jsou rodiče informováni o principech respektujícího přístupu v mateřských školách a jaký k nim zaujímají postoj. Zvláště důležité je zjistit, zda se rodiče s jednotlivými prvky tohoto přístupu ztotožňují a zda ho vnímají jako vhodný způsob výchovy a komunikace s dítětem v předškolním věku.

Podle Chrásky (2016, s. 11) se „obvykle začíná tzv. předběžnou teoretickou analýzou poznatků v oblasti, kterou hodláme zkoumat. Cílem této analýzy je seznámení se současným stavem a úrovní poznání v dané oblasti a získání co největšího množství dostupných informací o výzkumech, které již byly v této oblasti realizovány.“

Ani v této práci tomu nebylo jinak, nejprve jsme se zaměřili na výzkumy, které již byly zkoumány a došly jsme k závěru, že žádný výzkum se nezabýval problematikou Respektujícího přístupu z pohledu rodičů a jejich informovanosti o něm. Z toho nám vyplynula cílová skupina (respondenti).

Vzhledem k tomu, že existovalo riziko, že by se respondenti přiklonili jen ke striktně souhlasným, a naopak nesouhlasným odpovědím, byl proveden předvýzkum, čímž jsme zjistili, že odpovědi byly rozprostřené úměrně, a tak jsme se rozhodli dotazník použít ke sběru dat.

4.1 Výzkumný cíl

Hlavním výzkumným cílem této bakalářské práce je zjistit informovanost rodičů o respektujícím přístupu v prostředí mateřských škol a zjistit jejich názory na jeho uplatňování v praxi.

4.1.1 Dílčí cíle

- Zjistit postoj rodičů k nastavování hranic a spolurozhodování dětí a pedagogů.
- Odhalit, jak rodiče vnímají využívání zásad efektivní komunikace pedagogy.
- Zmapovat názory rodičů na používání metod Respektujícího přístupu, namísto tradičních pochval, odměn a trestů.
- Zjistit míru souhlasu rodičů s bezpodmínečným přijetím dítěte pedagogy.

4.2 Výzkumné otázky

Vzhledem k hlavnímu cíli bakalářské práce, kterým je zjistit informovanost a postoje rodičů k respektujícímu přístupu v předškolním vzdělávání, byly stanoveny výzkumné otázky, jejichž zodpovězení umožní lépe porozumět dané problematice.

4.2.1 Hlavní výzkumná otázka

- Jaký názor mají rodiče na uplatňování Respektujícího přístupu v předškolním zařízení.

4.2.2 Dílčí výzkumné otázky

- Jak rodiče vnímají roli pedagogů při nastavování hranic a zapojování dětí do rozhodovacích procesů v předškolním zařízení?
- Jaký mají rodiče názor na uplatňování principů efektivní komunikace v mateřské škole?
- Jak rodiče hodnotí přístup pedagogů k motivaci dětí a vedení pomocí přirozených důsledků, ocenění a uznání?
- Jak nahlízejí rodiče na význam bezpodmínečného přijetí dítěte ze strany pedagoga?

5 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Abychom získali potřebné informace pro náš výzkum, je potřeba si zvolit správný výzkumný soubor. Za ten mohou být považováni všichni, kterých se téma výzkumu úzce dotýká, např. instituce, skupiny, organizace, ale i jednotliví respondenti (Švaříček & Šedřová, 2010).

Naše téma se týká předškolního vzdělávání a rodičů, a proto jsme jako výzkumný soubor zvolili rodiče, jejichž dítě navštěvuje mateřskou školu. Podle Českého statistického úřadu bylo k 15. 4. 2024 v České republice 5 398 mateřských škol. Toto číslo se pojí ke školnímu roku 2023/2024. Jestliže bychom chtěli prozkoumat všechny mateřské školy a rodiče, jejichž děti navštěvují mateřskou školu, výzkum by vyžadoval mnohem delší bádání. Výzkum byl zúžen na okres Kroměříž z důvodu jeho lepší dostupnosti pro realizaci dotazníkového šetření.

Zahájení dotazování bylo v lednu 2025. Nekladli jsme důraz na to, zda oslovujeme školy z měst, nebo z vesnic. Nakonec byly zastoupeny mateřské školy z obou lokalit. Tím jsme se vyvarovali nějakému zkreslení odpovědí na základě lokality.

Nejprve jsme kontaktovali mateřské školy pomocí emailových adres, které jsme získali z jejich webových stránek. Nicméně odezva byla velmi nízká, často jsme se tedy setkali s odmítnutím, a proto jsme byli nuceni získat data pomocí internetu a sociálních sítí.

Pro výzkumné šetření byla zvolena účelová volba respondentů. Respondenty tvořili rodiče dětí navštěvujících vybraná předškolní zařízení v okrese Kroměříž. Tato metoda byla zvolena z důvodu zaměření výzkumu na konkrétní cílovou skupinu, která je schopna relevantně odpovědět na otázky týkající se respektujícího přístupu v mateřských školách. Výběr konkrétních mateřských škol byl ovlivněn dostupností a ochotou spolupracovat na výzkumu. Nakonec se nám podařilo získat 148 respondentů.

5.1 Metoda sběru dat

Ke sběru dat jsme využili dotazníkového šetření, které patří mezi kvantitativní šetření a které, jak popisuje Gavora (2000), je nejlepším způsobem písemných otázek a odpovědí.

Při tvorbě dotazníku jsme si nejprve stanovili výzkumné otázky, které vycházely z principu Respektujícího přístupu, ke kterým jsme poté vytvořili jednotlivé otázky. V úvodní části dotazníku jsme respondenty seznámili s tématem, ujistili je o úplné anonymitě a také o tom, že žádná odpověď není špatná a není to tudíž hodnocení jejich,

nebo mateřské školy, kterou navštěvují jejich děti. Úvodní část také obsahovala poděkování za pomoc a čas, který věnovali vyplnění dotazníku.

Využili jsme Likertovy škály, díky němuž respondenti vyjadřovali míru souhlasu s odpověďmi.

Otázky byly formulovány tak, aby vycházely z principů Respektujícího přístupu, avšak vyskytovaly se otázky i reverzní, které vypovídaly spíše o mocenském přístupu. Ty byly vytvořeny z obavy, že by respondenti mohli odpovídat podle správnosti, nikoli podle jejich vlastního pocitu.

Dotazník jsme tvořili pomocí aplikace Survio, která je zdarma dostupná pro všechny uživatele. Nejprve jsme si vytvořený dotazník vytiskli a v papírové formě zanesli do vybraných mateřských škol, které souhlasili s jeho rozdělením rodičům. Nicméně jak jsme psali, odezva byla velmi malá, vrátilo se jen 60 dotazníků, proto jsme uznali za vhodné se obrátit na sílu internetu, sociální sítě a skupiny v nich, ve kterých se objevují rodiče a opět pomocí aplikace Survio jsme dotazník vyvěsili online. Zároveň se nám díky této aplikaci i okamžitě zpracovávala získaná data. Touto cestou jsme poté získali dalších 88 respondentů. Předpokládali jsme, že naši respondenti zde tráví dostatek času a mohli by aktivně vyplnit dotazník.

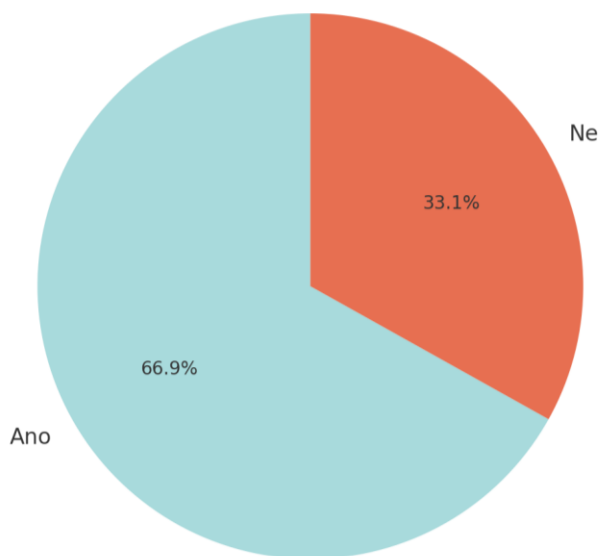
5.2 Analýza dat a jejich zpracování

V následující části jsou prezentovány výsledky dotazníkového šetření zaměřeného na postoje rodičů k respektujícímu přístupu v předškolním vzdělávání. Jednotlivé uzavřené otázky jsou doplněny koláčovým grafem znázorňujícím rozložení odpovědí, a také stručným komentářem.

Grafy umožňují rychlou orientaci ve výsledcích a pomáhají vizualizovat převládající postoje respondentů. Kromě podílu jednotlivých odpovědí je v každém popisu zvýrazněna míra souhlasu či nesouhlasu s daným výrokem, případně počet nerozhodnutých respondentů.

5.3 Výsledky dotazníkového šetření

Slyšeli jste někdy o Respektujícím přístupu ve výchově mimo úvodní „definici“?

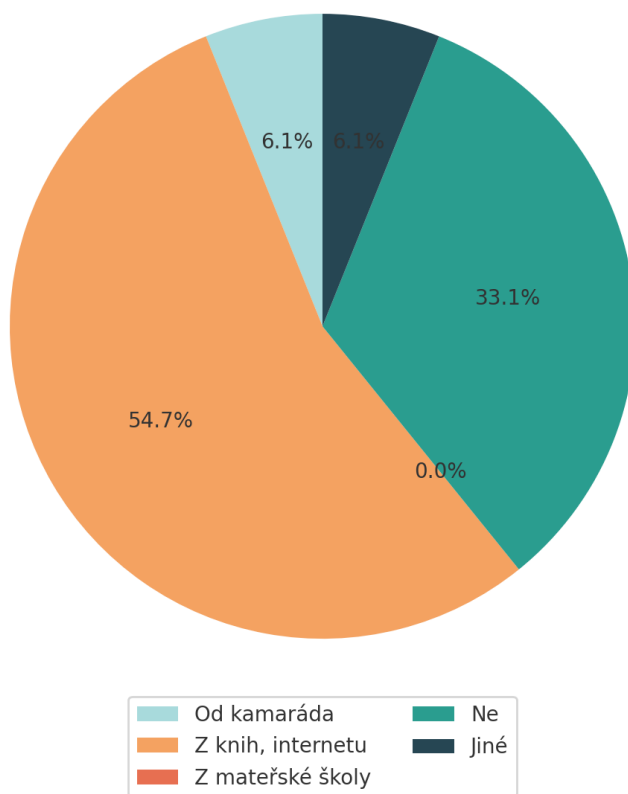


Graf 1: Informovanost

Zdroj: vlastní zpracování

Tato položka se zaměřila na informovanost respondentů, z nichž většina (66,9%) uvedla, že již někdy slyšela o Respektujícím přístupu ve výchově i mimo základní definici poskytnutou v dotazníku. Zbýlých 49 respondentů (33,1%) uvedlo, že o tomto přístupu dosud neslyšelo.

Jestliže jste zaškrtnli v předchozí otázce ANO, odkud jste o tomto přístupu slyšeli? Zaškrtnli jste – li NE, i zde zvolte jako odpověď NE.

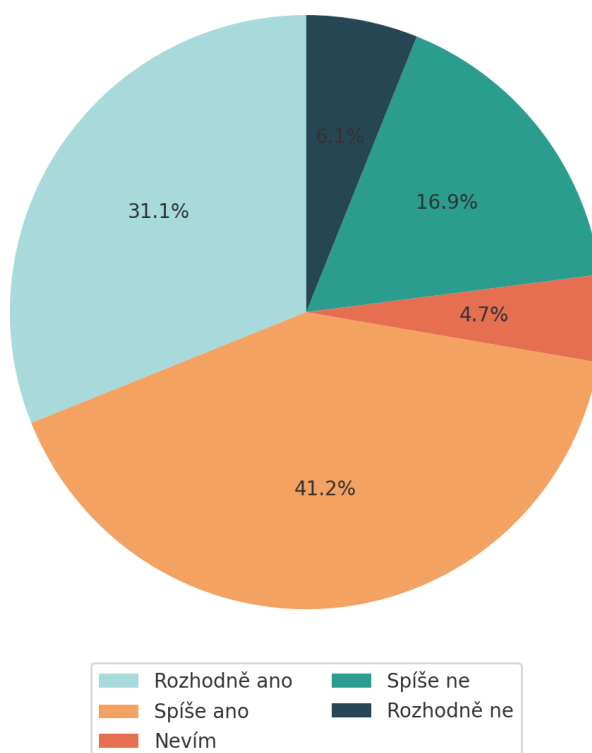


Graf 1: Zdroj informací

Zdroj: vlastní zpracování

Druhá otázka zjišťovala, odkud respondenti znají tento přístup. Nejčastějším zdrojem informací, který respondenti uvedli byly knihy a internet (54,7%). Dalšími zdroji byli kamarádi (6,1%) a jiné (6,1%), kde byly uvedeny semináře, vlastní výchova. Žádný z respondentů neuvedl mateřskou školu jako zdroj. Počet respondentů, kteří uvedli, že o tomto přístupu neslyšeli, se shoduje s „ne“ v předchozí otázce.

Pravidla chování ve třídě by si děti měli stanovovat společně s učitelkou.

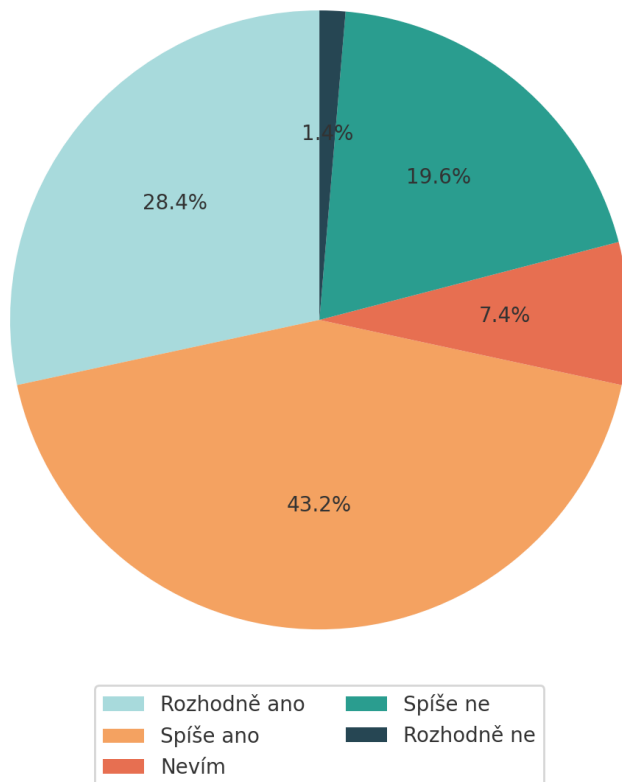


Graf 2: Pravidla chování

Zdroj: vlastní zpracování

Ve třetí otázce jsme zjišťovali, nakolik se rodiče ztotožňují s tím, aby pravidla ve třídě si děti stanovovali společně s učitelkou. Nejvíce respondentů zvolilo odpověď spíše ano (41,2%), sečteme – li však kladné odpovědi, poukazuje to na to, že 107 respondentů (72,3%) souhlasí s tím, aby se pravidla stanovovala společně, čímž souhlasí s participací dětí. Neutrální odpověď „Nevím“ zvolilo 7 (4,7%) respondentů a pouze menšina nesouhlasila, dohromady 34 osob (23%). Tento výsledek poukazuje na rostoucí uznání důležitosti aktivního zapojení dětí do tvorby pravidel a jejich spoluúčasti na chodu.

Děti by měli mít možnost zapojit se do tvorby denního programu a činností (vymyslet program, náplň dne, hry).

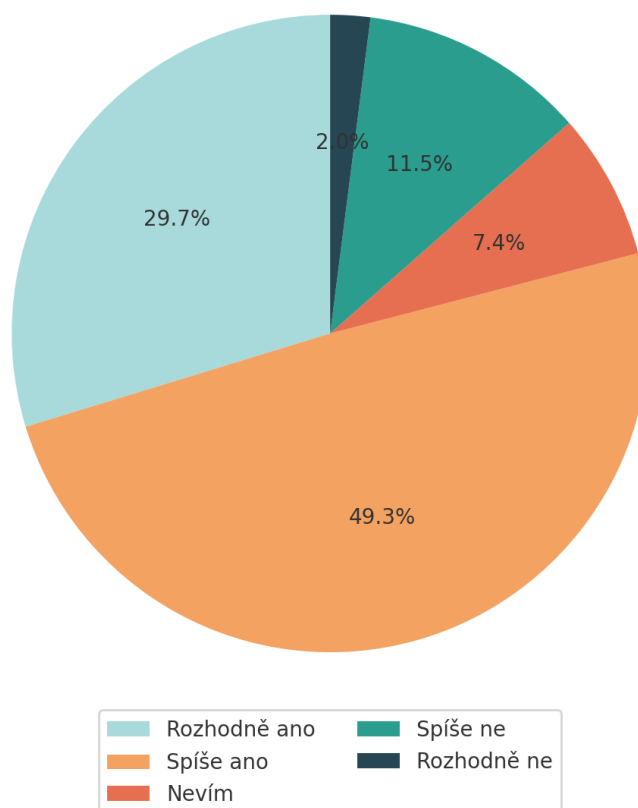


Graf 3: Tvorba programu

Zdroj: vlastní zpracování

V této otázce jsme se věnovali tématu spolurozhodování, kde výsledky vyšly opět pozitivně. Nejvíce respondentů odpovědělo spíše ano (43,2%), celkem kladných odpovědí bylo 71,6%, což poukazuje na to, že rodiče souhlasí s tím, že by děti měly mít možnost ovlivňovat výběr činností v mateřské škole. Odráží to důvěru rodičů ve schopnosti svých dětí podílet se na rozhodování a aktivního zapojování. Neutrálně se vyjádřilo 11 respondentů a nesouhlasně celkem 20,9%.

Dítě by si mělo samo poradit při potížích, jestliže je to v jeho silách.

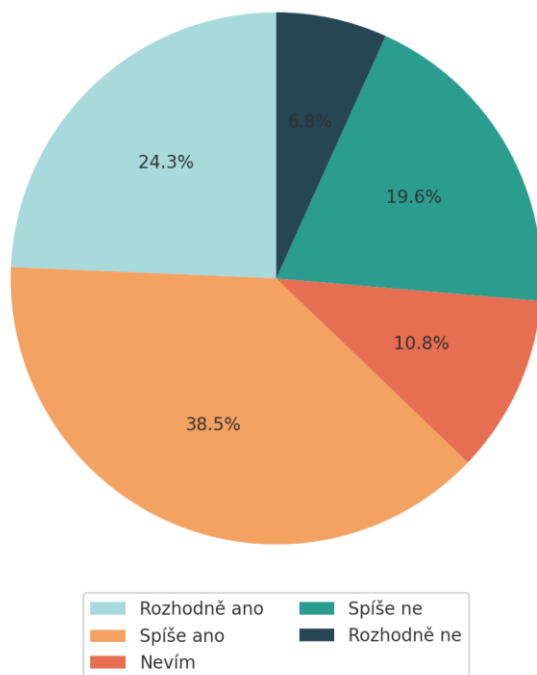


Graf 4: Samostatnost

Zdroj: vlastní zpracování

Výsledky u tohoto grafu ukazují, že většina respondentů spíše souhlasí s tímto tvrzením (49,3%), vyvozujeme z toho, že respondenti kladou důležitost otevřené komunikaci mezi dětmi a dospělými. V kontextu zkoumaného přístupu je právě naslouchání názorům dětí a akceptace jejich emocí klíčovým prvkem výchovy. Nesouhlasné odpovědi zvolilo 20 respondentů (13,5%). Odpověď 'Nevím' zvolilo 11 osob, což považujeme za neutrální odpověď.

Dítě je samo odpovědno za své chování, mělo by se tudíž vyrovnat se s důsledky.

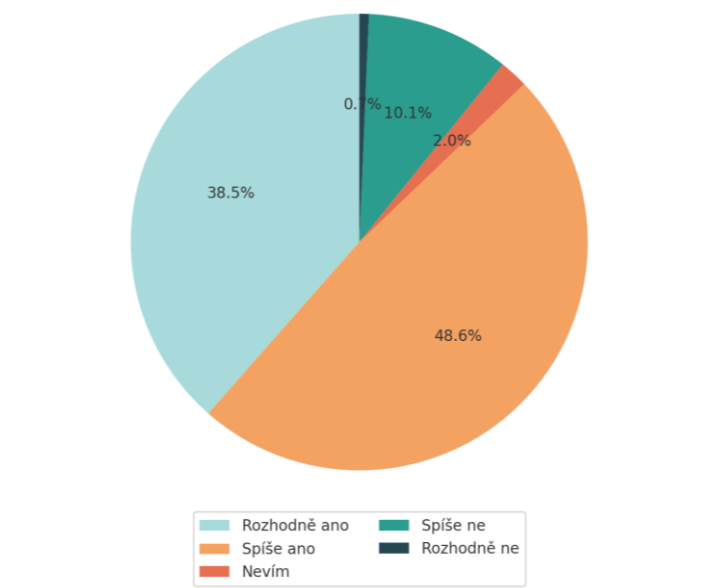


Graf 5: Důsledky chování

Zdroj: vlastní zpracování

V této otázce jsme zkoumali, jaký mají rodiče názor na dopad přirozených důsledků chování u jejich dětí. A odpovědi ukazují, že rodiče (62,8%) považují za důležité, aby děti rozuměly pravidlům, a nebyly jen trestány bez vysvětlení. To potvrzuje, že rodiče si přejí, aby učitelé vedli děti k pochopení souvislostí mezi chováním a jeho důsledky, což podporuje vnitřní motivaci k žádoucímu chování.

Jestliže děti něco provedou, paní učitelka by to s nimi měla probrat a nechat je navrhnout další řešení situace.

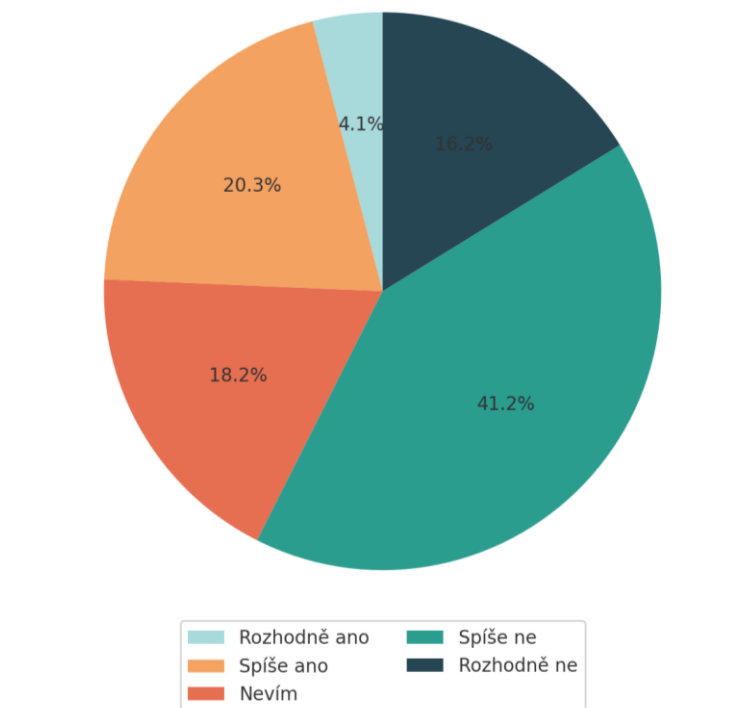


Graf 6: Spolurozhodování

Zdroj: vlastní zpracování

Také u této otázky panuje výrazný souhlas, téměř většina respondentů (87,1%) souhlasí s tímto tvrzením. Výsledek poukazuje na to, že rodiče vnímají práci s chybou za pozitivní činnost. Otevřenost vůči chybám může přispět k rozvoji sebevědomí a také může pomoci s řešením konfliktů do budoucna. Děti zároveň přijímá důsledky svého chování a podílí se na aktivním řešení.

Návrhy dětí, na řešení problémů, by měly mít přednost před řešením učitelky.

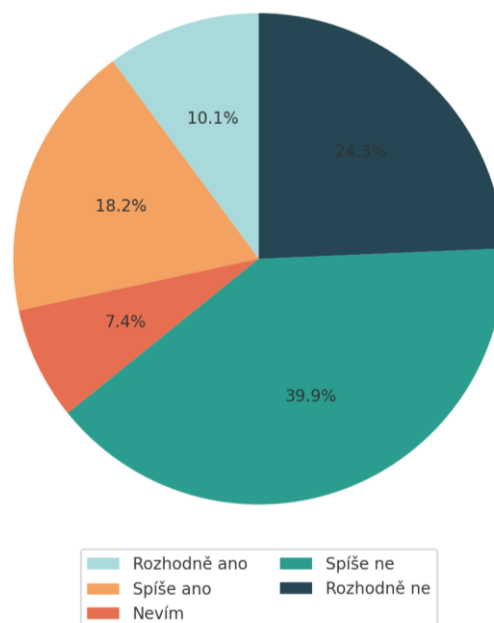


Graf 7: Návrhy řešení

Zdroj: vlastní zpracování

V této otázce převažují nesouhlasné odpovědi (58,4%), čímž si oponují z předchozí otázkou. Z předchozí otázky vyplývalo, že rodiče souhlasí s tím, aby se děti podíleli na řešení situace, nicméně, jak vyplývá z těchto výsledků, jejich návrhy nebudou stejně brány v potaz a o řešení situace rozhodne učitelka. Velký počet respondentů (18,2%) odpovědělo neutrálně. A pouze 24,4% respondentů souhlasí s tím, aby učitelé aktivně zapojovali děti do hledání řešení, rozvíjeli tím empatii a komunikační dovednosti, zodpovědnost, ale především, aby jejich návrhy byly vyslyšeny.

Paní učitelka by měla za dobře odvedenou práci udělovat odměnu, např. bonbon.

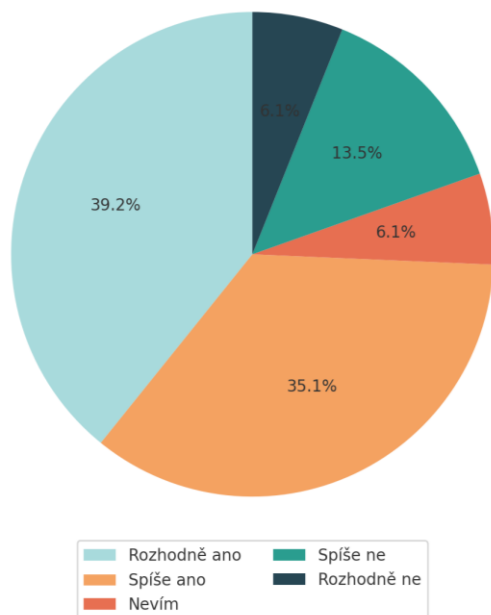


Graf 8: Odměna

Zdroj: vlastní zpracování

Tato otázka se zaměřovala na názor rodičů na používání odměn v mateřské škole, jako je například bonbon. Výsledky ukazují, že většina respondentů s tímto výrokem nesouhlasí – „spíše ne“ uvedlo 39,9 % a „rozhodně ne“ 24,3 % dotázaných. Celkem tedy téměř dvě třetiny rodičů (64,2 %) nejsou nakloněny tomuto typu motivace v předškolním vzdělávání. Výsledky tedy naznačují, že mezi rodiči převažuje názor, že učitelka by měla používat jiné formy ocenění než bonbony nebo podobné odměny, a že by měla děti vést k vnitřní motivaci, odpovědnosti a radosti z dobře odvedené práce samotné.

Je v pořádku, když paní učitelka potrestá (slovní pokárání, zákaz hraní, posadí ke stolečku)
Vaše dítě, udělá – li něco, co se neslučuje s třídními pravidly.

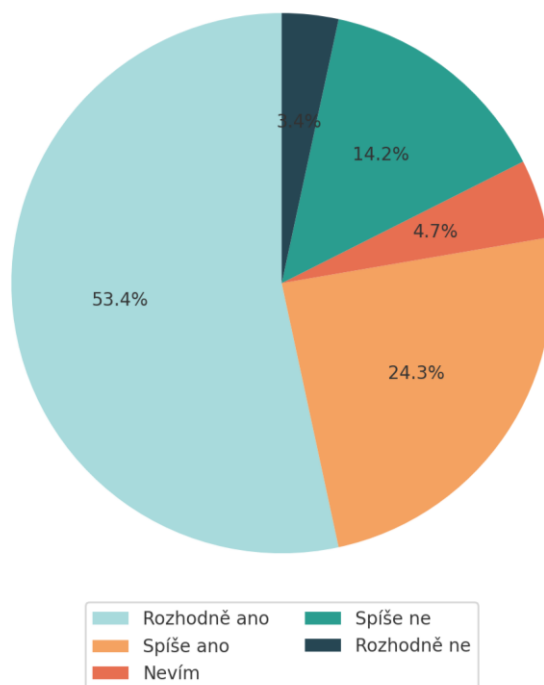


Graf 9: Tresty

Zdroj: vlastní zpracování

Desátá otázka se zabývala postojem rodičů k používání přiměřených výchovných opatření učitelkou v případě, že dítě poruší pravidla ve třídě. Největší část respondentů s tímto přístupem souhlasí (74,3%). Téměř tedy tři čtvrtiny dotázaných souhlasí s tím, aby učitelka mohla dítě usměrnit formou mírného trestu, jako je slovní napomenutí nebo dočasné omezení herních aktivit. Pouze menší část respondentů vyjádřila nesouhlas (19,6%). Neutrální postoj zaujalo 6,1% respondentů, kteří zvolili odpověď „nevím“. Výsledky naznačují, že většina rodičů považuje přiměřená výchovná opatření za součást pedagogické práce a chápe je jako prostředek k udržení řádu a bezpečného prostředí ve třídě.

Paní učitelka by měla dětem udělovat klasické pochvaly typu „jsi šikovný“, „máš to hezké“.

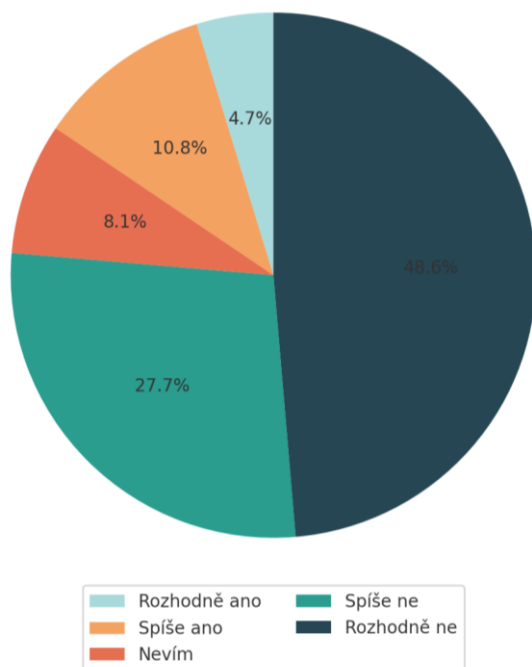


Graf 10: Pochvaly

Zdroj: vlastní zpracování

Při této otázce jsme zkoumali, jak rodiče vnímají tradiční pochvaly v komunikaci s dětmi. Většina respondentů tuto formu ocenění schvaluje (77,7%). Podporují klasické verbální pochvaly jako prostředku k motivaci a podpoře dětí. Nesouhlas vyjádřil nižší počet respondentů. Výsledky ukazují, že tradiční verbální ocenění, která jsou běžnou součástí školní komunikace, jsou rodiči vnímána převážně pozitivně. Pro mnohé rodiče jsou tato slova přirozeným vyjádřením uznání a důležitým nástrojem k budování sebedůvěry dětí, nicméně se neslučují s principy Respektujícího přístupu.

Je v pořádku, aby Vaše dítě bylo srovnáváno s jinými dětmi, ať už pozitivně, nebo negativně.

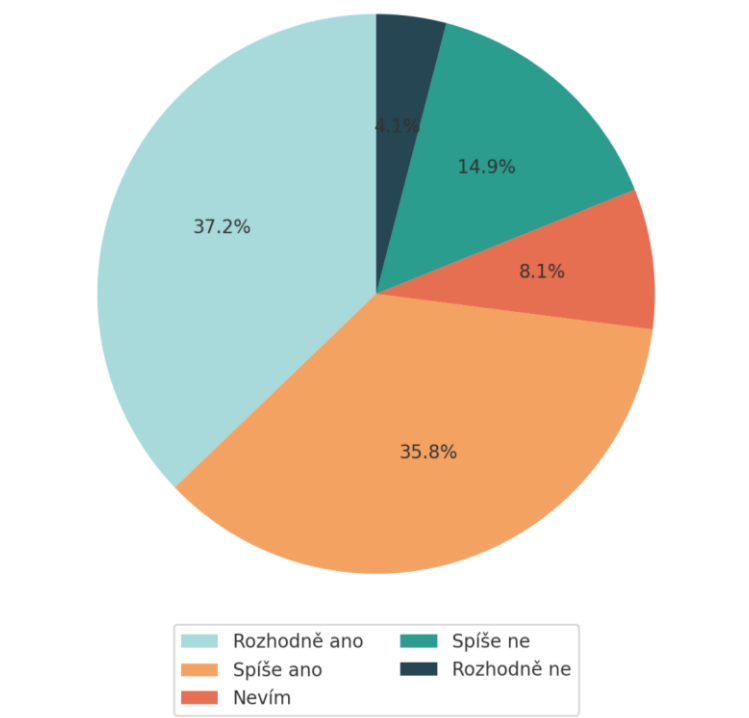


Graf 11: Srovnávání

Zdroj: vlastní zpracování

Tato otázka se zaměřovala na postoj rodičů ke srovnávání dětí mezi sebou, a to jak v pozitivním, tak i negativním kontextu. Výsledky ukazují, že většina rodičů tento přístup nepodporuje – 48,6 % zvolilo odpověď „rozhodně ne“ a 27,7 % „spíše ne“. To znamená, že přes 76 % respondentů vnímá srovnávání dětí jako nežádoucí. Pouze 4,7 % rodičů uvedlo, že s tímto přístupem „rozhodně“ souhlasí, a dalších 10,8 % zvolilo odpověď „spíše ano“. Neutrální postoj zaujalo 8,1 % respondentů. Z výsledků je patrné, že velká část rodičů si přeje individuální přístup k dítěti bez srovnávání s ostatními. Tento postoj může vycházet z obavy, že srovnávání – i v pozitivním smyslu – může vést k pocitům méněcennosti, či ztrátě sebevědomí u dětí.

S tresty nesouhlasíte, raději by paní učitelka měla vést děti k pochopení a nápravě chyb.

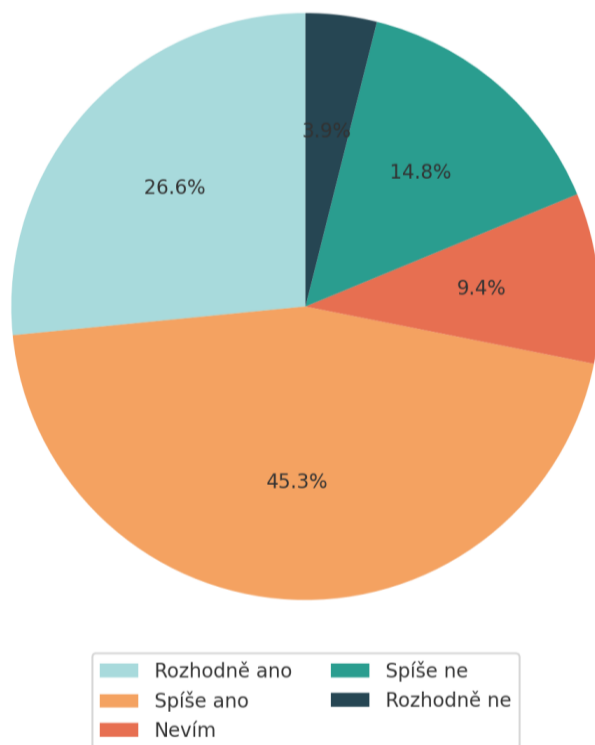


Graf 12: Náprava chyb

Zdroj: vlastní zpracování

Otázka zjišťovala, zda rodiče upřednostňují přístup založený na vysvětlování a nápravě před tresty ve výchově ve školce. Výsledky ukazují, že většina respondentů s tímto přístupem souhlasí, což se opět neshoduje s otázkou číslo 10, kdy rodiče souhlasili s tím, že paní učitelka může dítě potrestat. Podle výsledků tedy většina rodičů podporuje Respektující přístup, který klade důraz na porozumění a vedení dítěte místo trestání. Naproti tomu 14,9 % rodičů označilo odpověď „spíše ne“ a 4,1 % „rozhodně ne“, což ukazuje, že přibližně každý pátý rodič (19 %) stále vnímá tresty jako vhodný nebo nutný nástroj. Odpověď „nevím“ uvedlo 8,1 % respondentů, což může naznačovat, že část rodičů v této oblasti tápe nebo potřebuje více informací.

Paní učitelka by měla dávat jasné pokyny (neběhej, sedni si, pozdrav, apod.)

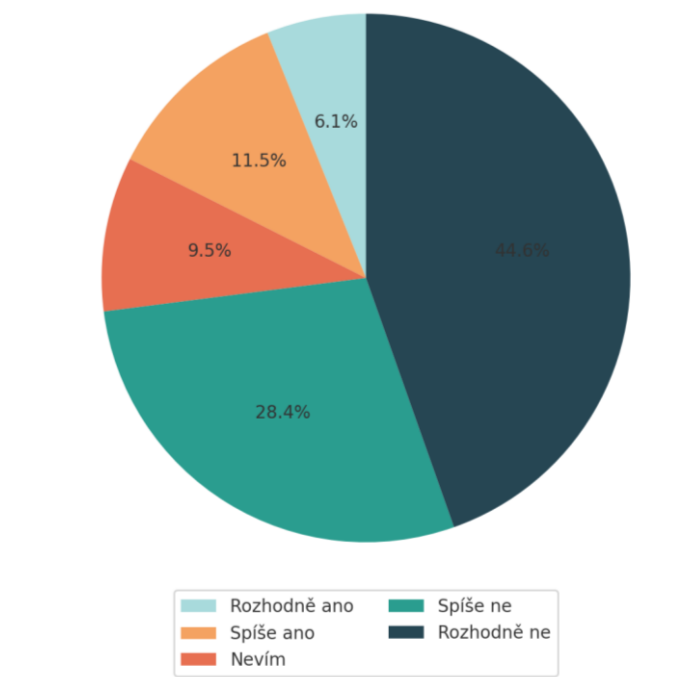


Graf 13: Pokyny

Zdroj: vlastní zpracování

Tato otázka směřovala k postoji rodičů k přímému a jednoznačnému vedení dětí pomocí konkrétních pokynů. Výsledky ukazují, že většina rodičů s tímto přístupem souhlasí – 26,6 % respondentů označilo odpověď „rozhodně ano“ a dalších 45,3 % zvolilo „spíše ano“. To znamená, že více než 71 % rodičů považuje jasné pokyny ze strany učitelky za důležité a žádoucí. Výsledky tedy naznačují, že rodiče považují jasnou a srozumitelnou komunikaci v předškolním zařízení za klíčovou. Jasné pokyny jsou vnímány jako důležitý nástroj, který pomáhá dětem lépe se orientovat ve školním prostředí a učit se pravidlům.

Je v pořádku, jestli má paní učitelka nějaké představy a předsudky o Vašem dítěti.



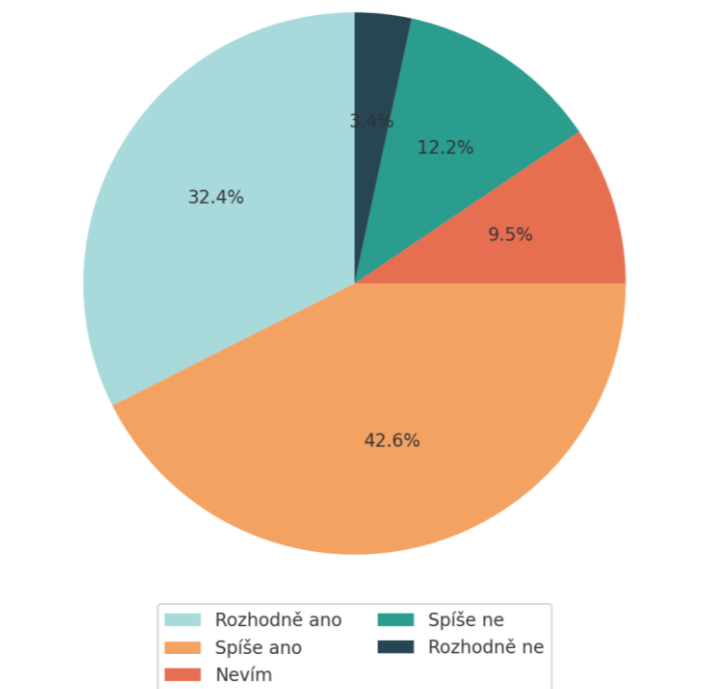
Graf 14: Předsudky

Zdroj: vlastní zpracování

Tato otázka se týkala předsudků, představ, nálepkování. Výsledky ukazují, že většina respondentů s tímto tvrzením nesouhlasí. Odpověď „rozhodně ne“ uvedlo 44,6 % rodičů a dalších 28,4 % zvolilo „spíše ne“, což dohromady tvoří více než 72 % nesouhlasných postojů. Jen hrstka respondentů souhlasila.

Tato čísla odrážejí, že rodiče považují individualitu svého dítěte za důležitou a nechtějí, aby bylo hodnoceno na základě domněnek, stereotypů či předpojatých názorů. Předsudky mohou negativně ovlivnit vztah učitele k dítěti a celkovou atmosféru ve třídě. Rodiče si tedy přejí, aby učitelky přistupovaly ke každému dítěti otevřeně, s respektem a bez předchozích osobních představ nebo zobecnění.

Paní učitelka by se měla snažit vyhovět dětem ve všech jejich potřebách a být zde pro ně.

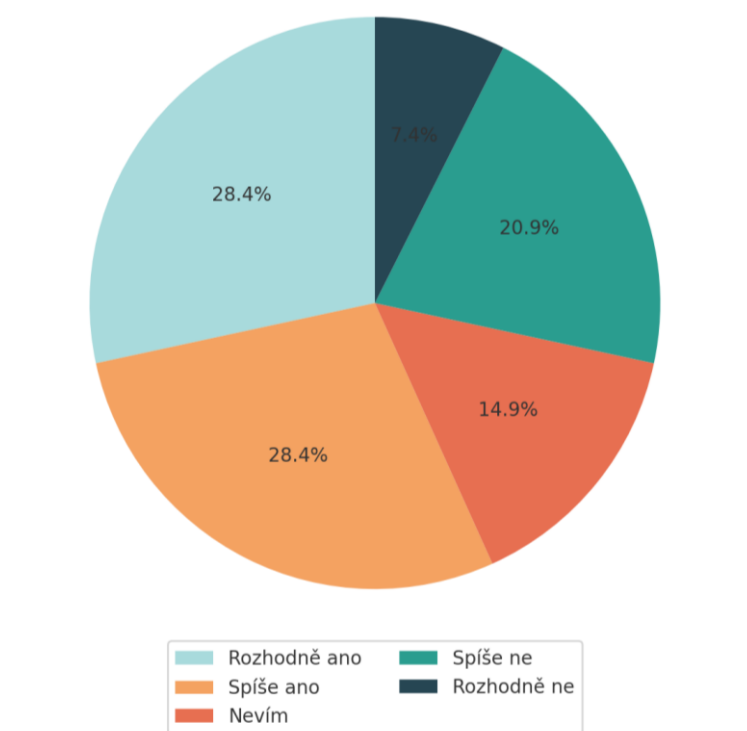


Graf 15: Vyhovění potřebám

Zdroj: vlastní zpracování

V této otázce jsme se dotazovali na míru souhlasu rodičů s tím, že by učitelka měla být maximálně vnímavá a podporující vůči dětským potřebám. Výsledky ukazují, že většina respondentů s tímto přístupem souhlasí (75%) a očekávají, že učitelka bude pro děti oporou aktivně se bude snažit porozumět jejich potřebám. Z výsledků vyplývá, že rodiče vnímají roli učitelky jako významnou podporu v životě dítěte. Očekávají, že pedagog bude empatický, přístupný a vnímavý ke každodenním potřebám dětí.

Paní učitelka by měla podporovat emoce dětí, i když jsou negativní (rozzlobení).

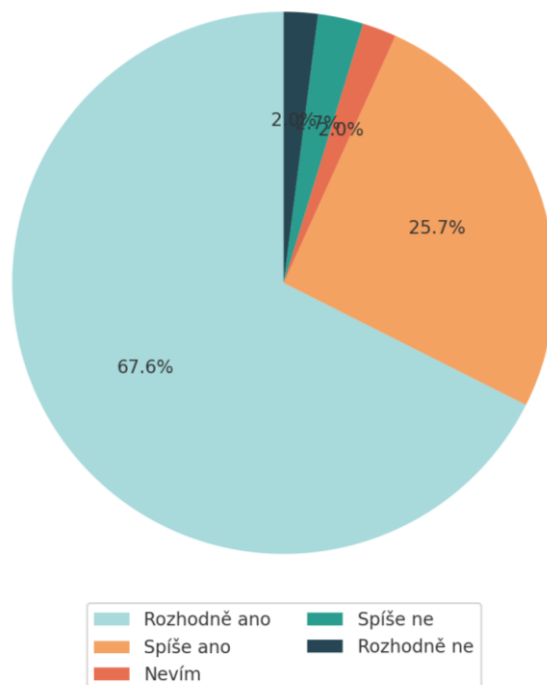


Graf 16: Emoce

Zdroj: vlastní zpracování

Tato otázka se zaměřila na postoj rodičů k uznávání a podpoře všech emocí u dětí, včetně těch negativních, jako je například zlost nebo frustrace. Výsledky ukazují, že většina respondentů je k tomuto přístupu spíše nakloněná – 28,4 % zvolilo odpověď „rozhodně ano“ a stejný podíl, 28,4 %, odpověděl „spíše ano“. Dohromady tedy více než 56 % rodičů souhlasí s tím, že učitelka by měla dětem pomáhat nejen v prožívání pozitivních emocí, ale i v bezpečném zpracování emocí náročnějších. Na druhé straně 20,9 % respondentů označilo odpověď „spíše ne“ a 7,4 % „rozhodně ne“, což značí určitou míru obav nebo nesouhlasu s podporou negativních emocí ve školním prostředí. 14,9 % rodičů zvolilo „nevím“, což může naznačovat, že pro ně otázka není jednoznačná, nebo že s tímto přístupem nemají osobní zkušenost. Výsledky tedy naznačují důležitost rovnováhy – emoce uznávat, ale zároveň vést děti k tomu, jak s nimi vhodně nakládat.

Paní učitelka by měla uznat svou chybu a omluvit se, jestliže z její strany nastane pochybení.

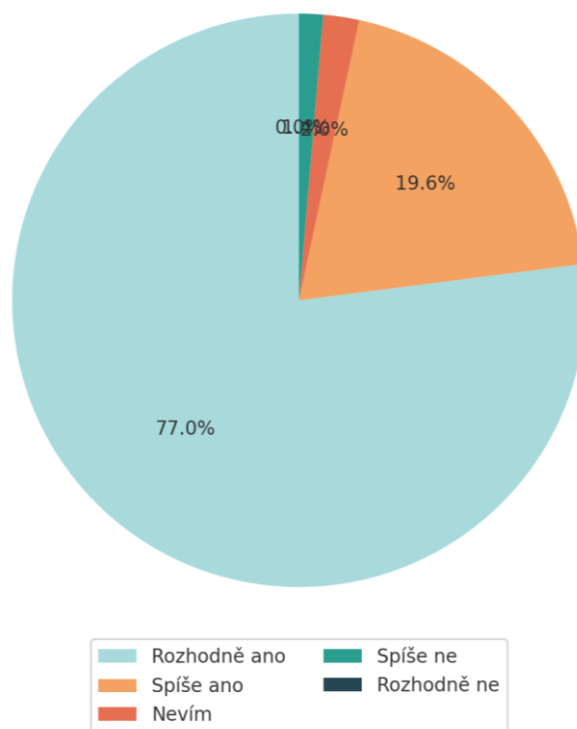


Graf 17: Uznání chyby

Zdroj: vlastní zpracování

Tato otázka zjišťovala, do jaké míry rodiče podporují myšlenku, že i dospělý – konkrétně paní učitelka – by měl v případě chyby přijmout odpovědnost a omluvit se dítěti. Výsledky jsou v tomto ohledu velmi jednoznačné: 67,6 % respondentů uvedlo odpověď „rozhodně ano“ a dalších 25,7 % zvolilo „spíše ano“. To znamená, že více než 93 % rodičů souhlasí s tím, že by učitelka měla jít dětem příkladem i v těchto situacích. Z výsledků vyplývá, že většina rodičů považuje uznání chyby a omluvu nejen za přirozený projev lidskosti, ale i za důležitou součást výchovy – kdy dospělý modeluje pro dítě zdravé způsoby řešení nedorozumění a chyb. Učitel, který se dokáže omluvit, podle rodičů zřejmě získává důvěru dětí a podporuje otevřenou, respektující komunikaci.

Paní učitelka by měla často používat slova jako „děkuji“ a „prosím“.



Graf 18: Odměna - poděkování

Zdroj: vlastní zpracování

Na tuto otázku odpověděla drtivá většina respondentů kladně. Odpověď „rozhodně ano“ zvolilo 77 % rodičů, dalších 19,6 % uvedlo „spíše ano“. To znamená, že téměř 97 % rodičů se domnívá, že by učitelka měla být v každodenní komunikaci s dětmi zdvořilá a používat běžné výrazy slušnosti.

Neutrální stanovisko („nevím“) zaujala pouze 2 % respondentů. Odpověď „spíše ne“ zvolilo jen 1,4 % dotázaných, přičemž odpověď „rozhodně ne“ nebyla zvolena vůbec.

Z těchto údajů vyplývá, že rodiče považují základní pravidla slušného chování za důležitá nejen v rodině, ale také v prostředí mateřské školy.

Poslední otázka v dotazníku byla otevřená, jež umožňovala respondentům sdílet své názory, zkušenosti či připomínky k tématu respektujícího přístupu ve výchově. Níže jsou uvedeny některé z klíčových témat, která se v odpovědích opakovala:

- Někteří respondenti zdůrazňovali, že ačkoli je důležité děti respektovat, nemělo by se zapomínat na autoritu dospělého a jasně vymezené hranice. Uvedli, že přílišná diskuze s dětmi může být kontraproduktivní, zejména v předškolním věku.
- Formulace některých tvrzení byla vnímána jako nejednoznačná a obtížně hodnotitelná pomocí škály, spíše by si zasloužila širší diskuzi nebo komentář.
- Respondenti často zdůrazňovali důležitost komunikace, vysvětlování a trpělivosti v přístupu k dětem. Respektující přístup byl hodnocen pozitivně, avšak s důrazem na jeho praktickou realizaci v rámci každodenní praxe, zejména ve skupině více dětí.
- Některé příspěvky vyjadřovaly obavy, že současné trendy ve výchově vedou k oslabení autority učitele a k výchově dětí, které si „dělají, co chtějí“. Zaznívaly názory, že trest v přiměřené formě má své místo a je důležitý pro budování odpovědnosti.
- Některé příspěvky vyjadřovaly obavy, že současné trendy ve výchově vedou k oslabení autority učitele a k výchově dětí, které si „dělají, co chtějí“. Zaznívaly názory, že trest v přiměřené formě má své místo a je důležitý pro budování odpovědnosti.

6 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

V této kapitole se zaměříme na zodpovězení námi zvolených výzkumných otázek.

Hlavní výzkumná otázka zněla: „**Jaký názor mají rodiče na uplatňování Respektujícího přístupu v předškolním zařízení.**“

Na základě analýzy dotazníkového šetření lze konstatovat, že většina rodičů má k principům respektujícího přístupu pozitivní postoj a v mnohém se s tímto přístupem ztotožňuje. Z odpovědí vyplynulo, že rodiče vítají partnerský způsob komunikace mezi pedagogem a dítětem, podporují nastavování hranic v dialogu s dětmi a zároveň kladou důraz na rozvoj samostatnosti a odpovědnosti u dětí.

Z výsledků vyplývá, že většina rodičů je otevřena myšlenkám respektující výchovy a považuje jejich uplatňování v mateřské škole za přínosné. Přesto je vhodné, aby mateřské školy dále rodiče informovaly o principech tohoto přístupu a vedly s nimi otevřený dialog o výchově a vzdělávání jejich dětí.

Součástí práce byly také dílčí výzkumné otázky:

DVO1: Nakolik se rodiče ztotožňují s nastavováním hranic a spolurozhodování v předškolním zařízení mezi dětmi a pedagogy?

První výzkumná otázka obsahovala dvě oblasti Respektujícího přístupu, které spolu úzce souvisí. Jde o hranice a spolurozhodování. Výsledky dotazníkové šetření vypovídají o tom, že většina rodičů se s myšlenkou spolurozhodování dětí v rámci předškolního vzdělávání v zásadě ztotožňuje. Pozitivní odpovědi ukazují touhu rodičů, aby dítě přijalo roli aktivního spoluaktéra a partnera při spolupráci s pedagogem, při vytváření a plánování aktivit, čímž se děti více zapojí a také vzroste jejich zájem o dění v mateřské škole. Zároveň však u otázky č. 8 (Návrhy dětí na řešení problémů by měly mít přednost před řešením učitelky) rodiče ukázali jakousi pomyslnou hranici, kdy z výsledků vyplývá, že sice souhlasí s tím, aby se dítě aktivně zapojovalo, ale i přesto by pedagog měl mít rozhodovací roli v situacích, které to vyžadují.

Z výzkumu vyplývá, že většina rodičů vnímá aktivní účast dětí při nastavování hranic, plánování denních činností i řešení konfliktů jako žádoucí. Zároveň však u některých výroků preferují, aby si pedagog zachoval roli průvodce a rozhodující autority. Obecně lze říci, že rodiče podporují přístup, který dětem umožňuje spolurozhodovat a

rozvíjet jejich odpovědnost a samostatnost v prostředí jasně vymezených pravidel a s citlivým vedením ze strany učitelky.

DVO2: Do jaké míry se rodiče ztotožňují s tím, aby pedagog používal zásady efektivní komunikace v mateřské škole?

Druhá výzkumná otázka se zabývá efektivní komunikací a jejím používání ze strany pedagoga. Z odpovědí rodičů je zřejmé, že používání efektivní a respektující komunikace ze strany pedagogů považují za velmi důležitou součást vzdělávání v mateřské škole. Pro respondenty je velmi důležité, aby pedagog dětem ukazoval známky zdvořilosti především vlastním příkladem, stejně tak, jako uznat chybu a omluvit se za ni.

Na základě uvedených výsledků lze říct, že rodiče kladou vysoký důraz na to, aby pedagogové v mateřských školách uplatňovali zásady efektivní komunikace. Učitelé jsou vnímáni jako významné vzory, kteří svým přístupem a způsobem vyjadřování ovlivňují rozvoj komunikačních dovedností a sociálního chování dětí.

DVO3: V jaké míře se rodiče přiklání k tomu, aby pedagog využíval ocenění, uznání a uplatňování přirozených důsledků, namísto klasických pochval, odměn a trestů?

Odpovědi respondentů poukazují na to, že většina z nich se stále přiklání spíše ke klasickým výchovným nástrojům, jako jsou pochvaly a občasné odměny, ale zároveň začínají vnímat význam přirozených důsledků a odpovědnosti dítěte za vlastní chování, což je v souladu s principy Respektujícího přístupu. U tvrzení o odměnách převažují nesouhlasné odpovědi, z čehož vyplývá, že více než 60% rodičů se staví proti odměňování a tím i proti podmiňování chování vnější motivací. Zmíněné odpovědi jsou v souladu s Respektujícím přístupem, jenž se přiklání k ocenění a uznání.

K trestům byly v dotazníku dvě otázky, u nichž si odpovědi oponují. Souhlasné odpovědi si získala otázka, ve které se ptáme, zda je v pořádku, aby paní učitelka dítě potrestala, pokud provede něco, co je v rozporu s pravidly. Zároveň však rodiče odpověděli souhlasně i u otázky, že s tresty nesouhlasí a paní učitelka by měla vést děti k pochopení. Tento rozpor ukazuje na potřebu větší osvěty v této oblasti.

Stejně tak myšlenka pochval je u rodičů stále hluboce zakořeněná, poukazují na to opět výsledky šetření. Nicméně tyto odpovědi jsou v rozporu s Respektujícím přístupem,

který doporučuje spíše zpětnou vazbu chování, čímž se lépe podporuje vnitřní motivace dítěte.

Celkově lze říci, že rodiče se postupně přiklánějí k principům Respektujícího přístupu, jako je vedení k pochopení chyb, přirozené důsledky a odpovědnost dítěte. Zároveň však stále přetrvává tradiční výchova a s tím spojené tresty a pochvaly.

DVO4: Jak silný je souhlas rodičů s bezpodmínečným přijetím dítěte ze strany pedagoga?

Poslední otázka byla věnována bezpodmínečnému přijetí dítěte, s čímž souvisí také emoce a nálepkování. Jedná se o základní kámen Respektujícího přístupu. Nesouhlasné odpovědi převažovali v otázce, kdy rodiče jasně odmítají předpojatost či škatulkování svého dítěte, což jasně odpovídá principům Respektujícího přístupu. Ten totiž vede k tomu, aby se na každé dítě nahlíželo bez předsudků, s důvěrou v jeho potenciál a s vědomím, že děti se stále vyvíjejí a mění. Respondenti také souhlasí s tím, aby pedagogové oplývali vysokou mírou empatie a přítomností, s čímž souvisí také otázka, zahrnující emoce, kdy si většina rodičů uvědomuje práci s emocemi u dětí. Respektující přístup přitom klade velký důraz na přijetí všech emocí dítěte, nikoliv jen těch „pozitivních“ – zloba, smutek či frustrace jsou přirozenou součástí života a dítě se je musí naučit prožívat a zvládat bezpečným způsobem.

Z uvedených odpovědí vyplývá, že rodiče si uvědomují hodnotu přijetí, otevřenosti a empatie v komunikaci pedagoga s dítětem. Zároveň jsou si vědomi škodlivosti předsudků a nepochopení emocí. Výsledky tedy silně ukazují na soulad rodičovských očekávání s principy Respektujícího přístupu a potvrzují, že rodiče oceňují, když je pedagog k dítěti citlivý, vnímavý a plně přítomný.

ZÁVĚR

Cílem této bakalářské práce bylo zjistit, do jaké míry jsou rodiče informováni o respektujícím přístupu ve výchově a zda se s jeho principy ztotožňují, zejména v kontextu předškolního vzdělávání. V teoretické části byly představeny klíčové oblasti související s tématem – rodina jako primární výchovné prostředí, charakteristika předškolního vzdělávání a podrobný popis principů respektujícího přístupu. Výzkumné šetření se zaměřilo na názory rodičů prostřednictvím dotazníku a následně byly analyzovány odpovědi ve vztahu ke čtyřem výzkumným otázkám.

Z odpovědí rodičů vyplývá, že se ve většině případů ztotožňují s principy respektujícího přístupu. Výsledky ukázaly, že rodiče si přejí, aby děti měly možnost zapojit se do spoluvytváření pravidel ve třídě a do rozhodovacích procesů. Podporují samostatnost dětí, stejně jako vedení k odpovědnosti za vlastní chování. Výrazně pozitivně se rodiče stavěli také k tomu, že pedagog má s dětmi situace řešit formou dialogu a dát jim prostor pro hledání vlastního řešení.

Rodiče rovněž projevili silnou podporu pro využívání principů efektivní komunikace, jako je dávaní jasných pokynů, uznání vlastní chyby učitelkou či používání slov jako „prosím“ a „děkuji“. Tato očekávání korespondují s respektujícím přístupem, který staví na otevřeném a partnerském dialogu mezi pedagogem a dítětem.

Další oblast výzkumu ukázala, že rodiče jsou kritičtí vůči používání klasických pochval, odměn a trestů. Významná část dotazovaných preferuje přirozené důsledky a vedení dítěte k nápravě chyby namísto okamžité odměny či trestu. Přesto se v odpovědích objevovala jistá míra rozporuplnosti – například u otázek týkajících se trestů a pochval nebyly odpovědi zcela jednoznačné, což může ukazovat na přetrvávající vliv tradiční výchovy v určité části rodičovské populace.

V poslední sledované oblasti – bezpodmínečné přijetí dítěte – rodiče jednoznačně odmítají předsudky ze strany učitelek a zároveň kladou důraz na to, aby pedagog respektoval emoce dítěte, včetně těch negativních. To opět poukazuje na soulad s filozofií respektujícího přístupu, která učí dospělé chápat chování dítěte jako formu komunikace a vnímat jeho emoce jako důležité signály.

Výsledky výzkumu tedy ukazují, že většina rodičů sdílí hodnoty respektujícího přístupu a uvědomuje si jeho přínos v prostředí mateřské školy. Zároveň je však patrné, že povědomí o tomto přístupu není vždy hluboké – mnozí rodiče jej znají spíše intuitivně,

případně z neformálních zdrojů. To poukazuje na potřebu další osvěty a spolupráce mezi rodinou a školou, aby principy respektující komunikace a výchovy mohly být skutečně naplňovány v každodenní pedagogické praxi.

Tato práce tak přináší vhled do rodičovských postojů k výchově v předškolním zařízení a zároveň potvrzuje, že respektující přístup není jen teoretickým konceptem, ale hodnotovým rámcem, který je mnohým rodičům blízký a žádoucí.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Alternativní školy. (2010, 21. dubna). *Dalton*. <https://alternativniskoly.cz/dalton/>
- Černoch, M. (2015, 24. března). *Osobnost pedagoga*. Studentům pedagogiky. <https://pedagogika.skolni.eu/pedagogika/osobnost-pedagoga/>
- Český statistický úřad. (2024, 15. dubna). *Mateřské, základní a střední školy*. <https://csu.gov.cz/matenske-zakladni-a-stredni-skoly>
- Twigsee. (2022, 25. června). *Typy mateřských škol: Podle čeho vybírat?*. <https://www.twigsee.com/blog/typy-materskych-skol-podle-ceho-vybirat/>
- Aldort, N. (2010). *Vychováváme děti a rosteme s nimi*. Práh.
- Cloud, H., & Townsend, J. (1998). *Boundaries with Kids* (1998 ed.). Zondervan Publishing Hous.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Portál.
- Čapek, R. (2014). *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků* (2., přeprac. vyd). Grada.
- Gaigg, D., & Syllaba, L. (2023). *Výchova bez ponižování: 7 kroků k láskyplnému vztahu rodičů a dětí*. Portál.
- Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče* (2., přeprac. a rozš. vyd). Portál.
- Chráška, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu* (2., aktualizované vydání). Grada.
- Kohn, A. (1993). *Punished by rewards: the trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes*. Houghton Mifflin Co.
- Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků* (2. dopl. vyd). Grada.
- Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová, D., & Kopřivová, T. (2012). *Respektovat a být respektován*. KTN K.E. Macana.
- Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet* (2., rozš. a aktualiz. vyd). Grada.
- Kraus, B., & Poláčková, V. (2001). *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Paido.
- Matějček, Z. (2007). *Po dobrém, nebo po zlém?* (6. vyd). Portál.
- Matoušek, O. (2003). *Rodina jako instituce a vztahová síť* (3., rozš. a přeprac. vyd). Sociologické nakladatelství.

- Mertin, V. (2021). *Výchovné maličkosti*. Wolters Kluwer.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. <https://velka-revize.rvp.cz/vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani/>
- Mühlfeit, J., & Krůtová, K. (2021). *Rodina jako tým*. Management Press.
- Pöslová, B. (2020). *Tolerantní výchova*. Grada. <https://www.bookport.cz/kniha/tolerantni-vychova-6725/>
- Prokešová, M. (2013). *Vychovávám, vychováváš, vychováváme (dobře)?* Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.
- Průcha, J., & Koťátková, S. (2013). *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Portál.
- Rogge, J. -U. (2000). *Děti potřebují hranice* (2. vyd). Portál.
- Rogge, J. -U. (2005). *Rodiče určují hranice*. Portál.
- Sobotková, I. (2012). *Psychologie rodiny* (3. vyd). Portál.
- Stotz, M., & Weber, K. (2024). *Laskavá máma říká i ne: umění láskyplné výchovy s nastavením hranic*. Grada.
- Suchánková, E. (2014). *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Portál.
- Syslová, Z., Burkovičová, R., Kropáčková, J., Šilhánová, K., & Štěpánková, L. (2019). *Didaktika mateřské školy*. Wolters Kluwer.
- Šmelová, E. (2014). *Bezvýhradná akceptace ve výchově dítěte*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Špaňhelová, I. (2008). *Průvodce dětským světem*. Grada.
- Špaňhelová, I. (2009). *Komunikace mezi rodičem a dítětem: styly a techniky komunikace: komunikace rodiče ve vztahu k dítěti: vývojová období dítěte: komunikace v náročných situacích*. Grada.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2010). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. (2004). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. (2004). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

SEZNAM GRAFŮ

Graf 2: Zdroj informací.....	48
Graf 3: Pravidla chování	49
Graf 4: Tvorba programu	50
Graf 5: Samostatnost.....	51
Graf 6: Důsledky chování	52
Graf 7: Spolurozhodování.....	53
Graf 8: Návrhy řešení.....	54
Graf 9: Odměna.....	55
Graf 10: Tresty	56
Graf 11: Pochvaly	57
Graf 12: Srovnávání	58
Graf 13: Náprava chyb	59
Graf 14: Pokyny	60
Graf 15: Předsudky	61
Graf 16: Vyhovění potřebám	62
Graf 17: Emoce	63
Graf 18: Uznání chyby	64
Graf 19: Odměna - poděkování.....	65

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

BP	Bakalářská práce
DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací program
TVP	Třídní vzdělávací program
ZŠ	Základní škola
ČŠI	Česká školní inspekce
ZPP	Zákon o pedagogických pracovnících
ŠZ	Školský zákon

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazníkové šetření

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ

Respektující přístup

Dobrý den,

jmenuji se Veronika Cherynová a jsem studentkou Univerzity Tomáši Bati ve Zlíně.

Má bakalářská práce se zaměřuje na Respektující přístup v předškolním zařízení z pohledu rodičů. Je tedy určen pouze pro rodiče. Jde mi čistě o vaši informovanost, nebo představy, není to hodnocení Vás nebo pedagogů v předškolním zařízení.

Respektující přístup je ve zkratce to, kdy bereme děti jako stejně hodnotné bytosti, jako partnery, chováme se k nim s respektem, úctou, učíme je nenásilnou formou odpovědnosti za své chování, důvěřujeme jim a poskytujeme jim maximální důvěru.

Nemusíte se bát, dotazník je anonymní. Označte vždy jednu z nabízených odpovědí.

Děkuji za Váš čas a pomoc.

Slyšeli jste někdy o Respektujícím přístupu ve výchově, mimo úvodní „definici“?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

☐ Ano ☐ Ne

Jestliže jste zaškrtnli v předchozí otázce ANO, odkud jste o tomto přístupu slyšeli? Zaškrtnli jste-li NE, i zde zvolte jako odpověď NE.

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

☐ od kamaráda ☐ z knih, internetu ☐ z mateřské školy ☐ ne
☐ jiná

Zhodnoťte, nakolik se ztotožňujete s těmito principy ve výchově:

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď v každém řádku*

	Rozhodně ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Rozhodně ne
Pravidla chování ve třídě by si děti měli stanovovat společně s učitelkou.	☐	☐	☐	☐	☐
Děti by měli mít možnost zapojit se do tvorby denního programu a činností (vymyslet program, náplň dne, hry).	☐	☐	☐	☐	☐
Dítě by si mělo samo poradit při potížích, jestliže je to v jeho silách.	☐	☐	☐	☐	☐

Dítě je samo odpovědné za své chování, mělo by se tudíž vyrovnat se s důsledky.	☐	☐	☐	☐	☐
Jestliže děti něco provedou, paní učitelka by to s nimi měla probrat a nechat je navrhnout další řešení situace.	☐	☐	☐	☐	☐
Návrhy dětí, na řešení problémů, by měly mít přednost před řešením učitelky.	☐	☐	☐	☐	☐
Paní učitelka by měla za dobře odvedenou práci udělovat dětem odměnu, např. bonbon.	☐	☐	☐	☐	☐
Je v pořádku, když paní učitelka potrestá (slovní pokárání, zákaz hraní, posadí ke stolečku) Vaše dítě, udělá – li něco, co se neslučuje s třídními pravidly.	☐	☐	☐	☐	☐
Paní učitelka by měla dětem udělovat klasické pochvaly typu „jsi šikovný“, „máš to hezké“.	☐	☐	☐	☐	☐
Je v pořádku, aby Vaše dítě bylo srovnáváno s jinými dětmi, ať už pozitivně, nebo negativně.	☐	☐	☐	☐	☐
S tresty nesouhlasíte, raději by paní učitelka měla vést děti k pochopení a nápravě chyb.	☐	☐	☐	☐	☐
Paní učitelka by měla dávat jasné pokyny (neběhej, sedni si, pozdrav, apod.).	☐	☐	☐	☐	☐
Je v pořádku, jestli má paní učitelka nějaké představy a předsudky o Vašem dítěti.	☐	☐	☐	☐	☐
Paní učitelka by se měla snažit vyhovět dětem ve všech jejich potřebách a být zde pro ně.	☐	☐	☐	☐	☐
Paní učitelka by měla podporovat emoce dětí, i když jsou negativní (rozzlobení).	☐	☐	☐	☐	☐
Paní učitelka by měla uznat svou chybu a omluvit se, jestliže z její strany nastane pochybení.	☐	☐	☐	☐	☐
Paní učitelka by měla často používat slova jako „děkuji“ a „prosím“.	☐	☐	☐	☐	☐

Zde máte možnost napsat jakékoli připomínky či poznámky k tématu: