

MASARYKOVA UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární pedagogiky

Přeměna výchovného přístupu v předškolním
vzdělávání v České republice

Diplomová práce

Brno 2023

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Petra Vystrčilová, Ph.D.

Vypracovala:

Bc. Martina Brajerčíková

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Bc. Martina Brajerčíková

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucí mé diplomové práce Mgr. Petře Vystrčilové, Ph.D., zejména za trpělivost, odborné rady a pomoc. Dále bych chtěla poděkovat paní učitelkám, které byly ochotné sdílet svůj profesní příběh a zkušenosti. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat mému partnerovi, rodině, kolegyním a přátelům za cenné rady a veškerou pomoc a podporu, kterou mi dávali nejen při tvorbě diplomové práce, ale také po celou dobu mého studia.

Bibliografický záznam

BRAJERČÍKOVÁ, Martina. *Přeměna výchovného přístupu v předškolním vzdělávání v České republice*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky, 2023.

Anotace

Tato diplomová práce se zaměřuje na proměnu výchovného přístupu učitelů k dětem v předškolním vzdělávání v České republice od 90. let do současnosti. Cílem práce bylo zjistit, jaké nastaly změny ve výchovném přístupu ze strany pedagogů k předškolním dětem. Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část.

Teoretická část se věnuje definici výchovného přístupu, výchovným stylům, sociálně-psychologické a komunikativní kompetenci učitele mateřské školy. Dále podrobně rozebírá komunikaci, a nakonec se zabývá transformací předškolní výchovy.

Empirická část obsahuje cíle a analýzu rozhovorů s paní učitelkami s dlouholetou praxí. Prostřednictvím těchto rozhovorů jsou zkoumány změny ve výchovném přístupu a jejich důsledky pro předškolní vzdělávání.

Diplomová práce by mohla být přínosná pro další směřování předškolní pedagogiky, jak z hlediska praktického uplatnění nových poznatků, tak z legislativního hlediska, které ovlivňuje vývoj předškolního vzdělávání.

Klíčová slova

Předškolní vzdělávání, výchovný přístup, reforma vzdělávání, transformace předškolní výchovy, komunikace, kompetence.

Annotation

This master's thesis focuses on the transformation of the educational approach of teachers towards children in preschool education in the Czech Republic from the 1990s to the present. The aim of the thesis was to determine the changes in the educational approach of teachers towards preschool children. The thesis is divided into a theoretical and an empirical part.

The theoretical part deals with the definition of the educational approach, educational styles, socio-psychological and communicative competence of kindergarten teachers. It further elaborates on communication and, finally, addresses the transformation of preschool education.

The empirical part includes objectives and analysis of interviews with long-standing kindergarten teachers. Through these interviews, changes in the educational approach and their consequences for preschool education are examined.

The master's thesis could be beneficial for the future direction of preschool pedagogy, both in terms of the practical application of new knowledge and from a legislative perspective, which influences the development of preschool education.

Keywords

Preschool education, educational approach, education reform, transformation of preschool education, communication, competence.

Obsah

Úvod.....	8
Teoretická část.....	9
1. Definice výchovného přístupu	9
2. Způsob výchovy	11
3. Sociálně-psychologická a komunikativní kompetence učitelky mateřské školy	16
3.1 Respektování potřeb dítěte	17
3.2 Emoční vztah s dítětem.....	19
3.3 Komunikace.....	20
3.3.1 Pedagogická komunikace.....	20
3.3.2 Neverbální komunikace	21
3.3.3 Verbální komunikace	28
3.4 Schopnost mít nadhled.....	35
3.5 Osobní vzor.....	35
3.6 Individualizace.....	36
3.7 Třídní klima	37
4. Transformace předškolní výchovy	38
5. Úvod do empirické části.....	41
5.1 Cíl výzkumu	41
6. Výzkumný design	41
6.1 Popis výzkumného vzorku.....	41
6.2 Výzkumná metoda	42
6.3 Nástroje a proces sběru dat.....	43
7. Analýza a interpretace dat	44
7.1 Proces analýzy	44
7.2 Reflexe výzkumníka	45
7.3 Interpretace dat	47
7.4 Identifikace klíčových témat analýzy	59
7.4.1 Vzdělávání pedagogů mateřských škol.....	60
7.4.2 Osobnost pedagoga	63
7.4.3 Nastavení společnosti.....	65
8. Diskuse.....	67
Závěr	69

Literatura	70
Internetové zdroje	72
Seznam obrázků	72
Seznam tabulek.....	72
Seznam příloh	72

Úvod

Výchovný přístup v mateřské škole je aspekt předškolní výchovy, který je sám o sobě nehmatatelný a neměřitelný, neboť se skládá metod, technik, hodnot, norem a prostožů, jež pedagogové využívají při vzdělávání a výchově dětí. Má značný vliv na celkový rozvoj dětí, který zahrnuje jejich sociální, emocionální, kognitivní a jazykové dovednosti. V průběhu let se výchovný přístup vyvíjel a měnil jak v rodinách, tak i ve vzdělávacích institucích. Tématem diplomové práce je zkoumání přeměny výchovného přístupu v předškolním vzdělávání v České republice. Toto téma jsem si vybrala, protože považuji správný výchovný přístup v mateřské škole za nezbytný základ celého předškolního vzdělávání. Česká republika si prošla politickým vývojem, který měl přímý vliv na trendy ve výchově a vzdělávání předškolních dětí. Během posledních 30 let se Česká republika stala samostatným, svobodným demokratickým státem, což se také ve velké míře projevuje i ve vzdělávání. Cílem práce je prozkoumat zkušenosti pedagogů s proměnou výchovného přístupu, kteří v tomto období působily v mateřských školách, identifikovat změny ve výchovném přístupu a detekovat faktory, které výchovný přístup ovlivňují.

Teoretická část práce definuje výchovný přístup, různé výchovné styly, dovednosti, které tvoří výchovný přístup, a na závěr popisuje historický kontext posledních 30 let předškolní výchovy. Empirická část obsahuje cíle, metodologii a vlastní analýzu dat. Data jsou získaná za pomoci strukturovaného rozhovoru s nízkým počtem respondentů, tudíž se jedná o kvalitativní výzkum. Pro analýzu dat byla zvolena metoda interpretativní fenomenologické analýzy, která přináší vhled do subjektivní zkušenosti respondenta prostřednictvím interpretace výzkumníka.

Teoretická část

1. Definice výchovného přístupu

V této kapitole se budeme zabývat definicí výchovného přístupu, což je klíčový koncept našeho výzkumu. Pro porozumění tomu, jak se výchovný přístup pedagogů předškolního vzdělávání proměňoval v průběhu let, je nezbytné nejprve stanovit, co výchovný přístup zahrnuje a jakými aspekty je charakterizován. Tímto úvodním odstavcem naplňujeme část cíle našeho výzkumu týkající se identifikace změn ve výchovném přístupu. Dále nám poskytne pevný základ pro analýzu vnímání pedagožek s dlouholetou praxí ohledně proměny svého výchovného přístupu k dětem v praxi českých mateřských škol.

Tvoření a formování osobnosti člověka je komplexní proces, který zahrnuje množství vnějších (prostředí, osoby, ...) i vnitřních (genetika, temperament, ...) faktorů. Výchovu považujeme spíše za nástroj než faktor formování osobnosti jedince.

Průcha a Kořátková (2013, s. 49) definují pojem výchova v předškolním prostředí z obecného hlediska jako „záměrné působení na komplexní procesy rozvoje předškolního dítěte.“ (2013, s. 49). Její součástí je navázání blízkého vztahu s osobou, která zabezpečuje péči a vytváří bezpečné prostředí. Dítě skrze tento vztah poznává a učí se o světě kolem sebe, jak funguje společnost, ve které žije, a jak fungují její pravidla.

Podle autorů Dvořákové, Koláře, Tvrzové a Váňové (2015, s. 16-18) je jedním z faktorů, které pomáhají tvořit naši osobnost a originalitu, právě výchova. Na vytváření osobnosti člověka se podílí mnoho faktorů, které mohou působit jak pozitivně, tak negativně. Výchova může toto negativní působení vyvažovat, hlavně proto, že její působení má cíl. Tahle cílevědomost výchovy vychází z faktu, že se jedná o záměrné působení na člověka, jehož cílem je získání určitých schopností. Dále definují výchovu jako vzájemnou interakci vychovatele a vychovávaného, zhodnocování vnitřních předpokladů člověka a předávání kultury lidstva dalším generacím.

Bendl (2015, s. 12, 28) ve své publikaci *Vychovatelství* popisuje výchovu jako společenský jev, který spolu se vzděláváním tvoří základ pedagogiky. Člověk skrz výchovu získává dovednosti a předpoklady k osvojování společenských rolí, k sebevýchově, k samostatnému rozvoji osobnosti, k plnění společenských úkolů. Osvojuje si společenské, historické a kulturní jevy konkrétní společnosti, ve které žije. Vychovatel může skrz výchovu ovlivnit nejen životy

jednotlivců, ale také celou společností. Výchovu pak definuje jako „proces záměrného působení na jedince s cílem dosáhnout změn v různých složkách jeho osobnosti.“ Cílem výchovy je tvořit a formovat osobnost člověka. Ve výchově se můžou pozice a zapojení zúčastněných měnit. Může být vedená a řízená vychovatelem, vychovávaný může být v pozici aktivního účastníka, nebo na sebe můžou vychovatel a vychovávaný vzájemně působit.

Svobodová a Šmahelová (2007, s. 20, 50) definují výchovu jako „záměrné, cílevědomé působení, které je zaměřeno na všestranné formování osobnosti vychovávaného jedince. Přípravuje jedince na život ve společnosti.“ Vysvětlují však, že různí autoři definují a chápou výchovu různě. Rozdělují ji na výchovu ve širším a užším slova smyslu. Pod výchovou v širším slova smyslu chápou výchovu a vzdělávání jako jedno. Rozvoj mravní výchovy samostatně nebo dalších výchov jako jsou estetická, tělesná, pracovní spolu s mravní výchovou definují jako výchovu v užším slova smyslu. Autorky v kapitole definice výchovy pracují s množstvím definic různých autorů a snaží se poukázat na různorodost pohledů na výchovu. Zdůrazňují, že není možné zformulovat jedinou definici výchovy, která by platila napořád. Jako důvod uvádějí, že procesy výchovy se mění pod vlivem času, úhlu pohledu, základních východisek a dalších aspektů. Samotnou výchovu nazývají živým procesem.

Zajímavý pohled nám nabízí Čáp (1996, s. 13-14), jehož názor na výchovu se s autory uvedenými výše v některých aspektech shoduje a v jiných liší. Záměrné a cílevědomé působení dospělých na děti pomocí výchovných metod a prostředků označuje jako tradiční chápání výchovy. Čáp však dále definuje výchovu jako obousměrný proces. Stejně jako na vychovávaného, působí výchova i na vychovávajícího. Na základě vzájemné interakce a komunikace se rozvíjí osobnost oběma zúčastněným stranám. „V příznivých případech se rozvíjí, v nepříznivých případech se deformuje.“

Pelikán (1995, s. 34-36) rozčlenil názory různých autorů na výchovu a její definici do tří proudů. V prvním je kladen důraz na pedagogickou osobu nebo instituci, které mají za úkol ovlivnit, usměrnit, vyformovat vychovávaného na obraz dospělé osoby. Druhý názorový proud představuje protipól k prvnímu. V něm vychovávaný působí jako hlavní činitel formování své vlastní osobnosti a zásahy vychovatele jsou omezovány na minimum. Ve třetím proudu je pozornost zaměřena na vzájemné působení vychovatele a vychovávaného, přičemž tato interakce samotná je považována za výchovu. Sám pak definoval výchovu jako „cílevědomým a záměrným vytvářením a ovlivňováním podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulujičích jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.“

Pro účely této práce budeme nahlížet na výchovu jako na **vědomé působení předškolního pedagoga na dítě, hlavně z pohledů vzájemných interakcí (s cílem formovat jeho osobnost).**

2. Způsob výchovy

V této kapitole se zaměříme na způsob výchovy, což je důležitý aspekt našeho výzkumu. Prozkoumáme, jak se výchovné metody a postupy vyvíjely v průběhu let a jak odrážejí proměnu výchovného přístupu k dětem. Tímto se pokoušíme naplnit část cíle našeho výzkumu, který spočívá v identifikaci změn ve výchovném přístupu. Důkladným zkoumáním způsobu výchovy můžeme také odhalit faktory, které ovlivňují výchovný přístup pedagogů v předškolním vzdělávání. Tento úvodní odstavec nás připravuje na podrobnější analýzu způsobů výchovy a jejich vlivu na proměnu výchovného přístupu v praxi českých mateřských škol.

„Způsob výchovy znamená celkovou interakci a komunikaci dospělých (matky, otce, učitele, rodiny, školy atd.) s dítětem. Projevuje se volbou a způsobem užití výchovných prostředků, postupů a metod, tomu odpovídajícím prožíváním a chováním dítěte. Které ovlivňuje prožívání a chování dospělého.“ (Čáp, 1996, s. 135)

V odborné literatuře můžeme najít základní dělení stylů výchovy na tři druhy (zastřešující výchovné působení.)

- **Autokratický styl výchovy** (autoritativní, dominantní) – Učitel při tomto stylu výchovy vystupuje v dominantní roli. Ve většině případů je učitel ten, kdo rozhoduje o všem a všechno musí být podle jeho vlastních představ bez ohledu na názor dětí. Sám sebe vnímá jako nadřazeného vůči dětem. Časté jsou příkazy, zákazy, výhružky, výčitky, tresty, kontroly dodržování pokynů, pravidel. Zřídka kdy respektuje přání nebo potřeby dětí. Mluví převážně učitel a téměř neposkytuje prostor k dotazům, poznámkám nebo diskusi žáků. Tento výchovný styl je emočně velmi náročný jak pro děti, tak pro učitele. Důvodem je prostředí založené na nedůvěře a špatném emočním klimatu. Dlouhodobé působení špatného klimatu, napětí, frustrace vede k zhoršování výsledků vzdělávání. Tento výchovný styl neučí děti samostatně přemýšlet, tvořit, hodnotit, řešit problémy. Připravuje je na podřazenou roli, která vyžaduje neustále instrukce a kontroly.

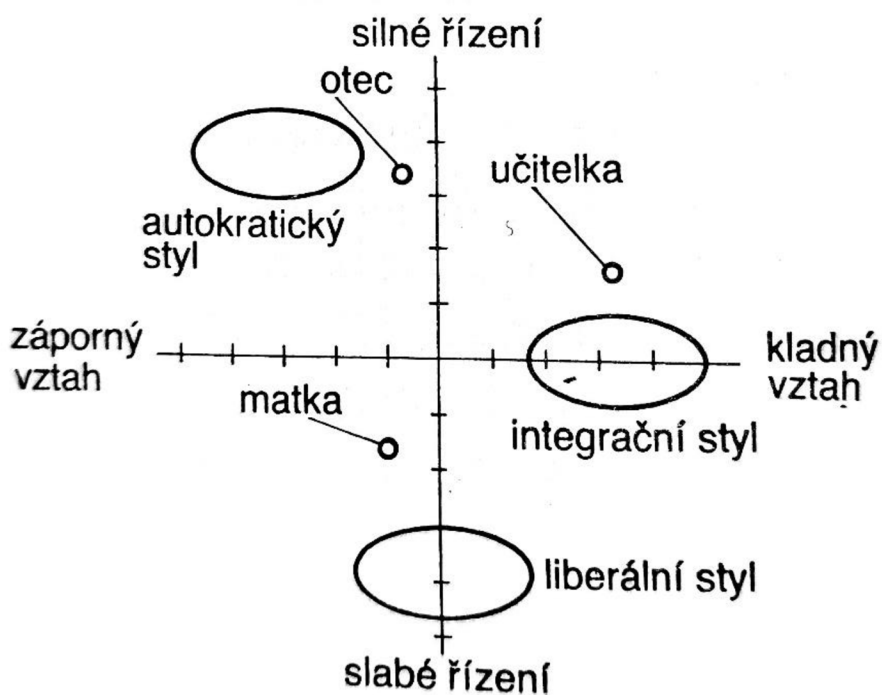
- **Liberální styl výchovy (volný)** – V tomto stylu výchovy bývá učitel lhostejný, popřípadě nejistý a nerozhodný. Z toho vychází nedostatečné pokyny, požadavky, nedostatek pravidel a slabá kontrola jejich naplňování. V prostředí bývá neklidná a rušivá atmosféra, která znemožňuje soustředit se i dětem, které o to mají zájem. Žáci v tomto prostředí často nemají zájem o předmět výuky, což se odráží na jejich výsledcích. Častým projevem volné výchovy bývá i nedostatečně rozvinutý smysl pro odpovědnost, vytrvalost, sebevládní.
- **Sociálně-integrační styl výchovy ve škole (demokratický)** – Hlavním znakem tohoto výchovného stylu je postavení vychovatele a vychovávaného. Učitel vystupuje v pozici partnera, facilitátora a průvodce. Zohledňuje potřeby, názory, nápady dětí a respektuje jejich osobnost. Učitel umí kontrolovat projevy svých emocí. Místo přikazování a zakazování reprezentuje příklad očekávaného chování. Snaží se s dětmi vybudovat partnerský vztah založený na vzájemné důvěře. Učitel zapojuje děti do procesu výuky, využívá k tomu kooperativních činností. Podporuje rozvíjení samostatnosti. Pro korekci nežádoucího chování využívá hojně neverbální komunikace (řeč těla, posturika, mimika). V jiných případech využívá přirozených následků, které nejsou ponižující ani zesměšňující pro dítě. Dítě je schopné pochopit, které konkrétní chování není žádoucí. Aktivně pracuje na vztazích ve skupině, tak aby byly všichni stejně zapojeni a jejich vzájemné vztahy a pozice byly na stejné úrovni (Čáp, 1996, s. 210-212).

Tyto tři typy výchovy představují obecné rozdělení určitých výchovných prvků a nazývají se typologickým modelem. V praxi v rodinách i ve školách se však setkáváme s prolínáním výchovných aspektů představených stylů výchovy. Nejčastěji je to kombinace autokratického a liberálního stylu (Čáp, 1993, s. 333).

V průběhu let se teorií výchovných stylů zabývalo mnoho autorů, kteří se snažili vymyslet nebo upravit model výchovy tak, aby co nejvíce přibližoval realitě.

Prvním z nich je **model dvou nezávislých dimenzí**. Aspekty výchovy se podle tohoto modelu dělí do dvou dimenzí, kterými jsou dimenze emočního vztahu k dítěti a dimenze řízení. V dimenzi emočního vztahu rozlišujeme lásku, kladný postoj a na opačné straně nepřátelství, záporný, chladný, zavrhuující postoj. V dimenzi řízení rozlišujeme autonomii dítěte, minimální

řízení v opozici k přísné kontrole a maximálnímu řízení. Typologický model a model dvou dimenzí vycházejí ze stejných principů, což můžeme vidět na jejich vzájemném vztahu (viz. Obrázek 1). Čáp (1993, s. 335) na základě svých výzkumných výsledků došel k názoru, že i model dvou dimenzí je příliš jednoduchý. Problém viděl hlavně v jednoduchosti dimenzí, v tom, že kladný a záporný pól se v realitě nevyklučují. Z hlediska emoční dimenze jsou známé případy ambivalentního chování. A z hlediska dimenze řízení jsou běžné případy kombinace slabého a silného řízení.

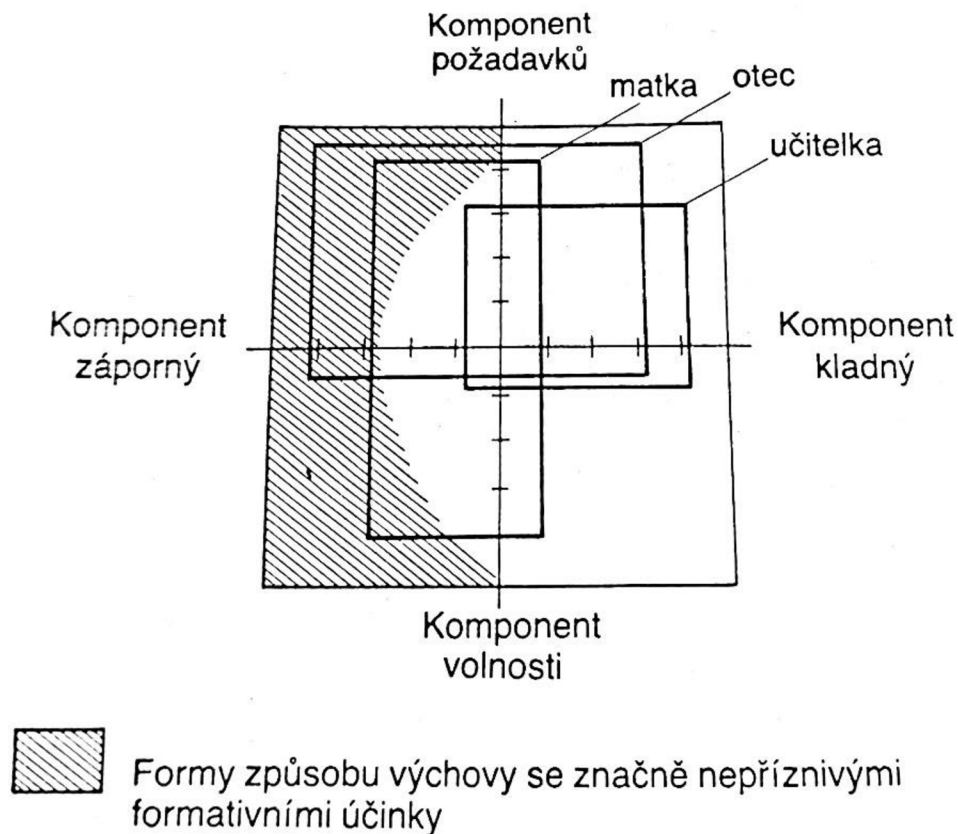


Obrázek 1. Model dvou nezávislých dimenzí

Zdroj obrázku: Čáp, 1997, s. 334

Na základě nedostatků předchozích modelů byl navržen **model čtyř komponentů výchovy a jejich kombinací**. Jsou v něm definovány čtyři aspekty: kladný, záporný, požadavků a volnosti. Na rozdíl od modelu dvou dimenzí se zde zohledňuje kvalitativní i kvantitativní stránka všech aspektů. Autoři tohoto modelu také definovali zjednodušené grafické znázornění modelu (viz Obrázek 2). Vyjádření způsobu výchovy konkrétního vychovatele je v tomto modelu plošné, na rozdíl od předchozích modelů, kde bylo bodové. „Protáhlý tvar této plochy ve směru vodorovném (na obě strany od osy y) vyjadřuje ambivalenci ve vztahu k dítěti,

protáhlý tvar ve směru svislém (na obě strany od osy x) vyjadřuje rozpornou směs požadavků a volnosti, popřípadě oscilace mezi nimi; první dva modely nemůžou vyjádřit tyto důležité formy rozporů ve způsobu výchovy.“ (Čáp, 1980, s. 313-314)

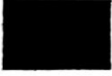
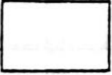
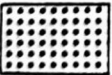



Obrázek 2. Model čtyř komponentů výchovy a jejich kombinací

Zdroj: Čáp, 1993, s. 334

Z dalších výsledů výzkumu a šetření vyvstalo nové schéma obsahující dvanáct forem způsobu výchovy. Model tvoří emoční vztah k dítěti na třech stupních a formy řízení na čtyřech. Každá z forem způsobu výchovy působí specificky na rozvoj a formování osobnosti dítěte (Čáp, 1993, s. 335).

Způsob výchovy v rodině		Řízení			
		silné	střední	slabé	rozpor- né
Emoční vztah k dítěti	záporný	1 	2 	3	4 
	střední	5	6	7 	8
	kladný	9 	10 	11	12

- 1 12 jednotlivé formy způsobu výchovy v rodině
-  příznivý vývoj dítěte
 -  průměrný vývoj dítěte
 -  nepříznivý vývoj dítěte
 -  formy s nízkými četnostmi

Obrázek 3. Model dvanácti polí

Zdroj: Čáp, 1993, s. 336

V roce 1994/95 byl model 12 polí přepracovaný do modelu devíti polí (analyticko-syntetický model) (viz Obrázek 4). Aspekty výchovy lze zobecňovat ve vzájemně propojených rovinách. Interakce a komunikace vychovatele a vychovávaného v jednotlivých situacích. Zobecnění interakcí konkrétního druhu. Další zobecnění je na úrovni jednotlivých komponentů výchovy (kladný, záporný, požadavků, volnosti). Následujícím stupínkem zobecnění je kombinace protichůdných párů komponentů výchovy do komplexních charakteristik způsobu výchovy. V předposledním bodu zobecnění nahlížíme na rodinu jako celek a její vztah k dítěti z emočního hlediska a z hlediska řízení. V poslední nejobecnější rovině přichází na řadu samotné zařazení do jednoho z devíti polí ve schématu (Čáp & Mareš, 2007, s. 307).

Emoční vztah	Řízení			
	silné	střední	slabé	rozporné
záporný	1 výchova autokratická, tradiční, patriarchální		2 liberální výchova s nezájmem o dítě	3 pesimální forma výchovy, rozporné řízení se záporným vztahem
záporněkladný	9 výchova emočně rozporná, jeden z rodičů zavrhuje, druhý extrémně kladný nebo dítě je s ním v koalici			
kladný	4 výchova přísná a přitom laskavá	5 optimální forma výchovy se vzájemným porozuměním a přiměřeným řízením	6 laskavá výchova bez požadavků a hranic	7 rozporné řízení relativně vyvážené kladným emočním vztahem
extrémně kladný			8 kamarádský vztah, dobrovolné dodržování norem	

Obrázek 4. Model devíti polí

Zdroj: Čáp & Mareš, 2007, s. 306

Z výše uvedeného vyplývá, že na rozvoj dovedností a osobnosti dítěte má nejpříznivější účinky takový způsob výchovy, který je postavený na kladném a vřelém emočním vztahu a obsahuje přiměřené množství řídicích aspektů.

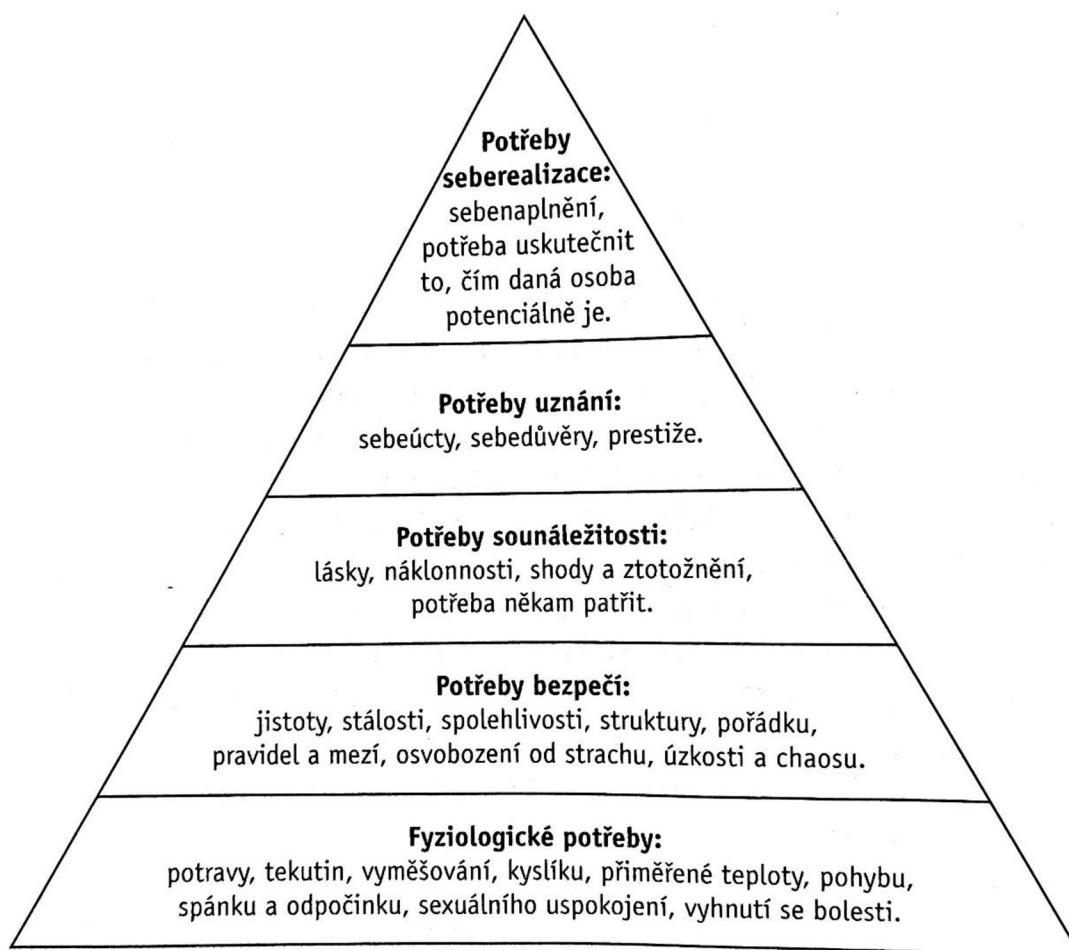
3. Sociálně-psychologická a komunikativní kompetence učitelky mateřské školy

V této kapitole se zaměříme na sociálně-psychologickou a komunikativní kompetenci učitelek mateřských škol, což představuje důležitou součást našeho výzkumu. Sociálně-psychologická a komunikativní kompetence pedagogů hraje klíčovou roli v jejich schopnosti adekvátně reagovat na proměny ve výchovném přístupu a vytvářet efektivní vztahy s dětmi. Tímto úvodním odstavcem naplňujeme část cíle našeho výzkumu týkající se identifikace faktorů ovlivňujících výchovný přístup, jelikož sociálně-psychologická a komunikativní kompetence představuje jednu z klíčových oblastí, která ovlivňuje kvalitu vzdělávacího procesu. Dále nám to pomůže lépe porozumět, jak pedagožky s dlouholetou praxí vnímají proměnu svého výchovného přístupu k dětem v praxi českých mateřských škol.

„Učitel vybavený těmito kompetencemi je schopen vytvářet ve skupině dětí emočně příznivé klima, podporovat socializaci dětí a efektivně komunikovat nejenom s dětmi, ale i s jejich rodiči a s kolegy.“ (Svobodová & Vítěčková, 2017, s.33)

3.1 Respektování potřeb dítěte

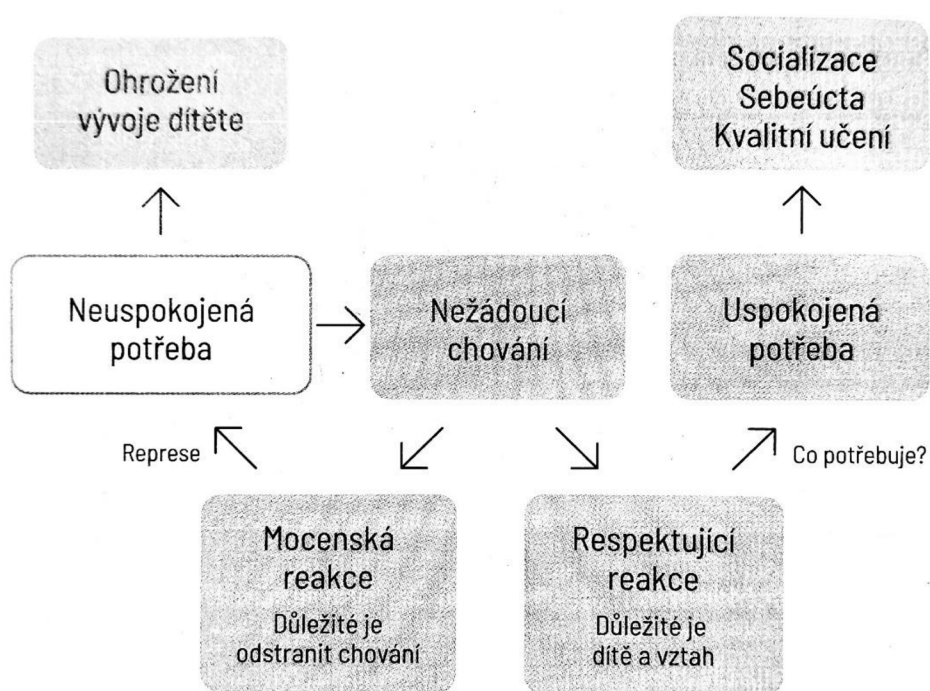
Uspokojování lidských potřeb patří mezi základní předpoklady zdravého vývoje organismu. V případě dlouhodobého neuspokojení potřeb dochází k deprivaci. Mezi nejznámější dělení potřeb patří Maslowova pyramida lidských potřeb (viz Obrázek 6). Podle různých autorů způsobuje potřeba v lidském těle určitý druh neklidu/napětí, které nutí organismus aktivně hledat prostředky pro naplnění této potřeby. Bezprostředně po naplnění potřeby se neklid vytrácí a organismus se vrací do stabilní fáze. Agresivita a neklid u předškolních dětí jsou, ze zkušeností učitelek mateřských škol, v mnoha případech projevem neuspokojení některé z potřeb. Prvním krokem při odstraňování nežádoucího chování je zjistit, která potřeba dítěte není naplněná, a následně můžeme dítěti pomoci uspokojit tuto potřebu (Váňová Krejčová, Poche Kargerová, & Syslová, 2015, s. 29-30).



Obrázek 5. Maslowova pyramida lidských potřeb

Zdroj: Váňová Krejčová, Poche Kargerová, & Syslová, 2015, s. 30

Nováčková a Nevolová (2020, s. 40-43) popisují, že frustrace, která u dětí vzniká nenaplněnými potřebami, se může projevat kromě agrese tzv. zlobením, nebo také pláčem, dožadováním se fyzického kontaktu či zamlklostí. Postup odstraňování nežádoucího chování popisují velmi podobně jako autorky v předešlém odseku. Zdůrazňují ale, že jednou z nejdůležitějších věcí je zeptat se „Co potřebuje?“. Pokud nedochází k uspokojování potřeb, jenom potlačování projevů, dochází k opakování nežádoucího chování. V případě opakování, nebo dlouhodobé frustrace může být ovlivněn zdravý rozvoj dítěte (viz. Obrázek 6) a stejně tak i vztahy mezi dítětem a dospělým.



Obrázek 6. Schéma dopadů reakcí na nežádoucí chování

Zdroj: Nováčková & Nevolová, 2020, s. 42

„Budeme-li mít na paměti individuální odlišnosti v uspokojování potřeb, uvidíme zřetelně nesmyslnost názoru mnohých rodičů i učitelů, že vrcholem spravedlnosti je, aby všichni dostávali stejně.“ (Nováčková & Nevolová, 2020, s. 38)

3.2 Emoční vztah s dítětem

Ve vztahu s dítětem je potřeba uvědomit si roli, kterou představujeme v jeho životě. Role učitelky mateřské školy nemá v žádném případě nahrazovat nebo kompenzovat roli rodiče. Roli pedagoga předškolního vzdělávání můžeme definovat také jako roli partnera nebo průvodce ve vzdělávání. Vztah, který navazuje učitelka s dítětem v prostředí mateřské školy, je nesmírně důležitý pro naplňování výchovných záměrů.

Pod výchovnými záměry si můžeme představit cíle, které směřují k zdravě rozvinuté osobnosti dítěte a také schopnosti socializovat se. Pevný citový vztah představuje jednu z podmínek dosažení těchto cílů. Tento vztah by měl být založený na bezpodmínečném a láskyplném přijetí. Na základě takového vztahu dochází k rozvoji sebeúcty, sebezpřijetí a schopnosti navazovat s lidmi dobré vztahy a žít s nimi v jedné společnosti (Nováčková & Nevolová, 2020, s. 58).

Podle autorů Mertina a Gillernové (2010, s. 131) vzájemný respekt, úcta, motivace k aktivitě, sdílení radosti ze společně stráveného času a toho, že nám na dětech záleží, by mělo být základem vztahu učitele a dítěte. „Je důležité přijímat děti takové, jaké jsou, a ne jen takové, jaké bychom je chtěli.“ Je však důležité rozlišovat konatele a konání. Bezpodmínečné přijetí neznamená tolerování veškerého konání. S konáním můžeme buď souhlasit a povzbuzovat ho, nebo nesouhlasit s ním a dát najevo, že dané konání je nepřijatelné. Nikdy nehodnotíme samotné dítě. Využíváme k tomu komunikační techniky, jako vyjadřování důvěry, ocenění, hodnocení procesu, já sdělení, popis (viz. kapitola 3.3.3 Verbální komunikace).

Svobodová a Vitečková (2017, s. 55) popisují tento vztah od pedagoga k dítěti jako pedagogickou lásku. Jejím předpokladem je sebeláska a sebezpřijetí pedagoga samotného. Učitel, který je schopný pedagogické lásky, přijímá každé dítě, oceňuje různorodost osobností, raduje se z úspěchů všech dětí, upřímně se zajímá o pocity a problémy všech dětí, vytváří bezpečné prostředí a poskytuje oporu, vkládá do dětí důvěru, nepotřebuje být nejdůležitější a mít vždy pravdu.

3.3 Komunikace

„Prostřednictvím komunikace vytváříme vztahy, atmosféru, podporujeme pozitivní (nebo negativní) sebepojetí dítěte. Komunikace s druhými může způsobit, že se náš život stane rájem, ale i peklem na zemi. Chyby, kterých se v komunikaci dopouštíme, mohou pokazit život náš, ale i našich blízkých.“ (Svobodová & Vítěčková, 2017, s.51)

3.3.1 Pedagogická komunikace

Pedagogická komunikace je vnímána jako specifický druh sociální komunikace. Nelešovská (2005, s. 26) ji definuje jako komunikaci „(...) jejímž prostřednictvím vychováváme a vzděláváme, sledujeme pedagogické cíle.“ Marešem a Křivohlavým (1990, s. 30) je popisována jako „(...) vzájemná výměna informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, která slouží výchovně vzdělávacím cílům.“

Pedagogické komunikace se zpravidla zúčastňují učitelé/vychovatelé a žáci/děti. Podle počtu účastníků můžeme rozlišovat tyto účastníky pedagogické komunikace: učitel, učitelé, žák, skupina žáků, celý kolektiv žáků. Vzájemnou interakcí těchto účastníků se tvoří komunikační vztahy. Každý z těchto vztahů má jinou dynamiku. Kupříkladu interakce učitele a žáka bude vypadat a probíhat jinak než interakce dvou žáků nebo dvou skupin žáků (Nelešovská, 2005, s. 29).

Na základě naplánování komunikace a rozsahu očekávání kam se komunikace bude ubírat vymezují Mareš a Křivohlavý (1990, s. 31) tři roviny pedagogické komunikace.

- Předem naplánovaná a připravená komunikace – její podoba se nemění.
- Rámcově připravená komunikace – učitel na základě profesních zkušeností předpokládá možný průběh.
- Nepřipravená komunikace – nepředvídatelná, často emočně vypjatá situace.

Reflektováním všech rovin pedagogické komunikace může učitel systematicky rozvíjet umění komunikace. Z toho vyplývá, že komunikační kompetence není daná ale lze s ní neustále pracovat.

Mareš a Křivohlavý (1995, s. 25) koncipují pedagogickou komunikaci tak, aby vedla k smysluplnosti a obohacení všech účastníků. Vychází přitom z myšlenek H. P. Grice, který koncept pedagogické komunikace shrnul do pěti bodů.

- Princip kooperace – spolupracuj s partnery.

Konverzační maxima:

- Kvantity – sděl dostatek informací, ale ne více než je nutné.
- Kvality – říkej pravdu, všechny informace měj podložené důkazy.
- Relevance – řekni to, co je v daný moment důležité a vhodné s ohledem na téma, cíle a účastníky.
- Způsobu – vyjadřuj se jasně, srozumitelně, přesně, jednoznačně.

3.3.2 Neverbální komunikace

Z celkového objemu informací, které získáváme z komunikace, podle objevů antropologa Alberta Mehrabiana, až 93 % pochází z nonverbální stránky komunikace. Nonverbální komunikace zahrnuje všechny aspekty projevující se v komunikaci mimo mluvenou řeč. Patří mezi ně:

- výraz obličeje
- pohled
- vzdálenost
- dotek
- postoj
- pohyby
- gesta
- úprava výzoru
- tón řeči

Výše uvedený výčet pojmenovává formu neverbální komunikace. V neverbální komunikaci je však další důležitou složkou obsah – co komunikátor (ten kdo vysílá informace) neverbální komunikací sděluje. Obsahem může být: emoce, zájem o sblížení, snaha o ovlivnění postoje komunikanta (ten kdo je příjemcem informací), snaha o předání informací o povahových vlastnostech komunikátora, řízení chodu vzájemného styku.

Výraz obličeje – Mimika

Svaly v lidském obličeji jsou schopny zobrazit více než 1000 různých výrazů. Nejčastější funkcí mimických projevů je sdělování emocí. Kromě toho mimické projevy slouží ke sdělování kulturně tradovaných gest (zdvořilostní úsměv, ...) nebo ke instrumentálním pohybům (výrazy obličeje při kýchání, zívání). Emoce, které se promítají v obličejových výrazech, dělíme na primární a sekundární. Z výzkumů víme, že lidé rozlišují sedm primárních emocí. Jsou jimi štěstí – neštěstí, neočekávané překvapení – splněné očekávání, strach a bázeň – pocit jistoty, radost – smutek, klid – rozčilení, spokojenost – nespokojenost nebo znechucení, zájem – nezájem. Sekundární emocionální obličejové výrazy vznikají několika způsoby. Když se ve velmi krátkém časovém úseku (125 až 200 milisekund) vystřídá jeden emoční výraz za jiný, dochází k **splynutí, tzv. fúzi výrazů**. V případě, že dvě různé části obličeje vyjadřují odlišné emoce, hovoříme o **složení mimických projevů**. Také může nastat situace, kdy levá a pravá strana obličeje zobrazují různé emoce. Posledním případem je situace, kdy se na vyjádření určité emoce podílejí svaly, které za normálních okolností vyjadřují jinou emoci. Z výzkumů také víme, že určité emoce se projevují v konkrétních částech obličeje více, tudíž je můžeme z těchto konkrétních částí snadněji přečíst. Například z oblasti čela a obočí se dá nejlépe vyčíst bolest, smutek a strach. Štěstí se nejvíce projevuje v dolní části obličeje a rozčilení je rozprostřené po celém obličeji rovnoměrně.

V praxi je důležité, aby učitel byl schopný číst mimické projevy dětí a zároveň aby je uměl vysílat směrem k dětem a byl schopný vědomé a záměrné neverbální komunikace.

Pohled – řeč očí

Pohledy patří v interakci dvou lidí mezi jednu z nejdůležitějších složek nonverbální komunikace, protože jsou schopny vyjádřit nejen emoce a náladu, ale také náš vztah k člověku, na kterého se díváme. Řeč očí se skládá z různých elementů – zaměření pohledu, délka zaměření pohledu na konkrétní místo, četnost pohledů, sled pohledů, úhel pootevření očních víček, velikost zornice, odklon směru pohledu, tvary a pohyby obočí, tvar vrásek kolem očí. Všechny tyto prvky dávají komunikaci určitý význam. Jestli se učitelka dívá na toho, na koho právě mluví, jak dlouho se na něho dívá, jestli se pohledem k němu vrací, jestli se na něho dívá zpřímá nebo bez natočení hlavy, tzv. po očku, a jak při této komunikaci vypadá její oční okolí, včetně obočí. Výzkumy dokázaly, že pohledem častěji vyhledáváme a delší oční kontakt udržujeme s někým, koho si vážíme nebo z nějakého důvodu preferujeme. Stejně jako pohledy

učitelky dokážou působit na děti, může učitelka z pohledů dětí vyčíst spoustu různých informací. Od aktuálního rozpoložení přes postoj k probíranému tématu až po samotný vztah k učitelce.

Vzdálenost – Proxemika

Proxemika se zabývá vzdáleností komunikujících subjektů. Každý člověk disponuje osobní zónou, která představuje prostor kolem něj, který si můžeme představit jako bublinu. Když někdo jiný tento prostor naruší, může to vést k diskomfortu. Velikost této zóny se mění nejen u každého člověka, ale také na základě různých okolností. Tato osobní zóna se dále dělí na několik sfér, jejichž velikost se odvíjí od vztahu s osobou, se kterou daný člověk komunikuje. Nejmenší tolerovaná vzdálenost prakticky kopíruje naše tělo a nazýváme ji **intimní sférou**. Tuto sféru pozorujeme u intimních partnerů nebo ve vztahu rodiče a dítěte. Další sféra se pohybuje v rozmezí 45–120 cm. Nazýváme ji **osobní sféra**. Zahrnuje většinu každodenního kontaktu jak s rodinou, přáteli, kolegy tak i cizími lidmi na ulici, v obchodě apod. **Sociální sféra** už nezahrnuje fyzický kontakt, pohybuje se v rozmezí 120-360 cm. Objevuje se při skupinové diskuzi, oficiálních jednáních atd. Jako poslední popsána je **sféra veřejná**. Ta se projevuje při veřejných vystoupeních řečníků, výkladu učitele, představení herce v divadle atd. Vzdálenost se pohybuje od 360-760 cm, tak aby byla vidět celá postava a všechny pohyby řečníka, jak těla, tak i v prostoru.

Velikost sféry – komfortní vzdálenost komunikujících se odvíjí nejen od jejich vzájemného vztahu, ale také od jejich temperamentu a aktuálního rozpoložení (Nelešovská, 2005, s. 46-51, 54-56).

Dotek – Haptika

„Proxemika pojednává o mimoslovním sdělování oddálením či přiblížením se druhé osobě. Bezprostřední dotyk je z tohoto hlediska extrémním případem přiblížení. I tím se něco sděluje.“ (Křivohlavý, 1988, s. 54)

Z hlediska uspokojování potřeb mluvíme v případě haptiky o taktilní sensorické potřebě. V případě dlouhodobého neuspokojení potřeby dotýkat se něčeho, mluvíme o taktilní sensorické deprivaci. Z výzkumu B. Jourada, který rozdělil lidské tělo na 24 dotekových oblastí, vyplývá, že na lidském těle jsou oblasti, na kterých je četnost doteků velmi vysoká, a

také oblasti, kde se doteky objevují minimálně. Dále z výzkumu vyplývá, že četnost doteků mezi dvěma osobami přímo souvisí s jejich vztahem. Dotekem, neboli taktilním kontaktem, zaznamenávají smyslové receptory uložené v kůži informaci o působení tlaku, tepla, chladu, bolesti nebo vibrací z vnějšího prostředí. Z haptické interakce dvou osob můžeme definovat nejen místo doteku, ale i jeho charakter. Taktilní kontakt může být přímý (dotek kůže na kůži) nebo nepřímý (přes oblečení). Dotek sebou nese komunikativní význam, který pozorujeme v charakteru samotného doteku. Ten může být vykládán jako přátelský (pohlazení, objetí, polibek atp.) či nepřátelský (bouchnutí, pohlavek, facka atp.) (Křivohlavý, 1988, s. 54-57).

„Dotykem ruky lze žáka povzbudit i ukáznit, a přitom může jít o velmi jemný pohyb.“ (Mareš & Křivohlavý, 1990, s. 111)

V mateřské škole mezi učitelkou a dítětem, resp. dětmi, se setkáváme hlavně se sférou osobní, ale také se sférou intimní. Z pohledu proxemiky je proto velký rozdíl mezi mateřskou školou a vyššími stupni vzdělávání, protože od základní školy výše se intimní sféra téměř vůbec nepoužívá. Učitelka v mateřské škole musí být z hlediska proxemiky vědomě přítomná v každém okamžiku a uvědomovat si, zda je fyzický kontakt iniciován dítětem nebo učitelkou. Fyzický kontakt (objetí, pohlazení atd.) by měl směřovat k naplňování potřeb dítěte a měl by se dít jen v případě, že ho dítě samo iniciuje. Důležité je mít na paměti, že děti nejsou v mateřské škole, aby naplňovali potřebu fyzického kontaktu učitelkám, a že je velmi neprofesionální je k tomuto záměru zneužívat. Nicméně, existují děti, které se chodí za učitelkami objímat často a dlouze. V tomto případě musí učitelka regulovat četnost a délku fyzického kontaktu.

Postoj – Posturologie

Posturologie se zabývá zkoumáním poloh těla. Lidské tělo se může nacházet ve třech základních pozicích – vstoje, vsedě, vleže. Různé části těla se můžou v těchto základních pozicích nacházet v různorodých polohách. O **kompozici** hovoříme v případě, když popisujeme vzájemnou polohu dvou částí těla v konkrétní základní pozici. V situaci, kdy popisujeme vzájemnou polohu všech částí těla v určité základní pozici, jedná se o **konfiguraci**. **Pozitura** definuje tělesnou polohu jako celek, je to kombinace polohy základní a konfiguraci všech částí těla (Nelešovská, 2005, s. 53).

Důležitost posturologie v mateřské škole vychází z výškového rozdílu dětí a učitelek. Aby mohla probíhat konverzace na partnerské úrovni, je potřebné, aby učitelky přizpůsobovaly svoji

polohu dětem. Především snižováním, a to podřepem, kleknutím nebo sednutím, tak aby byly na úrovni očí dítěte.

Pohyby – Kinezika

Pohyby zastávají v sociální komunikaci velký význam. Kinezika zkoumá všechny druhy pohybů, které se v průběhu mezilidské interakce vyskytují. Nelešovská (2005, s. 51) popisuje, že se kinezika dále dělí na menší části, které se specializují na zkoumání pohybů konkrétní části těla. Křivohlavý (1988, s. 66) pojmenovává například chironomii/ chirologii, která se zabývá pohyby rukou. Znakový jazyk, který využívají lidé s poruchami sluchu, je tvořený speciální odnoží chirologie. Gestika je menší část kineziky zabývající se takovými pohyby rukou, které nahrazují v komunikaci verbální projev. Kinezika se zabývá jak analýzou pohybů jednotlivce, tak analýzou vzájemné pohybové interakce dvou komunikujících jedinců. V ní můžeme pozorovat pozitivní či negativní aspekty harmonie, koordinace nebo sladění.

Mareš a Křivohlavý (1995, s. 110) poukazují na výsledky výzkumů, ze kterých vyplývá, že intenzita emocionálního prožívání se zrcadlí v komunikačních pohybech. Z pohybů při konverzaci jsme schopni vyčíst sílu požívaných emocí, které se dají identifikovat z mimiky obličeje.

Gesta

Gesta patří mezi nejvýraznější pohyby v oblasti kineziky. Jejich význam spočívá ve výrazném doprovázení nebo nahrazení slovního sdělení. V některých situacích je srozumitelnější, když je gesto použité místo slova nebo slovního spojení. V určitých situacích mohou gesta znázorňovat přesný opak toho, co je verbálně sděleno. Gesta se z větší části týkají hlavně pohybu rukou, ale mohou zahrnovat pohyby kterékoliv části těla. Gesta jsou využívána jak vědomě a záměrně, tak také bez toho, abychom si jejich použití uvědomovali (Křivohlavý, 1988, s. 71-73).

Úprava vzhledu

To, jak se člověk obléká, upravuje si vlasy či nosí make-up, patří také do oblasti neverbální komunikace. Úprava zevnějšku může naplňovat různé funkce. Patří mezi ně okrasná funkce, fyzická a psychická ochrana, postoj, příslušnost k určité skupině lidí, sebeprosazení, sebezapření, vyjádření nálady, přesvědčení, ideologie, prezentace postavení, autority nebo role. Z výzkumů vyplývá, že úpravou zevnějšku sdělujeme důležité informace a že tyto informace jsou sděleny nejefektivněji, když je vzhled přizpůsoben roli nositele a jeho okolí (Knapp, Hall, & Horgan, 2014, s. 186-188).

Tón řeči – Paralingvistika

Paralingvistika je v našem případě záměrně zařazená nakonec části popisující neverbální komunikaci, protože představuje přemostění ke komunikaci verbální. Paralingvistika zkoumá takovou část verbálního projevu, kterou nelze písemně zaznamenat. Patří sem: hlasitost projevu, tónová výška hlasu, barva hlasu, rychlost, délka a plynulost projevu, intonace, frázování, věcnost projevu, správnost výslovnosti a chyby v projevu (Mareš & Křivohlavý, 1995, s. 59-60).

Křivohlavý (1988, s. 135) rozdělil paralingvistické složky akustického projevu do čtyřech kategorií.

- Hlasová dimenze akustického projevu
- Časové charakteristiky řečového projevu
- Interakční vztahy v jazykovém skupinovém projevu
- Jiné než slovní akustické projevy

Některé z těchto kategorií, které se přímo týkají práce v mateřské škole, využijeme k popisu paralingvistických aspektů projevu.

Hlasová dimenze akustického projevu

Na základě akustických vlastností verbálního projevu (hlasu) můžeme kromě obsahu sdělení rozeznat i psychické rozpoložení mluvící osoby. Mezi tyto vlastnosti hlasu patří síla, výška a barva hlasu. Sílu hlasu můžeme vědomě ovládat od šepotu přes normální hlasitost až po vysokou hlučnost (Křivohlavý, 1988, s. 134-135).

Výškou hlasu rozumí Křivohlavý (1988, s. 134) stejně jako Nelešovská (2005, s. 44) přirozené posazení hlasu, které má každý člověk předem dané. Dělí se na hlasy hlubší – alty u žen, basy u mužů a vysoké soprány u žen, tenory u mužů. Mareš & Křivohlavý (1995, s. 59) naopak říkají, že v paralingvistice se pod výškou myslí intonace, kterou mluvčí používá v průběhu projevu. Nelešovská (2005, s. 45) definuje intonaci ne jako vlastnost hlasu, nýbrž jako zvukový prostředek řeči. Definuje funkci intonace jako sdělovací a emocionální a popisuje důležitost vhodného využívání intonace v učitelské profesi. Intonace podle Nelešovské napomáhá udržet pozornost žáků a pomáhá jim lépe rozumět a napodobovat učitele. Učitelé by měly aktivně a téměř neustále pracovat s intonací a výškou hlasu, aby bylo jejich mluvení zajímavé a příjemné na poslouchání.

Poslední akustickou vlastností hlasu je barva hlasu. Každý člověk disponuje úplně jedinečnou barvou hlasu. Díky barvě můžeme poznat člověka podle hlasu. Barva ale také slouží jako nosič informace o emocionálním stavu mluvící osoby (Mareš & Křivohlavý, 1995, s. 60). Podle Křivohlavého (1988, s. 136) můžeme v barvě hlasu rozeznávat nejenom náladu, ale také krátkodobé a rychlé změny emocí, jako jsou vzrušení, beznaděj, skleslost, zaujetí atp.

Nelešovská (2005, s. 45) definovala kromě akustických vlastností hlasu také zvukové prostředky řeči. Výše jsme si už popsali intonaci, a dalšími, které souvisí s akustickou dimenzí, jsou přízvuk, rytmus a dynamika. Přízvuk je využití zvýraznění konkrétních slabik v projevu. Díky správnému používání přízvuku děti lépe rozumí a následně správně napodobují, chápou, co je důležité, a rozeznávají emoční zabarvení. Střídání přízvukných a nepřízvukných slabik nazýváme rytmus. Rytmičká pravidelnost v projevu upokojuje, na druhou stranu rytmická nepravidelnost zneklidňuje. Dynamika představuje práci s intenzitou, hlasitostí, silou a výrazem. Učitel, který umí pracovat s dynamikou, dokáže dětem přetlumočit své zaujetí obsahem, zvýraznit svůj projev a tím udržet jejich pozornost a srozumitelně sdělit informace, které jim potřebuje předat.

Časové charakteristiky řečového projevu

Tempo řeči vypovídá o tom, kolik slov vyslovíme za určitou časovou jednotku. Celková denní produkce slov se u každého jedince liší. Rozdíly najdeme také na základě věku nebo pohlaví. Tempo může rovněž odrážet psychický stav, například když je člověk vzrušený nebo nervózní, mluví rychleji. V opačném případě, když je smutný nebo v šoku, mluví pomaleji, případně není

schopen mluvit vůbec. Tempo by se mělo přizpůsobovat posluchači a obsahu sdělení (Křivohlavý, 1988, s. 136-138).

Jiné než slovní akustické projevy

Do této kategorie řadí Křivohlavý (1988, s. 140-146) zvuky a pazvuky, které vyplňují mluvenou řeč. Chyby v řeči, jako jsou například nedokončené věty, opakování, změna věty a jiné. V prostředí mateřské školy je v této kategorii nejrelevantnější pauza. Nelešovská (2005, s. 46) definuje pauzu jako přerušování řeči a dělí ji na fyziologickou, logickou a psychologickou. Fyziologická pauza vzniká v důsledku dýchání. Logická rozděluje hovořenou řeč do smysluplných odseků. Psychologická slouží jako nástroj k vědomému ovlivňování kontextu.

3.3.3 Verbální komunikace

Janoušek (2015, s.10) definuje verbální komunikaci jako proces specifický pro lidské jedince a jejich společenství. Dělí se na zvukovou a psanou formu. Základní jednotkou verbální komunikace je slovo (lat. verbum) (Bednaříková, 2006, s.37). V pedagogickém procesu vykazuje verbální komunikace specifické fáze. V první fázi pedagog formuluje záměr sdělení. V druhé fázi přichází vlastní sdělení komunikantovi, kterým je v našem případě dítě. A ve třetí fázi komunikant dekóduje, snaží se pochopit podstatu sdělení. Formulace sdělení, jeho jasnost a věková adekvátnost přímo ovlivňuje proces dekódování. Z tohoto důvodu je dobré, když si pedagog ověří, jestli se dítěti podařilo sdělení pochopit. Každá verbálně předávaná informace nese obsahovou a formální stránku řeči (Šmahelová, 2008, s. 156). Paralingvistika, kterou jsme si definovali v kapitole 3.3.2. Neverbální komunikace, část tón řeči – paralingvistika, zkoumá formální stránku řeči. Proto se v této kapitole budeme zabývat obsahovou stránkou řeči.

Respektující přístup

Jak jsme si už výše popsali, verbálnímu sdělení předchází konkrétní záměr. Konkrétní záměr však předchází i samotné výchově. V dnešní společnosti představuje tento záměr výchova k demokratické osobnosti. Svobodová a Vítečková (2017, s. 51) ve své knize vysvětlují, že společenská objednávka na výchovu občanů, kteří jsou schopni žít a podílet se na tvoření demokratické společnosti, vyvstala po druhé světové válce. V té době začali psychologové

zkoumat možnosti, jak přetvořit autoritativní výchovu v demokratickou. V českém prostředí rezonovali hlavně američtí psychologové a český psycholog Zdeněk Matějček. Americkou psychologií se inspirovali i čeští autoři Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, kteří v roce 2008 publikovali knihu **Respektovat a být respektován**. V knize prezentují respektující přístup ve výchově, který využívá efektivní komunikace a jehož cílem je empatický a zodpovědný člověk.

Neefektivní komunikační techniky

Neefektivní komunikační techniky nás obklopují v každodenním životě, jak v komunikaci s dětmi, tak v komunikaci mezi dospělými. Pozorovat je můžeme takřka všude – na pracovišti, v rodině, na ulici atd. Většina dospělých komunikuje způsobem, který vyznívali v dětství. Neefektivní komunikační techniky jsou neefektivní hlavně z důvodu, že vyvolávají pocit ohrožení nebo příjemci nedávají smysl. Ohrožením není myšleno fyzické ohrožení, nýbrž ohrožení vlastní hodnoty nebo ohrožení vztahů. Tento způsob komunikace staví komunikanta do podřazené role a může vyvolávat pocity selhání, méněcennosti, slabosti a neschopnosti.

Příkazy – Okamžitě běž a udělej...!

Příkazy vyvolávají negativní emoce, vzbuzují potřebu bojovat o moc a vzdorovat. Nebo v případě, že je doprovází tvrdé tresty, vedou k slepé poslušnosti.

Pokyny

Rozdíl mezi pokyny a příkazy vychází hlavně ze způsobu podání. Pokyny nevyvolávají pocit ohrožení, protože nejčastěji jsou vysloveny věčným tónem. Rizikem spojeným s pokyny je, že potlačují kritické přemýšlení dítěte o problému nebo situaci ve které se nachází, o svých vlastních tělesných pocitech. Důsledkem může být potlačení aktivity, samostatnosti a zodpovědnosti dítěte. Dítě spoléhá, že mu vždy někdo řekne, co má dělat, a tím se snižuje jeho schopnost rozhodovat se samostatně.

Vyhrožování

Vyhrožování je další komunikační technika, která vyvolává pocit ohrožení. Podobně jako příkazy vede buď ke slepé poslušnosti nebo ke vzdoru. Čím nereálnější je splnění výhružky, tím pravděpodobnější je vzdor dítěte, protože si uvědomuje, že dospělý nemůže udělat to čím

mu hrozí. V důsledku vznikají situace, kdy už nejde o to, co dítě udělalo nebo dělá ale o to kdo bude mít navrch a kdo v dané situaci zvítězí.

Urážky, ponižování

Mezi dětmi způsobují urážky nejčastěji vyhrocené konflikty, protože vyvolávají prudkou reakci u napadeného jedince. Dospělý častokrát nevědomky používá urážky nebo ponižování dítěte s úmyslem udělat si srandu. *Ty jsi ale nešika. To je naše prasátko.*

Kritika, zaměření na chyby

Kritizování a neustálé poukazování na chyby může vést k pocitům méněcennosti a narušovat sebepojetí a vnímání vlastní hodnoty. Kritika obvykle nedokáže motivovat dítě k tomu, aby svou chybu napravilo nebo aby příště postupovalo lépe.

Ironie, shazování

Obecně je ironie poměrně agresivní způsob komunikace, který se snaží tvářit jako humor, ale ve skutečnosti je jejím cílem zesměšnit nebo ublížit. Dalším problémem je, že děti přibližně do desátého roku života ironii vůbec nerozumí. Ironické poznámky berou doslovně ale v mnoha případech jim situace nedává smysl, protože výraz a tón řeči neodpovídají obsahu.

Výčitky, obviňování, zahanbování

Ještě stále nemáš uklizené to čisté oblečení ve skříni? Pokaždé když zapnu pračku, tak tě musím týden přemlouvát, než si to uklidiš. Co by na to řekli tvoje kamarádky, kdyby viděli, jak nepořádná jsi.

Dítě se po větách tohoto typu může cítit otráveně, nepříjemně, ukřivděně a také to v něm může vyvolat vzdor a vztek. Při výčitkách se často používají záporná slova, jako jsou "pokaždé", "zase", "vždycky", "nikdy", "pořád" atd., což může vést k pocitu nezdaru a selhání.

Zákazy, varování

Děti předškolního věku si nedokážou představit, jak se vykonávají negativně formulované činnosti, jako jsou "neběhej", "nelez", "nedotýkej se", "nekřič". Místo toho tomu rozumí jako pokynu, aby danou věc uskutečnily. Varování mohou chápat jako inspiraci k tomu něco vyzkoušet nebo dokázat si, že to zvládnou. V jiném případě to i poměrně sebejisté dítě může znejistit a způsobit třeba pád ze stromu. Tomuto jevu říkáme sebenaplňující se proroctví.

Srovnávání

Srovnávání může působit jako jednoduché řešení, jak přimět děti chovat s požadovaným způsobem, když se dává za příklad konkrétní dítě, kterému se to v danou chvíli daří. Ve většině případů ale vede k pocitům méněcennosti a selhání. Také může narušovat vztahy v kolektivu, kdy si dítě ventiluje svou zlost a frustraci na dítěti, které bylo dáno za příklad. Děti jsou dostatečně schopné se srovnávat s ostatními na základě vlastního pozorování a také se inspirovat, což jim umožňuje růst a rozvíjet své schopnosti.

Poučování, moralizování

Poučování představuje komunikační formu, při které dospělý vede převážně monolog a snaží se domlouvat dítěti. Často však používá fráze a věty, které už dítě slyšelo mnohokrát před tím. Pro dítě může být tento způsob komunikace frustrující, jelikož může působit jako dokazování nadřazenosti a neomylnosti dospělého. Proto je důležité dát dítěti prostor pro jeho vlastní nápady a názory a vést s ním dialog.

Nálepkování

Nálepka představuje označení vlastnosti nebo určitého druhu chování dítěte. Nálepky mohou být jak negativní, tak pozitivní. U obou druhů představuje riziko ztotožnění se dítěte s tím, jak ho ostatní lidé označují. U negativních nálepek může být důsledkem narušení sebeúcty, pocity beznaděje či selhání. U pozitivních nálepek existuje předpoklad, že se dítě bude neustále snažit chovat tak, jak si to přeje okolí, což může vést k pocitu tlaku na dítě. Nálepky zjednodušují celou osobnost dítěte na jednu vlastnost.

Řečnické otázky

Řečnické otázky mohou u dítěte vyvolávat pocit ponížení a bezmoci. Dospělý, který pokládá řečnické otázky, na ně nechce slyšet odpověď. Slouží mu pouze jako prostředek dominance nad dítětem. Pokud dítě na takovou otázku odpoví, může být označeno za nezdvořilé nebo nedostatečně pokorné.

Lamentace, citové vydírání

Tento způsob komunikace manipuluje s dětmi tak, aby se cítili viní za něco, za co nenesou přímou odpovědnost. Použití lamentace a citového vydírání nevede k rozvoji empatie a citlivosti dítěte vůči potřebám druhých, naopak může vést k pocitu bezmoci a snížení sebeúcty. Tento způsob komunikace může být škodlivý pro vztah mezi dítětem a dospělým a může vést

k nedostatečnému rozvoji emocionálních dovedností u dítěte (Nováčková & Nevolová, 2020, s. 194-210).

Efektivní komunikační techniky

Pozorování

Soustředěné pozorování dítěte bez narušování a zásahů do jeho práce nám umožňuje získat mnoho informací o dítěti. Tyto informace mohou být využity k dalšímu vzdělávání dítěte a k zlepšení komunikace s ním. Pozorováním můžeme získat návod, jak komunikovat s konkrétním dítětem, abychom se mu co nejvíce přiblížili a naše komunikace byla co nejefektivnější.

Popis, konstatování

Popis představuje sdělení, které odráží přítomnost a obsahuje pouze to, co jsme schopni vnímat našimi smysly. Při popisu se vyhýbáme hodnocení a předpokladům. K tomu nám může pomoci formulace, kdy popisujeme stav věcí místo zaměření se na dítě. Slovesa, která reprezentují smysly, jako jsou vidím, slyším, cítím, pomáhají popisovat skutečnost a nesvádí k hodnocení nebo domněnkám.

Popis poskytuje dítěti prostor k vyjádření, nevytváří na dítě tlak, tak jako to bývá u pokládání otázek, ale dává dítěti najevo náš zájem. Popis může také sloužit jako alternativa k pochvalám. Když popisujeme, co konkrétně se dítěti podařilo, vyhneme se tak hodnocení osobnosti dítěte. Popis pomáhá dítěti získat jistotu, že to, co dělá je správné a buduje jeho sebehodnotu.

Informace, sdělení

Informace nebo sdělení mají charakter oznamovací věty formulované v 1. nebo ve 3. osobě. Tato formulace pomáhá přijmout pravidla a společenské zákonitosti, protože z nich vyplývá, že platí pro všechny a všichni by se jimi měly řídit. Tyto věty mohou obsahovat informaci o aktuální situaci (*Za 5 minut budeme uklízet.*), pravidlech (*Před jídlem si umýváme ruce., Když v tramvaji nesedíme, tak se držíme.*), důsledcích (*Když věci nevrátíme na jejich místo, mohli by se nám ztratit.*), průběhu neznámé situace (*Podrobně dítěti vysvětlíme, jak bude probíhat návštěva zubaře.*), postupech (*Nejdřív zametáme stůl až pak podlahu.*) a o tom co nám může pomoci (*Když mám vztek, pomáhá mi několikrát se nadechnout a vydechnout.*)

Důležitým aspektem při formulaci sdělení je pravdivost. Polopravdy, i když jsou formulované s dobrým úmyslem, mohou dítě zmást a narušit důvěru ve vztahu mezi dítětem a dospělým.

Negativně formulované sdělení může vzbuzovat pocit ohrožení naší hodnoty, proto je lepší všechny sdělení formulovat pozitivně. *Ve třídě chodíme pomalu. Místo: Ve třídě se neběhá.*

Informace představují výbornou alternativu k pokynům. *Pokyn: Obuj si holínky. Informace: Venku jsou kaluže, tenisky by nám mohli promoknout.*

Informace pomáhají dítěti orientovat se a nacházet smysl v pravidlech společnosti ve které žije. Podporují rozvoj kritického myšlení a schopnosti dělat informovaná rozhodnutí.

Dvě slova

Dvě slova představují stručnou frázi, která obsahuje oslovení jménem a podstatné jméno, například *Matouši, papuče*. Používáme přátelský nebo neutrální tón hlasu. Tato metoda se využívá v situacích, kdy je zřejmé, o co se jedná, a dítě už má s takovou situací zkušenost. Naším cílem je jen připomenout, co je potřeba udělat, aniž abychom mu něco vyčítali, kárali ho nebo si dokazovali svou nadřazenost. Použitím této techniky dáváme dítěti najevo, že mu věříme. Věříme, že s malým připomenutím to zvládne úplně samo.

Možnost volby

Technika výběru je velice důležitá pro rozvoj schopnosti samostatně se rozhodovat. Zahrnuje zvažování možností a promyšlení důsledků rozhodnutí. Možnost výběru bychom měly využívat vždy, když nám to situace dovolí. Výběr se může týkat předmětů, množství, času, pořadí, způsobu, a taky toho, jestli chce dítě vykonat činnost samo nebo s někým. Úskalí této techniky spočívá v dobrém promyšlení výběru, který dítěti nabídneme. Důležité je nabídnout takové možnosti, které jsou přijatelné jak pro dospělé, tak pro dítě. Z pohledu dospělého, by měly být nabízené možnosti vykonatelné a neměly by nás nijak omezovat.

Z pohledu dítěte by mělo být množství nabízených možností věkově adekvátní a za žádných okolností by dospělý neměl používat možnost volby k manipulaci dítěte k něčemu co odmítá. Každodenní vybírání a rozhodování rozvíjí u dítěte schopnost samostatně se rozhodovat, buduje jeho vnitřní motivaci a smysl pro odpovědnost.

Prostor pro spoluúčast a aktivitu

Další komunikační dovedností, která pomáhá dětem rozvíjet zodpovědnost, sebeúctu a schopnost řešit situace, je zapojování do společného rozhodování. Děti přizýváme k spolurozhodování v situacích, které se jich přímo týkají a zodpovědnost, která vyplývá z rozhodování, je věkově adekvátní.

Zapojit dítě do rozhodování můžeme, když se nečekaně změní situace, když narazíme na nějaký problém nebo když se dítě chová nevhodně. Používáme k tomu konstruktivní otázky, například: *Co bychom s tím mohli udělat? Máš nějaký nápad, co s tím?* Dobré je nechat sobě i dítěti chvíli na přemýšlení. V případě, že si dítě neví rady, můžeme mu nabídnout možnosti.

Klíčem k dobrému fungování této techniky je její propojení s dalšími postupy respektující komunikace, jako jsou popis, informace, dvě slova nebo také výběr z možností (Nováčková & Nevolová, 2020, s. 96-127).

Vyjádření vlastních očekávání a potřeb

Dovednost mluvit za sebe, tzv. já-sdělení, nám umožňuje sdělit našemu komunikačnímu partnerovi naše pocity, potřeby a přání, aniž bychom našeho partnera obviňovali, vyčítali mu něco, přikazovali či zakazovali. Já-sdělení nám dále umožňuje stanovovat hranice, pojmenovávat a pracovat s vlastními emocemi a může nám pomoci ochránit vlastní sebehodnotu. Já-sdělení nahrazuje tzv. ty-sdělení, které je formulované ve druhé osobě a bývá namířené vůči komunikačnímu partnerovi. Ty-sdělení patří k neefektivním komunikačním technikám. Na rozdíl od já-sdělení může být ty-sdělení chápáno jako útok a v důsledku toho bývá často důvodem vyhrocení konfliktu.

Sdělení našich potřeb, přání a očekávání je účinné i v situacích, kdy už došlo nebo dochází k nežádoucímu chování, chybě atd. Je však efektivnější verbalizovat svá očekávání a potřeby s předstihem, kdy ještě nedochází k narušování našich hranic. Z dlouhodobého hlediska nám to může pomoci vyhnout se nedorozuměním.

Kromě očekávání a potřeb můžeme za pomoci já-sdělení vyjadřovat také své emoce. Důležité je pojmenovat situaci nebo věc, která naše emoce vyvolala. Používáme na to podstatné jméno na začátku věty, které nám pomůže vyhnout se obviňování (Nováčková & Nevolová, 2020, s. 180-187).

3.4 Schopnost mít nadhled

Učitel v prostředí mateřské školy představuje nástroj, díky kterému dítě získává vzdělání. Učitel musí proto při výkonu své práce zohledňovat, že jeho osobní zainteresovanost v různých situacích je úplně jiná, než bývá třeba v domácím prostředí. Předškolní dítě neustále hledá a testuje hranice. Na základě toho si vytváří strategie, jak fungovat ve společnosti, ve které žije. Svobodová a Vítěčková (2017, s. 64) vysvětlují, že učitel potřebuje mít v jednotlivých situacích nadhled. Chrání svou osobnost před vlivy, které by ho mohly osobně zasáhnout, ale zároveň nevyklučuje emoce. Učitel, který disponuje touto dovedností nebere reakce dětí osobně a také si nevytváří dojem, že děti dělají určité věci schválně.

3.5 Osobní vzor

V prvních letech života si dítě velmi intenzivně buduje hodnotovou orientaci ve světě. Dělá to na základě pozorování dospělých osob ve svém okolí. Dítě u těchto osob pozoruje chování, komunikaci, názory, preference. Učitelka, popřípadě učitel v mateřské škole je jedna z prvních osob mimo rodinu, se kterou dítě navazuje pravidelný styk. Navazují s ní intenzivní vztah, je pro ně důležité její přijetí a její názory. Z těchto důvodů je velmi důležité, aby šla učitelka příkladem nejen v komunikaci a interakci, ale také v dodržování návyků, které jsou požadovány po dětech (Svobodová, 2010, s. 77).

Mezi další požadavky, které bývají na děti kladené, je přiměřené prožívání emocí. Naším cílem je, aby děti zvládli regulovat nevhodné a nebezpečné chování a aby uměly své emoce pojmenovat, akceptovat a prožívat zdravým způsobem. I v tomto případě je osobní příklad jedním z hlavních nástrojů, jak to děti naučit. Učitelka by měla dítěti na svých vlastních emocích ukázat, jak je lze zvládnout. Využívá k tomu situací, kdy autenticky prožívá určitou emoci. Své prožívání sdílí s dětmi v případě, že má radost, nadšení, zájem ale i když má strach, smutek, hněv nebo vztek. Zásadní je forma sdílení. Učitelka by měla projevy svých emocí udržet na profesionální úrovni, která je vhodná do mateřské školy (Mertin & Gillernová (eds.), 2010, s. 31, 130-131). Vhodné je nejdříve svou emoci pojmenovat za pomoci já-sdílení (viz. kapitola 3.3.3 Verbální komunikace). Zásadní je upřímnost a pravdivost, jestliže se učitelka zlobí, neměla by dětem říkat, že je smutná. Záměrné zaměňování emocí může u dětí působit zmatek, protože velkou část informace přijímají z neverbální stránky komunikace (Nováčková & Nevolová, 2020, s. 186).

Po pojmenování emoce přichází na řadu projevy a zvládnutí. V případě pozitivních emocí, jako jsou radost, nadšení, láska, vděk a jiné, bývají téměř všechny intuitivní projevy společensky akceptovatelné. Na druhou stranu, v případě negativních emocí – smutek, hněv, vztek, frustrace, strach – není vhodné nechat se jimi ovládnout a dávat je najevo impulzivně. Po pojmenování negativní emoce následuje další krok, kterým je přijetí a zvládnutí emoce.

Pojmenováním dochází k uvědomění emoce, což je předpokladem vědomé reakce. Vědomou reakcí na negativní emoci může být jednoduché rozdýchání, ukotvení těla, fyzická aktivita nebo jiná strategie, která pomůže zmírnit intenzitu emoce. Učitelka může dětem říct, že potřebuje prostor, aby se mohla zklidnit. Důležitá je verbalizace, která dává dětem návod, co dělat, až budou oni v podobné emoci. Po zvládnutí emoce přichází na řadu řešení situace, která předcházela dané negativní emoci (Nováčková & Nevolová, 2020, s. 139-144).

Vědomou prací s vlastními emocemi dětem ukazujeme, že je úplně v pořádku cítit radost, štěstí, ale i hněv, strach, bolest, smutek a že naším úkolem je umět tyto emoce přijmout a pracovat s nimi.

3.6 Individualizace

Z hlediska výchovného přístupu sehrává velkou roli také individualizace. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání definuje individualizaci jako „způsob vzdělávacího a výchovného působení zaměřený na svobodný rozvoj dítěte, respektující jeho potřeby a zájmy, vzdělávání a výchova zaměřená na dítě, diferenciovaný přístup učitele k jednotlivému dítěti.“ (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021, s. 48)

S ohledem na zaměření této práce budeme na individualizaci nahlížet z hlediska výchovného působení na dítě.

Učitelky v mateřské škole mají povinnost, vyplývající ze zákonných dokumentů, přizpůsobovat své působení na dítě s ohledem na jeho vývojovou úroveň, dovednosti, schopnosti a možnosti. V opačném případě, kdy jsou na dítě kladené neadekvátní nároky nebo přístup učitele nezohledňuje individuální vlastnosti dítěte, může docházet k nepřiměřenému vývoji (Mertin, 2016, s. 85).

Individualita každého dítěte je tvořena temperamentem, genetickými charakteristikami, naučeným chováním z rodinného prostředí a také specifickým tempem růstu, vývoje a dozrávání. Pedagog by měl vytvářet takové prostředí, aby se tyto složky osobnosti dítěte

přirozeně projevovali a on je mohl pozorovat a adekvátně na ně reagovat. Prvním krokem k individualizaci je cílené pozorování dítěte, jeho projevů, schopností, zájmů, aktuální úrovně vývoje atd. Důležitým aspektem pozorování je zaznamenávání věcí, které vidíme a slyšíme, bez hodnocení, úsudků a závěrů. Protože ty by mohly ovlivnit náš pohled a chování vůči dítěti, což by mohlo mít za důsledek změnu chování vůči dítěti i ze strany ostatních dětí, učitelek či rodičů. Objektivní záznam z pozorování dítěte může učitel dále konzultovat s kolegy, popřípadě rodiči. Musíme také brát v potaz, že občas v rodinách nastávají náročnější situace, například rozvod, úmrtí blízkého, stěhování, narození dalšího dítěte apod. Tyto situace mohou ovlivnit chování dítěte a způsobit dočasný regres ve vývoji. Na základě pozorování, informací z rodinného prostředí, které mohou poskytnout zákonní zástupci, pedagog volí metody práce a vhodný způsob komunikace s konkrétním dítětem (Oprávilová, 2016, s.79-83).

3.7 Třídní klima

Na základě dovedností, které jsme si popisovali výše, by měla být učitelka schopná vytvářet příznivé třídní klima. Průcha a Košťátková (2013, s. 67) klima nazývají také jako psychosociální podmínky. Učitelka poskytuje dětem dostatek času a prostoru na práci, vytváří podmínky pro rozvoj vzájemných vztahů, klade důraz na individualitu a předností jednotlivých dětí místo porovnávání a soutěžení. Havlínová (1995, s. 61) vyzdvihuje také úctu a důvěru mezi všemi členy skupiny a bezpečí zejména dětí, ale i ostatních členů skupiny.

4. Transformace předškolní výchovy

V kapitole o transformaci předškolní výchovy se zaměříme na vývoj a změny, které proběhly v oblasti předškolního vzdělávání od doby osamostatnění České republiky až po současnost. Tato kapitola naplňuje zásadní část cíle našeho výzkumu, kterým je prozkoumat zkušenosti pedagogů předškolního vzdělávání s proměnou výchovného přístupu k dětem v průběhu let. Prostřednictvím analýzy klíčových legislativních dokumentů, pedagogických teorií a praxe v českých mateřských školách se pokusíme identifikovat hlavní změny, které ovlivnily výchovný přístup učitelů. Tímto způsobem se budeme snažit lépe porozumět, jak pedagožky s dlouholetou praxí vnímají proměnu svého výchovného přístupu v kontextu českého předškolního vzdělávání.

„Na konci 20. století se se změnou politického a ekonomického režimu v ČR znovu otevírají otázky spojené s ranou péčí o děti a jejich vzděláváním.“ (Syslová, 2013, s. 18)

V 70. a 80. letech 20. století byly v důsledku velkých počtů dětí na třídách vytvořeny pro jednotlivé výchovy podrobné didaktické materiály zaměřující se na hromadnou výuku (Syslová, 2013, s. 17). Jedním a pravděpodobně nejrozšířenějším byl Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy. Státní zdravotní ústav na základě studie tohoto programu poukázal na rizika, které sebou přinášel tento typ pedagogické práce. Některými z nich byly: úplná absence individualizovaného přístupu, převaha řízených činností, výkonové zaměření aj. V reakci na důsledky hromadné výuky vznikali programy zaměřené na respektování přirozených potřeb dětí, vývojová specifika a individualizovaný přístup (Syslová, 2017, s. 37).

Demokratizace školství sebou přinesla nové koncepty nejenom výchovy, ale také vzdělávání dětí. Z toho také vyvstává pohled na předškolního pedagoga jako profesionála, který k výkonu své profese potřebuje adekvátní vzdělání. Po roce 1990 nastává odklon od vyučování předškolní pedagogiky, které směřuje k učitelovi, který přesně dodržuje jednotné metodické postupy, směrnice a nevkládá do výuky vlastní tvořivost. Naopak se vzdělávání pedagogů zaměřuje na rozvoj sociální oblasti (Spilková, 2004, s. 55).

Od roku 1989 nebylo pro mateřské školy nadále povinností dodržovat Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy. V tomto období až do roku 2001 byly mateřské školy regulovány pouze obecně platnou vyhláškou o mateřských školách, která ale nevymezovala cíle předškolního vzdělávání ani žádné požadavky na kvalitu. Tvorba výchovného a vzdělávacího programu tak byla zcela v rukách mateřských škol. Z průzkumu z roku 2000 vyplývá, že

výchovné a vzdělávací programy tvořili převážně učitelky a vycházely z návrhů rodičů, názorů a potřeb zřizovatele, ze zahraničních programů a také z programů alternativních. Z průzkumu je také zřejmé, že při tvoření těchto programů nebyly téměř vůbec zohledňovány individuální potřeby dětí nebo vlastní zkušenosti a představy učitelek (2000, s. 30).

Průkopnickým krokem transformace českého školství bylo v roce 2001 vydání Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR (Bílá kniha). Tento dokument obsahoval cíle a obsah vzdělávání, definici pojetí a funkce školy a jiné. Tradiční vzdělávání se díky Bílé knize začalo transformovat v souladu s progresivními evropskými směry (Horká & Syslová, 2011, s. 20).

V bílé knize (2001, s.14-15) byly definovány cíle vzdělávací soustavy z nichž některé přímo souvisí s výchovným procesem v prostředí mateřské školy. Cíl rozvoje lidské individuality, který spočívá v péči o tělesné a duševní zdraví, podporování seberealizace a plné využití schopností každého jedince. Cíl podpory demokracie a občanské společnosti zahrnuje výchovu kritických a nezávislých občanů s respektem k právům druhých. Školní společenství je důležitým prostředím, kde děti začínají tvořit demokratické vztahy. Klíčovými aspekty jsou vzájemný respekt mezi učitelem a žákem, demokratická školní komunita a otevřený vzdělávací systém s vyváženými kompetencemi a zapojením všech partnerů. Cíl výchovy ke spolupráci, partnerství a solidaritě v evropském a globalizovaném světě zahrnuje snahu o harmonický život bez konfliktů. To zahrnuje respektování a přijímání rozdílů mezi lidmi, národy, jazyky, menšinami a kulturami v propojeném světě.

Bílá kniha také pojednává o vzdělávání předškolních pedagogů. Kritizuje přípravu budoucích učitelů za nedostatečný kontakt s praxí, malý důraz na rozvoj sociálních a profesních dovedností, nedostatečné uplatňování inovativních přístupů a směřování k pedagogickému tradicionalismu. „Bude proto nezbytné tradiční akademické pojetí výuky v izolovaných disciplínách pedagogické složky přípravy nahradit pojetím funkčně integrovaným, které bude založeno na zkušenostním učení, na výcviku v teoretické reflexi a sebereflexi a na aplikaci metod akčního výzkumu, odborná složka přípravy bude více vázána na složku pedagogicko-psychologickou. Významné místo v něm bude mít sociálně osobnostní rozvoj a výcvik v komunikativních dovednostech.“ (2001, s. 43-44)

Spilková (2004, s. 18) popisuje, že stěžejním znakem reformy školství byla humanizace. Tato orientace se zaměřovala zejména na respekt, úctu a důvěru vůči dítěti, na porozumění, vnitřní aktivitu dítěte, prožívání a zkušenosti. Humanistické zaměření je založeno na komunikaci,

spolupráci a partnerském přístupu, a věří v schopnosti dítěte a že tyto schopnosti může dítě samostatně nebo s pomocí pedagoga zdokonalovat.

V publikaci *Současné proměny vzdělávání učitelů* z roku 2004 (Spilková, 2004, s. 71) se autoři dále věnují důležitosti sociální a pedagogické komunikace učitelky mateřské školy. Popisuje, že by komunikace učitelky měla vycházet z přijímání a snahy porozumět komunikačnímu partnerovi. Na tomto základě by se vytvářelo bezpečné a důvěrné prostředí. Výchovní přístup by měl vycházet ze tří aspektů humanistického pojetí, kterými jsou akceptace, empatie a autenticita.

1. ledna 2005 vstoupil do platnosti Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Z hlediska předškolní pedagogiky byl tento zákon přelomový, protože se mateřské školy zařadili do systému vzdělávání a ze školského zařízení se staly vzdělávací institucí. Další důležitou změnou bylo rámcové určení obsahu vzdělávání, které se řídí rámcovými vzdělávacími programy. Každá úroveň vzdělávání má vlastní rámcový vzdělávací program, a zároveň si školy tvoří vlastní školní vzdělávací program ŠVP (Rýdl & Šmelová, 2012, s. 94). V návaznosti na tento zákon se mateřské školy začaly závazně řídit prvním Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (dále jako RVP PV), který stanovil pravidla, požadavky a podmínky vzdělávání dětí předškolního věku (Šlégl, 2012, s. 126).

RVP PV prošel v průběhu let několika revizemi. Pravděpodobně nejvýznamnější byla revize, která vstoupila do platnosti v roce 2016; dále následovali verze z roků 2017, 2018 a 2021, která je momentálně v platnosti.

Jak můžeme ze zdrojů vyčíst, požadavek na změnu vycházel primárně od učitelů z praxe a od odborníků na předškolní pedagogiku. Trvalo léta, než se odpověď na tyto požadavky přetavila do legislativních dokumentů. Otázka je, jak dlouho trvalo, než se tyto změny projeví v praxi.

Empirická část

5. Úvod do empirické části

5.1 Cíl výzkumu

Cílem mého výzkumu bylo prozkoumat zkušenost pedagogů předškolního vzdělávání s proměnou výchovného přístupu k dětem od doby, kdy se Česká republika osamostatnila, až po současnost a identifikovat tyto změny. A také detekovat faktory ovlivňující výchovný přístup.

Hlavní výzkumná otázka:

Jak vnímají pedagožky s dlouholetou praxí proměnu svého výchovného přístupu k dětem v praxi české mateřské školy.

Dílčí výzkumné otázky:

- Jakými dovednostmi spadajícími do sociálně-psychologické a komunikativní kompetence disponují učitelky předškolního vzdělávání?
- Jaké faktory měly vliv na výchovný přístup konkrétních učitelek?
- Jak se z pohledu učitelek změnil poměr efektivních a neefektivních komunikačních strategií za posledních 30 let?

Výzkum má kvalitativní charakter a pro jeho analýzu byla zvolena metoda **interpretativní fenomenologické analýzy** (dále jen IPA). Vzhledem k záměru zkoumat subjektivní zkušenost učitelek je tato metoda velice vhodná, protože popisuje zkušenost respondentů na základě jejich chápání reality (Řiháček, Čermák, & Hytych, 2013, s. 9).

6. Výzkumný design

6.1 Popis výzkumného vzorku

Při provádění IPA bývá výzkumný vzorek málo početný. Důležitějším aspektem je homogenita vzorku a podobnost respondentů v klíčových parametrech. Na základě cíle výzkumu a výzkumné otázky byly stanoveny následující klíčové parametry:

- Praxe v oboru minimálně 25 let

- Celá doba praxe proběhla na území České republiky
- Alespoň 2/3 praxe proběhly v mateřské škole
- Všechny respondentky učí v mateřské škole i v současnosti

První kritérium bylo stanoveno s ohledem na to, že v tomto konkrétním časovém období prošlo předškolní vzdělávání velkými změnami. Na začátku tohoto období neplatily pro výchovu a vzdělávání v mateřských školách téměř žádné povinné nařízení. Zároveň toto období zahrnuje reformu školství, kdy byly vydány nové legislativní dokumenty regulující předškolní vzdělávání. V současnosti jsou již legislativní a rámcové dokumenty nějakou dobu v platnosti, a v praxi by měl být pozorovatelný dopad školní reformy.

Druhé kritérium bylo zvoleno z důvodu specifického rozvoje vzdělávání v České republice v období od 90. let po současnost. Každá delší praxe v jiné zemi by mohla ovlivnit pohled účastníků výzkumu. Třetí kritérium bylo stanoveno kvůli specifickému prostředí mateřské školy, které se liší od vyšších stupňů vzdělávání a vyžaduje jiné výchovné strategie.

Čtvrté kritérium bylo zvoleno proto, že pro naplnění výzkumného cíle bylo potřeba, aby respondentky popisovaly konkrétní strategie a dovednosti, se kterými v praxi pracují. To může být pro respondenty, kteří s tím již nějakou dobu nepracují, náročnější než pro ty, kteří je denně využívají.

Na základě těchto kritérií bylo vybráno 6 respondentek, z nichž 5 absolvovalo rozhovor a 1 odpověděla na otázky písemně.

6.2 Výzkumná metoda

Interpretativní fenomenologická analýza vychází z fenomenologie, hermeneutiky a ideografie. Zkoumá, jak respondenti nahlíží na určité události, jak si je interpretují a jaký význam a smysl jim přiřkládají. IPA ... „rekonstruuje vlastní interpretaci respondenta.“ Jde o interpretaci obsahů sdělení respondenta, kdy se z prožité zkušenosti snažíme zachytit subjektivní pohled respondenta. Výzkumník sám interpretuje zkušenost respondenta, což je výsledkem metody IPA (Gulová & Šíp (eds.), 2013, s.105-106).

Fenomenologie a metoda IPA mají společné hledání unikátní zkušenosti člověka, která vychází z prožití specifické situace v konkrétním čase a za konkrétních podmínek. Rozdíl však nacházíme v tom, že fenomenologie pracuje s objektivním popisem událostí, zatímco IPA

cíleně pracuje s postoji, názory, přesvědčením výzkumníka. Osobnost výzkumníka představuje v IPA nástroj pochopení zkušenosti respondenta. Aktivně se zde pracuje se subjektivitou. Dále, v procesu IPA „respondent se snaží porozumět své zkušenosti s daným fenoménem, zároveň výzkumník se snaží porozumět tomu, jakým způsobem k tomuto porozumění respondent dospívá.“ Tento proces se nazývá hermeneutický kruh, neboli dvojité hermeneutika. Posledním principem IPA je ideografie, která se zaměřuje na zkoumání specifické situace konkrétní osoby. Proto se při metodě IPA zkoumá každý případ samostatně, a k dalšímu případu se přechází až po ukončení analýzy předcházejícího (Řiháček, Čermák, & Hytych, 2013, s. 9-12).

6.3 Nástroje a proces sběru dat

Jako nástroj sběru dat byl zvolen polostrukturovaný rozhovor, který je u metody IPA používán nejčastěji. Polostrukturovaný rozhovor tvoří otevřené otázky, které však výzkumník využívá anebo také mění podle toho, jak se vyvíjí samotný rozhovor. Cílem je co nejautentičtější sebevyjádření zkušenosti respondenta (Gulová & Šíp (eds.), 2013, s.108).

Pro rozhovor bylo naformulováno 13 otázek (Příloha č. 1), které vycházely primárně z hlavní a dílčích výzkumných otázek, ale také z teoretické části práce. Pořadí otázek bylo sestaveno systematicky za účelem pronikání do hloubky tématu, zároveň jsem však v průběhu rozhovoru neváhala měnit pořadí otázek v reakci na respondentku. Také jsem v průběhu rozhovorů pokládala doplňující otázky, které dále rozvíjely původní otázky na základě toho, jak se rozhovor vyvíjel. Rozhovory probíhaly prostřednictvím platformy ZOOM, přes kterou byly také nahrávány. Délka rozhovoru se pohybovala v rozmezí 40 – 80 minut.

Výzkum pracuje s citlivými informacemi respondentů, které by při nevhodném zacházení mohly být zneužity, proto byla etická stránka výzkumu ošetřena následujícími způsoby. Při prvním kontaktu v průběhu domlouvání rozhovoru byly respondentkám zaslány dva dokumenty. Prvním byl **Informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru a jeho následným využitím pro účely diplomové práce** (Příloha č. 2) a druhým byl soubor s otázkami k rozhovoru (Příloha č. 1). S ohledem na povahu výzkumu a otázek rozhovoru byly respondentkám otázky poskytnuty předem, aby měly prostor a čas zvážit svoje odpovědi. Na začátku každého rozhovoru, po představení výzkumníka a výzkumu, byla respondentce položena otázka, zda si přečetla obsah informovaného souhlasu a zda souhlasí se všemi body, tak jak jsou v dokumentu popsány. Pět respondentek souhlasilo s plným zněním informovaného

souhlasu; jedna respondentka odmítla absolvovat rozhovor, a tak jí byla poskytnuta možnost odpovědět na otázky písemně. Tato respondentka také udělila souhlas se zpracováním dat písemně. V průběhu rozhovoru bylo dbáno na zachování maximálního respektu vůči respondentkám, aby bylo vytvořeno bezpečné prostředí, ve kterém mohly svobodně sdílet své osobní zkušenosti a názory. Ze záznamů rozhovorů byly vytvořeny transkripce, které budou v souladu s informovaným souhlasem uchovány u autora práce. Záznamy rozhovorů byly po dokončení transkripce smazány. Dále, s ohledem na zachování důvěrnosti, budou všechny údaje, které by mohli vést k identifikaci respondentek, změněny nebo vynechány.

7. Analýza a interpretace dat

7.1 Proces analýzy

Nyní se podíváme na postup analýzy dat. Transkripce rozhovorů s respondentkami posloužil jako základní zdroj informací. V souladu s metodou IPA byly dodrženy přesné kroky, které si definujeme níže.

Řiháček, Čermák a Hytych (2013, s. 16-21) definují šest fází analýzy prostřednictvím IPA:

- Reflexe výzkumníkovy zkušenosti s tématem
Tato fáze bývá označována jako nultá fáze analýzy. Cílem reflexe je uvědomění si interpretativní role výzkumníka ve výzkumu, které pomáhá zajistit validitu analýzy. Reflektuje se vztah výzkumníka k tématu, jeho motivace k práci a také prekoncepty, které souvisí s tématem.
- Čtení a opakované čtení
V této fázi výzkumník pracuje jak s transkripcí, tak i s nahrávkou, protože cílem je vcítit se do vnímání dat z pohledu respondenta.
- Počáteční poznámky a komentáře
V této části analýzy výzkumník pracuje s textem, tvoří poznámky a komentáře. Neexistují pravidla pro zaměření analýzy textu. Výzkumník může text analyzovat s důrazem na popis obsahu sdělení, na lingvistickou charakteristiku textu nebo také z konceptuálního hlediska, kdy si zapisuje svoje myšlenky či otázky, které se mu vynořují v průběhu analýzy.

- Rozvíjení vznikajících témat

Třetí fáze je specifická tím, že se od analýzy transkripce přechází k analýze poznámek výzkumníka. Uplatňuje se zde princip hermeneutického kruhu, který je popsán v kapitole 6.2. Cílem této fáze je zobecnit komentáře výzkumníka do výstižných témat a tak identifikovat esenci zkušenosti respondenta.

- Hledání souvislostí napříč tématy

Další část analýzy se vyznačuje především prací s jednotlivými tématy. Hledají se mezi nimi podobnosti, pozice z hlediska nadřazenosti s podřazeností, mohou se slučovat nebo se ty, které nesouvisejí s výzkumnou otázkou, zcela vyřadí.

- Analýza dalšího případu

Při použití metody IPA je typické pracovat s daty každého respondenta zvlášť. Proto v páté fázi analýzy přecházíme k datům dalšího případu a opakujeme kroky 1-4.

- Hledání vzorců napříč případy

V poslední fázi analýzy výzkumník hledá propojení mezi jednotlivými případy. Provádí porovnání témat jednotlivých analýz a hledá souvislosti. Výsledkem této fáze může být znázornění vztahů mezi tématy.

Důležitým aspektem v procesu analýzy je interpretace. Podle metody IPA je autorem vždy výzkumník, neboť interpretace vychází z jeho životního pozadí.

7.2 Reflexe výzkumníka

Téma výchovného přístupu k dětem v mateřské škole jsem začala aktivně řešit v roce 2017 v rámci bakalářského studia Učitelství pro mateřské školy. V tomto období jsme v rámci výuky začali řešit komunikaci s dětmi. Do té doby jsem měla zkušenost jenom s komunikací s dětmi rodinných příslušníků. Velmi brzo jsem si uvědomila, že můj komunikační styl, který vycházel do té doby primárně z intuice, se skládal z větší části z neefektivních komunikačních technik. Čím víc jsem se vzdělávala v oblasti efektivní komunikace, tím víc jsem si zvědomovala, že všechno, co dělám a říkám na základě intuice, je špatně. A tak začala moje cesta přeučování a ukotvování efektivních komunikačních technik.

V bakalářském studiu jsem se také seznámila s dalšími aspekty výchovy v mateřské škole. Mezi nimi byly výchovné styly, respektování potřeb dětí, individualizace a tvorba třídního klima. Tyto poznatky se s ohledem na prezenční formu studia pohybovaly v teoretické rovině. Jejich závažnost a dopady jsem si začala plně uvědomovat až se vstupem do praxe.

V praxi jsem se pod vedením vedoucí učitelky a ředitelky začala vzdělávat v principech Montessori pedagogiky a také dále pracovala na svých sociálně-psychologických a komunikačních dovednostech. Pochopila jsem, jak důležité jsou tyto měkké dovednosti, protože skrze ně vytváříme bezpečné prostředí bezpodmínečného přijetí, a že jenom v takovém prostředí může docházet k rozvoji vyšších kognitivních procesů.

V rámci tématu výchovného přístupu se velmi často zabývám myšlenkou profesionality učitelů v předškolním vzdělávání. Poprvé jsem se tím začala detailněji zabývat v souvislosti s aspektem pocházejícím z Montessori pedagogiky, kterým je to, že učitel je součástí připraveného prostředí. Učitel, neboli průvodce, představuje pouhý nástroj vzdělávání. Učitel se svým chováním a taky zjevem přizpůsobuje prostředí a potřebám dětí, a zároveň si zachovává autenticitu. Tento přístup vyžaduje neustálou práci se sebereflexí a osobností pedagoga. Učitel představuje vzor chování; to, co vyžaduje po dětech, sám dělá, a naopak si hlídá nežádoucí chování, protože ve třídě platí pravidla pro všechny stejně. S profesionalitou jsou pro mě úzce propojené také emoční vztah s dítětem, stejně jako schopnost mít nadhled. Jako profesionál si musím hlídat, že ve třídě jsem v roli učitelky, nikoliv maminky, kamarádky, tety atd., a také že všechny děti ode mě dostávají stejné množství pozornosti, vřelosti a lásky, i kdyby se stalo, že je práce s některým z dětí náročnější, nebo by mi bylo dítě méně sympatické než jiné. V takové situaci o to více vědomě pracuji se svou profesionalitou.

Obecně na mně působí, že tyto témata, která se týkají třeba respektující komunikace, chápe společnost jako nové. Že teď je snaha to dělat jinak. To mně dovedlo k přemýšlení: jak to tedy bylo předtím? Osobně mám zkušenost z mateřské školy z devadesátých let, kdy jsem ji navštěvovala jako dítě. A i když je moje vnímání hodně ovlivněné tím, kolik mi v té době bylo let, pamatuji si, že obě moje paní učitelky byly vřelé a respektující, a nevybavují si žádné zásadní prvky autoritativní výchovy. Na rozdíl od zkušenosti z jeslí, kde jsem byla od 18 měsíců, si dodnes vybavuji určité praktiky, které bych dnes určitě přiřadila k autoritativnímu stylu výchovy a neefektivním komunikačním technikám. Ale ze sdílení zkušeností jiných lidí jsem nabyla dojmu, že v té době převažovala autoritativní výchova. To mně nutí přemýšlet, ne o tom, jak to tehdy bylo, ale spíše o tom, od čeho se odvíjelo a odvíjí, jaký měly a mají paní učitelky výchovný přístup k dětem.

7.3 Interpretace dat

V následující části budeme pracovat s interpretací jednotlivých případů respondentů v souladu s metodou IPA, jak to popisují Řiháček, Čermák a Hytych (2013, s. 22).

Paní Tereza

Paní Tereza působí v praxi učitelky mateřské školy od roku 1989. Do praxe nastoupila ihned po absolvování střední pedagogické školy. Kromě období, které strávila na mateřské dovolené se 2 dětmi, pracuje celou dobu jako učitelka v mateřské škole. Za svou kariéru působila na 3 pracovištích. Momentálně působí již 12 let na pozici zástupkyně ředitelky v mateřské škole ve Středočeském kraji v okrese Praha-východ. Od roku 2018 pracuje v mateřské škole s programem Začít spolu.

Paní Tereza popisuje, že na začátku své kariéry byla v nevýhodě, protože byla přidělena do třídy ke zkušené paní učitelce, u které převažoval autoritativní přístup k dětem. „Takže když člověk s ní byl na třídě, tak svým způsobem nějaké ty metody, jako vlastně přejímal, jo, ale nebyly to jako nějaké drastické metody. Ale třeba, já nevím, nějaký stoupnout si do kouta, když dítě zlobí, jo? Tak to byl asi nejpřísnější trest, který jako mohl nastat.“ Paní Tereza si ale myslí, že z pohledu výchovného přístupu k dětem, vždy záleží na osobnosti konkrétního člověka bez ohledu na věk. „Já si právě myslím, že to je vždycky o osobnosti toho člověka, a je úplně jedno, jaký dostane dokument, a i pod dokumenty, které jsou v dnešní době. Existují paní učitelky, které se chovají přístupy, které rozhodně nejsou v principech demokratických, ani jakýchkoliv jiných.“ Její motivace ke změně výchovného přístupu vycházela z její osobnosti a jejích vlastností. Zastává názor, že dokumenty nemůžou změnit člověka a jeho přístup, a i když se o individualizaci, potřebách dětí a respektu psalo už v roce 2001, nemá pocit, že by to v té době bylo odzrcadlené v praxi.

Po návratu z mateřské dovolené se dostala paní Tereza do třídy ke stejně staré kolegyni, se kterou společně zavedly do třídy demokratický přístup. Říká, že měly velké štěstí na vedení, protože paní ředitelka jim nechala volnou ruku v tom, jakým způsobem budou ve třídě pracovat. Paní Tereza si tvořila projekty, podle kterých následně pracovala s dětmi. Myslí si, že paní ředitelka byla ráda za někoho, kdo vnášel do prostředí mateřské školy nové prvky. Bohužel se paní Tereza nepotkala se stejným nadšením, ze strany ostatních kolegyň: „A ostatní kolegyně

si třeba ty projekty nedělaly, a naopak byly naštvané, že já to dělám a zavádím nějaké novinky, takže si myslím, že kdo asi chtěl, tak mohl; kdo nechtěl, tak se nikdy nezměnil.“

Dále popisuje, že zkušenost s vlastními dětmi ji pomohla lépe se vcítit, chápat a pracovat s potřebami dětí. Avšak ani nepedagogický personál nebyl nadšený z nového přístupu: „Takže jsme trošku byly černýma ovcema naší mateřské školy, a to, že jsme chtěly dětem dát po ránu sklenici vody, což je dneska běžná věc, že jo? Voda ve třídě – tak to vyvolalo šílenou vlnu odporu ze strany kuchyně, a byly jsme tam nešikanovány. My jsme to tak nebraly, ale kuchařky měly pocit, že je šikanujeme.“

Z pohledu tvorby příznivého třídního klimatu vnímá paní Tereza, že je to hlavně o jejím vnitřním nastavení. Dále popisuje, že největší změnu pocítila po zapojení se do programu Začít spolu a taky do programu Dobrý začátek od vzdělávací a výzkumné organizace Schola Empirica. Paní Tereza má pocit, že právě tyto projekty ji naučily potřebným dovednostem a strategiím, protože podle jejího názoru se do té doby nesetkala se žádným školením, které by tyto strategie obsahovalo. „A tohleto je – teda úplně úžasný, úžasný model. Kdy vlastně vy úplně změníte i svoji mluvu, protože tam je popisný jazyk. Jsou tam nějaká jasně daná pravidla, což teda musím říct, že to mě třeba činí i činilo problém, protože když nějakým způsobem 30 let mluvíte, najednou úplně změňte strukturu svojí řeči. To úplně není jednoduché, ale to mi hodně pomohlo.“ Prezentuje názor, že takové kurzy na trhu chyběly, protože jí stačily 3 roky, aby ta změna byla zřetelná v praxi, zatímco má pocit, že do té doby mohla čerpat jen ze sdílení zkušeností mezi kolegyněmi.

Paní Tereza považuje vztah s dítětem odjakživa za prioritu. Jako člověk je empatická, sociálně založená a vnímá, že mnoho věcí, které děti prožívají, se odráží na jejich chování. Zastává názor, že autoritativní přístup by byl v tomto směru určitě k neprospěchu. Silný AHA moment si paní Tereza zažila s chlapečkem, se kterým jí to úplně nefungovalo. „...a on je jednou ke mně přišel a řekl mi, že mě má rád... a tím mi to podepsal, a od té doby už si nedovolím vůbec jako strčit někoho do škatulky – není mi sympatický.“

U tématu fyzického kontaktu učitelky a dítěte paní Tereza tlumočila názor zdravé míry a toho, že to vnímá, že je to v pořádku, když to vychází z potřeby dítěte. „...nedávno jsem se setkala s názorem: *Proč bych měla sahat a hladit na cizí děti?* Tak to to mě teda přijde jako velký extrém, protože pokud si myslím, že to dítě si k vám jako přijde, tak v pohodě... ale nemůže to být, jako když já jsem zrovna mám špatný den a pojď sem ke mně, ty miláčku, ty mě nabiješ... Ale to si

myslím, že to už je jako zase přes hranu, takže nějaká zdravá hranice, musí dítě vědět, že za vámi může přijít, ale zase vy nemůžete změnit strukturu rodiny.“

Z hlediska individualizovaného přístupu k dětem vnímá paní Tereza jako hlavní aspekt osobnost konkrétního učitele, podobně, jak na to nahlížela u výchovného stylu. Zdůrazňuje ale, že u individualizovaného přístupu je nesmírně důležitý počet dětí ve třídě a myslí si, že roli může sehrát i sociální struktura místa, ve kterém se mateřská škola nachází.

Když jsme s paní Terezou mluvily o schopnosti mít nadhled, sdělila mně, že si myslí, že do doby, než měla vlastní dítě, touto schopností nedisponovala. Teď má na to jasný pohled: „...pro mě prostě naschvály, většinou takhle se chovají děti, které mají nějaké špatné sociální zázemí, které v podstatě nějakým způsobem trpí, ať už emocionálně nebo fyzicky...já musím zvládnout tu situaci emocionálně, protože to je moje povinnost. To dítě to nezvládne.“

Posledním tématem, které jsme s paní Terezou probíraly, byla komunikace. Paní Tereza reflektuje, že se její komunikační styl od základu změnil vlivem metodiky Dobrý začátek. Popisuje, že při upozorňování dětí využívá převážně pozitivní formulace. Po otázce, jestli vnímá rozdíl mezi využíváním neefektivních a efektivních technik v průběhu své kariéry odpověděla: „Určitě, určitě víc direktivní přístup, víc takové ty záporné věty. Jo, ne, neběháme, nemluvíme.“ Z neverbální komunikace Paní Tereza ve své praxi hodně využívá gesta, oční kontakt a práci s hlasem.

Rozhovor uzavírá paní Tereza názorem, že žádné školení nebo kurzy nemusí pomoci, když člověk není vnitřně nastavený na sobě pracovat a něco změnit. Myslí si, že by se v tomto ohledu mělo začínat na pedagogických školách, kde by se studenti učily těmto dovednostem a docházely by na praxe jenom do školek, které reprezentují příklad dobré praxe.

Paní Veronika

Paní Veronika pracuje jako učitelka předškolního vzdělávání od roku 1986. V roce 2004 založila vlastní soukromou mateřskou školu lokalizovanou v Praze, kde působí na pozici ředitelky.

Paní Veronika popisuje, že už od začátku své kariéry používala vůči dětem respektující způsob výchovy, i když pracovala ve velmi nedemokratickém prostředí ze strany vedení mateřské školy. Největší změnu popisuje paní Veronika ve svobodě, kterou pociťuje ve více aspektech předškolního vzdělávání: „Tam, jako díky svobodě, kterou jsme po 89. roce získali, vznikla

obrovská možnost vzdělávání... Prostě, ta svoboda toho vzdělávání žádná nebyla. Neexistovaly žádné moderní přístupy k tomu, jak učit a jak vychovávat, tak to nefungovalo. Jo, a to teda jsem se vrátila do doby, kdysi dávno, aniž jste to chtěla, ale... ono to má setrvačnost.“ Paní Veronika vnímá vzdělávání jako nejdůležitější součást povolání učitelky mateřské školy, a proto si podle jejích slov „...dodělala veškerá možná studia.“

Vliv zákonných dokumentů na svou práci začala vnímat až v momentu, kdy začala působit na pozici ředitelky. „... bílá kniha, potom rámcově vzdělávací program, nám otevřel cestu k velké individualizaci... nemyslím ani tak dětí, to až následně, jako těch jednotlivých mateřských škol, nejsou unifikované.“ Vznik mateřské školy se překrývá s uzákoněním prvního RVP PV. Do té doby vnímala paní Veronika, že se pracovalo v principu pořád stejně. Nadšeně vypráví příběh, jak v roce 2004 psala první školní vzdělávací program pro svou novou mateřskou školu na základě právě vydaného RVP PV: „A já jsem to potom, ten náš 1. pokus, normálně vzala a odvezla jsem ho do výzkumného ústavu v Praze... A říkala jsem: *Okamžitě mi vysvětlete, co s tím mám dělat*, protože jsem to jako vůbec nechápala... obsahem to bylo pořád stejný... ale ten pedagogický princip, byl prostě úplně jiný.“

Paní Veronika popisuje, že její výchovný styl je založený na zásadách kritického myšlení: „...je to o respektu. Je to o toleranci, je to o důslednosti. Je to o odpovědnosti. Kritické myšlení je kouzelný, protože je to prostě o cestě...“ Vnímá, že mateřské školy mají výhodu oproti základním školám, protože základní školy jsou svázané osnovami „u nás je to více o dovednostech než o nějakých vědomostech.“

Na otázku, jakým způsobem tvoří příznivé třídní klima paní Veronika odpovídá, že budují komunitu. Praxí mají ověřené, že s dětmi jim to funguje, proto hodně času a energie vkládají do celé rodiny: „Nepřijímáte do mateřské školy jenom to dítě, ale přijímáte celou tu rodinu...“

Z hlediska nahlížení a práce s potřebami dětí vnímá paní Veronika velkou potřebu individualizovat a má zkušenost, že v tomhle ohledu nastala velká změna: „Dřív jsme byly všichni jako stádoidní... Poslušnost bez názoru bývala dříve jako daná,“ Současnou situaci vnímá z obecného hlediska tak, že se dětem za každou cenu snažíme naplňovat všechny potřeby: „...že ty děti moc, moc hýčkáme. Moc, moc jim umetáme cestičky... Děti se mají občas nudit a mají mít občas zažít nepohodu a zažít diskomfort. My se hodně snažíme o to, aby to tak nebylo.“ V návaznosti ale hned dodává: „tohle není žádný obecný názor, že narozdíl od vás nedělám výzkum, takže to je jenom zkušenost.“ Paní Veronika tohle pravděpodobně myslela v obecné rovině z hlediska společnosti, protože hned v návaznosti popisuje, že při práci

s dětmi ve třídě využívá vlídnou důslednost a taky říká, že v průběhu své kariéry směřování nezměnila, jenom nabývala vědomosti, zkušenosti a dovednosti: „Posunula jsem se směrem k formativnímu hodnocení, směrem ke kritickému myšlení, směrem k Feuersteinovi.“

Paní Veronika zastává názor, že učitel by ve vztahu k dětem měl být vlídný, důsledný, respektující a měl by plnit sliby, které dá. „...jsou věci, které učitelům nepřísluší a je to úplně v pořádku. Je to prostě role.“

Na individualizaci ve výchovném přístupu nahlíží paní Veronika jako na nutnost. „Každé dítě je jiné... Abyste mohly dobře pracovat s tím dítětem a dobře individualizovat, musíte dobře diagnostikovat.“ Zastává názor, že stejně jak si mateřské školy tvoří vlastní ŠVP, měly by mít i individualizované diagnostiky. Dále popisuje, že ji v osobnostním rozvoji jako učitelky pomohlo kromě zkušeností z praxe také vzdělávání, kdy absolvovala kromě studia Speciální pedagogiky také kurzy kritického myšlení a metody Feuersteinova instrumentálního obohacování.

Když jsme s paní Veronikou mluvily o tom, jak pracuje s tím, že představuje pro děti vzor chování, společně jsme dospěly k tomu, že v její praxi to vychází hlavně z toho, že pravidla platí pro všechny stejně a vše co je požadováno, aby děti dělaly, dělá také ona sama.

U tématu schopnosti mít nadhled, mě paní Veronika popisovala, že se téměř nesetkává s tím, že by děti testovaly hranice nebo dělaly naschvály. Myslí si, že to pramení z toho, že je pro děti čitelná, jednoznačná a hlavně důsledná. Po otázce, jak se k tomu staví, když by taková situace nastala odpověděla: „Má na to nárok, stejně jako já mám nárok na to být našťvaná.“

Změnu v komunikačních technikách popisuje paní Veronika ze dvou pohledů. Z hlediska své pedagogické komunikace vnímá, že nejvíc jí v téhle oblasti pomohl kurz kritického myšlení. Druhý pohled, který paní Veronika prezentovala, byl více obecný a vnímám ho jako nahlédnutí na společnost jako takovou. „...jestliže dřív to bylo o poslušnosti, tak teď je to o respektu. Jestliže dřív to bylo o, řekněme o přístupu bez názoru, tak je to naopak snaha o to... vytáhnout z těch dětí ten jejich vlastní názor.“ Paní Veronika mluvila také o tom, že v minulosti byly děti vychovávány k velkému respektu ke starším a má pocit, že se to otočilo. Zdůrazňuje, že by to nemělo být jenom o respektu, ale také o povinnostech a zodpovědnosti.

V poslední části jsme s paní Veronikou rozvinuly diskusi o neverbální komunikaci. Paní Veronika ve své praxi využívá znakovou řeč, gesta, dotek, mimiku, práci s hlasem a taky práci s tělem. Popisuje, že znakovou řeč začaly používat doma kvůli dceři, která má poruchu

autistického spektra. Dále však říká, že s neverbální komunikací pracovala odjakživa, že je to pro ni velmi přirozené a intuitivní. Vysvětluje si to tím, že se od mala věnovala hudbě.

Paní Lucie

Paní Lucie pracuje v oboru předškolního vzdělávání 37 let. Má zkušenost s prací v mateřské škole jak ve městě, tak na vesnici. Zkušenost má také ze speciální školy pro děti s poruchami zraku a ze základní školy, kde mimo jiné asi 2 roky zastávala funkci ředitelky. Momentálně pracuje jako učitelka předškolního vzdělávání v Královéhradeckém kraji. Pracuje se třídou 28 dětí ve věku 3-4 roky.

Proměnu výchovného přístupu k dětem paní Lucie vnímá až posledních 10-15 let. „...no, ty začátky byly takový, v podstatě bych řekla, že stejný jako před revolucí.“ Největší změnu vnímá ve volnosti výchovy ze strany rodičů vůči dětem. „Jo, já bych řekla, že hranice úplně mizí v nedohlednu... Dítě má hlavnější slovo, nebo důležitější slovo než rodič, což je prostě pro mě naprosto neakceptovatelný.“

Paní Lucie vnímala, že legislativní dokumenty jako byly Bílá kniha a následně RVP PV měly obrovský dopad na vzdělávací stránku předškolní pedagogiky, ale z pohledu výchovného přístupu se podle ní nic nezměnilo. Ze svého pohledu vnímá mírné povolení, které ale vycházelo z její intuice. „Tak já jsem třeba byla stejně přísná v 88. roce, jako jako jsem dneska. Jo, to neznamena, že když je člověk přísněj, že je zlej na ty děti, nebo že si musej sedět s rukama za zády, to jsem třeba nedělala.“ Paní Lucie si myslí, že tohle vychází spíš z člověka než z legislativy. Dále popisuje, že u ní osobně změna přišla se zkušenostmi. Hodně využívá ve své práci humor. Svůj výchovný styl definuje jako kombinaci demokratického a autoritativního v souvislosti s aktuální situací „...já mám nejradši, když jsme s dětma kamarádi a jsme v dobré pohodě, ale pokud někdo to kazí, tak je ze mě jako hodně silná autoritativní učitelka. Jo, spíš bych řekla, že jsem taková ta volnější do té doby, než někdo – co jako úplně ze všeho nejvíc nemám ráda – když někdo někomu ubližuje, hlavně těm slabším, takže tam jsem pak jako hodně ostrá.“

K tvorbě příznivého klimatu ve třídě nejvíc využívá paní Lucie dramatizace „No, já jsem taková trochu rozená divadelnice, takže já hodně využívám dramatických prvků. Využívám loutky, využívám svoji mimiku, a ti udělám ze sebe kašpara.“

Emoční vztah mezi učitelkou a dítětem vnímá paní Lucie jako základ, na kterém by měla učitelka aktivně pracovat. „Je to někdy velmi náročný, protože děti se drzej, tak jako některý zpátky, některý zase mám hned skočí kolem krku... ale mám zkušenost tu, že pokud máme spolu pěkný citový vztah, tak nám jde všechno líp.“ Považuje však za velmi důležité, aby učitelka hlídala míru kontaktu i toho fyzického.

V otázce schopnosti mít nadhled vnímá paní Lucie, že dnes už je nad věci, a i když ji některé situace dokážou naštvat, umí si s nimi poradit a využívá k tomu právě dramatizaci. „A udělám z toho prostě takovej příběh, a ostatní nechám, aby to zhodnotily. Ale já si to osobně neberu jako takhle. Netrápím se tím.“ Vnímá, že velmi často je za takovým chováním nějaký problém anebo nějaká přechodná fáze, a učitelka musí s tímto vědomím k dětem přistupovat.

Podle zkušeností paní Lucie se práce s individualizovaným přístupem odvíjí v první řadě od počtu dětí na třídě. Popisuje, že před obdobím pandemie koronaviru jich mívala ve třídě 28, v průběhu tohoto období jich chodilo velmi málo a momentálně kvůli vysoké nemocnosti jich mívá přibližně 15. „V malém počtu se dá k těm dětem individuálně věnovat a přiblížit se k nim... To je jako krásná práce... Ve velkém počtu se to nedá. Tam člověk musí být hlavně dbát na bezpečnost, protože to už je jenom rámus, křik a jasně běhání.“

Paní Lucie vědomě pracuje s tím, že pro děti představuje vzor chování. Hlídá si, aby mluvila spisovně, ale také pracuje na tom, aby představovala vzor žádoucího chování.

V komunikaci paní Lucie podle svých slov využívá jak efektivních, tak neefektivních technik. „Ale já si teda myslím, že i efektivní je to, že když mám nějaký problém, řešíme třeba děti malý dost často, když přijdou do školky, tak si nevědí rady a koušou ty ostatní. Jo, já to dám do příběhu, udělám z toho divadlo, samozřejmě jim, že jim řeknu, ne, nesmí se, jsme ve školce nejsme ve školce pejsků, ale dětí, že jo? Pejsci se občas koušou, takže takhle, ale až si z toho udělám divadlo, kde je nějaká zápletka, kde někdo, koho kousal a prostě něco se mu stalo strašnýho a to funguje vždycky prostě ten příběh a nejlíp s maňáskama, prostě nějaký divadýlko, no.“ U využívání neefektivních komunikačních technik to paní Lucie popsala takto: „...ironie určitě ne, to je špatný, pro děti to nechápou, ale občas taky nějakou výčitku použiju. Řeknu třeba: *No tak, já jsem takhle na vás hodná, a vy mě tohleto děláte? To od vás není pěkný.* No, občas to jako použiju, ale to opravdu ve vyhrocených situacích.“

Na otázku používání neverbální komunikace měla paní Lucie krásně spontánní reakci: „Jo, jéžiš, moc, protože už jsem stará opotřebovaná učitelka, která má opotřebovaný nejen tělo, ale i hlasivky. Takže já mluvím hodně tělem.“ Pokračuje v popisu toho, jak využívá gesta, mimiku,

práci s hlasem, dotek. Paní Lucie říká, že teď využívá více neverbální komunikace než tomu bylo v počáteční fázi její praxe, hlavně s ohledem na věk: „No, řekla bych tak o 50% míň určitě, protože mě to mluvilo jako pěkně...ale takovej, jako ty komediantský prvky, to jsem měla vždycky.“

Paní Simona

Paní Simona působí ve školství od roku 1985. Do praxe nastoupila po ukončení středoškolského vzdělání a učila až do roku 1994. V tomto roce nastoupila na mateřskou dovolenou, ze které se vrátila v roce 2007. Ve svém vyprávění proto zohledňuje období do roku 1994 a porovnává ho s obdobím po návratu z mateřské dovolené. Informace z období 1994-2007 čerpá z vyprávění kolegyň, které v tomto období ve školkách působily. Momentálně působí v mateřské škole v Jihomoravském kraji.

Paní Simona vnímala výchovný přístup na začátku své kariéry z velké míry jako nedemokratický. „Ta výchova byla taková, víc jako striktní...*Budeš prostě poslouchat. Proč? Protože.* Děti neměly možná tolik šancí nějak vlastně vyjadřovat svoje, svoje názory nebo svoje nějaký přání.“ Ona sama se však snažila k dětem přistupovat jinak. Velkou inspirací do pedagogické práce jí byla literatura Jaroslava Foglara. „Co on jako hlásá, tak vlastně promítat do toho přístupu k dětem. Takže jako jím být nablízku, jako umět je vyslechnout.“ V práci se však nepotkala s pozitivním přijetím svého přístupu ze strany kolegyň, které měly pocit, že když bude mít paní Simona s dětmi přátelský vztah, tak k ní ztratí respekt a úctu. „Ale ono to bylo tak, že oni pak, vlastně ve finále, dělaly to, co já jsem chtěla, nebo co bylo potřeba. Ale bylo to bez takovýho toho přístupu z pozice moci.“ Paní Simona vnímá velkou změnu ve výchovném přístupu, když nahlíží na období, kdy se vrátila po mateřské dovolené do práce. „Kdežto pak se to vlastně tak postupně nějak překlátilo do dnešní doby, kdy vlastně už jsou ty trendy takové té efektivní komunikace s dětma a prostě ta výchova se přeci jenom jako modeluje jiným směrem.“ Informace z období, které paní Simona strávila na mateřské dovolené a které jsou pro diplomovou práci poměrně relevantní, neprezentuje paní Simona z pozice učitelky, ale pouze na základě vyprávění kolegyň. Mluví o tom, že po období, kdy byl tlak na výkon jak dětí, tak učitelů, a předepsaný režim fungování v mateřské škole bylo nutné přísně dodržovat, přišel obrat v podobě úplného rozvolnění. „...najednou všichni měly pocit, že nemusí dělat vůbec nic...Já to vím, jako spíš jenom z vyprávění, říkám buď mých kamarádek, anebo třeba i

kolegyně, jo? Že třeba říkaly: *No teďka seš nejlepší, když vlastně neděláš nic moc s těma dětma a necháš je, vždy dělají, co chtějí, a tak.*“

Legislativní dokumenty, které vešly v platnost v roce 2004 a byly pro učitelky předškolního vzdělávání závazné, vnesly podle paní Simony do vzdělávání řád a strukturu, která do té doby chyběla. „...rámcový vzdělávací program... to zase prostě dalo nějaké ohraničení... protože opravdu předtím to bylo takové trošku jako bezbřehé.“

Svůj výchovný styl paní Simona popisuje jako partnerský. Vysvětluje, že ho používala od začátku, jenom konkrétní způsoby provedení čerpala v průběhu z různých zdrojů. Ze začátku to byly knihy Jaroslava Foglara „Tam vlastně jakoby, takový ty principy takové té komunikace, prostě partnerské, a vlastně možnost nějaké volby, možnost dělat to, co mám rád, co umím. Tak to tam vlastně hodně bylo.“ Později, po návratu do praxe, absolvovala Paní Simona kurz Respektovat a být respektován: „No a já, jak jsem to dělala intuitivně, tak potom vlastně, když jsem prošla tím kurzem, tak jsem si to tak nějak vlastně všechno tím kurzem jenom, jakoby, ujasnila, utřídila, za rámečkovala ty dovednosti.“ V současnosti se ve velké míře inspiruje Nevýchovou, která je výchovným přístupem založeným na principech respektu, otevřené komunikace, vnitřních hranicích a nápodobě. Tyto dovednosti pomáhají paní Simoně kromě jiného tvořit příznivé klima ve třídě. „No, to v každém případě takovou tu důvěru, že ty děti prostě mají ke mně důvěru a prostě nebojí se říct něco, přijít, prostě sdělit, jo? Že tam chodí rádi.“

Z pohledu nahlížení na potřeby dětí registruje paní Simona velkou změnu. „No, tak před tou revolucí se na ně úplně moc nenahlíželo. Tam to bylo všechno na naší, co kdy máme přesně dělat, co se musí všechno dělat. Takových množství prostě programů a aktivit a se všemi, protože se pracovalo frontálně, že jo? To tak nás to ve škole učily... Tam ty potřeby dětí někdy byly prostě na 2. koleji... Dneska si myslím, že právě nám tady ty naše školní vzdělávací programy a vůbec jakoby by to pojetí dává větší takovou nějakou svobodu. Je to určitě dobře, jako nechtěla bych se už vrátit u toho režimu.“

Ve vztahu mezi učitelkou a dítětem považuje paní Simona za nejdůležitější vzájemnou důvěru, pedagogický optimismus a trpělivost ze strany učitele. „A to dítě zase by mělo mít pocit, že se nemusí té učitelky bát a že prostě může přijít, říct, svěřit se, sdělit.“

Téma individualizace chápala paní Simona zpočátku jako práci učitelky s jedním dítětem nebo menší skupinky dětí na konkrétním úkolu. Později zjistila, že individualizace je mnohem komplexnější a bylo pro ni náročné zakomponovat ji do své práce. Původně pracovala ve třídě,

kde byly jenom děti, kterých se už týkalo povinné předškolní vzdělávání. Momentálně pracuje v heterogenním kolektivu: „... tak tady mě přijde, že ta individualizace, to, že vlastně se nabízí ty aktivity na různých levelech, tak tady se to jako mně přijde dá.“

Paní Simona popisuje, že komunikační dovednosti a dlouholeté zkušenosti z praxe ji pomáhají udržet si nadhled. „Já tomu, já tomu svému přístupu říkám vlídná důslednost. Jako já nebudu nějak jako vztekat, rozčilovat, jako snažím se zachovat jako vždycky klid a prostě jenom opakovat to, co potom dítěti chci, aby se dělo, nebo aby dělalo.“ Dále popisuje další komunikační techniky, které v praxi využívá. Dává si pozor, aby informace, které dětem sděluje, byly pravdivé, a následky logické a z její strany splnitelné. Trpělivě podává sdělení nebo informace tolikrát, kolikrát je potřeba.

Svou neverbální komunikaci charakterizuje paní Simona jako podvědomou a autentickou. Využívá oční kontakt, mimiku, gesta a svou práci s hlasem popisuje jako „... důležité věci se nekřičí, důležité věci se říkají v podstatě velmi klidně a v podstatě i jako tišším hlasem, oni pak víc vyzní, víc zapůsobí.“

Paní Lenka

Paní Lenka pracuje jako učitelka mateřské školy od roku 1997, kdy nastoupila do běžné mateřské školy na vesnici. Od roku 2001 do současnosti pracuje ve speciální mateřské škole logopedické v Moravskoslezském kraji.

Paní Lenka popisuje svůj styl výchovy jako demokratický. Říká, že měla velké štěstí na paní ředitelku v první práci, která ji naučila mnohým věcem a dala jí výborný základ. Vypráví, že začátky nebyly úplně jednoduché. „Myslím si, že tím, že jsem byla vhozená do vody v těch 19 letech s tím, že tady máš třídu a v ní 32 dětí... Jasně, že jsem si tam kolikrát nevěděla rady, protože jsem byla spíš ten liberál... ale nikdy jsme nefungovali autoritativně.“ Mluví o tom, že při takovém množství dětí bylo někdy potřeba zvýšit hlas, aby ji děti slyšely, protože s tímto počtem se nese i zvýšená míra hluku.

K získání nadhledu pomohlo paní Lence studium speciální pedagogiky „protože tam s těma dětma člověk musí víc přemýšlet nad tím, proč to tak je. Proč to tak dělají? A jak se s tím vypořádat nebo jak některé věci zlomit... jsme zvyklí více pracovat s tím, že to nejde jako šmahem odsoudit... ale že se pak musí řešit ta příčina, a pátrat na tím... jak je tomu dítěti pomoci spíš.“

K tvorbě příznivého třídního klimatu využívá paní Lenka optimismus, pozitivní motivaci a také legraci. „Prostě ve třídě vždycky veselo, ať jsem měla jakoukoliv kolegyni, tak vždycky jsme si to nastavili tak, že jsme tam prostě měly veselo... A ono, když je paní učitelka jako optimista, tak to působí i na ty děti.“

Paní Lenka pozoruje, že dnes jsou více zohledňovány potřeby dětí, což považuje za velmi pozitivní. Nicméně, v oblasti školství vnímá stále značné nedostatky z hlediska profesionality pedagogů. Sděluje své zkušenosti s učitelkami, které vyučovaly jejího syna s diagnostikovaným ADHD syndromem. Jejich přístup považuje za neprofesionální. Dospívá k závěru, že v prostředí speciální mateřské školy jsou učitelé nuceni více vnímat a pracovat s potřebami dětí. Oproti tomu v běžných mateřských školách, kde většina dětí je zdravá a dokáže se přizpůsobit a je možné je vzdělávat hromadně, na tyto potřeby není brán tolik ohled.

Paní Lenka popisuje, že má ve vztahu k dětem větší výhodu než rodiče. „To, že my jsme taková přirozená autorita. Že my si v podstatě na ty děti můžeme dovolit mnohem větší nároky, než má ten rodič, a oni tomu stejně vyhoví, protože oni ví, že prostě v té školce se to takhle musí, a že by se zbytečně nekafrá a neodmlouvá.“ Záhy dodává, že tohle samozřejmě platí při zachování vřelých vztahů s dětmi.

Práci s individuálním přístupem popisuje paní Lenka takto: "Jak říkám, to každé dítě má jako nějakou diagnózu. Každé dítě má nějaký problém, takže pro nás jako vůbec nejde pracovat se všemi stejně. My prostě musíme s každým jinak, no mám jich tam 12 a není na žádné stejný metr.“

S tím, že pro děti představuje vzor chování paní Lenka nepracuje jenom sama se sebou, ale také na tom pracují kolektivně. „Jak prostě vycházíme vždycky v dobrém, vždycky slušně. Tak my máme tu školku tak nastavenou a hezky nastavenou že, ať přijde paní uklízečka, paní kuchařka, kdokoli... Vždycky jsme si jakoby všichni rovni. Nikdy to není nějaký podřazený nadřízený vztah... Já si myslím, že ten vzor je o tom, že fungujeme jako školka opravdu jako skvělejší kolektiv.“ Ve vztahu k dětem paní Lenka pracuje tolerantně, s respektem a snaží se dávat si pozor, aby prezentovala dětem vhodné chování.

Změnu v oblasti komunikace vůči dětem vnímá paní Lenka hlavně v tom, že má pocit, že je potřeba dětem zjednodušovat pokyny a způsob, jakým se jim podávají informace. Když jsme mluvily o efektivní a neefektivní komunikaci, říkala mi paní Lenka, že podle jejího názoru se to změnilo v celé společnosti. V dnešní době se už nepotkává s tím, že by někdo ve zvýšené míře využíval neefektivních komunikačních technik. A změnu zaznamenává i u paní učitelek,

kteřé mají mnoho let praxe a tyto komunikační techniky běžně v praxi používaly. Právě s ohledem na to, že paní Lenka pracuje ve speciální mateřské škole, vnímá využívání neverbální komunikace jako základ její práce. „Jo, tam je to zbytečné vysvětlování, nemá cenu, protože oni potom ještě stejně nerozumí, oni se v tom ztrácí... právě i ta, i ty změny toho hlasu, změny intonace, když chce člověk něco opravdu naučit... Místo překřikování je lepší někdy zašeptat, ztišit a tím si je přivolat, protože oni se diví, proč tam dřepím..., něco si tam špitám, tak přijdou spíš než kdybych na ně nějak jako komplexně volala na všechny... Nebavím se z vrchu, snížením, klečím, sedím, vždycky se s nima barvím, z očí do očí jako rovný s rovným, nikdy to není takový ten vztah, jakože já zvrchu na tebe budu mudrovat, co ty můžeš, co nemůžeš.“

Paní Nikola

Paní Nikola pracuje ve školství od roku 1996 a v současnosti pracuje v mateřské škole v Jihomoravském kraji. Paní Nikola nesouhlasila s provedením rozhovoru, a tak ji byla nabídnuta možnost odpovědět na otázky písemně.

Paní Nikola pozorovala změnu ve výchovném přístupu hlavně v nahlížení na děti. „Dříve byl přístup více striktní a děti se braly jako skupina. Dnes se k dětem přistupuje více individuálně.“ Osobní styl výchovy paní Nikoly směřuje k tomu, že dnes vnímá děti jako samostatně myslící osoby. V průběhu kariéry se jí při práci s dětmi nejvíce osvědčily přístupy Montessori a Začít spolu.

Paní Nikole se daří tvořit příznivé třídní klima za pomoci úsměvu, empatie, rozhovoru a vnímání potřeb každého dítěte. S ohledem na potřeby dětí má paní Nikola pocit, že se v současnosti klade větší důraz na spokojenost dítěte a taky rodiny. Paní Nikola si myslí, že pozitivní vztah učitelky a dítěte v mateřské škole může přispět k tomu jaký vztah bude mít dítě v budoucnu ke základní škole.

V otázce individualizace vnímá paní Nikola velkou změnu v požadavcích státu. „Požadavky se změnilly velice rázně. Dnes je důležité dítě a rodina, ne požadavky školy.“ Paní Nikola dále popisuje, jak se staví k situacím, kdy dítě projevuje nevhodné chování. „Rozhovorem si vysvětlíme, že takové chování není vhodné a vyzkoušíme si vzorovou situaci k procítění empatie při prožití z opačné strany.“ Paní Nikola si myslí, že ve většině školek přistupují v komunikaci k dítěti jako k partnerovi a snaží se mu ukázat správnou cestu, ale má pocit, že jsou i takové, ve kterých ještě dodnes využívají direktivní techniky. Popisuje také důsledky

využívání efektivních a neefektivních komunikačních technik. „Děti v dnešní době jsou více neukázněné, ale direktivní výchova v minulosti zase z dětí dělala nemyslicí poslušné ovce. Teď alespoň dokáží říct svůj názor a pokud mají prostor nést si i následky svého nevhodného chování.“ Ve své praxi využívá paní Nikola z pohledu neverbální komunikace pohled, znaky a posunky.

7.4 Identifikace klíčových témat analýzy

Analýzou rozhovorů byly identifikovány 3 klíčová témata. V tabulce č.1 je vyobrazen přehled názvů témat, podtémat a jejich výskyt u jednotlivých respondentek. Níže jsou témata vysvětlená a doplněná o citace respondentek.

1. Vzdělávání pedagogů mateřských škol						
	Tereza	Veronika	Lucie	Simona	Lenka	Nikola
Kvalita kvalifikačního vzdělání v oboru Předškolní pedagogika	*	*		*	*	
Profesní rozvoj	*	*		*	*	*
Naučené zvyky a změna v praxi	*	*	*	*	*	
2. Osobnost pedagoga						
	Tereza	Veronika	Lucie	Simona	Lenka	Nikola
Intuice	*	*	*	*	*	*
Zkušenosti	*		*	*		
Faktory ovlivňující profesní osobnost	*			*	*	
3. Nastavení společnosti						
	Tereza	Veronika	Lucie	Simona	Lenka	Nikola
Dynamika vztahů rodičů a dětí		*	*	*	*	*
Vliv legislativních dokumentů	*		*		*	

Tabulka 1. Souhrn témat

7.4.1 Vzdělávání pedagogů mateřských škol

Téma vzdělávání pedagogů se prolínalo všemi rozhovory. Mluvili jsme jak o kvalifikačním vzdělávání: střední a vysoké školy; tak o průběžném rozšiřujícím vzdělávání.

Kvalita kvalifikačního vzdělání v oboru Předškolní pedagogika

Toto podtéma zahrnuje kvalitu, obsah a osnovy oborů, které poskytují kvalifikaci předškolním pedagogům. Čtyři respondentky absolvovaly kvalifikační vzdělání ještě před rokem 1989, kdy nebyla žádná možnost navazujícího studia.

Veronika: „Prostě, ta svoboda toho vzdělávání žádná nebyla.“

Simona: „Já jsem odmaturovala, bylo mi 18. Tenkrát, vlastně, navazující studium neexistovalo, nebyla možnost jít studovat předškolní pedagogiku.“

Všechny respondentky, u kterých se toto podtéma objevilo, vyjádřily stejný názor, že považují kvalitní kvalifikační vzdělání s dobrou praxí za nejdůležitější aspekt toho stát se dobrou učitelkou.

Veronika: „Já považuju vzdělávání za naprostou nezbytnou součást, jakékoli práce. Té naší obzvlášť. Mně se otevřely veliké obzory na možnosti vzdělávání. To znamená, já jsem si dodělala veškerá možná studia.“

Tereza: „Myslím si, že by se právě mělo začínat od pedagogických škol, no, i těm studentům vybírat dobrou praxi. Já teď mám kolegyni na střední škole a ona se začala tam učit a chodí na praxi do nějaký školky, kde úplně chudák. Trpí, trpí nedemokratickým přístupem a chování k dětem a nejen individualizací a neindividuálním přístupem. A vlastně hlavní učitelka praxe jí řekla, že to je jediná školka, která je chce, a nazdar bazar, a vlastně ty studentky vlastně viděj totálně špatně, totálně špatný příklad v praxi. Takže... Začít tam, no.“

Simona a Lenka popisovaly, že vnímají velké rozdíly v kvalitě mezi středními pedagogickými školami a univerzitami, ale také univerzitami navzájem. Tento dojem nabyly z vyprávění mladších kolegyň, ze zkušeností ze studentů a Lenka také z osobní zkušenosti.

Lenka: „Takže jsem začala tady tím, že jsme si aspoň tu specku dokončila, ty 2 roky zpětně můžu říct, že to mi dalo pro praxi tak, potom pajdáku samozřejmě nejvíc... Jsem byla ty 3 roky v té běžné, pak už jsem šla do té speciální. Ale tam už po mně bylo

vyžadováno alespoň bakalářské studium. A což ten Olomouc tenkrát neumožňoval, tak jsem se ještě přihlásila do Ostravy a vlastně celého toho bakaláře. Jsem dělala pak ještě v Ostravě dálkově zase. Tak ten ostravský bakalář mi nedal pro tu praxi vlastně vůbec nic, jenom ten papír. A to říkám, že vlastně ono je to. Brno si hodně chválí u nás ve školce, Olomouc taky dobrý.“

Se Simonou jsme mluvily v kontextu individualizace, kdy mi vyprávěla, jak náročné bylo pro ni to pochopit a že ji s tím pomáhá mladá kolegyně, která studovala na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity.

Simona: „...mám teďka takovou mladou kolegyni ve školce, která studovala prvně gymnázium, takže ona byla nedotčená střední pedagogickou školou, jo, a pak šla studovat tady tu předškolku. A ona tu právě strašně dobře vlastně všechno pobrala, a já se pořád s ní konzultuju, učím se od ní, ptám se jí. Protože mám pocit, že ona fakt to celý pochopila, pobrala a dělá to. Ale je to jenom proto, že ona prostě nemá tu zátěž. Jednak já mám vůbec zátěž, ještě teda z té doby totality, dejme tomu. Ale i třeba holky, co mají střední pedagogickou a pak třeba dělaly předškolku v Olomouci, tak to zdaleka neumí. Je to tak, naprosto takovej nějaký unikátní prvek tady na té, na té brněnské Masarykově univerzitě. A nevím, nejsem si úplně jistá, jestli na jiných pajsácích po republice to až tak jakoby se dělá.“

Z výpovědí respondentek vyplívá, že kvalitní vzdělání považují za základní a nejdůležitější faktor na cestě ke kvalitnímu předškolnímu vzdělávání.

Profesní rozvoj

Téměř všechny respondentky považují průběžné vzdělávání, rozšiřování vědomostí a profesní rozvoj za nedílnou součást jejich práce. Využívají různých kurzů, programů, alternativních směrů nebo přednášek k tomu, aby rozvíjely dovednosti, které přímo ovlivňují jejich výchovný přístup k dětem.

Tereza: „V práci vyskytlo právě tím, že jsme nastoupily do programu Začít spolu a zároveň jsme nastoupily do programu Dobrý začátek...to je od Scholy Empirici, a ta vlastně hodně nás učí pracovat tady s těmihle těmi strategiemi. A to mi teda pomohlo úplně nejvíc, protože do té doby mě nepříjde, že by byly nějaké školení pro paní učitelky, které by je učily tyhleto strategie používat.“

Veronika: „...tak já jsem vystudovala kritické myšlení, to je základ... V závěru jsem si přihodila Feuersteinovo instrumentální obohacování.“

Paní Simona absolvovala kurz Respektovat a být respektován.

Simona: „Když jsem prošla tím kurzem, tak jsem si to tak nějak vlastně všechno tím kurzem jenom jako by ujasnila, utřídila, za rámečkovala ty dovednosti. Ti, ale jakou ano, určitě mě to naučilo třeba pokládat ty otázky, nebo vést nějaký ten rozhovor, když se řeší nějaký problém... v tom jsem se jako zlepšila díky tomu kurzu. Jo, ona 1 věc je dobrá intuice, ale v tom tady tohle bylo takový jako určitě mě ten kurz jako posunul a já jsem se to snažila prostě v té školce nebo i ve svém okolí aplikovat... Chodila jsem na různé kurzy, protože já jsem celý život měla, jako to pocit se jako vzdělávat tím, že jsem na tu vysokou vlastně nešla, protože nebylo co. Tak jsem vlastně celý život jako by tak nějak vyhledávala různé školení, semináře, abych se někam posunovala.“

Paní Lenka pravidelně navštěvuje různé vzdělávací přednášky a paní Nikola absolvovala vzdělávání ve směrech Montessori a Začít spolu.

Naučené zvyky a změna v praxi

Všechny respondentky, které absolvovaly osobní rozhovor, popisovaly, jak pro ně bylo náročné po reformě školství naučit se novým způsobům práce.

Tereza: V souvislosti se vstupem do programu Dobrý začátek: „...což teda musím říct, že to mě třeba činí i činilo problém, protože když nějakým způsobem 30 let mluvíte najednou, úplně změňte strukturu svojí řeči. To úplně není jednoduché, ale to mi hodně pomohlo.“

Veronika: „Popravdě řečeno, když jsem psala 1 rámce, a tak stále mám v hlavě ty výchovy a pořád si říkám, aby tam bylo všechno, aby tam byly všechny ty výchovy, toho už se asi nikdy nezbavím, přestože tak jako neučím, ale mám to tam, jako je to tam. Prostě jsem v tom vyrostla. Vždycky si hlídám, aby tam všechno jako bylo tak, jak to má být.“

Lucie: Když jsme s paní Lucií řešily dopady legislativních změn v roce 2004 na výchovný přístup, sdělila mně, že vnímala velký dopad na vzdělávací oblast: „Protože my jsme si na to zvykli, jak jsme byly zvyklí na to postaru, což bylo opravdu, jak říkám,

promyšlené, propracované do detailu a bylo to dobré. Takže tohle byl strašný šok, když jsme si musely zvykat na to.“

Simona: „To je pro mě jako ta individualizace v tom nejpravějším slova smyslu... Tak pro mě je to strašně těžké. Protože my jsme prostě nás učily věci jinak, a to se jednou v mládí naučíte, vleze pod kůži. Děláte to řadu let. Tak potom strašně těžko, jakoby se to úplně z gruntu mění.“

Lenka: „Ale když si já plánuju tu svoji činnost, tak si stejně to škatulkují podle těch svých starých věcí, tak jak jsem se to naučila na střední škole. Jo, takhle jsem pracovala vlastně ještě za těch starých postupů. Jakoby, ale jasně, že to teďka kombinuju jinak, že to děláme trošičku jinak, ale stejně si jedu jakoby po tom starém – tam na tom jsem se nejvíc naučila.“

Na základě výpovědí respondentek soudím, že první vzdělání, které absolvuje člověk v oboru, v něm zanechá velkou stopu, kterou si v mnoha případech nese celý svůj profesní život.

7.4.2 Osobnost pedagoga

Dalším velkým tématem, které se objevovalo ve všech rozhovorech, byla osobnost respondentek, jak ji v praxi využívají, jaký má vliv na jejich výchovný přístup a taky co jí ovlivňuje.

Intuice

Z výpovědí respondentek vyplynulo, že intuice je základem pro jejich výchovný styl. Všech 6 paní učitelek má neverbální komunikaci s dětmi založenou na intuici; některé s ní pracují vědomě a některé zcela podvědomě.

Lucie: „Komediantské prvky. To jsem měla vždycky. Že jsem, třeba, ještě k té nonverbální komunikaci – že třeba jsem vykroukla na děti někde, jako za nějakou plentou nebo za nějakýma dveřma, jo? Že na to, oni teda fungujou úplně skvěle, jsou všechny stejný už 40 let.“

Veronika: „Je to výraz těla a výraz obličeje, jako děti vědí, že když se na ně zamračím, tak jako tak je. Já se ráda směju, tak je to, pracuju s hlasem, takže i tak, jako tam je to, já vím, že tam už je toho vybavenosti, ale pro mě nepracuje na, jsem ale s veškerým tím

výrazem prostě toho tý mimiky, že jo? Já, já prostě vybaluju oči, mám po mámě prostě tohle.“

Téma vlivu osobnosti na výchovný přístup se objevovalo u respondentek, když popisovaly začátky své kariéry, kdy v prostředí mateřských škol převažoval autoritativní přístup k dětem. Hovořily o tom, že přirozeně cítily, že by to chtěly dělat jinak.

Tereza: „Já si právě myslím, že to je vždycky o osobnosti toho člověka a je úplně jedno, jaký dostane dokument, a i pod dokumenty, které jsou v dnešní době. Existují paní učitelky, které se chovají přístupy, které rozhodně nejsou v principech demokratických ani jakýchkoliv jiných, jo? Takže to, myslím si, že to je jenom vlastně, když šlo, vycházelo ze mně, z mé osobnosti a z mých, z mých vlastností.“

Veronika: „Ta demokracie je v tom člověku, jako být musela, a touha po té svobodě a potom svobodném názoru. Asi bych musela, tam se to jako neotočí, ale třeba v pedagogickém stylu, a v různých dovednostech doufám, že jsem se víc naučila teda za tu dobu“

Zkušenosti

Jak vyplynulo z rozhovorů, zkušenosti a praxe také přispívá ve velké míře k formování výchovného přístupů učitelek. Největší podíl měly zkušenosti na schopnost mít nadhled.

Lenka: „Některé věci беру jako... už si to tak jako umím srovnat, bez toho, že by se z toho nějak, jako že by z toho měla nějaký stres nebo něco, už jako. Vůbec, v podstatě, mně už nic nerozhodí.“

Simona: „Jako už, i z pozice samozřejmě, těch dlouhých zkušeností a věků a všeho, že jako asi nemám tady s tím hlenctím zásadní problém, že to dítě si vezmu bokem zopakuju mu to, řekněme si, řekni mi to ještě jednou, nebo prostě takovým nějakým to snažím prostě s nima jako komunikovat a dlouhodobě.“

Lucie: „No, tak já už jsem dneska nad věcí, že jo? Jo, tak mě to jako naštvě... Ale já si to osobně neberu, jako takhle. Jestli se na tohle ptáte? Netrápím se tím.“

Faktory ovlivňující profesní osobnost

Některé paní učitelky pojmenovaly v rozhovoru další vnější faktory, které měly podíl na vývoji jejich výchovného stylu. Dva, které měly značný dopad, byly kolektiv a vedení školy, ale také úplně první zaměstnání v oboru.

Lenka: „A já jsem tedy měla velikánské štěstí na tu první školku, že jsem měla ředitelku, která tam je teďka doteď – tedy paní učitelkou, vedoucí učitelkou. Ale to je neuvěřitelná osoba... To je člověk, který tam pro tu vesnici a pro děti a vůbec, jako kdyby vesnici dělá celých těch 30 let neuvěřitelné množství činností, akcí... takže jakože tím, že mám ten základ u ní.“

Tereza: „Možná měla nevýhodu, když jako teď zpětně o tom přemýšlím, protože já jsem vlastně nastupovala k paní učitelce, která tenkrát byla zkušená a v podstatě její metody byly dost – jako dost ostré, když se teď zpětně zpětně vracím. Takže když člověk s ní, byl na třídě, tak svým způsobem nějaké ty metody jako vlastně přejímal, jo, ale nebyly to jako nějaké drastické metody, ale třeba já nevím nějaký stoupnout si do kouta, když dítě zlobí, jo... Já mám pocit, že ona pak onemocněla. Já jsem mezitím šla na mateřskou, a pak jsem se vracela ke kolegyni, která byla stejně stará jako já, a obě dvě jsme měly úplně stejně demokratický přístup.“

7.4.3 Nastavení společnosti

Z rozhovorů vyplývá a potvrzuje se to, co můžeme najít v odborné literatuře, že společenské proměny měly velký vliv na předškolní vzdělávání. Avšak ne všechny změny měly vliv i na výchovný přístup pedagogů.

Dynamika vztahů rodičů a dětí

Od paní učitelek v rozhovorech velmi často zaznívalo, že vnímají velkou změnu v dynamice vztahu rodiče a dítěte. Tyto změny se projevují v chování dětí, kterému musí paní učitelky z části přizpůsobovat svůj výchovný přístup.

Nikola: „Děti v dnešní době jsou více neukázněné, ale direktivní výchova v minulosti zase z dětí dělala nemyslicí poslušné ovce. Teď alespoň dokáží říct svůj názor a pokud mají prostor nést si i následky svého nevhodného chování.“

Lucie: „...velká změna, a řekla bych, že úplně největší nastává teď v posledních, bych řekla, tak 10 letech...no, a to je ve volnosti výchovy, ve volnosti výchovy, přístupu rodičů k dětem. A to vidím jako největší změnu...já bych řekla, že hranice úplně mizí v nedohlednu.“

Simona: „Kdežto pak se to vlastně tak postupně nějak překlátilo do dnešní doby, kdy vlastně už jsou ty trendy takové té efektivní komunikace s dětmi a prostě ta výchova se přeci jenom jako modeluje, modeluje jiným směrem.“

Veronika: „Nyní je to trošičku opačně. Moc, moc jim umetáme cestičky. Mám pocit, že děti jsou mnohdy jim, se jim to snažíme dělat jednodušší, než to je, a někdy je to na škodu. Děti se mají občas nudit a mají mít občas zažít nepohodu a zažít diskomfort. My se hodně snažíme o to, aby to tak nebylo... Jo, ta komunikace je jinde, děti jsou taky lidi. A to jsem dřív nenosilo... ale je to také o respektu, který tehdy si myslím jako mezi lidmi byl daleko větší. Vždyť si vezměte, že moje babička ještě své mamince vykala. Když přišlo k večeři, tak první dostal jídlo tatínek dostal maso, a když nezbylo na děti, tak nezbylo, nic se neděje. To nejsou živitelé rodin. Dneska je to někde úplně jinde. Dneska první dostane dítě a dostane to nejlepší. Tam se to úplně otočilo. Je otázka, jestli je to správně.“

Vliv legislativních dokumentů

Legislativní dokumenty, jako jsou Bílá kniha a RVP PV, přinesly do předškolního vzdělávání velké změny. Z rozhovorů však vyplynulo, že podle názorů paní učitelek neměly legislativní dokumenty na výchovný přístup pedagogů téměř žádný vliv.

Lenka: „Jako těžko, protože člověk má nějaký svůj výkonný přístup, a ten, jako nějaká Bílá kniha nebo jaká, to nezmění, jo? Takže mně se to jako nějak to prostě neprojevalo.“

Tereza: „Si myslím, že ty dokumenty sami o sobě nemůžou nějakým způsobem změnit, jakoby, toho člověka.“

Lucie: „Výchovný přístup bych řekla, míň spíš ten vzdělávací, že jo... obrazně řečeno, samozřejmě, a některý jsou prostě volnější, že to je spíš jako z člověka než z legislativy.“

8. Diskuse

Hlavním výzkumným cílem bylo zjistit, jak vnímají pedagožky s dlouholetou praxí proměnu svého výchovného přístupu k dětem v praxi české mateřské školy.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že zkušené učitelky, které aktivně pracují na rozvoji profesních dovedností v oblasti sociálně-psychologické a komunikativní kompetence, vnímají, že jejich výchovný přístup směřuje k demokratické, partnerské a respektující výchově. Vnímají a ve svém přístupu zohledňují potřeby a individualitu dětí. Z výpovědi jedné respondentky vyplývá, že kromě získaných zkušeností, nevidí ve svém výchovném přístupu žádnou změnu.

První dílčí výzkumná otázka se zabývala tím, jakými dovednostmi spadajícími do sociálně-psychologické a komunikativní kompetence disponují učitelky předškolního vzdělávání. Všechny respondentky aktivně pracují s mnohými složkami neverbální komunikace. Některé z respondentek aktivně využívají v praxi respektující komunikaci. Schopnost mít nadhled byla přítomná u všech zúčastněných. Můžeme konstatovat, že emoční vztah mezi učitelkou a dítětem byl ve všech případech výzkumného vzorku považován za jeden z nejdůležitějších aspektů jejich práce, přičemž všechny respondentky dokáží tyto vztahy vytvářet a udržovat.

Další dílčí výzkumná otázka zkoumala, jaké faktory měly vliv na výchovný přístup konkrétních učitelek. Výchovný přístup paní Terezy na začátku její kariéry nejvíce ovlivnilo první pracovní místo a kolegyně, se kterou sdílela třídu. Po změně pracovního místa se hlavním faktorem proměny výchovného přístupu paní Terezy stalo vzdělávání zaměřené na profesní rozvoj, jmenovitě směry Začít spolu a Dobrý začátek. Na začátku kariéry paní Veroniky by její výchovný přístup založen hlavně z její osobnosti a intuici. Postupem času se k nim přidaly faktory jako speciálně pedagogické vzdělání, kurz kritického myšlení a Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování. Výchovný přístup paní Lucie vycházel především ze střední pedagogické školy a zkušeností. Paní Simona se pro svůj výchovný přístup inspirovala v literatuře Jaroslava Foglara, později si v tomto směru rozšířila obzory kurzem Respektovat a být respektován. Výchovný přístup paní Lenky byl založen na výborném vedení v prvním zaměstnání, později pak speciálně pedagogickém vzdělání. V případě paní Nikoly byly faktory, které nejvíce ovlivnily její výchovný styl, alternativní směry Montessori a Začít spolu.

Nemůžeme opomenout, že největší podíl na výchovném přístupu vychází z osobnosti pedagoga. Druhým nejpodstatnějším faktorem je určitě vzdělání a další profesní rozvoj. Další faktory, které mají vliv na výchovný přístup, jsou pracovní kolektiv a vedení, zkušenosti a proměna

podmínek a požadavků ve společnosti. Respondentky prezentují, že motivace pracovat na zlepšování svých dovedností souvisejících s výchovnou složkou pedagogické práce nevycházela ze zákonných dokumentů, nýbrž z jejich osobního zájmu.

Poslední dílčí výzkumná otázka zkoumá, jak se z pohledu učitelek změnil poměr efektivních a neefektivních komunikačních strategií za posledních 30 let. Většina respondentek se shodla na tom, že vnímají velkou redukci neefektivních komunikačních technik v porovnání s obdobím před 30 lety a převahu využívání efektivních komunikačních technik v dnešní době.

Tento výzkum pracuje s malým počtem účastníků, a proto není možné z něho vyvodit obecné závěry, které by se vztahovaly na celou pedagogickou obec. Je potřebné vnímat výzkum jako subjektivní vhled do profesního života šesti zkušených učitelek, z nichž každá měla svou unikátní cestu.

Z výzkumu vyplývá, že kromě osobnosti pedagoga má největší podíl na výchovném přístupu vzdělávání. Proto by se navazující výzkum mohl zaměřit na zkoumání osnov středních a vysokých pedagogických škol, které se zaměřují na výuku předškolní pedagogiky. Předmětem zkoumání by byly aspekty výchovného přístupu, jako je například komunikace.

Závěr

Tato diplomová práce se zabývá zkoumáním proměn výchovného přístupu v předškolním vzdělávání v České republice za posledních 30 let. Teoretická část práce definuje výchovný přístup, typy výchovných stylů a popisuje sociálně-psychologickou kompetenci pedagoga, ze které výchovný přístup vychází.

Cílem bylo prozkoumat zkušenosti pedagogů s proměnou výchovného přístupu, identifikovat tyto změny a detekovat faktory, které je ovlivnily. Pro sběr dat byla zvolena forma polostrukturovaného rozhovoru. Výzkumu se zúčastnilo celkem 6 respondentek, které měly zkušenost z praxe v předškolním vzdělávání minimálně 25 let. Analýza dat proběhla metodou interpretativní fenomenologické analýzy, která zachycuje subjektivní zkušenost respondenta prostřednictvím interpretace výzkumníka. Bylo zjištěno, že ve většině případů se výchovný přístup vyvinul a hlavním faktorem této proměny byla osobnost pedagogů a vzdělávání. Dalším faktorem byla proměna společnosti a požadavků ze strany rodičů. Překvapivě z průzkumu vyplynulo, že podle názorů respondentek legislativní dokumenty, které byly součástí reformy vzdělávání, neměly žádný vliv na výchovný přístup v mateřských školách.

Realizované výzkumné šetření vedlo k naplnění stanoveného cíle a zodpovězení výzkumných otázek. Na základě zjištění je doporučeno podporovat zkvalitňování vzdělávání předškolních pedagogů a zaměřit se ve vzdělávání na rozvoj komunikace a dalších sociálně-psychologických dovedností.

Kvalita výchovného přístupu v mateřských školách je důležitým tématem, které ovlivňuje kvalitu vzdělávání a celkový rozvoj dětí.

Literatura

- Bednaříková, I. (2006). *Sociální komunikace: [texty k distančnímu a kombinovanému studiu]*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Bendl, S. (2015). *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada.
- Čáp, J. (1980). *Psychologie pro učitele*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Čáp, J. (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum.
- Čáp, J. (1996). *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele* (Vyd. 2). Praha: Portál.
- Dvořáková, M., Kolář, Z., Tvrzová, I., & Váňová, R. (2015). *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada.
- Gulová, L., & Šíp (eds.), R. (2013). *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada Publishing.
- Havlíňová, M. (1995). *Zdravá mateřská škola*. Praha: Portál.
- Horká, H., & Syslová, Z. (2011). *Studie k předškolní pedagogice*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janoušek, J. (2015). *Psychologické základy verbální komunikace*. Praha: Grada.
- Knapp, M. L., Hall, J. A., & Horgan, T. G. (2014). *Nonverbal Communication in Human Interaction* (Eighth Edition). Wadsworth: Cengage Learning.
- Křivohlavý, J. (1988). *Jak si navzájem lépe porozumíme: kapitoly z psychologie sociální komunikace*. Praha: Svoboda.
- Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1990). *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Mertin, V. (2016). *Abeceda pro učitelky mateřských škol*. Praha: Wolters Kluwer.
- Mertin, V., & Gillernová (eds.), I. (2010). *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (2. rozšířené a přepracované vydání). Praha: Portál.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. (2001). [Praha]: Tauris.

Národní zpráva o stavu předškolní výchovy, vzdělávání a péče o děti předškolního věku v České republice. (2000). Praha: Fortuna.

Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi.* Praha: Grada.

Nováčková, J., & Nevolová, D. (2020). *Respektovat a být respektován: cesta k sebeúctě a zodpovědnosti* (2., přepracované vydání). Praha: PeopleComm.

Opravidlová, E. (2016). *Předškolní pedagogika.* Praha: Grada.

Pelikán, J. (1995). *Výchova jako teoretický problém.* Ostrava: Amosium Servis.

Průcha, J., & Kořátková, S. (2013). *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy.* Praha: Portál.

Rýdl, K., & Šmelová, E. (2012). *Vývoj institucí pro předškolní výchovu (1869-2011)* (I. vydání). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Řiháček, T., Čermák, I., & Hytych, R. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy.* Brno: Masarykova univerzita.

Šmelová, E. (2004). *Mateřská škola: teorie a praxe I.* Olomouc: Univerzita Palackého.

Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů* (191. publikace). Brno: Paido.

Svobodová, E. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program.* Praha: Portál.

Svobodová, E., & Vítěčková, M. (2017). *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení.* Praha: Portál.

Svobodová, J., & Šmahelová, B. (2007). *Kapitoly z obecné pedagogiky.* Brno: MSD.

Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy.* Praha: Grada.

Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi* (I. vydání). Brno: Masarykova univerzita.

Šlégl, J. (2012). *Dějiny výchovy dětí předškolního věku.* Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem.

Váňová Krejčová, V., Poche Kargerová, J., & Syslová, Z. (2015). *Individualizace v mateřské škole.* Praha: Portál.

Internetové zdroje

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. (2021). Praha: MŠMT, Dostupné z <https://www.msmt.cz/file/56051/>

Seznam obrázků

Obrázek 1. Model dvou nezávislých dimenzí	13
Obrázek 2. Model čtyř komponentů výchovy a jejich kombinací	14
Obrázek 3. Model dvanácti polí	15
Obrázek 4. Model devíti polí.....	16
Obrázek 5. Maslowova pyramida lidských potřeb	17
Obrázek 6. Schéma dopadů reakcí na nežádoucí chování.....	18

Seznam tabulek

Tabulka 1. Souhrn témat	58
-------------------------------	----

Seznam příloh

Příloha č. 1: Otázky vytvořené k polostrukturovanému rozhovoru

Příloha č. 2: Informovaný souhlas (formulář)

Příloha č. 1: Otázky k polostrukturovanému rozhovoru

1. Jaké konkrétní změny jste pozorovala ve výchovném přístupu k dětem od doby, kdy jste začínala, až po současnost?
2. Jaký dopad měly legislativní změny a zákonné dokumenty, jak byla Bílá kniha, později RVP PV na výchovný přístup k dětem v předškolním vzdělávání?
3. Jak se váš způsob výchovy vyvinul během vaší praxe a jak ovlivnil vaše vztahy s dětmi?
4. Který z výchovných stylů se vám v průběhu kariéry nejvíce osvědčil a proč?
5. Jaké dovednosti využíváte k vytváření příznivého třídního klima a jak jste je rozvíjela v průběhu své kariéry?
6. Jak se během vaší kariéry změnil přístup k potřebám dětí?
7. Jakým způsobem nahlížíte ze své pozice na vytváření emočního vztahu mezi učitelkou a dítětem?

8. Jak pracujete s individualizací ve výchovné přístupu a co se v tomto směru změnilo v průběhu let s ohledem na požadavky ze strany státu?

9. Jakým způsobem pracujete s tím, že pro děti představujete vzor chování, liší se to od doby, kdy jste byla začínající učitelkou?

10. Jakým způsobem se vyrovnáváte s tím, když děti testují hranice, dělají naschvály, popřípadě vás slovně napadají?

11. Jak se během vaší praxe změnily komunikační techniky ve vztahu k dětem?

12. Vnímáte rozdíl v používání neefektivních a efektivních komunikačních technik při srovnání období před reformou vzdělávání v 90. letech a současnosti?

13. Využíváte vědomě při interakci s dětmi neverbální komunikace? Můžete popsat konkrétní způsoby, jakými ji aplikujete? Zaznamenaly jste nějaké změny v tomto ohledu během let?

Příloha č. 2: Informovaný souhlas (formulář)

Informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru a jeho následným využitím pro účely diplomové práce Přeměna výchovného přístupu v předškolním vzdělávání v České republice

Podpisem vyjadřuji souhlas s následujícími body:

Byl/a jsem informována o účelu rozhovoru, kterým je sběr dat pro potřeby výzkumu diplomové práce Martiny Brajerčíkové s názvem Přeměna výchovného přístupu v předškolním vzdělávání v České republice.

Bylo mi sděleno, jaký bude mít rozhovor průběh. Jsem seznámen/a s právem odmítnout odpověď na jakoukoli otázku.

Souhlasím s nahráváním následujícího rozhovoru a jeho následným zpracováním. Zvukový záznam rozhovoru nebude poskytnut třetím stranám a po přepsání bude vymazán. Transkripce bude přístupná pouze komisi u obhajoby diplomové práce, jinak nikomu, až na části citované v textu práce, který bude volně přístupný online.

Byl/a jsem obeznámen/a s tím, jak bude s rozhovory nakládáno a jakým způsobem bude zajištěna anonymita i po skončení rozhovorů, která znemožní identifikaci mé osoby. Nikde nebude uvedeno mé jméno či jiné osobní údaje, díky kterým bych mohl/a být identifikován/a.

Dávám své svolení k tomu, aby výzkumnice použila rozhovor pro potřeby své diplomové práce a některé části v ní může citovat, zvuková nahrávka rozhovoru však bude po ukončení výzkumu smazána.