

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Institut mezioborových studií Brno

**Využití poznatků z psychologie při řešení mého pracovního
problému**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vedoucí diplomové práce:
doc. PhDr. František Vízdal, CSc.

Vypracovala:
Bc. Dana Mitvalská

Brno 2012

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Využití poznatků z psychologie při řešení mého pracovního problému“ zpracovala samostatně a použila jsem literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů a literatury, který je součástí této diplomové práce.

Elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné.

V Šebrově dne 7.3.2012

Podpis.....

Poděkování

Děkuji panu doc. PhDr. Františku Vízdalovi, CSc. za velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytl při zpracování mé diplomové práce.

Dále bych chtěla poděkovat svému muži, který to se mnou neměl lehké, dětem, že se snažily nezlobit, Karlovi a kamarádkám učitelkám ze ZŠ a MŠ Šebrov za morální podporu a Alence za její komentáře a připomínky.

Dana Mitvalská

Obsah

Úvod	2
1. Předškolní věk	4
2. Mateřská škola	10
2. 1. Metody jednání s dětmi	12
2. 2. Nástup do mateřské školy	18
3. Socializace	21
3. 1. Socializační proces	22
3. 2. Socializace a adaptace dětí v mateřské škole	23
3. 3. Prosociální vlastnosti	28
4. Komunikace	29
4. 1. Efektivní a neefektivní komunikace	32
4. 2. Komunikace verbální	39
4. 3. Komunikace neverbálních	42
4. 4. Komunikace v mateřské škole	52
5. Pozorování	56
5. 1. Pozorovaná komunikace, možnosti řešení	57
5. 2. Shrnutí	70
Závěr	73
Resumé	75
Anotace	76
Seznam použité literatury	77

Úvod

Využití poznatků z psychologie při řešení mého pracovního problému je tématem této diplomové práce. Pracuji na zkrácený úvazek v mateřské škole jako učitelka, poznatky z psychologie využívám denně. Problém, kterým se tato práce zabývá je, socializace a především komunikace dětí předškolního věku.

Z vlastní zkušenosti vím, že malé děti, které přicházejí z domácího prostředí do prostředí mateřské školy, mívají často socializační a komunikační problémy. V praxi se setkáváme stále častěji s dětmi, které při nástupu do mateřské školy nemluví nebo mají svůj „vlastní“ jazyk. Používají pouze posunky, když něco chtějí, vezmou dospělého za ruku a odvedou ho tam, kam potřebují. Jejich začleňování do dětského kolektivu je velmi problematické. Ostatní děti jim nerozumí, tudíž se s nimi nebaví, někdy se jim i posmívají a nepřijmou je mezi sebe. Při hře dostávají tyto děti od svých vrstevníků podřadné role. Z důvodů nepochopení ze strany ostatních dětí a nezačlenění se do kolektivu začíná být dítě, které tyto problémy má, agresivní. Vynucuje si tak pozornost jiným než běžným způsobem. Je často vzteklé, rozmrzelé, uplakané. Začíná ubližovat.

Už i mezi velmi malými dětmi se objevují dominantní jedinci. Ostatní děti zaujímají v kolektivu určité vedoucí postavení a z této pozice určují průběh hry, rozdělují ostatním role, vyčleňují ty, kteří se jim do hry nehodí („*tebe nepotřebujeme, tátu už máme*“ nebo „*ty tomu nerozumíš, jsi malá, jdi pryč*“). Tyto děti zůstávají opět někde na okraji, mimo dětský kolektiv. Stává se, že chování dominantního jedince vyvolá u dětí odstrčených agresivní reakci nebo jiné, ne zcela vhodné chování (dítě pláče, urazí se nechce si hrát ani s dětmi, které by o něj měly zájem). A to jsou jen střípky problémů při komunikaci mezi dětmi předškolního věku a důsledky, ke kterým může špatná komunikace vést.

Cílem této diplomové práce je charakterizovat předškolní věk dítěte, popsat zvláštnosti socializace a komunikace dětí v tomto věku mimo rámec rodiny, konkrétně v mateřské škole. V části praktické jsem zaznamenala výsledky dlouhodobého pozorování dětí při vzájemné komunikaci, při volné hře v mateřské škole, její specifika a nedostatky.

Pokusila jsem se o nalezení vhodného řešení pro zlepšení komunikace a odstranění výchovných problémů a hledala odpověď na otázku: „ Jaká je hlavní příčina nevhodné komunikace u dětí předškolního věku?“ Ilustrační fotografie jsou použity se souhlasem zákonných zástupců dětí.

1. Předškolní věk

Matějček (2005) uvádí, že toto období vypadá jako příprava na věci budoucí. „Dnešní poznatky dokládají, že to není období přechodné, nýbrž velká vývojová epocha, samostatná a svébytná, srovnatelná co do významu až zase s pozdějším středním školním věkem.“

Podle psychodynamické teorie osobnostního vývoje, která vychází z psychoanalýzy S. Freuda, jsou pro rozvoj osobnosti „velmi důležité rané zkušenosti, které sice zůstávají v nevědomí, ale přesto ovlivňují dětskou psychiku i v pozdějším věku.“ (Vágnerová, 2008, s. 60) Jednotlivá období definoval Freud podle převládajícího způsobu dosahování slasti, to, ve kterém se předškolní dítě nachází, nazval falické. Je charakteristické zvědavostí a zájmem dítěte o genitální oblast. Objevuje se oidipovský komplex, dítě se eroticky upíná na rodiče opačného pohlaví a z rodiče stejného pohlaví se stává rival na kterého žárlí. Z hlediska vývoje dítěte se jedná o náročné období, pokud ho dítě úspěšně překoná, otevře se mu možnost normálního psychického vývoje. Proto je nutná identifikace s rodičem téhož pohlaví a vytěsnění problému. V opačném případě je právě toto období základem pro vznik neuróz. E. H. Erikson „vychází z předpokladu, že pro každé vývojové období je typický určitý psychosociální úkol, o vyřešení konfliktu mezi iniciativou a pocitem viny. Je to fáze iniciativy a aktivity korigovaná společenskými normami. Dochází k novým kontaktům, objevuje se svědomí. Dítě začíná vnímat „vnitřní hlas“, který jeho skutky schvaluje nebo odsuzuje. C. G. Jung chápe psychický vývoj jako proces individuace, hledání smyslu vlastního života. Na konci batolického období si dítě začíná uvědomovat sebe sama. Psychický vývoj v dětství je zaměřen na dosažení dobré pozice ve společnosti a rozvoj vlastní jedinečnosti. Podle Sterna nastává po druhém roce fáze „verbálního já“. Dítě začne chápat sebe sama na symbolické úrovni (užívání jména). J. Piaget předpokládá, že vývoj dítěte je podmíněn jak vrozenými předpoklady, tak vnějšími vlivy, které působí ve vzájemné interakci. Jeho kognitivní vývoj má pět částí a je charakteristický určitým přístupem k poznání. Poznávání je v tomto věku zaměřeno na nejbližší svět a pravidla, která v něm platí. Děti předškolního věku se týkají dvě z nich. Dítě do čtyř let si „už dovedou představit nějaký objekt mimo činnost a její výsledky, aniž by je muselo

skutečně provádět.“ (Vágnerová, 2008, s. 47) Navazuje fáze (od čtyř do sedmi let) názorového, intuitivního myšlení. Ani tato úroveň stále ještě nerespektuje zákony logiky. Dětské uvažování je egocentrické a ulpívající na zjevné podobě světa. (Vágnerová, 2005, 2008), (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Zrovna tak důležitá, jako je pro dospělé práce, je pro děti hra. Jak zmiňuje Kohoutek (2004), hra je dominantní činnost dítěte. Mezi nejoblíbenější patří hry pohybové, hry na něco nebo na někoho, a hry konstruktivní. Stejně tak Vágnerová (2008) považuje předškolní období za věk hry. Hra je neverbální symbolická funkce. Slouží jako prostředek vyrovnání se s realitou. Pomáhá poznat, co se děje v dítěti, jaké má pocity, trápení. Díky hře můžeme sledovat, jaký vztah má dítě k ostatním dětem, zda si raději hraje samo nebo s ostatními, jestli se dokáže soustředit, jak dlouho, zda je při hře agresivní, jak moc. Hra je zrcadlem vnitřního světa dítěte. Tématická hra na „něco“ slouží jako procvičování a příprava na budoucí role. Hra má významnou socializační úlohu, vede k osvojování dovedností, které jsou důležité pro život. Tento názor zastával i J. A. Komenský. Předškoláci si spolu dovedou složitě a zajímavě hrát. Učí se přitom střídavě zaujímat různé role. Pokud se učitelka snaží vést děti k tomu, aby se při hře domlouvaly a sama to dělá stejně, je velká pravděpodobnost, že se děti začnou domlouvat. Problematické situace může pedagog „zastavit“ a poradit, jak je řešit lépe. Když se dětem domluva a spolupráce daří, je nezbytné je pochválit a podpořit. Konec této fáze „hry“ je určen především sociálně, nástupem dítěte do školy.

Je mýtem dnešní doby, že čím dříve bude dítě něco umět a čím více věcí bude mít, tím bude šťastnější a v životě úspěšnější. Tento mýtus se snaží narušit Těthalová, když tvrdí : „Děti se ale rozvíjí pomocí své hry a hraček, základního sociálního prostředí a vztahů, nepotřebují nic víc.“ (Těthalová, 2011, s. 11) Když má dítě rozumné množství hraček, může si k nim vytvořit vztah a má za ně pocit zodpovědnosti.

Lze obecně říci, že předškolní věk je období, kdy dítě vyspívá po všech stránkách – tělesné, pohybové, intelektové i společenské. Je to období iniciativy, dítě má potřebu něco zvládnout, vytvořit a potvrdit tak svoje kvality. Sociálně se rozvíjí, utváří se první vztahy s vrstevníky. Je to doba, kdy se děti seznamují s očekáváními a pravidly dané společnosti a začínají je vnitřně přijímat. Jde o postupný proces, během kterého se

formuje a utváří chování dětí tak, aby bez větších problémů „zapadly“ do společnosti ve které žijí. V celém tomto procesu socializace jim dospělí pomáhají, jak zvládat vhodným způsobem sociální vztahy.

Rodina je i nadále nejvýznamnějším prostředím, které učí dítě předškolního věku socializaci a uvádí ho do společnosti. Rodiče slouží dětem jako model rolí, jako vzor, s kterým se identifikují. Vázanost na rodinu se postupně uvolňuje. Významným mezníkem se stává nástup dítěte do mateřské školy, kde se začíná učit respektovat názory a práva vrstevníků. Navazují zde první vztahy, hledají si kamarády, učí se soupeřit i spolupracovat.

Podle Vágnerové (2008), předškolní děti nerozlišují mezi skutečností a fantazií. Přičítají vlastnosti lidským bytostem i neživým objektům (stříhají vlasy a nehty panenkám a myslí si, že jim dorostou). Zvláštním způsobem si vykládají vznik okolního světa (někdo dal hvězdy na oblohu, napustil vodu do rybníka). Podle dětí tohoto věku musí mít každé poznání definitivní a jednoznačnou platnost – tzv. absolutismus.

Pro většinu dětí předškolního věku je oblíbenou činností kreslení. Je pro ně hrou, zábavou i prostředkem k uplatnění fantazie a tvořivosti. Děti rády kreslí hlavně postavy, zvířata, domy, květiny, chlapani pak auta, děvčata princezny. Starší chlapani „vyrábí“ mapy, cesty k pokladu nebo počítače. Mezi první zdařilá díla patří obrázky slunce. První kresba člověka je tzv. hlavonožec. V pěti letech kreslí děti pouze hlavní části těla – postavu a trup. Šestileté dítě, dítě zralé pro školu, kreslí člověku všechny důležité detaily. Z praxe vím, že mezi dětmi jsou velké rozdíly. Některé děti již kolem čtvrtého roku kreslí postavu se všemi detaily. Není však výjimka, že šestiletí kreslí postavu člověka velmi schematicky. Dítě kresbou vyjadřuje zážitky i pocity. Kresba má význam do budoucna pro osvojování školních dovedností. Je jedním z důležitých prostředků rozvoje grafomotoriky. Na jejím stupni vývoje závisí osvojování dovednosti psát. Dospělý může dítě díky dětské kresbě lépe poznat. Kresba mu dává informace o celkovém vývoji, o úrovni grafomotoriky, zrakovém a prostorovém vnímání dítěte. Je jedním z ukazatelů školní zralosti. Předškolní děti vyjadřují kresbou svůj vlastní názor na svět, realitu, jak ji sami chápou.



Kresba tříleté dívky, hlavonožec.



Pozdější kresba dívky.

Řeč se okolo pátého roku tak zdokonaluje, že většinou vymizí dětská patlavost. I přes to, při nástupu do školy část dětí navštěvuje logopedické poradny. Langmeier, a o okolním světě.“ Důležitým pokrokem u dítěte v předškolním období je, že nerozšiřuje jen svou slovní zásobu a znalost gramatických pravidel, ale začíná také užívat řeči k regulaci svého chování. V řeči dítěte se odráží prostředí, ve kterém žije. Rychlý pokrok v rozvoji řeči rozšiřuje obzor. Jde o období věčného „proč“. Děti mnohdy pokládají i velmi závažné otázky, například o vzniku světa nebo jak je možné, že má maminka v bříšku miminko, přemýšlejí o smrtelnosti, ale smrt jako definici konce nechápou. Na odpověď proč něco nějak je, se ptají znovu a znovu „proč“?

Děti, které mají náskok ve slovním projevu, jsou méně agresivní než děti, které mají s vývojem řeči problémy. Existuje přímá úměra mezi agresivitou a opožděným vývojem řeči (Antier, 2004). Když dítěti druhé děti nerozumí, myslí si o něm, že je hloupé, dávají mu podřadné role nebo ho odmítají. Takové dítě na sebe začne upozorňovat tím, že se vzteká, křičí, pláče, dupe nohama, ubližuje, ničí hru nebo stavbu.

Jak uvádí Říčan, „předškolákovo poznávání světa naráží ovšem na zvláštní meze, chybí mu některé schopnosti, které se nám dospělým zdají naprosto samozřejmé. Je zde např. kognitivní egocentrismus. Nejde o sobectví (což je obvyklý význam slova „egocentrismus“), ale o neschopnost pochopit, že druhý člověk vidí věci jinak, z jiné perspektivy a na základě jiných informací než já.“ (Říčan, 2009, s. 275)

Emoční vývoj předškolního dítěte je charakteristický stabilitou a vyrovnaností. Děti bývají většinou pozitivně naladěny, nejsou u nich už tak časté negativní emoční reakce. Způsob emočního prožívání předškolních dětí lze shrnout do několika bodů. Vztek a zlost nebývají tak časté. Děti lépe chápou příčiny vzniku nepříjemných situací. Zlostné chování se objevuje především při kontaktu s vrstevníky a při udělování příkazů či zákazů. Typickým emočním stavem tohoto věku je veselost, začíná se rozvíjet i smysl pro humor (Vágnerová, 2008). I Matějček často ve svých knihách uvádí, že sdílená legrace je důležitou součástí mezilidských vztahů.

Dítě chápe dimenzi nejbližší budoucnosti, dokáže se na něco těšit, ale i se něčeho obávat. Rozvíjí se emoční inteligence, dítě reflektuje svoje pocity, dovede projevit empatii k emočním prožitkům druhých. Rozvíjejí se i vztahové emoce, objevují se city jako je láska, sympatie, nesympatie a soucit. U dětí, které mají bezpečné zázemí, převažují pozitivní emoce, děti, které jistoty nedosáhly, reagují častěji negativně. „Nově se objevují i pocity viny, které jsou vázány na dosažení určitého stupně morálního uvažování, na přijetí obecných pravidel chování a ztotožnění se s nimi.“ (Vágnerová, 2008, s. 200)

Jak by mělo vypadat dítě, před kterým je tak důležitý krok do neznáma, jakým je nástup do mateřské školy? Podle Matějčka by dítě, které je vypuštěno do jiného světa, mimo rodinu, mělo umět: „... běhat, skákat, jezdit na trojkolce. Dovede zacházet s tužkou, má zájem o knížky, soustředí se na jednoduché vyprávění. Mluví v delších větách, dovede vyjádřit svá přání a potřeby a rozumí běžným pokynům.“ (Matějček, 2005, s. 135) Má zájem o učení, samo jí, nepomočuje se, oblékne se téměř samo, rádo napodobuje dospělé a jejich práci (hraje si na něco, na někoho – na lékaře, prodavače, mámu, tátu, učitelku, opraváře...) a především má rádo vrstevníky, dětskou společnost, umí a chce si s nimi hrát, přijímá druhé děti jako partnery (hraje si s nimi, ne vedle nich). Vedle své

osoby chápe i reálnou existenci druhých dětí, které mají stejné potřeby a práva jako ono samo. Tato práva se postupně učí respektovat. (Matějček, 2005) Mluvíme zde o ideálním stavu, ale respektujeme, že každé dítě se vyvíjí jinak, každé dítě je jiné. Smyslem práce učitelky v předškolním zařízení je vnímat každé dítě jako originál, který má své zvláštnosti, přednosti i nedostatky a přistupovat k němu bez předsudků, individuálně.

Děti v tomto věku je třeba podporovat v jejich individualitě. Pomůžeme jim, když vytvoříme pravidla, řád, ale i dostatek prostoru pro sebevyjádření se. Nemají rády absenci hranic, nejistotu, když neví, co smí a co ne. V případě, že se dítěti něco nepovede, nikdy ho nesmíme shazovat nebo ponižovat, porovnávat s jinými dětmi nebo sourozenci, protože v citové složce jsou předškolní děti velmi zralé a následkem takového jednání by mohlo dojít k regresi.



Rodina, kresba čtyřleté dívky.



Krajina, kresba čtyřleté dívky.

2. Mateřská škola

„Všechno, co opravdu potřebuji znát o tom, jak žít, co dělat a jak vůbec být, jsem se naučil v mateřské školce.“ (Fulghum, 2007, s. 14)

V českých zemích vznikla zařízení pro předškolní výchovu o něco později než v ostatních státech. Mezi první patřila opatrovna v Praze na Hrádku na Novém Městě, kterou v roce 1832 zřídil a vedl učitel a pedagog Jan Vlastimil Svoboda. Podle jeho koncepce kopírovala výchova v opatrovnách vyučování ve školách, včetně pololetních zkoušek. Až Marie Riegrová-Palacká dokázala propojit systém J. V. Svobody se vzorem francouzských opatroven. První česká mateřská škola byla otevřena 1. ledna 1869 v místnosti kláštera U Sv. Jakuba na Starém Městě pražském. Finanční zajištění pro úpravu prostor školky poskytla městská rada.

Prvotní zájem patřil nejchudším dětem z nejubožejší městské i venkovské chudiny. Mateřská škola byla zřízena jako „ústav k tělesnému i mravnímu vychování dítek dvou až pětiletých obojího pohlaví. Zvláště těch, jichž rodičové za příčinou výživy mimo dům pracují aneb mezi dnem dítky své sami opatrovati a vychovávati nemohou.“ (<http://clovekff.cuni.cz/rss.php>)

Zprvu měly nárok na polévku jen děti opravdu nejchudší (ostatní si musely nosit jídlo z domova), ale postupem času stoupal počet dětí, kterým byla poskytnuta strava i ošacení.

Hlavní náplní práce M. Riegrové-Palacké bylo zjišťování poměrů v rodinách dětí. Na stravu měly nárok děti z rodin nádeníků, vlásenkářů, hospodských muzikantů, dělníků... Matky těchto dětí byly vdovy, praly prádlo, umývaly podlahy nebo si například přivydělávaly šitím. Nárok umístění ve školce měly ale i děti z rodin alkoholiků, dětem se ubližovalo, byli na ně hrubí a celkově žily v nevhodném prostředí. Žena, která dala dítě do školky bez zjevné příčiny byla hodnocena jako špatná matka, která se nechce starat. Dítě bylo objektem soucitu.

„Pokud se dítě dostalo alespoň na část dne z neutěšených rodinných poměrů, kde nedostatek, špína a zanedbanost byly vším, s čím kdy děti přišly do kontaktu, změna byla po několika dnech viditelná. Velkým problémem, který trápil Riegrovou i učitelky, bylo propuštění dítěte ze školky. Mnohokrát se stávalo, že rodiče své děti po vychození ze školky neposílaly do školy. Děti buď musely začít pracovat nebo končily na ulici.“
(<http://clovek.ff.cuni.cz/rss.php>)

Mateřskou školu navštěvovalo zpočátku jen 5 až 10 procent dětí předškolního věku. Mateřská škola plnila funkci filantropickou, sociální a vlasteneckou.

V současnosti prochází předškolním vzděláváním ročně v České republice kolem 314 tisíc dětí, což je přibližně 88 procent všech dětí tohoto věku. Navštěvují kolem 4800 mateřských škol. Průměr na třídu je 23 dětí a o tyto děti se během dne starají dvě učitelky. Děti, podle toho, zda chodí na dopoledne nebo na celý den, tráví ve školce denně od čtyř do devíti a půl hodin, v případě soukromých mateřských škol i více. Pro mateřské školy je v současné době závazný Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku, které je realizováno ve vzdělávacích institucích zařazených do sítě škol a školských zařízení. Je základem pro tvorbu školních vzdělávacích programů. Určuje společný rámec, který je třeba zachovávat a tím se stává garantem úrovně vzdělanostního základu pro Českou republiku. Legislativně vychází z nového školského zákona - zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Jedním z jeho cílů je vytvářet komunikační kompetence dětí.

Cílem činnosti mateřské školy je děti socializovat a naučit je komunikovat, žít s ostatními dětmi, ale i s dospělými, kamarádit se, přijmout ostatní takové, jací jsou, spolupracovat, vytvářet pozitivní vztahy, učit se neprosazovat pouze vlastní potřeby, neubližovat druhým. V těchto nelehkých úkolech jim pomáhá pedagog, paní učitelka, která se snaží utvářet příjemnou, přátelskou atmosféru a každé dítě přijmout jako osobnost se svými specifickými potřebami.

Učitelka nemá lehkou roli. Měla by být konzistentní, objektivní, přemýšlivá. Měla by

se chovat k dětem kamarádsky, být citlivá, ale zároveň si udržet určitou autoritu a odstup. Získat si autoritu u dětí je velice těžké, musí být spravedlivá, pokud se zachová k dítěti nespravedlivě nebo tvrdě, děti to poznají, učitelka se stane neoblíbenou, děti k ní ztratí důvěru, některé z ní dokonce mohou mít strach. Když se ale učitelka unáhle nebo splete a dětem se omluví, přizná chybu, děti její chování ocení, odpustí jí. I učitelka je omylná, přizná-li svoji nedokonalost, v očích dětí stoupne a její chování bude pro ně vzorem. Učitelka si musí uvědomovat, že to, jak se malé děti chovají, je často důsledkem zvědavosti a experimentování. Také musí chápat, že dítě, s kterým jsou „problémy“, které „zlobí“, není zlé, ale jen prostě dítě, které se z nějakého důvodu chová problémovým způsobem. Častou příčinou chování dítěte může být faktor prostředí nebo dokonce chování samotných učitelek. Dítě musí pochopit, co se od něj chce, očekává. Pokud dítě neví, nechápe, není si vědomo, jaké chování je žádoucí a jaké ne, nelze očekávat, že budou naše očekávání plnit. Proto by měly mít výchovné programy v mateřské škole stanoveny několik jednoduchých a pro malé děti pochopitelných pravidel. Tato pravidla samotné děti pomáhají rozvíjet nebo dokonce spoluutvářet. Z velké části jsou zaměřena na bezpečnost – neutíkat ve třídě, „necákat“ vodu v umývárně, neublížovat si. Když se budou pravidla často opakovat, povede to k předcházení nežádoucího chování, situacím, problémům. A kruh se uzavírá. Práce s dětmi, s jejich problémy v chování, socializaci, komunikaci je efektivnější, pokud spolu mateřská škola a rodina spolupracují. Učitelky v současných mateřských školách mají odborné pedagogické, často i psychologické vzdělání. Dokážou odhalit odchylky ve vývoji dítěte, rodičům poradit nebo je odeslat na příslušná odborná pracoviště.

2. 1. Metody jednání s dětmi

Při jednání s dětmi využívají pedagogové různé metody, které jsou založeny na konkrétních, vědecky podložených teoriích. V praxi je pak ideální využití kombinace těchto metod. Základní z nich popisuje ve své knize Essa (2011).

Jednou z těchto teorií je behaviorální teorie. Jejím představitelem je americký psycholog

B. F. Skinner, který uvádí, že dítě se učí určitému chování reakcí na své prostředí a lidi v tomto prostředí. Děti přijímají takové modely chování, o kterých si myslí, že splňují očekávání ostatních. Když se dítě chová vhodným způsobem, tak, jak je v dané společnosti žádoucí, je chváleno a chování podporováno. Proto také toto chování pokračuje. Stejně tak i chování nevhodné pokračuje, je-li podporováno. Děti s nevhodným chováním přestanou, pokud není dlouhodobě podporováno. Behaviorální teorii rozšířil A. Bandura ve své teorii sociálního učení. Děti se učí pozorováním a nápodobou.

Psychoanalytická teorie vychází z díla S. Freuda. Podle R. Dreikurse má nevhodné chování 4 základní důvody: „Děti se chovají tak, jak se chovají, protože se snaží získat pozornost, protože s dospělými bojují o moc, protože se chtějí dospělým pomstít nebo protože se cítí bezmocné a neschopné dostát rozumným očekáváním.“ (Essa, 2011, s. 11) Na dospělém je zjistit příčinu chování a teprve pak vhodně reagovat. Důraz má být kladen na povzbuzování dítěte. Na psychoanalytickou teorii navazuje práce E. Eriksona, které se zabývají stádii psychosociálního rozvoje. Dítě předškolního věku se snaží dosáhnout pocitu iniciativy (potřeba zkoumat, zkoušet nové věci) bez nepřiměřené kritiky dospělých (jinak by se u dítěte rozvinul pocit viny a selhání).

Humanistická teorie je založena na pozorném, aktivním naslouchání, na vzájemném respektu a přijetí. Když má dítě problém, musíme respektovat, že si ho chce samo vyřešit. Když „vlastní problém“ dospělý, měl by ho dítěti sdělit formou já. Například: „Když je mokrá podlaha v umývárně, mám strach, že někdo uklouzne a zraní se a to mě opravdu trápí a rozčiluje.“ Důraz je kladen na upřímném sdělování vlastních pocitů, respektu a nebagatelizování.

Při jednání s dětmi se využívají i poznatky kognitivní teorie, hlavně části týkající se morálního vývoje. Jejím zakladatelem je J. Piaget. „Učitelé by měli podporovat zvětšující se schopnost dětí logicky uvažovat a jejich rostoucí autonomii a využívat induktivní zdůvodňování. Učitelé pomáhají dětem pochopit důsledky jejich chování pro ostatní lidi prostřednictvím logiky a odůvodnění, zaměřují se na práva a pocity ostatních, nikoliv na výtky, trestání nebo restrikce. ... Kromě toho by učitelé měli poskytnout dětem dostatek příležitostí, aby prováděly rozhodnutí a nesly následky

těchto rozhodnutí.“ (Essa, 2011, s. 13)

Ve vztahu učitelka – dítě je důležitá zpětná vazba. Dítě díky ní pochopí, co udělalo dobře, co by mělo udělat jinak. I ostatním dětem ukazuje zpětná vazba cestu, jak má řešení dané situace vypadat. Jde především o pozitivní zpětnou vazbu (na kterou je vzhledem k velkému počtu dětí ve třídě málo prostoru, dětem se častěji dávají pouze příkazy z důvodu bezpečnosti).

Příklady pozitivní zpětné vazby

„Kluci, vy jste nádherně uklidili kostky. Koukám, že jsou srovnané podle barev, to je pěkné, neposkládala bych je lépe.“

„Janičku, ty jsi mě dnes překvapil, jak jsi ochutnal a dokonce i snědl rybu. To je moc dobře, ryba je zdravá, budeš chytrý a vyrosteš jako táta.“

„Maruško, děkuji ti, že jsi ukázala Elišce, jak ustlat postýlku. Moc jsi mi tím pomohla a Eliška ji příště zkusí ustlat sama, vid', Eli?“

Naproti tomu „nadbytek negativních zpětných vazeb vede k tomu, že děti vědí, co nemají dělat, ale nevědí, jak to dělat jinak.“ (Svobodová a kol., 2010, s. 78) Jsou z toho zmatené, tápají a hledají, kolikrát se jim opakovaně nepodaří zachovat se správně – opět jsou kárány, ale ony opravdu nevědí, jaký vzorec chování použít. Stává se, že i hledat přestanou, protože se bojí, že to bude opět špatně, že opět zklamou.

Aby mohlo být dítě v mateřské škole vzděláváno, je třeba, aby byly naplňovány potřeby dítěte. Maslowovo třídění lidských potřeb se hodí na každého člověka v každém období jeho života. Uspokojování potřeb, které jsou umístěny ve vyšším patře pyramidy, je závislé na uspokojování potřeb v patrech nižší úrovně. Jestliže například dítě v mateřské škole odmítá jíst, necítí jistotu a bezpečí, pláče a bojí se, nemůžeme očekávat, že se dítě bude efektivně učit něčemu novému (básničky, spolupráce). „Zvláště v dětském věku se frustrace z neuspokojených potřeb v nižších patrech prosazují a znesnadňují uspokojení vyšších potřeb, kam pedagogické úsilí často nesprávně směřuje. ... Z univerzální

platnosti a hierarchické uspokojitelnosti Maslowových potřeb vyplývá i velká odpovědnost: všechny potřeby jsou stále všudypřítomné a pro pocit pohody a pro zdraví je nezbytné dbát, aby byly přítomny podmínky pro jejich komplexní uspokojování.“ (Havlínová, Vencálková, 2006, s. 28 – 29)

Vágnerová (2005) ve své knize uvádí čtyři patra Maslowovy pyramidy potřeb:

1. **fyziologické potřeby** (prvně je důležité uspokojit základní fyziologické potřeby jako je například potrava, spánek, vyměšování),
2. **potřeba bezpečí** (celková jistota, preference známého),
3. **vztahová potřeba** (potřeba lásky a sounáležitosti, potřeba uznání, úcty, sebeúcty),
4. **potřeba sebeaktualizace** (stát se tím, čím se daný jedinec stát může).



Velká událost, zápis do první třídy.

Potřeba vzdělávání.



Porovnání práce s kamarádem.

Potřeba pracovat na sobě.

Model přirozených lidských potřeb (Říčan, 2009, s. 189) je rozšířen na osm pater.



Potřeby malého dítěte podle Langmeiera a Matějčka (Havlínová, Vencálková, 2006, s. 29-30):

1. „potřeba určitého množství, kvality a proměnlivosti vnějších podnětů“ (aby se člověk nenudil, ani nebyl soustavně přetěžován),
2. „potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech“ (smysluplný svět),
3. „potřeba prvotních citových a sociálních vztahů“ (přináší dítěti pocit jistoty),

4. „potřeba identity tj. potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty“
(zdravé vědomí vlastního já),
5. „potřeba otevřené budoucnosti neboli životní perspektivy“.

V případě dětí předškolního věku je nezbytné vycházet z individuálních potřeb dítěte, zjišťovat, jaké jsou projevy dané potřeby, jaký způsob uspokojování potřeby danému dítěti nejvíc vyhovuje i to, jak se jednotlivé dítě projevuje, když je frustrované.

Matějček (2005) dále připomíná, že v předškolním období dítě přijímá kulturní nároky své společnosti a nejlépe a nejjednodušeji přijímá i zvláštnosti a odlišnosti druhých. Děti v tomto věku jsou konformní, záleží jim na tom, aby vše bylo tak, jak má být. Více než kdy jindy je dítě ochotno dodržovat dobré mravy a zásady.



Třída v mateřské škole.

2. 2. Nástup do mateřské školy

Dítě, které je zralé, dokáže být bez větších obtíží po určitou dobu bez svých nejbližších a zařadit se mezi své vrstevníky (s kterými si chce hrát a jejichž společnost vyhledává), nastupuje zpravidla do mateřské školy. Ideální doba pro nástup dítěte do školky nastává kolem čtvrtého roku dítěte. V praxi se často stává, že k zápisu přivedou rodiče dítě nezralé. Když tito rodiče, i přes naše upozornění na možná rizika pro dítě, dítě do školky nahlásí, nastává pro něj těžké, smutné, plačtivé období. Takové dítě je velmi silně fixováno na své nejbližší, na důvěrně známé prostředí. S dětmi si hrát nechce, neumí to, bije je, pláče, křičí, vzteká se. Nebýt učitelé, které se takovému dítěti maximálně věnují (na úkor druhých dětí), tak by proplakalo nebo prosedělo v koutku velkou část dne. Téměř každé dítě si nakonec zvykne, ale stojí ho to spoustu zbytečných sil. Takové dítě ztrácí v rodině pocit jistoty a často se upíná na učitelku (stává se, že nechce chodit ze školky domů).

„Jediné, co lze z psychologického hlediska proti mateřské škole v dnešní podobě namítat, je, že je tam moc dětí najednou. Dvacet dětí pohromadě není přirozená dětská skupina v tomto věku. Psychologická poradenská služba nám k tomu ostatně říká, že to je také hlavní příčinou, proč některé děti nejsou dobře schopny se v prostředí mateřské školy dobře přizpůsobit.“ (Matějček, 2005, s. 141)

Z vlastní zkušenosti mohu slova profesora Matějčka jediné potvrdit. V dnešních mateřských školách je stanoven počet 25 dětí na třídu. Pro děti, které jsou méně průbojné, je složité se do takto velkého kolektivu zapojit. Učitelky nemají možnost se věnovat jednotlivým dětem tak, jak by bylo potřeba, individuálně. Přesto se přikláním k názoru profesora Matějčka. „Dnešní věda říká, že dětská společnost je pro předškolní dítě vývojově nutná.“ (Matějček, 2005, s. 143)

Pro zajímavost uvádím některé kompetence, které by mělo dítě na konci docházky do mateřské školy a při přechodu na školu základní umět. Vycházím z vlastní zkušenosti a literatury.

1. Komunikační kompetence:

- dovede sdělovat události a příhody, které se mu staly,
- umí vyjádřit, co se mu líbí, co ne a proč,
- dovede se ptát,
- je ochotno vysvětlovat svůj názor i naslouchat druhým,
- je zvědavý, má touhu poznávat,
- dovede se vyjádřit a domluvit s dětmi i s dospělými,
- dovede požádat o pomoc, když je v nouzi,
- komunikuje a dokáže se rozhodnout v problémové situaci.

2. Kompetence ve vztahu k ostatním lidem:

- je ochotno spolupracovat ve dvojici, ve skupině dětí,
- chápe, že svým chováním a skutky, dbá pravidel soužití,
- uvědomuje si, že svým chováním může přispívat k prostředí pohody,
- prožívá vztah k lidem,
- chová se vstřícně a je ochotno pomoci tam, kde je třeba,
- respektuje a toleruje potřeby druhých,
- uvědomuje si, že každý má nějaká práva a povinnosti,
- snaží se ovládat intenzitu negativních emocí,
- uvědomuje si různost každého člověka,

- umí se citově vyrovnat s novými situacemi v rámci běžného života dítěte svého věku,
- má vytvořené základní návyky společenského chování.

Zvládne-li dítě tyto kompetence, usnadní mu to vstup do dalšího života, přechod na základní školu, i utváření kvalitních mezilidských vztahů.

3. Socializace

Děti přicházejí do mateřské školy a setkávají se tam se skupinou cizích dětí. Skupina spolu nese vztahovou dynamiku vyvíjí se a dětská skupina je tak jiná každým dnem. Je potřeba sledovat její vývoj a její změny, všimnout si, není-li některé dítě odstrčené, když je samo, jestli samo být chce nebo potřebuje pomoc dospělého. Učitelka je dětem nápomocná, všimá si, kdo je dominantní, kdo určuje pravidla her, kdo se neprojevuje nebo sedí opodál. Mateřská škola je prvním místem, kde se děti učí žít ve skupině.

„Na mnohogenerační úrovni je biologická přirozenost každého živočišného druhu vyšlechtěna pro jeho prostředí. V případě člověka sociální žití ve skupině bylo základním rysem našeho prostředí po statisíce let a pro naše prehomínidní předky po předchozí miliony let. Byli jsme vyšlechtěni pro skupinový život a tíhneme k němu.“ (Matějček, 2005, s. 277)

Jednotlivé definice socializace se od sebe odlišují. Pro účely své práce jsem zvolila vymezení Krause, který říká: „Socializace je proces postupné přeměny člověka jako biologické bytosti v bytost společenskou, tedy postupné začleňování se do života dané společnosti, proces, v němž se učíme v dané společnosti žít.“ (Kraus, 2008, s. 59)

Podle některých odborníků závisí socializace dítěte z velké části na jeho temperamentu. Temperament je vrozený základ osobnosti, představuje spojení mezi tělesnou a psychickou složkou. „Temperamentové dispozice se projevují v celkové reaktivitě, emočním prožívání a ve vegetativních reakcích.“ (Vágnerová, 2005, s. 217) Podle nejstaršího a základního členění od Hippokrata a Galena, rozeznáváme čtyři základní temperamentové typy: sangvinik, melancholik, choleric, flegmatik. Každý z těchto typů má jiné emoční prožívání. Sangvinik je sice rychlý, nevázaný, veselý, ale jeho emoční prožívání je slabé a povrchní. Melancholik vše prožívá silně, ulpívavě, choleric silně a nevyrovnaně. Prožívání flegmatika je slabé. Každé dítě je jiné, každé dítě jinak prožívá změny. Každé dítě má jiný, originální, nezaměnitelný charakter. (Vágnerová, 2005)

Temperament určuje způsob, jak bude dítě reagovat na nové situace a prostředí. Důležitou roli hrají i předchozí zkušenosti s kolektivem. Některé adaptační problémy mohou způsobit i samotní rodiče tím, že nechtějí nebo neumí pustit své dítě do okolního světa a naopak je izolují od vnějších vlivů v domácím prostředí. Proto většina mateřských škol nabízí tzv. adaptační hodiny, kdy dítě přichází do předškolního zařízení v doprovodu rodičů před zahájením docházky. V takto vytvořeném bezpečném prostoru poznává prostředí mateřské školy a zároveň si zvyká na přítomnost vychovatelů i vrstevníků. Další možné problémy s adaptací mohou být vyvolány i narušením vztahů mezi rodiči a učitelkou. Dítě velmi dobře pozná jejich vzájemné nesympatie a je zmatené. Proto je třeba si na určité projevy dávat pozor a neventilovat je zejména v přítomnosti dítěte.

3. 1. Socializační proces

Proces socializace probíhá po celý život, nahodile, živelně a vede k osvojování různých životních rolí. Jak už jsem zmínila v předcházejících kapitolách své práce, základní způsoby sociálního chování si dítě osvojuje v rodině. Problémy se socializací nemusí být způsobeny pouze chybou nebo nedostatky ve výchově, ale již zmíněným temperamentem dítěte.

V první fázi socializace si dítě osvojuje řeč. Postupem času přijímá za své společenské normy a hodnoty dané společností, přebírá a plní různé role. V rodině se dítě učí základům komunikace jak s rodiči a sourozenci, tak i s ostatními příbuznými. Učí se základům slušného chování, respektovat druhé, řešit konflikty v důvěrně známém prostředí. Tyto naučené sociální dovednosti si dítě automaticky přenáší i do prostředí mimo domov, rodinu. Internalizace nevhodných návyků, jiných norem než jsou v dané společnosti běžné, může vést k řadě problémů.

Socializační proces zahrnuje tři vývojové aspekty:

1. „vývoj sociální kreativity, tj. vývoj bohatě diferencovaných emočních vztahů k lidem v bližším i vzdálenějším společenském okolí,
2. vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací – jde především o vývoj norem, které si jedinec postupně vytváří na základě příkazů a zákazů udělovaných mocnými dospělými a které pak přijímá za své,
3. osvojování sociálních rolí, tj. takových vzorců chování a postojů, které jsou od jedince očekávány ostatními členy společnosti, a to vzhledem k jeho věku, pohlaví, společenskému postavení.“ (Langmeier, Krejčířová, 2006 s. 93)

Předškolní období může být chápáno jako kritické, pokud jde o osvojování sociálních potřeb a rolí, jak ukazuje následující kapitola.

3. 2. Socializace a adaptace dětí v mateřské škole

„Lidská matka po dlouhé statisíce let nosila své dítě na levém boku, levou rukou je přidržovala u srdce (jež svým rytmem dítě uklidňuje) a u prsu (jež je zdrojem potravy), pravou ruku měla volnou k práci. Dítě kojila zpravidla dva roky a znovu otěhotnět mohla až ve třetím roce dítěte... Další dítě se tedy narodilo, až když ono předchozí dobře běhalo, nepotřebovalo nosit, bylo už dost samostatné a přirozenou cestou vstupovalo do širšího rodinného (rodového, tlupového) společenství dospělých a druhých dětí.“ (Matějček, 2005, s. 275 – 276)

Taková je zkušenost z historie. Dítě dokáže až kolem třetího roku překročit hranice důvěrně známé hranice rodiny a vstupuje do nového společenského prostoru, kde se setkává i se společenstvím druhých dětí (které mají rády, ale nesmí prozatím narušovat jejich hru). Hry mezi dětmi tohoto věku jsou paralelní, vedle sebe. Teprve po třetím roce - pomalu, u každého dítěte jinak, nastupuje ve hře spolupráce. Je to období, kdy začínají

být děti schopny hrát si spolu. Názory odborníků z klinické psychologie zdůrazňují, že zralost dítěte pro vstup do mateřské školy nastává v jeho čtvrtém roce, který je určitým přirozeným bio- psycho-sociálním předělem ve vývoji dítěte. (Matějček, 2005)

Postup adaptace u nově příchozích dětí v mateřské škole:

Postup jsem zpracovala na základě osobní zkušenosti i studia literatury. V každé mateřské škole může být postup odlišný.

1. seznámení se s prostředím mateřské školy dříve než do ní děti nastupují (prohlídka prostoru při zápisu do MŠ, individuální prohlídka kdykoliv po dohodě),
2. rychlé ranní rozloučení při předávání dítěte učitelce,
3. postupné zvykání si na prostředí MŠ a kolektiv:
 - dopolední pobyt v MŠ,
 - postupné přecházení na pobyt celodenní,
 - občasné nechání si dítěte doma, má tak pocit, že do školky nemusí,
 - občas si přijít pro dítě po obědě, potěší ho to.

Při adaptaci dítěte na nové prostředí MŠ je nezbytná komunikace mezi učitelkou a rodiči dítěte. Rodiče by měli sdělit učitelce zvláštnosti v chování dítěte i to, co má rádo a co rádo dělá. Tyto informace velmi pomáhají při případném zklidňování dítěte, odvádění pozornosti od počátečního stýskání a smutku. Podle zájmů dítěte mu tak učitelka může nabídnout hračky, činnosti nebo ho dovede mezi hrající si děti a pokusí

se, aby ho přijaly do hry.

Některé děti zpočátku chtějí komunikovat výhradně s dospělými. Učitelka má pak nelehký úkol najít míru, aby se dítě zklidnilo, pocítilo jistotu, bezpečí, ale aby se na ni příliš nefixovalo, ba naopak, začalo vyhledávat i společnost vrstevníků. Existuje naopak dětí, které vrstevníky vyhledávají, ale mají problém navázat komunikaci s učitelkou. Učitelka v tomto případě nesmí na dítě naléhat, do ničeho ho nesmí nutit, musí vyčkat a nechat dítě, aby přišlo samo (třeba jako doprovod jiného dítěte, které se jde na něco zeptat, něco ukázat). Většinou tato taktika funguje, dítě se pomalu „přibližuje“ a učitelka ho začíná zajímat.

Adaptace nově přichozícího dítěte v mateřské škole není jednoduchý proces pro nikoho ze zúčastněných – pro rodiče, učitelky, ale hlavně pro dítě samotné. Proto je pro zdárnou adaptaci naprosto nutná spolupráce rodičů s pedagogy.

Do školky přišlo nové dítě, nová osobnost, nová individualita. Trvá různě dlouho, než se dítě s učitelkou (a naopak) sžije, než se na vzájem poznají. Dítě se musí v procesu adaptace naučit spoustu nového, pochopit nová pravidla, která v mateřské škole platí. Musí přijmout fakt, že některé věci musí a některé se naopak nesmí. Není pro něj jednoduché jíst jídlo jako všichni ostatní, ve stejnou dobu. Není jednoduché smířit se s tím, že hračky nejsou jeho, ale všech, že si je musí půjčovat, uklízet je po sobě a neodnášet je domů. Není jednoduché obléknout si zimní oblečení nebo boty. Není jednoduché jít, když se mu nechce a bolí ho nožičky. Nechce se jít ven, když je zima. Je celá řada činností a pravidel, která se musí dítě během adaptace naučit tak, aby pro něj byla běžná a cítilo se v mateřské škole bezpečně. Čím dříve se tak stane, tím dříve, a lépe se zařadí mezi ostatní děti a bude se mu ve školce lépe žít. Úkolem učitelky je mu při této těžké životní situaci pomáhat, a to nelze bez spolupráce s rodiči. Jestliže rodiče nechtějí vidět některé nedostatky, je adaptace mnohem složitější. Když říká něco jiného rodič a něco jiného učitelka, dostává se dítě vnitřního konfliktu, nejistoty a neví, jak se má zachovat.

Pro chlapce přišla maminka. Učitelka chlapce upozorňuje, že dříve, než půjde domů, musí po sobě uklidit hračky. Maminka zavelí: „Pojd’, spěcháme, jedeme plavat.“

Učitelka trvá na úklidu. Chlapec neví, koho poslechnout. Učitelka odvádí matku stranou a vysvětluje nutnost společného působení. Matka trvá na tom, že spěchá.

Adaptační problémy se mohou při správném postupu zmírnit

Děvčátko, tři roky, jedináček, těžko zvládá ranní loučení s matkou. Matka, i přes doporučení učitelky, aby nevstupovala do třídy a loučení urychlila, do třídy opakovaně vstupuje a plačící děvčátko se snaží utišit. Matka nechce pochopit, že ji tím situaci neulehčuje, ale naopak ji dává opakovaně naději, že ji ze školky odvede domů, což udělat nemůže, protože musí do práce. Když už opravdu musí jít, plačící a vztekající se holčičku ve třídě stejně nechá a odejde. Když holčičku přivede babička, která loučení neprotahuje, děvčátko si chvílku popláče a během chvílky se zapojí do hry s ostatními dětmi.

Příklad špatné socializace a adaptace vyvolaný nekomunikací rodičů

Před pěti lety jsem začala pracovat jako učitelka v mateřské škole. Hned první dny jsem si všimla pětiletého chlapce, který se choval odlišně od ostatních dětí. Nereagoval na pokyny a žádosti. Bud' zatvrzele seděl nebo naopak „lítal“ po třídě, vydával nepříjemné zvuky a ubližoval dětem. Poptala jsem se na něj kolegyně, které ho znaly od nástupu do školky. Jiřík začal chodit do MŠ ve třech letech, nemluvil, neudržel čistotu, nezapojoval se do dění, bil děti, křičel, běhal. Po roce návštěvování mateřské školy nastal zřetelný posun v jeho chování. V případě, že jsme se mu plně věnovaly, ale jen jemu, byl šikovný, chytrý, pohotový a sdílný. Krásně kreslil, když bylo potřeba, učitelkám pomohl. Velké „ale“ nastalo ve chvíli, kdy jsme se věnovaly jiným dětem, při volné hře – běhal, řval, ubližoval, kopal kolem sebe, házel hračkami. Na napomenutí nereagoval, posmíval se nám, stalo se, že do nás i kopnul. V tuto chvíli mi nezbyvalo než odvést ostatní děti mimo jeho dosah a dávat pozor, aby si Jirka nic neudělal.

Dětem jsem se snažila vysvětlit, že Jirka potřebuje být chvílku sám. Když se zklidnil, šla jsem za ním a pokoušela se mu vysvětlit, co udělal špatně a že ostatní děti mrzí, když jim například rozbije stavbu z kostek. Požádala jsem ho, aby se dětem omluvil.

Někdy rozhovor stačil, Jirka se opravdu omluvil a dokonce pomohl dětem spravit to, co rozbil, většinou ale nepomáhalo nic, jen ho nechat, aby se zklidnil.

Rodiče byli s Jiříkem na naše doporučení v pedagogicko-psychologické poradně. Bylo jim doporučeno zařadit Jirku do malého kolektivu. Tuto podmínku však naše MŠ s 35 dětmi nesplňuje. Rodiče situaci nehodlali řešit.

S rodiči byla velmi obtížná spolupráce a s učitelkami téměř nekomunikovali. Matka si myslela, že jsme daly Jirkovi nálepku, tvrdila, že ostatní děti ubližují jemu, Jirka že se kvůli tomu velmi trápí a nechce chodit do školky. Maminka nevedla Jirku k samostatnosti, když pro něj přišla, sama ho oblékla, nakrmila, politovala před ostatními dětmi a dokonce se snažila zjistit, které dítě je které, a pokusila se některým nadávat a zastrašovat je. Naštěstí vždy byla v blízkosti jedna z učitelek a situaci předešla.

Když jsem jednou sdělovala matce, že chlapec kouše ostatní děti, vysvětlila mi, že mají s tatínkem „kousací období“, to znamená, že se doma z legrace navzájem koušou. Těžko se mi pak dítěti vysvětluje, že se podobným způsobem nemůže chovat k dětem v kolektivu.

S otcem byla komunikace ještě o poznání obtížnější. V případě, kdy jsme mu potřebovaly cokoli sdělit, otáčel se a odcházel se slovy: „Tohle nebudu poslouchat.“

Ze stejné širší rodiny byly i další děti, tříletá dvojčata. Jejich rodiče i babička se chovali velmi podobně, někdy nám dokonce radili, abychom těm „faganům jednu vrazily“. Na to se dá říci jedině to, že bít děti nesmíme, a ani nechceme.

Agresivitu vytváří agresivita. Děti, které jsou vychovávány výpraskem, rozdávají rány i kolem sebe. Dítě, u kterého je kousání běžná forma hry s tatínkem, kouše jiné děti v kolektivu, aniž by si uvědomovalo nevhodnost nebo i nebezpečnost svého chování. Chceme-li, aby děti respektovaly hranice druhých lidí, musíme je to naučit. Tělesné tresty nepomohou, naopak sniží vzájemnou důvěru. Vztekklé, agresivní dítě chce publikum.

3. 3. Prosociální vlastnosti

Období předškolního věku je zásadní a důležité pro rozvoj většiny prosociálních vlastností – těch vlastností, kdy se něco děje v integraci s ostatními lidmi či vrstevníky. „Je to souhra, spolupráce, soucit a soustrast, solidarita, ale také společná radost, legrace, dovádění a předvádění jedněch před druhými – a ovšem a především počáteční city vzájemné sympatie, přízně, kamarádství a přátelství. V mateřské škole dítě vstupuje v nejrůznější součinnost neboli interakci s druhými dětmi a je vystaveno i jejich konkurenci, nezájmu i přehlížení. Jeho identitu a životní jistotu povznáší, může-li v této součinnosti najít někoho, kdo s ním „sou-zní“ a „sou-hlasí“ , kdo s ním něco sdílí, ať hru, radost či bolest.“ (Matějček, 2005, s. 278)

Děti si vybírají kamarády, s někým si hrají raději než s druhými, objevují se první lásky, zklamání, přátelství – a právě přátelství má pro vývoj jedince i společnosti prvořadý význam. „Je to vztah, který překonává osobní sobectví (ba i sobectví „rodinné“), zbavuje kontakty mezi lidmi agresivity, obohacuje lidský život.“ (Matějček, 2005, s. 278)

S nástupem do mateřské školy dítě získává a musí zastávat nové role. Stává se „žákem třídy“, „kamarádem“. Z ostrůvku bezpečí, rodiny, se dítě dostává do nového, neznámého, zajímavého prostředí, kde musí poslouchat cizí dospělé, dělit se s cizími dětmi, komunikovat.

Podle Vágnerové (2008) existuje standardní triáda oblastí, s nimiž se předškolní dítě identifikuje. V první řadě jde o rodinu, která by měla být zárukou jistoty a bezpečí. Další oblastí jsou vrstevníci. Zde jde především o zdárné začlenění mezi ně. Setkání s vrstevníky probíhá u převážné většiny dětí v mateřské škole. Ta, jako třetí oblast, je první instituce, se kterou se dítě ve svém životě setkává. Právě jen tehdy, když má dítě pocit jistoty a bezpečí v rodině, může přirozeně vytvářet nové vztahy s cizími lidmi. „Signálem emoční a sociální nezralosti je setrvávání ve vazbě na dospělé pečovatele a projevy strachu či agrese v kontaktu s vrstevníky.“ (Vágnerová, 2008, s. 203)

4. Komunikace

„Komunikace je prostředkem socializace... Prostřednictvím komunikace se člověk dozvídá, jaké jsou požadavky společnosti, její názory, role, uznávané hodnoty...“ (Vágnerová, 2005, s. 303)

V komunikaci se odráží stav současné společnosti i to, jakou moc mají média. Jako příklad uvádím rozhovor dvou chlapců v mateřské škole. *„Až budu velký, budu policista, budu pracovat u tety, ta pracuje ve věznici a hlídá vězně.“* *„To já až budu velký, budu zlodějem.“* Do hovoru dvou pětiletých chlapců se zapojuje učitelka: *„Ale to pak budeš, Lukášku, ve vězení a dlouho neuvidíš rodiče ani kamarády a nebudeš si moct dělat, co bys chtěl.“* *„To nevadí, oni mě stejně za dva, tři roky pustí a to budu ještě mladý.“* První chlapec, který chtěl být policistou, dodává: *„Ale když budeš policista, budeš si moct půjčit to jejich auto a nikdo nepozná, že jsi něco ukradl.“*

Prostřednictvím vzájemné komunikace si předáváme informace, a tak je nezbytnou součástí socializačního procesu každého jedince. Není možné nekomunikovat. Řeči se snažíme vyjádřit naše myšlenky i pocity a tělo samo říká, jak to doopravdy je. Verbální i neverbální komunikace se navzájem doplňuje. Již velmi malé dítě ví, co znamená, když řekneme „nesmíš“, ale když se k slovnímu pokynu ještě náležitě zamračíme a zvedneme prst, nemá pochyb. Dokonce si troufnu tvrdit, že v tomto případě stačí se jen zamračit a zvednout prst, nebo zakroutit hlavou ve významu „ne,ne“.

Komunikujeme neustále. Svoji blízkostí ovlivňujeme komunikaci druhých (stačí projít kolem a můžeme tím ovlivnit jejich sdělení). Komunikujeme tím, jak máme zařízený byt, jakým autem jezdíme, jací jsou lidé, s kterými se setkáváme i tím, co děláme ve svém volném čase. Komunikujeme účesem, oblečením i tím, jakou vůni používáme, jak jsme upraveni. Každá maličkost dává ostatním informaci o tom jací jsme nebo jací bychom chtěli být. Pomocí komunikace se zařazujeme do společnosti a společnost ovlivňuje to, jak komunikujeme (při nástupu do nové firmy postupně nevědomky přijímáme způsob komunikace typický pro společnost firmy, jejich gesta i smysl pro humor).

„Motivace ke komunikaci může vycházet z různých potřeb. Potřeba komunikovat je jednou ze základních potřeb člověka, je součástí potřeby sociálního kontaktu... Komunikace uspokojuje potřebu orientace, jejím prostřednictvím získáváme různé informace, které přispívají k porozumění okolnímu světu...“ (Vágnerová, 2005, s. 297)

V mateřské škole by měla panovat atmosféra spolupráce. Zelinková (2007) ve své knize Hry pro rozvoj emocí a komunikace popisuje vhodné hry a cvičení podporující schopnost komunikace a socializace. Pro potřeby mateřské školy je vhodný především komunitní kruh, komunikační cvičení, co je na obrázku, hraní rolí. Dle mého názoru mají nezastupitelnou roli hry situační.



Chlapci, kteří spolupracovali na stavbě hradu.

1. Komunitní kruh

Jde o společná setkání a rozhovory učitelky a dětí, pravidelná, například každý den, když přijdou všechny děti do školky:

- měla by být jasně stanovená pravidla (mluví ten, kdo má v ruce plyšovou

- nikoho nezesměšňovat, nekomentovat projev, nehodnotit,
- nechat domluvit,
- tématem může být aktuální problém nebo pouze to, co děti aktuálně zajímá (Vánoce, prázdniny, výlet, divadlo, lidské tělo...).

2. Komunikační cvičení

Při tomto cvičení se klade důraz na aktivní naslouchání (následují otázky, jestli děti příběhu rozuměly, pobídka, aby se pokusily příběh převyprávět), učitelka musí dbát na to, aby dostalo slovo každé dítě, i to, které je neprůbojné, ostýchavé. Učitelka mu pomůže, ale nikdy ho nesmí nutit.

3. Co je na obrázku ?

Děti si společně prohlédnou obrázek na nástěnce, tabuli, v knížce a následně popisují, co na obrázku vidí, co se tam děje i to co, co se dělo v minulosti, předtím než nastal děj, který na obrázku mohou pozorovat. Pomocí této metody si děti opakují barvy, tvary, kdo patří do rodiny, jaká znají zvířata, jaká je denní doba, roční období, jestli je na obrázku něco špatně, děje-li se tam něco špatného a jiné.

4. Hraní rolí

Nejpřirozenějším způsobem, jak se učit životním rolím, je pozorování běžných životních situací, lidí při práci, při zábavě, rodičů, jak si doma dělí role, pomáhají si. Děti vytvářejí modelové situace a hrají si nejčastěji na rodinu, školu, obchod, lékaře, stavitele, policistu, závodníka aj.

5. Situační hry

Jak jsem se již zmínila, neodmyslitelně patří do mateřské školy hry situační. Každý den

je plný překvapení, každý den se stane něco nového. Je na učitelce, jak kreativní je a jak dokáže dané situace využít.

„Včera jsem byla s rodiči v restauraci a já měla pohár,“ hlásí Markétka hned u dveří do třídy. Ostatní děti se přidávají, jeden byl v restauraci taky, jiný půjde, některé děti tam ještě nebyly. *„Víte děti co, půjdeme si na takovou restauraci zahrát tady ve školce. Rozdělíme si role, kdo bude číšník, kdo kuchař, kdo host.“* Děti si rozdělí úkoly a pokouší se obsluhovat, vařit, být hodnými a slušnými hosty. Učitelka dohlíží na průběh hry (aby děti pozdravily, slušně požádaly o jídlo, chovaly se pěkně u stolu, poděkovaly). Někdy se i zapojí, to když ji děti pozvou, aby ochutnala. Po určité době si děti role vymění. Většinou se u těchto her děti velmi dobře baví a spoustu se toho naučí. Když se hra povede, často se opakuje i po několik dní.

Jindy nastane situace, kdy je potřeba reagovat hned, a to v případě nebezpečí, nevhodného chování některého dítěte, agrese. Učitelka si okamžitě svolává děti, upozorňuje na možné nebezpečí, ptá se, co je špatně, jak by to mělo být a proč by to tak mělo být. Děti si takový rozhovor v pravou chvíli velmi dobře zapamatují a dokonce o možném nebezpečí nebo o tom, co by se nemělo a proč, informují děti, které například v daný den nebyly ve školce.

4. 1. Efektivní a neefektivní komunikace

S dětmi můžeme jednat a komunikovat dvěma základními způsoby. První je z pozice moci. Tento způsob je stále velmi častý, u dětí může vyvolat vzdor. Druhou možností je přistupovat k dítěti jako k sobě rovnému komunikačnímu partnerovi. Takový způsob komunikace mívá větší úspěch. Oba způsoby charakterizuje efektivní a neefektivní komunikace.

Neefektivní komunikace – jedná se o komunikaci s dítětem, která je vedena z pozice moci, je pro dítě nepříjemná a může vyvolat negativní reakci. Jde především o pokyny

a příkazy doplněné o poučování a výčitky. Tento způsob komunikace může u dítěte vyvolat odpor. Ještě horší je, když se při komunikaci s dítětem použije technika vyhrožování. Tato technika je neúčelná a dítě moc dobře ví, že ho učitelka nemůže nechat samotné. Vrcholem neefektivní komunikace je, když učitelka začne některé „hodné“ děti protěžovat před ostatními. Vztah mezi dětmi privilegovanými a „zlobivými“ může být základem pro sociálně patologické jevy jako je šikana, útěky a jiné. (Svobodová a kol, 2010)

Metodami efektivní i neefektivní komunikace se podrobně ve své knize „Respektovat a být respektován“ zabývají autoři Kopřiva, Nováčková a spol. (2005). Neefektivní komunikace jsou způsoby komunikace, které vadí nejenom dospělým, ale i dětem u kterých může ovlivnit jejich psychický i emoční vývoj. Způsoby neefektivní komunikace rozdělili autoři do několika kategorií:

1. Výčitky a obviňování

„Zase sis neuklidil hračky.“ (špatně)

„Koukám, že támhle leží hračky.“ (správně)

Při neefektivním způsobu komunikace dítě odsekne, hrozně se zatváří, a když nakonec poslechne, uposlechne jen proto, že chce mít „pokoj“ nebo aby nebylo potrestáno. Do budoucna je ale potřeba, aby hračky uklidilo z přesvědčení, proto, že chce ono samo, že ví, že je to tak správné.

„Když se někdo chová špatně, nesprávně, nevhodně, často je to proto, že se sám cítí mizerně a k ničemu.“ (Kopřiva, Nováčková a kol., 2005, s. 31)

2. Poučování, vysvětlování, moralizování

„Kdy už ten dospělý konečně domluví, nezajímá mě to, nudí mě to.“

Názor neprojeví pouze dospívající nebo děti v pubertě, ale i velmi malé děti. Nikdo z nich v danou chvíli nevnímá, co dospělý říká, ale netrpělivě čekají, kdy už to dořekne.

Podle autorů se o pravidlech určitě mluvit má, ale ve vhodnou chvíli, ve chvíli pohody. V čím větší míře se děti podílí na utváření pravidel, tím větší pravděpodobnost je, že je budou i samy dodržovat. I děti v mateřské škole si s pomocí učitelky vytváří pravidla, kreslí si je a v případě jejich porušení je lehké se na tato pravidla odvolat a dítě jim velmi dobře rozumí. „Pěťo, ouška.“ Tato dvě slova v podstatě znamenají: „Pěťo nekřič, nebudeme se navzájem slyšet“ a děti to ví.

3. Kritika

Ten stůl jsi uklidil špatně, zůstaly na něm kousky modelíny.“ (špatně)

„Je dobré, že ses snažil uklidit stůl, podívej se, je potřeba ještě uklidit ty drobečky a bude to perfektní.“ (správně)

„Místo kritiky je důležitá zpětná vazba, která „ se vyznačuje tím, že začíná pozitivním popisem nebo informací, a pokud je třeba něco zlepšit a napravit, ukazuje jak.“ (Kopřiva, Nováčková a kol., 2005, s. 33)

4. Citové vydírání

Velmi názorný příklad uvádí autoři Kopřiva, Nováčková a kol. (2005, s. 33). „Když se nebudeš přezouvat, Kája kvůli tobě dostane záchvat, víš, že má astma. Budeš ho mít na svědomí.“

Dítě tyto věty pochopí ve smyslu, že je jeho chyba, když Kája onemocní, že je to jeho vina. Jsou to věty, které mají vzbudit empatii, ale jsou pro děti spíše „otravné“.

„Když budeš křičet, ostatní děti kvůli tobě neusnou. To chceš?“ (špatně)

„Bylo by dobré být potichu, aby malé děti mohly spát a odpočinout si.“ (správně)

5. Zákazy, varování

Cokoliv dětem zakážeme, to je láká a často to i zkusí. Lépe než: „Nesahej na kamna,

pálí.“ je říci: „Kamna pálí.“. Varování je často inspirace, výzva, dokázat si, že právě mně se nic nestane, právě já to zvládnou. Není také pravdou, že když dítěti řekneme, co nemá dělat, bude vědět, co dělat má.

6. Negativní scénáře, proroctví

„To, co dítě o sobě slyší, vytváří jeho představu o sobě samém, a podle toho se i chová.“
(Kopřiva, Nováčková a kol., 2005, s. 33)

„Co z tebe bude, když pořád tak strašně zlobíš? Skončíš v polepšovně, co jiného.“

Věty tohoto typu vyvolávají u dětí pocit neschopnosti, naštvání, vzdor.

7. Nálepkování

Nálepkování může mít negativní i pozitivní charakter, oboje je nebezpečné. Zbavit se nálepků je velmi obtížné a dokonce i pozitivní nálepka dítě zavazuje chovat se vždy tak, jak se od něj očekává, ne tak, jak se samo cítí, jak chce.

„Anička je vždycky veselá a usměvavá.“ Co když ale Aničce není dobře, nemá náladu, je smutná a ještě k tomu ví, že nesmí zklamat pani učitelku, která přece říká, že je pořád veselá? Dítě je tlačeno k tomu, aby se chovalo podle představ pani učitelky. Ohrožuje to emoční vývoj dítěte a vede k potlačování vlastních pocitů.

8. Pokyny

„Umyj si ruce.“ (špatně)

„Před jídlem se myjí ruce, aby na nich nebyly bacily.“ (správně)

Pokyny vedou k tomu, že děti „vypínají“ své myšlení. Když před jídlem nabádáme děti, aby si umyly ruce, budeme to pravděpodobně muset dělat neustále. Lepší a efektivnější je podat informaci, v některých případech umožnit dítěti volbu: **„Uklidíš teď nebo po obědě?“**

9. Příkazy

„Okamžitě to uklid’!“

Příkazy vyvolávají u dospělého i u dítěte negativní emoce. Tak, jak si nedovolíme přikazovat dospělým, měli bychom se takového způsobu komunikace vyvarovat i u dětí.

Místo: ***„Okamžitě to uklid’!“***, je podstatně efektivnější vysvětlit PROČ to udělat: ***„Je potřeba uklidit hračky, aby mohla odpoledne pani uklízečka pěkně vysát třídu.“*** Je také možné, jako v předchozím případě, nabídnout možnosti.

10. Vyhrůžování

„Ještě jednou řekneš škaredé slovo, řeknu to tvé mamince!“

„... Strach není tím správným důvodem, proč se některé věci mají dělat a jiné zase ne. ...Větší ohrožení vývoje ale spočívá v tom, že se děti učí vyhovět dospělému ze strachu nebo proto, že je to pro ně výhodné, nikoli proto, že uznávají smysluplnost

a správnost na ně kladených požadavků.“ (Kopřiva, Nováčková a kol., 2005, s. 40-41)

Ve správném případě opět použijeme metodu informací nebo možnost volby. V některých případech je nejprve vhodné sdělit informaci o vlastních emocích: ***„Je mi z toho smutno.“*** nebo ***„Opravdu se zlobím.“*** a podobně.

11. Křik

Citlivost na křik bývá velmi individuální. Jsou děti, na které se nesmí zvýšit hlas, protože jsou velmi citlivé a jsou děti, zvyklé z domácího prostředí, které na křik nereagují. Většinou je křik projevem bezmoci dospělého, nevíme co a jak dál, je projevem zlosti a hněvu a ztráty kontroly nad sebou samým, což dítě dokáže rozpoznat. Často jej doprovází hrozby a příkazy.

12. Srovnávání

„Janičko, vezmi si příklad z Markétky, jak pěkně uklidila pokojíček pro panenky. Ta je ale hodná!“

„Když je Markétka hodná, tak já jsem zlá.“, pomyslí si Janička.

Může se stát, že v důsledku těchto srovnávání, nebude mít Janička Markétku ráda (hněv se obrátí proti dítěti, které bylo dáváno za vzor, za vzor). Janička si přestane hrát s Markétkou, možná ji začne i ubližovat (za to, že je lepší a hodnější, za to, že ji má paní učitelka raději). Markétka bude smutná, možná začne i zlobit a přestane uklízet pokojíček, protože chce, aby se na ní Janička nezlobila a zase si s ní hrála.

Mezi další neefektivní komunikační styly můžeme zařadit:

- **zdůrazňování vlastních zásluh, výčitky,**
- **řečnické otázky,**
- **urážky a ponižování,**
- **ironie a shazování.**

Tyto neefektivní způsoby komunikace se v prostředí mateřské školy (mezi učitelkou a dítětem) vyskytují velmi zřídka, urážky, ponižování, ironie a by měly být v tomto prostředí, ze strany učitelky, naprosto nemyslitelné. Občas tyto jevy sledujeme mezi dětmi navzájem.

Kopřiva, Nováčková a kol. (2005) uvádějí **čtyři složky komunikace, které pro dítě představují psychické ohrožení**. Jsou to:

1. „negativní hodnocení osoby a jejích kvalit,
2. zaměření na to, co není v pořádku,

3. negativní zmínky o minulosti nebo budoucnosti,
4. mocenský vztah, nadřazenost.“ (Kopřiva, Nováčková a kol., 2005, s. 46)

Efektivní komunikace – vědomé užívání těchto komunikačních dovedností vedou k partnerským a respektujícím vztahům, dovedou zlepšit atmosféru ve třídě a pomoci vytvořit pozitivní vazbu mezi učitelkou a dětmi:

1. popis a konstatování („*Slyším, že se něco děje...*“ „*Na stole je talířek od svačiny, asi ho někdo zapomněl uklidit...*“) „Podstatou popisu je, že mluvíme o tom, co vnímáme, aniž bychom to posuzovali.... Zaměřujeme se na to, co se stalo, nikoliv na toho, kdo to udělal. ... Popis + Co s tím uděláme = jedna ze základních komunikačních strategií“ (Kopřiva, Nováčková a kol., s. 49, 52),
2. informace či sdělení („*Kdo dojí svačinu, odnese tácek a hrneček do vozíčku...*“),
3. vyjádření vlastních potřeb a očekávání („*Potřebujeme se rychle obléknout, přijede autobus, poveze nás do divadla.*“),
4. výběr nebo možnost volby („*Pokusíte se domluvit sami, nebo chcete, abych vám pomohla.*“), podněcuje mentální procesy, hodnocení, zvažování,
5. dvě slova („*Martine, pravidlo...*“ „*Aničko, pastelky...*“), někdy je vhodné použít přísný pohled nebo gesto, jindy musíme vyjádřit kategorický nesouhlas (žádné bĕhání),
6. prostor pro spoluúčast a aktivitu („*Kdo mi děti poradí, jak to udělat, aby nebyl pod stolem nepořádek...*“).

Tyto techniky vnímají dítě jako jedinečnou osobnost, dávají mu prostor pro samostatnost a uvažování. Vždy je důležitá, v případě, že se dítě rozhodne správně,

pozitivní zpětná vazba. (Svobodová a kol., 2010)

Přehled efektivních komunikačních dovedností (Kopřiva, Nováčková, 2005, s. 49)

1. „Vidím (slyším), že... (popis, konstatování),
2. Je...; Je potřeba...; Tohle děláme (tak a tak)...; Pomůžeš, když...; Když..., tak... (informace, sdělení),
3. Očekávám, že... Pomohlo by mi, kdyby...(vyjádření vlastních očekávání a potřeb),
4. „Uděláš to tak... nebo tak...? Můžeš si vybrat. (možnost volby),
5. Jirko,...! (dvě slova),
6. Co s tím uděláme? A co si o tom myslíš ty? (prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí).“

4. 2. Komunikace verbální

Komunikaci dělíme na verbální (čili slovní) a neverbální. **Verbální komunikace** probíhá prostřednictvím specifického znakového systému. Prostředkem verbální komunikace je řeč. Mezi základní formy verbální komunikace patří mluvená řeč a písemná komunikace.

U mluvené řeči rozlišujeme čtyři komunikační styly:

1. **konvenční** (např.pozdravy, poklony), cílem je zabránit rozpakům, udržet

společenskou kontrolu nad konverzací,

2. **konverzační** (např. diskuze, společenská konverzace), jde především o výměnu informací a postojů,
3. **operativní komunikace** (např. nákupy, jednání na úřadech), pomáhá při zvládnutí běžného života, uspokojování potřeb,
4. **osobní komunikace** např. v partnerských vztazích, má citovou náplň.

„Verbální komunikace je symbolická forma komunikace, založená na znakovém systému... Nezbytným předpokladem pro její užití je sdílení určitého jazykového systému a jeho pravidel. Důležité je ale i stejné chápání významů jednotlivých slov.“
(Vágnerová, 2005, s. 298)

V rodině, kde děti vyrůstají, se učí základům verbální i neverbální komunikace. Díky ní se přiměřeně vhodně učí se projevovat v určitých společenských situacích a to jak slovně, tak beze slov - a tím se úspěšně adaptovat. Postupně se učí i citlivě vnímat projevy ostatních.

Velmi důležité je to, jak s dětmi komunikujeme, nastavujeme jim tak sociální zrcadlo, ve kterém vidí svou osobnost z pohledu druhé osoby.

Vybíral (2005) ve své knize uvádí některá čísla týkající se slovní zásoby dětí. Podle něj by tříleté dítě mělo mít průměrnou slovní zásobu 896 slov. Dítě ve věku od dvou do šesti let se učí v průměru jedno slovo za hodinu.

Komunikační projev u dětí předškolního věku mívá často verbální nedostatky. Nejčastěji jde o nesprávnou výslovnost některých hlásek (hláska se komolí nebo nahrazuje jinou). Pro předškolní děti není jednoduché zkoordinovat všechny dílčí dovednosti, které jsou pro komunikaci potřebné. Ani pro dospělého jedince nebývá vždy jednoduché pochopit informaci tak, jak je myšlena. Není jednoduché věnovat pozornost tomu, co chce ten druhý sdělit a chápat, že může mít na věc jiný názor. Každé dítě,

i když stejného věku, může mít zcela jiné znalosti. Z praxe vím, že někteří chlapci znají latinské názvy dinosaurů a nechápou, proč ostatní děti a často i dospělí neví, o čem mluví.

Podle Kutálkové (2007) se vývoj řeči zakládá již v prenatálním období. Ještě nenarozené dítě vnímá přes dutinu břišní v děloze zvuky, které k němu přicházejí z vnějšího světa. Novorozenec odlišuje lidskou řeč od jiných zvuků v jeho okolí. Proto je velmi důležité na dítě od narození mluvit. Čím více se na něj mluví, tím dříve začíná rozumět. Společně s prvním rokem života často tvoří i první slůvka. Po třetím roce (tedy v době nástupu do mateřské školy) by měla být řeč dítěte rozvinutá. K tomu je potřeba (kromě toho, že se na dítě často a bez zbytečných komolenin, zdobnělin a šiřlání mluví), i podnětné prostředí. Důležitá je realita, která poskytuje kvalitní smyslové vnímání (něco si osahat, něco si ochutnat, o něco se spálit) něco si prostě užít.

Řeč je zajímavé a důležité téma pro mnohé autory. „Všechny výroky dětí mezi 4. - 6. rokem nesměřují k tomu, aby poskytovaly informace nebo kladly otázky atd. (= socializovaná řeč), ale často jde o monology nebo „kolektivní monology“, při nichž každý mluví sám pro sebe a neposlouchá druhého (= egocentrická řeč).“ (Piaget, Inhelderová, 2007, s. 108) Podobný názor zastává i Vágnerová (2008), podle ní děti v komunikaci s vrstevníky používají specifické oslovení, výrazy, které by v komunikaci s dospělými nepoužily. Mnohdy přechází konverzace v monolog. Často jde o dva monology a tato varianta bývá označována termínem egocentrická komunikace. „S. Issacsová pozorovala málo samomluv při zajímavé školní práci, ale daleko více ve hře.“ Ke stejným výsledkům došel i Vygotskij, který „egocentrickou řeč považoval za funkční ekvivalent u dětí a za pramen vnitřní řeči u dospělých“. (Piaget, Inhelderová, 2007, s. 108)

Komunikací mezi dětmi navzájem se nezabývá mnoho autorů. Jednou z mála byla rumunská psycholingvistka Tatiana Slama – Cazacu. Ta založila svůj výzkum na kritice Piagetovy koncepce o egocentrické řeči. Podle Piageta tvoří řeč, kdy dítě mluví samo k sobě, až 40 procent dětské řeči do 6 let věku dítěte. Slama – Cazacu se snažila prokázat, že „řeč dětí má již v rané etapě svého vývoje komunikační funkci, která se realizuje v dialogu. U dětí existuje vyvinutá činnost vzájemně sdělovací, dialogická,

v níž dítě hovoří k jiným a rovněž odpovídá jiným. Jsou včleněny do živé dynamiky rozhovoru.“ (Průcha, 2011, s. 125)

Autorka se ve svých výzkumech zaměřovala na populaci rumunských dětí a nebrala na zřetel různé determinanty sociální a kulturní.

4. 3. Komunikace neverbální

„Jestliže je možné nemluvit, není možné se nijak neprojevat. Nelze signalizovat takřkajíc „NIC“. I svým mlčením, nehnutým obličejem a celkovým klidem těla něco sdělujeme... Podobně jako si v dětství osvojujeme řeč, učíme se i neverbální komunikaci. Chceme-li obstát (domluvit se) v cizí zemi, potřebujeme si kromě jazyka osvojit také kulturně odlišnou mimoslovní komunikaci...“ (Vybíral, 2009, s. 84 -85)

Dětství je období, kdy si jedinec osvojuje mnoho dovedností, které mu v budoucnu budou pomáhat při zařazování se do společnosti. Jednou z nejdůležitějších osvojovaných dovedností je řeč, která jde ruku v ruce s komunikací neverbální. Jako je řeč v každé zemi různá, je odlišná i neverbální komunikace. Pokud se chceme na kvalitní úrovni domluvit i jinde, v cizích zemích, musíme si kromě jazyka osvojit specifickou, kulturně odlišnou neverbální komunikaci. Nesmíme také zapomínat, že „téměř každému neverbálnímu projevu člověka lze nezkresleně porozumět teprve v jeho situačním kontextu“. (Vybíral, 2009, s. 99)

Pohyby našeho obličeje, pohyby rukou i celého těla se od sebe mohou lišit, ale všechny nesou informace o tom, co se děje uvnitř nás. A to je právě ona neverbální komunikace, vyjadřování se beze slov.

„Kdykoliv s někým sdílíme své myšlenky nebo pocity, komunikujeme.“ (Doherty-Sneddon, 2005, s. 13)

První slůvko přichází zpravidla s prvními narozeninami. Velmi důležitá pro to, aby se

člověk úspěšně zařadil do společnosti, je snad ještě více než verbální komunikace schopnost vysílat informace neverbální a rozumět jim. Děti, dříve než jsou schopny vyjádřit své pocity a myšlenky slovně, zcela běžně je vyjadřují právě pomocí komunikace neverbální. Dává dítěti důležitý nástroj pro interakci s ostatními lidmi. Mimoslovní signály se objevují časněji než první slova. Ukazují na správný vývoj dítěte a porozumění světu. (Jedním z prvních signálů je úsměv na tváři kojence, když vidí matku nebo pláč, když se mu bere hračka). Už velmi malé dítě díky neverbální komunikaci komunikuje. Úsměvem řekne, že je spokojené, prstem ukáže na hračku, kterou potřebuje, pláče, když má hlad, něco ho bolí nebo je smutné. Kdykoliv dává signály úmyslně, komunikuje. Pomocí těchto neverbálních signálů dítě sděluje okolí své myšlenky, pocity a přání. Na pokusy dítěte navázat komunikaci je důležité reagovat. Když například ukáže na kočku je dobré říci: „ano, máš pravdu, je tam kočka, dělá mňau a podívej, jaký má ocásek, celá se protahuje, asi je ospalá...“ pomůžeme mu tak rozvíjet jeho chápání komunikace.

Podle jedné ze studií „mimoslovní signály náklonnosti a dominance mají patrně silnější účinek než to, co říkáme. Na tom co říkáme tedy záleží méně, než na tom, jak to říkáme“. (Doherty-Sneddon, 2003, s. 28)

U neverbální komunikace jsou velké rozdíly v různých kulturách při dodržování osobní vzdálenosti. Kontaktní kultury dávají přednost „společenské blízkosti“, nekontaktní kultury „společenskému odstupu“.

Při komunikaci s dětmi v praxi využívám některé zásady, které jsem vyzorovala od starších a zkušenějších kolegyně a které fungují.

Zásady komunikace s dětmi:

1. snížit se na úroveň výšky dítěte ohnutím v kolenou, dítě nemusí zaklánět hlavu, nemá pocit podřazenosti,

2. musíme si dávat pozor na předklon s napjatými pažemi, už předškolní děti tak dávají najevo nepřátelství,
3. stojíme-li k dítěti bokem, působíme odtažitě, bez zájmu,
4. důležitý je oční kontakt, ale ne upřený pohled,
5. dítěti se nevnučujeme,
6. když dítě něco říká, nepřerušujeme ho, jen pomáháme při vyjadřování,
7. nenutíme dítě, aby dělalo, co nechce, pouze nabízíme možnosti,
8. pozorně nasloucháme.

Druhy neverbální komunikace :

1. **proxemika** (vzdálenost mezi účastníky),
2. **haptika** (doteky),
3. **gesta**,
4. **pohled**,
5. **výraz obličeje**,
6. **držení těla**,
7. **jiné** (líčení, oblékání, s kým se stýkáme, co děláme ve volném čase, jakým autem jezdíme, jak máme zařízený byt...).

Proxemika je vzdálenost mezi účastníky komunikace. Při narušení osobní zóny (80 – 130 cm) dochází u účastníků k nepříjemným pocitům jako je potřeba odtažení se nebo nervozita. Vhodná vzdálenost se liší podle toho, jaký k sobě navzájem mají komunikující vztah. Vyjadřuje míru intimity. (Bedrnová, Nový, 2007)

Je s podivem, že v případě dospělého dodržují druzí dospělí určitá pravidla, ale jedná-li se o dítě pravidla najednou, jako by neexistovala. K dítěti se přiblíží, dokonce ho berou za ruku nebo do náruče. Dítěti se porušení jeho osobní zóny nelíbí, odtahuje se nebo se dokonce rozpláče. V souvislosti s tím mě napadá Kantův kategorický imperativ – nedělejme druhým to, co nechceme, aby někdo dělal nám.

Haptika jsou veškeré dotyky, podání ruky, poplácání po zádech, žd'uchnutí... Častěji se druhých dotýkají lidé otevření, spontánní. Děti předškolního věku dotyky vyloženě vyhledávají. Potřebují se přitulit, pohladit, vzít někoho za ruku, sednout si na klín, ale jsou i děti, které se dotekům brání. Je to jako u dospělých, někteří se dotýkají více, jiní méně.

Děti mezi sebou navzájem se dotýkají velmi často. Projevují tak lítost – když druhé dítě upadne nebo se uhodí – pohladí ho, pofoukají „bolístku“. Děti se často berou za ruku, odvádějí se, kam potřebují, holčičky tak projevují kamarádství. Ruka dítěte ale dokáže i ublížit – uhodit, strčit. Jde o agresivní chování, které může být vyprovokováno jiným agresivním chováním, pocitem, že „něco“ chci a nemám to, že chci, aby něco bylo „tak“ a ono není. Děti, když si odpouští, hladí se po tváři.

V současné společnosti, kdy je celosvětově zvýšená vnímavost vůči tělesnému a sexuálnímu zneužívání jsou dotyky velmi sledované a kontrolované. Běžný a „normální“ dotyk hraje nezaměnitelnou roli ve vývoji dítěte. Dotyk je primitivní forma komunikace, základní a nenahraditelná, setkáváme se s ní i u zvířat. Když se narodí dítě, je nemyslitelné se o něj starat bez dotyků. Chová se, přebaluje, krmí, umývá a to vše láskyplně a ohleduplně. Děti, které neměly v útlém věku tento kontakt se svými blízkými, jsou nespokojené a citově strádají. (Doherty-Sneddon, 2005)

Učitelky v mateřské škole nejčastěji používají dotyk pomocný a pečovatelský. Dotyk je možné použít i jako zdůrazňující prostředek. Dotyk může mít i agresivní a sexuální význam. K agresivnímu jsou náchylnější děti, které jsou často usměřňovány tvrdými tělesnými tresty. Děti mezi sebou navzájem používají dotyk velmi často. Jedno dítě pohladí druhé, když pláče, když upadne, když je smutné. Jedno dítě strčí do druhého, když ho „naštve“, vezme mu „jeho“ hračku, zboří mu stavbu nebo mu stojí v cestě. V chování dětí se často odráží chování jeho rodičů. Nevhodné chování dítěte může být signálem, že je rozrušené nebo má obavy.

Dospělí se často při styku s dětmi chovají zcela odlišně než jak by se ve stejné situaci chovali k dospělému. Pro dítě neznámý člověk ho při návštěvě automaticky bere do náruče. I při jednání s dětmi je třeba zdrženlivosti, ponechat dítěti dostatek času na „okoukání“ nového člověka. Samo dá po chvíli najevo, zda-li mu je nový člověk příjemný, jestli se k němu chce přiblížit a na kolik. Nikdy dopředu nevíme, jak dítě na nového dospělého zareaguje.

Přiměřený dotyk je velmi důležitý pro vývoj dítěte v sociální, emoční, tělesné i kognitivní oblasti. Dotyk je důležitý i pro pocit bezpečí. I zcela malé děti ví, které dotyky jsou v dané kultuře vhodné a které se s ní neslučují. Malým dětem jsou tolerovány prohřešky proti pravidlům dotyků. S přibývajícím věkem, když je dítě dobře vedeno, používá dotyky tak, jak je v dané společnosti žádoucí.

Gesta – známe různé typy gest:

1. **ilustrační** – pomocí nich doplňujeme nebo upřesňujeme naše sdělení (roztažené ruce - „táák byla ta ryba veliká“),
2. **symbolická** – nahrazují verbální sdělení (dítě dupne, dá ruce v bok, otočí se a jde pryč - „ted’ jsi mě teda naštvál, nehraju s tebou“),
3. **adaptační** – jde o uspokojení potřeb (poškrábat se na nose, narovnat si záda...),

4. **regulátory** – používají se k usměrňování (prst přes pusu – ticho, zvednutí prstu – nedělej to). (Bedrnová, Nový, 2007)

Gesta nám pomáhají při řeči, dokreslují ji, vyjadřují myšlenku, když chybí slova. Děti často vyjadřují informace gesty, mnohem dříve, než je dokážou vyjádřit slovně. Gesta odrážejí vývoj jejich kognitivních schopností. Forma dětské gestikulace se mění s věkem. Zobrazení konkrétního (znázornění běhu – dítě dělá, že běží na místě) se mění v symbolické (běh znázorňuje dvěma prsty). Všeobecně nesmíme zapomínat, že gesta často sdělují informace, které nejsou obsaženy ve slovním projevu. Užívání gest je rozdílné v různých kulturách. Příslušníci kontaktních kultur (jihoamerická, jihoevropská) stojí při vzájemné komunikaci blíže, více gestikulují a častěji se dívají do očí, než příslušníci nekontaktních kultur (Japonci). (Doherty-Sneddon, 2005)

Děti si gesta osvojují přirozeně, neúmyslně. Děje se tak v průběhu let, pobytem v dané kultuře. Gesta rukou umožňují již velmi malým dětem vyjádřit určitou myšlenku, to, co ještě dlouhé měsíce nedokážou říci pomocí slov. Ukážou prstem, co potřebují, zakrouťí hlavou, že tohle jíst nebudou, zvednou ruce, že chtějí vzít do náruče. Děti si i velmi snadno osvojují znakovou řeč.

Někteří odborníci se kloní k názoru, že gesta a řeč se u dětí vyvíjí společně. Postupem času se gesta stávají více symboličtějšími. Když reaguje okolí vstřícně na neverbální pokusy o komunikaci dítěte, dítě získá dobrou představu o účelu a smyslu komunikace. (Doherty-Sneddon, 2005)

„Repertoár gest je v různých kulturách různě rozsáhlý a stejně tak se mohou lišit i významy určitých gest. Tento způsob komunikace může tudíž fungovat jen mezi lidmi se stejnou sociokulturní zkušeností. Jinak by mohlo docházet k dost zásadnímu nedorozumění a komunikačním problémům.“ (Vágnerová, 2005. s. 300)

Rozdílnost v chápání gest mohu uvést na několika příkladech. Vyplazený jazyk znamená celosvětově „jsi blbec“ a „velmi se soustředím“, ale v Saudské Arábii znamená stejné gesto „jsi lhář“. Ruce spojené u sebe znamenají celosvětově „ruce při modlitbě“, v Asii „děkuji nebo pozdrav“ a velmi rozšířené je i pochopení tohoto gesta jako „je mi

lito“, „omlouvám se“.

Gesta výrazně pomáhají při komunikaci. Pokud nevíme jak pomocí slov vyjádřit to, co máme na mysli, uchylujeme se ke komunikaci neverbální. Gesta nám napoví, jestli dítě pochopilo daný problém, zadání nebo žádost. V případě, kdy chceme dítěti předat určité pokyny a tyto pokyny doprovází gestikulace, je pro dítě jednodušší pokyny splnit. Gesta, mimika, pohyb, prvky dramatizace, manipulace s modely zvyšují porozumění při výuce cizích jazyků. Děti v předškolním věku chápou význam sdělení dříve, než význam slov. Učitelka při komunikaci s dětmi používá jednoduché instrukce a pomáhá si právě gesty, mimikou, obrázky nebo autentickými předměty. Například při pokynu „Stand up!“ sama vstane a rukama naznačí aby vstaly i děti nebo při pokynu „Open your books!“ naznačí rukama otevření knihy. Neverbální komunikace je nezastupitelná při výuce cizích jazyků.

„Malé děti si některou část informací uchovávají ve vizuální podobě, a to může být dalším důvodem, proč některé informace reprodukují spíše gestem, než slovem“.
(Doherty-Sneddon, 2005, s. 64)

Pohled - „Čím častěji člověk upírá pohled při mluvení a čím méně se dívá při naslouchání, tím více je nadřazen člověku, s nímž hovoří.“ (Doherty-Sneddon, 2005, s. 88)

Pokud chceme něco zdůraznit a dát najevo zájem o komunikačního partnera, je potřeba udržovat oční kontakt. Významná je délka i směr pohledu. „Oči mohou prozradit mnohé i díky reakci zornice na náš emocionální stav. Rozšířené zorničky se nerozšiřují pouze při nedostatku světla, ale také při zvýšeném zájmu, upřímnosti či zájmu sexuálním. Zúžení zornic naopak nastává při nedostatku zájmu, zlobě či nedůvěře..... velikost zornice může být ovlivněna též alkoholem či jinou omamnou látkou, případně i onemocněním...“ (Bedrnová, Nový, 2007, s. 184)

Pohledem získáváme informace, vyjadřujeme smutek, lásku, nenávisť. Pohled poskytuje

ostatním informace, kam směřuje náš zájem, naše myšlenky. U dětí je velmi důležité, aby v rané fázi života navázaly oční kontakt. Oční kontakt mezi matkou a kojencem je důležitý pro rozvoj jejich vzájemného pouta, důležitý základ sociálního a emočního vývoje. Doherty-Sneddon (2005) se ve své knize zmiňuje, že děti, které ho v této fázi života nenavázaly, vykazovaly vývojové zpoždění a v šesti letech měly více problémů s chováním, než děti, které kontakt navázaly. Pokud malé dítě sleduje na co se my dospělí díváme, je důležité, mu o tom objektu něco bližšího říci („*vidíš, to je pejsek, dělá haf a má černá ouška*“). Tento typ sociálních odkazů je důležitou součástí učení prostřednictvím sociálních interakcí.

Čím více se dítěti při komunikaci věnujeme, tím spíše pochopí a tím raději bude samo komunikaci vyhledávat.

Co nám říká pohled:

- děti při lhaní rychleji mrkají,
- roztažené zornice značí podvádění,
- uhýbat upřenému pohledu se učí děti až mezi čtvrtým až pátým rokem,
- až do šesti let nespojují děti četnost pohledů s náklonností,
- dívat se, kam se dívá ten druhý, je důležitou součástí neverbálního chování,
- čemu a komu dítě věnuje pozornost,
- zda o něčem přemýšlí,
- zda pochopilo problém,
- jaké má pocity. (Doherty-Sneddon, 2005)

Čtyřleté děti zpravidla chápou, že pohledem lze říci téměř vše, lze jim i z velké části

nahradiť slova. Väčšinou už chápou jeho význam, vedí, že pohľad otočený stranou môže byť známkou soustredenia, ale pořád se ještě stává, že dítě tohoto věku se při obtížných otázkách na tazatele naopak dívá. Dítě si mnohem více zapamatuje, když se na něj dospělý při zadávání úkolů, předávání informací nebo při vyprávění příběhů dívá. Když chtějí učitelky v mateřské škole získat pozornost všech dětí, nabádají je například slovy „očička na mě“. Děti se zklidní, soustředí se na pohled učitelky a ta může následně dětem říci informaci, kterou potřebovala, aby slyšely všechny děti.

Pokud se chce člověk soustředit, velmi často odvrací tvář a přivírá oči. Soustřeďuje se tak plně na to, na co potřebuje, na to, co pro něj není úplně jednoduché. Odvracení pohledu slouží jako způsob snížení kognitivní náročnosti.

Mimika, výraz obličeje - „Některé mimické výrazy jsou vrozené (např. úsměv), jiné jsou naučené v socializačním procesu. Vrozeným mimickým projevům rozumí stejně lidé z různých kulturních prostředí, ale naučené mimické projevy bývají rozdílnější a specifitější. Kulturně podmíněné je jejich množství.“ (Vágnerová, 2005, s. 300)

Podle obličeje rozeznáváme druhé. Člověk s neměnnou mimikou (poker face) bývá často bedlivým pozorovatelem. V mimických projevech se odráží naše momentální rozpoložení, emocionální stav (radost, smutek, vztek...). Základem schopnosti vytvářet různé výrazy obličeje je řada vrozených mechanismů. Již velmi brzy po narození se novorozenec raději než na cokoli jiného dívá na obrázky obličejů. Aby se dítěti podařilo zapadnout do dané společnosti a naučilo se přijatelně chovat, je potřeba, aby se naučilo chápat a nasazovat pro určitou situaci vhodné výrazy obličeje.

Existuje celá řada obličejových gest, ale pouze šest se jich nachází ve všech lidských společenstvích – **šťěstí, smutek, překvapení, strach, hněv, odpor**. Tato gesta umí používat i děti, které se narodily jako nevidomé. Jde o gesta spontánní, bezděčná, jsou přirozená a objevují se automaticky. Další škálu výrazů se učíme v průběhu let, jsou to výrazy úmyslné, strojené. Neodráží často naše pocity, ale snaží se říci světu to, co my chceme, aby věděl. (Doherty-Sneddon, 2005)

Dítě se začíná usmívat ve věku tří týdnů života, většinou jde o reakci na podněty zvenčí, na matku, toho, kdo se o něj stará. Tento úsměv je velmi důležitý pro vytvoření pevného vztahu. Zčervenání se objevuje mezi druhým a třetím rokem. V tomto věku dosahuje dítě určitou kognitivní úroveň, ví, že je pozorováno. Lhát se děti naučí až tehdy, když se naučí používat strojené výrazy. Mezi signály, které by nás měly upozornit, že jde patrně o lhaní, patří vyhýbavý pohled, častá přerázení, méně úsměvů. Kolem pěti let přicházejí děti na to, že je dobré se při lhaní dívat druhému do očí a tak ho mást.

„Dvouleté děti rozlišují šest vrozených výrazů... Děti začínají dobře rozumět hlavním obličejovým stereotypům až po pátém roce věku... Tříleté a čtyřleté děti jsou velmi zdatné při určování spokojených a smutných tváří, ale méně často správně rozeznají překvapení nebo rozčilené tváře... Významný mezník nastává mezi čtvrtým a pátým rokem, kdy děti začínají chápat smíšené pocity – když např. někdo vypadá současně spokojeně i překvapeně. (Doherty-Sneddon, 2005, s. 146 – 147)

Předškolní děti lépe rozeznávají své kamarády podle vlasů, brady nebo uší než podle očí, úst nebo nosu. Předpokládají také, že dítě, které je hezké, je i méně agresivní. I dospělý dělá často tu chybu, že s dětmi pěknými jedná shovívavěji a přestupky jsou jim často tolerovány.

Odezírání ze rtů nám podává spoustu důležitých informací. Není zdaleka důležité pouze pro lidi se sluchovým postižením. Pohyby rtů jsou důležité i pro slyšící.

Lidskou mimikou se zabýval mimo jiných i Charles Darwin nebo Jan Evangelista Purkyně.

„Neverbální komunikace užívá ke svým sdělením jiných než slovních komunikačních prostředků. Obecně lze říci, že jakýkoliv projev chování může fungovat jako sdělení. V některých případech může verbální sdělení nahradit, funguje jako významová zkratka. Neverbálním způsobem bývají často vyjadřovány emoce, ale i postoj ke sdělovanému obsahu nebo komunikačnímu partnerovi.“ (Vágnerová, 2005, s. 299)

Tendenci dělat se lepším, než ve skutečnosti jsme, pozorujeme u verbální komunikace

(vytahování se známostmi, znalostmi...) i u komunikace neverbální (osoby s nižším sociálním statutem mají sklon napodobovat vzhled a oblékání osob s vyšším statutem, často předstírají vyšší inteligenci, i když tématu moc nerozumí – přikyvování, mají sklon zatajovat to, co by jim mohlo škodit – například homosexualita).

4. 4. Komunikace v mateřské škole

Předškolní edukace realizovaná v mateřské škole ovlivňuje kognitivní, emocionální a tělesný vývoj dětí. Různé výzkumy i odborníci se shodují na pozitivním vlivu této výchovy a vzdělávání na děti. Nejednota ale nastává v případě, pokud jde o jazykový a komunikační rozvoj dětí. Jeden z názorů říká, že jsou ve výhodě děti, které vyrůstají pouze v rodinném prostředí (musí být ovšem podnětné a zdravé) oproti dětem, které chodí od útlého dětství do mateřské školy. Rodiče dětí, které jsou doma se jim mohou intenzivně a individuálně věnovat. Učitelky v mateřské škole mají na starost děti dvacet i více. Děti jsou v komunikačním kontaktu s dvaceti vrstevníky a dvěma učitelkami, ale přístup učitelek, i když se velice snaží, nemůže a není tak individuální, jak by si i ony přály. (Průcha, 2011)

Je pravdou, že v tomto věku stále nejvýrazněji formuje vývoj komunikační kompetence rodina. To, jak se rozvoj komunikace daří záleží na tom, jak rodiče dokážou své dítě vnímat, zda-li je prostředí emocionálně stabilní, jaké je vzdělání rodičů, zda tráví dítě v mateřské škole větší část dne nebo dochází pouze na dopoledne. Pobyt v mateřské škole prospívá především dětem ze sociálně slabších rodin a s nižší úrovní vzdělání rodičů. Právě možnost jiných sociálních kontaktů pomáhá těmto dětem „dohnat“ své vrstevníky.

Při komunikaci s dětmi je velmi důležitá zpětná vazba. Při velkém počtu dětí, které v současnosti v mateřské škole jsou, není jednoduché dávat dětem pozitivní zpětnou vazbu. Častěji se používá negativní zpětná vazba („nedělej to“, „pozor“...). Je to z důvodu bezpečnosti. Děti pak sice vědí, co nesmí, ale nevědí, jak to dělat jinak.

Úkolem učitelek v mateřské škole je rozvíjet řeč, podněcovat dítě, aby vyjadřovalo své myšlenky a pocity. V případě, že se jim jeví, že něco není s vývojem řeči, komunikace v pořádku, je jejím úkolem upozornit na daný problém rodiče. Upozornit je na to, že přesně teď nastala ta doba, kdy je třeba vyhledat odborníka. V případě řeči, logoped určí diagnózu a postup reedukace. U předškolních dětí se nejčastěji vyskytují poruchy výslovnosti (r, ř), koktavost a opožděný vývoj řeči. (Těthalová, 2007)

„Pomocí komunikace můžeme druhému člověku vyjádřit své pocity, můžeme ho informovat o tom, co se nám líbí a co ne. Můžeme vyjádřit, jaký vztah k němu cítíme. Vztahová komunikace je pro dítě důležitá především tím, že mu podává informace o tom, jak ho vnímají druzí lidé.“ (Svobodová, 2010, s. 79) Pro názornost uvedu příklad. Chlapec přinese do školky figurku dinosaura a ukazuje ho učitelce: „***Tondo, takového dinosaura měl můj syn, když byl tak velký, jako jsi ty a často jsme si s ním spolu hráli..., ten je opravdu pěkný...***“, učitelka projevuje zájem, chápe jeho radost z dárku.

Z předešlého textu vyplývá, že **úkolem učitelek v mateřské škole je:**

- rozvíjet slovní zásobu dítěte,
- dbát na to, aby řeč byla spisovná a zřetelná, gramaticky správná,
- snažit se u dětí rozvíjet souvislé vyjadřování.

Dítě by na konci předškolního období podle Průchy (2011) mělo umět:

- vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění, úsudky ve větách,
- formulovat otázky, odpovídat, hodnotit slovní výkony, slovně reagovat,
- sledovat a vyprávět příběh, pohádku,

- chápat slovní vtip a humor,
- poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma a antonyma,
- poznat napsané své jméno,
- projevovat zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu, sledovat divadlo, film, užívat telefon.

„Problematikou řeči a komunikace dětí v předškolním věku se u nás téměř nikdo soustavně nezbyvá. To lze konstatovat na základě inspekce českých pedagogických časopisů (Pedagogika, Pedagogická orientace aj.) a sborníků... Za období posledních 10-15 let v těchto zdrojích nenalezneme žádné práce, které by se zabývaly přímo empirickým výzkumem řeči a komunikaci dětí předškolního věku...“ (Průcha, 2011, s. 131 -132)

Průcha (2011) dále uvádí příklad **odlišnosti předškolní jazykové výchovy ve třech kulturách** (podle výzkumu, který byl proveden etnografickou metodou americkými a tchajwanskými vědci).

Čína: důraz je kladen na podporu přesné výslovnosti a memorování textů (děti se učí recitovat příběhy a pohádky s morální náplní). Z toho vyplývá, že rozvíjení mluvené řeči u čínských dětí v mateřských školách je realizováno téměř jako vyučovací předmět.

Japonsko: striktně se odlišuje komunikace formální od neformální. Dětem v mateřských školách je dovoleno vyjadřovat se volně a nahlas v komunikaci s jinými dětmi. S učiteli musí komunikovat formálně a zdvořile. Používání jazyka je zde chápáno spíše jako médium k vyjadřování skupinové solidarity a společného sociálního úkolu, než prostředek sebevyjádření.

USA: děti jsou vedeny k osvojování pravidel a konvencí sebevyjadřování. „Komunikace je chápána jako projev individuality, autonomie, jako nástroj řešení problémů a kognitivního vývoje dětí. Americké předškolní děti jsou povzbuzovány k

tomu, aby verbalizovaly svá přání a potřeby.“

Po dvaceti letech byl výzkum zopakován a bylo zjištěno, že i když došlo k určitým změnám a posunu v čínských mateřských školách, v podstatě se ve všech daných zemích zachoval původní, specifický charakter předškolního vzdělávání odvozené z příslušné kultury.

V případě komunikace se často stává, že vyslané sdělení pochopíme jinak než je zamýšleno. V některých případech přiřazujeme zprávám automaticky charakteristiky či významy na základě svých zkušeností nebo očekávání, upřednostňujeme přiřazování obvyklé. Nebereme v potaz, že zpráva může mít i zcela jiný význam. To, jak vnímáme sdělenou informaci záleží i na našem momentálním rozpoložení. Celou komunikaci komplikuje očekávání. Chybou je naše přesvědčení, že adresát automaticky pochopí sdělení tak, jak my ho myslíme. Mýlíme se často a právě vyjasňování nedorozumění je součástí každodenní komunikace, každodenního života.

V komunikaci jde vlastně o přijímání a dekodování sdělení. Probíhá vždy v určitém sociálním kontextu „který lze chápat jako aktuální vztažný rámec, v němž se tento proces uskutečňuje. Z tohoto hlediska je důležité, s kým člověk komunikuje, kde, kdy, o čem a proč, event. s jakým důsledkem.“ (Vágnerová, 2005, s. 301)

5. Pozorování

Svou diplomovou práci jsem zaměřila na využití poznatků z psychologie při výkonu svého povolání učitelky v mateřské škole. V práci vycházím z pozorování.

Pozorování by mělo být záměrné, plánovité, systematické a pokud možno i objektivní vnímání jevů, které sleduje určitý cíl. Zaměřuje se na konkrétní jev, v našem případě na nevhodnou komunikaci mezi dětmi předškolního věku (3 až 6 let). (Říčan, 2009)

Charakteristika prostředí, ve kterém docházelo k pozorování

Pozorování dětí bylo uskutečňováno v prostředí mateřské školy při volné hře dětí, po dobu tří měsíců (březen - červen 2011), dvě hodiny denně. Po dobu pozorování nebyla přítomna žádná jiná dospělá osoba, která by se v danou dobu na výchově dětí podílela. Vysledované jevy byly co možná nejpřesněji zaznamenány, tvary slov byly ponechány v původním znění. Do komunikace mezi dětmi bylo zasahováno zřídka (v příkladech je uvedeno). Vypořizováno a zaznamenáno bylo 44 příkladů nevhodné komunikace. Průměrně bylo ve třídě přítomno 15 dětí, použitá jména jsou smyšlena.



V dané mateřské škole je vzdělávání dětí ve všech činnostech a situacích, které se v průběhu dne vyskytnou, vyváženým poměrem spontánních a řízených aktivit. Specifickou formu představuje didakticky cílená činnost, ve které pedagog s dítětem naplňuje konkrétní vzdělávací cíle pomocí záměrného a spontánního učení. Toto učení je založeno na aktivní účasti dítěte, založené na smyslovém vnímání, prožitkovém a interaktivním učení, zpravidla individuálně nebo ve skupinách.

Hlavní činností je hra – námětová, tvořivá, pohybová, dramatizující, taneční, didaktická ve formě individuální, skupinové, frontální, řízené i spontánní. Děti mají možnost v průběhu dne spontánní hru dokončit nebo v ní pokračovat později. Děti jsou podněcovány k vlastní aktivitě a experimentování. Nemusí se účastnit všech společných činností.

Důsledně se dbá na návaznost učitelek a jednotné působení na děti. Při rozdělení dětí do věkově smíšených tříd se respektují sourozenecké a kamarádké vztahy.

V rámci pozorování zaznamenávám příklady nevhodné formy komunikace dětí v předškolním zařízení a také pro lepší představu čtenáře uvádím kontext každé situace. Součástí příkladu je také popis řešení, které jsem v dané situaci použila. Výsledkem jsou výchovná doporučení, kterými by se měl pedagog ve své práci řídit.

5. 1. Pozorovaná komunikace, možnosti řešení

Při realizaci svého výzkumu jsem se zaměřila na následující aspekty komunikace.

Žalování

1., „On mi řekl, že mám vypadnout!“ „To není pravda, ona kecá.“

Rozhovor probíhal mezi dívkou a chlapcem, oba čtyřletí. Jde o klasickou formu žalování s použitím nevhodných slov. V praxi se mi nejlépe osvědčilo, děti upozornit na

nevhodná slova, zeptat se jich, zda by se to nedalo říci jinak, popřípadě jim napovědět, jak by se dal obsah vyjádřit jinými prostředky a jestli by se nepokusili domluvit. Když se jim to povede, velmi je pochválím, když ne, snažím se jim při komunikaci pomoci.

2. „Markétka mi nechce dát rožek záclony.“ Učitelka nabádá děvčata, aby se domluvila, aby jedna druhou požádala. „Můžu si vzít rožek záclony?“ „Můžeš.“

Opět jde o příklad, kdy stačí dětem pomoci, nabídnout jim jinou možnost, než dohadování. V praxi se mi ukázalo, že děti postupem času sami, bez pomoci, začínají komunikovat podobným způsobem, dokonce to ostatním radí. Dohady probíhaly mezi pětiletými dívkami.

3. „Adélka chce letět nebo skákat a kluci ji lezou do cesty!“

V tomto případě žalovala pětiletá dívka na dva stejně staré chlapce. Opět jsem dětem nabídla možnost domluvy – dívky se pokusily chlapcům vysvětlit, co dělají a proč nechtějí, aby jim tam chodili. Chlapci se nakonec přidali ke hře dívek

4. „Já chci běhat a oni mi tam leží.“

V tomto případě žalovala pětiletá dívka na chlapce, kteří leželi na zemi a stavěli si z kostek. Děvče nechtělo pochopit, že chlapci tam byli první, hezky si hrají a ona, jestli chce někam jít, tak je musí obejít. Bylo potřeba upozornit na pravidlo, že ve školní třídě se neběhá. Děvče se dlouho vztekalo a dokonce si stěžovalo mamince. Ta naštěstí svou dceru zná, vysvětlila jí, že ve školce není sama a musí brát ohledy na kamarády. Je to jeden z mála případů, kdy velmi dobře zafungovala komunikace a shoda ve výchově mezi pedagogem a rodičem.

5. „Já jsem chtěla být první a ona mě předběhla! Ona chtěla být taky první!“

Pětileté děvče žalovalo na čtyřletou dívku. Šlo o to, kdo bude stát první v řadě při odchodu do jídelny. Jde o případ, který učitelka v mateřské škole řeší denně několikrát. Předejít této situaci se dá tak, že učitelka dopředu určí, kdo má jít první. V případě

starších dětí se stává, že jeden z nich dokonce řekne, že mu to nevadí, ať jde dopředu ten druhý. Učitelka musí dbát na pravidelné střídání mezi dětmi, při složitějších činnostech a přechodech mezi „předškoláky“. Děti jsou velmi citlivé na to, co je a co není spravedlivé.

6. „Klárka mě žďuchla, tak jsem to všem řekla, aby věděli.“

Čtyřletá dívka měla pocit, že ji nikdo nevěnuje pozornost, nikdo ji dostatečně nelituje. Klárka ji strčila při hře nerada a omluvila se. V tomto případě jsem se musela zastat Klárky. To se děvčátku nelíbilo, urazila se.

7. „On se neoblíká, on zase zlobí!“

Šestileté děvče komentovalo oblékání čtyřletého chlapce v šatně. Poradila jsem jí, že když ji to tak vadí, ať Martínkovi pomůže. Na Martínka jsem se otočila, jestli chce pomoci nebo to zkusí rychleji sám. Rozhodl se pro variantu „sám“.

8. „Já chci tu lavičku dát takhle!“ „Ale já ji chci jinak!“ Obě: „Pani učitelko!“

Dvě pětileté dívky se dohadovaly kam postavit lavičku. Stačilo jim s komunikací pomoci, usměrnit je, zklidnit, vybídnout, aby se pokusily domluvit.

9. „Deniska mě bouchla!“ „Ne, já jen běžela a neviděla tě!“

V tomto případě bylo nutné připomenout Denisce pravidlo, že ve školní třídě neběháme, abychom neublížili sobě ani druhým. Aktérkami byly dvě pětileté dívky.

10. „On mi hodil buchtu do mlíka!“ „Ale on ji tam hodil zase Martinovi!“ „Ale mně zase on....“ „To není pravda, on!“

V tomto případě šlo o čtyři chlapce ve věku od čtyř do šesti let. Zeptala jsem se jich, jestli ví, jaká se stala u stolu chyba, co je vhodné, co by se dělat nemělo. Vznikla diskuze na téma „stolování“, ke které se přidaly i ostatní děti. Zeptala jsem se dětí, co by bylo dobré udělat, aby nebyl stůl špinavý od mléka. Dva chlapci běželi pro hadr

a stůl utřeli. Zbytek dne si hráli na „restauraci“.

11. „On mi řekl, že mám vypadnout!“ „To není pravda, ona kecá!“

Šlo o neshodu mezi čtyřletou dívkou a čtyřletým chlapcem. Chlapec nechtěl, aby si dívka hrála se stavbou z kostek, kterou si s kamarády postavil. Dívka jim totiž stavbu začala bořit. Vysvětlila jsem jí, že se musí s kluky domluvit, zeptat se jich, jestli si s nimi může hrát a ne jim stavbu bořit. Dívka se zeptala a chlapci ji dali za úkol postavit ohradu pro zvířata. Chlapce jsem upozornila, že slovo „vypadnout“ není úplně pěkné a Janičce mohlo být líto, že ho použili.

12. „On mě bouchl!“ „Ale ona ho také bouchla.“

Kamarád se zastal kamaráda. Vysvětlila jsem, že v tomto případě, když někdo někoho uhodí, je lepší zavolat paní učitelku aby se situace společně vyřešila.

„Žalobníček žaluje!“, pokřikují děti. A přitom téměř každé dítě, ať holka nebo kluk, v mateřské škole někdy žalovalo. Žalování mezi malými dětmi by se nemělo sociálně odměňovat, ale ani nebrat na lehkou váhu. Je dobré i takovému sdělení věnovat pozornost. Může leccos signalizovat.

Žalovat může například úzkostnější dítě, které by se chtělo, ale neumí zapojit do hry. „On mi nechce půjčit auto!“ může znamenat: „Chtěl bych si s nimi hrát, ale nevím, jak to mám udělat.“ Často tak žádají dospělého o pomoc. Některé děti si přinášejí žalování z domova. Jde především o mladší sourozence, kteří žalují na ty starší a u rodičů jim to prochází – starší by přece měl mít rozum! Děti žalují i z touhy „zavděčit se“ nebo proto, aby upoutaly pozornost.

Důležité je mít děti pod dohledem, pozorně sledovat dění ve třídě a hru dětí. Můžeme pak lépe zasáhnout v případě potřeby a odhadnout, zda je žalování pouhá banalita nebo zda jde o závažné sdělení. Děti rozdíl neodhadnou.

Nevhodná slova

1. „Proč neuklízíš, ty palice držková!“

Tři a půlletý chlapec nadával kamarádovi, když mu nechtěl pomoci uklízet. V tomto případě jsem pobídla chlapce, aby se pokusil použít jiné, vhodnější slovo, že by to mohlo být kamarádovi líto, že ho tak oslovil.

2. „To je kostka jako svině!“ „Co je to svině?“ „To bude asi, že je veliká.“

Rozhovor dvou čtyřletých chlapců při stavbě hradu. Vysvětlila jsem chlapcům, co znamená slovo svině, že jde o samici od prasete. Chlapci se zamysleli a řekli, že bude lepší, když řeknou, že je kostka velká jako táta.

3. „Nekřič, nedělej ze sebe debila!“

Tak okřikl čtyřletý chlapec druhého, když vydával zvuky jako dinosaur. Tento komentář, protože se slovo neopakovalo, jsem ignorovala.

4. „Ty jsi kravička a opice.“ „A ty zase kráva, kráva, kráva...!“

Dvě pětileté dívky se takto dohadovaly v situaci, kdy jedna chtěla dělat něco jiného než druhá. Začala jsem si s děvčaty povídat, k čemu nám taková kráva je, že nám dává mléko, z kterého se vyrábí sýry, jogurty a že tedy, když si říkají „krávo“, znamená to, že jsou užitečné. Děvčata už slovo „kráva“, v negativním smyslu, nepoužila.

5. „Nashledanou, sračko!“

Těmito slovy se loučil čtyřletý chlapec se svým kamarádem. Slovo více nepoužil, ignorovala jsem ho. Chlapci, kterému bylo určeno jsem poradila, ať si toho nevšímá, že chování jeho kamaráda bylo hloupé.

6. „Pojď si hrát.“ „Sklapni!“

Tříletý chlapec nepěkně odbyl stejně staré děvče. Upozornila jsem chlapce, že není pěkné odpovídat tímto způsobem kamarádce, která si s ním chce hrát. Smutné děvče jsem odvedla jinam, zapojila se do hry s jinými děvčaty. Chlapce jsme nechali stát opodál samotného. Po chvíli přišel a omluvil se.

Ve většině případů používaly děti nevhodná slova v průběhu hry vůči kamarádovi, ve většině případů šlo o chlapce. Nevhodná slova děti používají z mnoha důvodů. Jedním z nich je, že slova slyší doma například od starších sourozenců nebo sledují nevhodné pořady v televizi. V dalším případě může jít o chybné pochopení slova nebo z důvodu dezinformace. Chlapcův strýc je například traktorista a při práci na poli používá vulgární slova. Chlapec jiného traktoristu nezná a tak se domnívá, že všichni traktoristi mluví tímto způsobem. Když si hraje na traktoristu, mluví tedy stejným jazykem jako jeho strýc. Dítě také používá nevhodná slova proto, aby si získalo pozornost ať dalších dětí nebo dospělého nebo z nudy. Kolem čtvrtého roku se může u některých dětí objevit fáze tzv. „záchodového jazyka“. Jde o přirozenou fázi vývoje. Děti tento jazyk přestanou používat, pokud se mu nevěnuje zbytečná pozornost.

Jestliže dítě nevhodná slova používá je třeba:

1. dát dítěti jasně najevo svoje znepokojení, nabídnout mu pomoc při odnaučování, vysvětlit, proč nechceme, aby nevhodná slova používalo,
2. nevhodné slovo ignorovat (mohou nastat dva případy, buď ostatní děti nevhodná slova nevnímají nebo je naopak zaujmou a opakují je – v takovém případě je třeba odvést jejich pozornost jinam, nabídnout jim zajímavou hru, něco, co upřednostní před opakováním daných slov),
3. vyzorovat, v jaké situaci se používání nevhodných slov objevuje a snažit se takovým situacím předcházet,
4. podporovat u dítěte nepoužití nevhodného slova, chválit, posilovat u dítěte jakýkoliv druh žádoucího chování. (Essa, 2011)

Agresivita

1. *Janek vzal Martinovi brýle, zahodil je a na dotaz proč to udělal, odpověděl: „Jen tak, protože jsem chtěl.“*

Čtyřletý chlapec chtěl upoutat pozornost Martina, který si hrál s jinými chlapci a jeho si nevšímal. Vyslovila jsem nesouhlas s jeho chováním, poslala ho na místo pro sebekontrolu. Chlapec po chvíli přišel zpět mezi děti a opět jim ubližoval. Poslala jsem ho opět na místo pro sebekontrolu. U stolečku seděl až do příchodu maminky. Kreslil si. Sám uznal, že by nezvládl si s dětmi pěkně hrát.

2. *„Chtěl jsem ji něco říct, tak jsem ji počáral, aby dávala pozor.“*

Čtyřletý chlapec se snažil upoutat pozornost vedle sedící dívky. Postup byl podobný jako v předchozím případě. Důrazně jsem mu řekla, že se mi jeho chování nelíbí a poslala ho ke stolečku. Po chvíli se vrátil, dívka se omluvil a zeptal se, jestli si s ní může kreslit.

3. *Čtyřletý chlapec zbil vícekrát během dne jiné děti protože ho „vyprovokovaly“.*

Stejný postup řešení jako v případě druhém.

4. *„Tady nebudeš sedět!“*

Pětiletý chlapec dal druhému pryč židli, na kterou si sedal, druhý chlapec spadl. Postup řešení byl opět podobný jako v předchozích případech.

**5. *„Já si jen tak sedím a jím a Martin mi z toho uždibuje. Já už to jíst nebudu.“
Dořekl a hodil jídlo po Martinovi. (bratři, pět let)***

„Chlapci, nelíbí se mi vaše chování. Odneste jídlo na ták.“

6. „Radim mě bouchl.“ „Protože mě taky bouchnul!“ Do hádky vstoupila učitelka: „**To se budete takhle domlouvat? „Oba: „Ano!“** (chlapci pět a šest let)

„Takové řešení se mi nelíbí a vaše chování také ne. Jděte ke stolečku a zkuste si poměřit síly třeba v pexesu.“

7. Dva chlapci si hráli s kostkami, jeden druhému jeho stavbu zničil. „Proč jsi mi to udělal?“ „Protože proto!“ „Já ti dám facku, až ti namlátím!“ (chlapci, čtyři roky)

„Kluci, takhle se mezi sebou domlouváte? Mně se takové chování nelíbí. Nechci, aby si děti ve školce ubližovaly a vyhrožovaly si. Jděte každý k jinému stolečku a přijďte mezi nás, až si budete myslet, že se zvládnete chovat lépe.“

8. „Co mě žd'ucháš, ty!“

Pětiletý chlapec napřahuje ruku na čtyřletého chlapce, který kolem něj prošel a nerad se ho dotkl. Upozornila jsem Jeníka, že jsem celou situaci viděla. „Nevidím důvod, proč se tak zlobíš. Nelíbí se mi tvé výhrůžky.“

9. „Pojď jezdit autem.“ „Nechci!“ A odstrčí prudce druhého pryč.

K neshodě došlo mezi čtyřletými chlapci. Toho, co se choval agresivně, jsem upozornila, že se mi jeho chování nelíbí, nedovolím, aby někdo někomu ve školce ubližoval. Poslala jsem ho ke stolečku.

10. Při stavbě společné autodráhy se začali chlapci prát, protože každý z nich chtěl, aby vedla dráha jinudy. „Já nebudu na tý tvý blbý dráze jezdit!“ A rozšlapal celou stavbu. (chlapci, pět let)

„Vaše chování se mi, chlapci, nelíbí. Dám vám dvě možnosti. Můžete stavbu společně spravit nebo jít přemýšlet ke stolečku.“ Chlapci zvolili možnost stavbu společně opravit.

V případě ubližování ostatním (kousání, štípání, fackování, kopání...) jde vždy o to, pomoci dítěti najít jiný vhodný způsob komunikace s ostatními. Dítěti je třeba dát naprosto rozhodným způsobem najevo, že mu nebude takové chování tolerováno.

Možný způsob postupu při agresivitě dítěte:

1. předcházet agresivnímu chování, v případě, že se k němu schyluje, zeptat se dítěte proč se zlobí, jestliže s ním není možné komunikovat, je nutné dítě fyzicky omezit, držet stranou od dítěte, na které chtělo zaútočit,
2. chválit dítě za pozitivní interakce s ostatními dětmi,
3. pomáhat dítěti neubližovat druhým,
4. v případě, že již dítě ublížilo, je nutné se přesvědčit, zda je druhé dítě v pořádku a odvést malého agresora na místo určené pro sebekontrolu – místo, kde bude sám, ale na dohled a kde bude čekat, až bude připraveno neubližovat a jít si zpět hrát mezi děti, („Nemohu dovolit, abys ubližoval jiným dětem. Zůstaň, prosím, u stolečku, dokud nebudeš připraven si zase hrát s dětmi.“),
5. ostatním dětem je třeba vysvětlit, že za dítětem, které ubližovalo nemají chodit, protože potřebuje být chvíli samo,
6. když se dítě opět zapojí mezi ostatní děti, pochválit ho, když se chová vhodně,
7. v případě, že začne opět ubližovat, opětovně ho odvedeme na místo pro sebekontrolu (zapojit do hry se může, až bude připraveno). (Essa, 2011)

Agresivita je součástí lidské přirozenosti. Dispozice k tomuto chování jsou vrozené, geneticky podmíněné. Ovlivňuje ho i prostředí, ve kterém se dítě pohybuje a sociální tolerance k němu. Není nutné agresivitu zcela odstranit, ale usměrnit ji, přeměnit ji na něco jiného, vhodného. Některé děti přechází k agresi fyzické, napadají druhé děti, ubližují jim. Často se tak chovají z důvodu nepochopení a pocitu, že o ně nemá nikdo zájem.

Komunikace vyvolávající pláč

1. Martin viděl bratra, jak nese velkou dřevěnou kostku na stavbu hradu a chtěl mu pomoci. Bratr začal křičet, že chce kostku nést sám, at' jde pryč, at' na něj nesahá. Martin byl smutný, plakal, že chtěl jen pomoci. (bratři, pět let)

Martina jsem v jeho snaze pomáhat podpořila, řekla jsem mu, že je od něj pěkné, že chtěl bratrovi pomoci na. Doporučila jsem mu, aby se příště raději zeptal, že se někdy stane, že ten druhý si chce něco udělat sám. Poprosila jsem ho, jestli by nemohl malým chlapcům pomoci naskládat kostky do krabice, moc jim to nejde, budou rádi. Radimovi jsem poradila, aby příště Martinovi poděkoval, že mu chce pomoci, ale aby ho zároveň požádal, že si chce kostku odnést sám.

2. Dívky kreslily obrázky u stolu. V nečekanou chvíli jedna druhé obrázek počárala. „Proč jsi mi to udělala?“ Dívka klopi oči. Ta se zničeným obrázkem se rozpláče. (dívky čtyři a pět let)

„Markétko, bude lepší, když si teď půjdeš sednout vedle a nebudeš kreslit. Nelíbí se mi, co jsi udělala Aniče, jsem z toho smutná.“ Aniče jsem řekla, že se mi nelíbí, co jí Markéta udělala, ale že maminka určitě obrázek i tak ocení. Navrhla jsem jí, že může nakreslit obrázek jiný a vybrat si na něj třeba barevný papír. Anička přestala plakat, ale s Markétou se celý den nebavila.

3. „Půjčíš mi motorku?“ „Ne, ta je moje!“ „Tak si ji vezmu!“ Druhý se rozpláče. (chlapci, tři a čtyři roky)

Richardovi jsem vysvětlila, že když někdo po někom něco chce, musí ho požádat. Motorku musel vrátit a počkat, až ji Janík odloží.

4. Dívka si lepí na obrázek natrhané papírky. Přijde k ní druhé děvče, vezme jí lepidlo a řekne: „Uhni!“ Dívka, která si lepila obrázek začne plakat. (dívky čtyři a pět let)

Opět jsem musela říci, že se mi takové chování nelíbí a když něco chce, tak musí toho druhého požádat. Lepidlo musela vrátit.

5. Děvče prohrálo ve hře „člověče, nezlob se“ a začne se rozčilovat a plakat. **„Já přece můžu taky vyhrát, i když mi vzali panáčky!“** (čtyřletá dívka)

Jůlince jsem vysvětlila, že hra má určitá pravidla a prohrává ten, kdo poslední dovede figurky do cíle. Jednou vyhraje ten, podruhé někdo jiný, ale to přece nevadí. Příště může vyhrát zase ona. Ptala jsem se její maminky, jestli doma tuto hru hrají. Řekla, že ano, ale Jůlinka se tak strašně zlobila, když prohrála, že ji teď raději nechávají vyhrát – neberou ji panáčky. Ve školce ji děti vyhrát nenechaly a Jůlinka se postupem času naučila zvládat prohru mnohem lépe.

6. **„Já chtěl česnek a Markétka řekla, že v obchodě nemají rádi kluky, že mi ho neprodá!“** Následuje pláč. (chlapec čtyři roky, děvče šest let)

Když jsem se Markétky zeptala, proč si nesmí Martin koupit česnek, vysvětlila mi, že maminka říká, že táta umí koupit akorát tak párek, tak proto. Vysvětlila jsem jí, že Martin umí česnek koupit, ať mu ho zkusí prodat a uvidí.

7. **Adélka se rozplakala, když jí jiná holčička řekla, že neumí mluvit.** (dívky, čtyři a pět let)

„To není pěkné, posmívat se mladší kamarádce, tvoje chování se mi, Markétko, nelíbí. Adélka je ještě malá, mluví moc pěkně a písmenka, která se jí zatím nedaří, se určitě brzy naučí. Sama také chodíš na logopedii a učíš se „r“, to přece není žádná ostuda. Ty, Adélko, nebuď smutná a neboj, všechna písmenka se určitě brzy naučíš.“

V případech, kdy jedno dítě verbálně ublíží druhému, je opět důležité dát jasně najevo, že se nám jeho chování, posměšky, ponižování a jiné nevhodné projevy nelíbí a že si nepřejeme, aby se takové chování opakovalo. Dítě můžeme poslat hrát si jinam nebo ho

na chvíli posadit ke stolečku a říci mu, aby přišlo, až si bude jisto, že už se nebude takové chování opakovat. Dítěti, kterému bylo ublíženo, musíme být oporou, dát mu najevo, že je nám to líto a že nedovolíme, aby se něco takového v budoucnu opakovalo. Dobře funguje nabídnout mu jinou činnost, tu, o které víme, že ji rádo dělá.

V případech, kdy dítě druhým dětem něco ničí (stavbu z kostek, hrad z písku nebo mu počárá obrázek aj.) je vhodné opět využít metodu času pro sebekontrolu, podobně jako u agresivního chování. V případě, že se dítě z místa pro sebekontrolu vrátí a opět ničí výtvary druhých dětí, není připraveno, musí se mu to rázně říct a opět ho poslat zpět (v našem případě ke stolečku). U dětí všeobecně musíme podporovat a upevňovat vhodné sociální chování. Jestliže má dítě sklony k agresivitě nebo ničí výtvary druhých, je třeba se snažit problémovým situacím předcházet.

Jiné pozorované chování a komunikace

1. Děti si hrají na rodinu. Přejde k nim holčička, které je velmi špatně rozumět a chce si s nimi hrát. Děti ji přisuzují roli „psa“. (pět dětí, 4 – 5 let, dívka, tři roky)

Dívce to zatím nevadí, je ráda, že si s ní starší děti hrají. Pejška mají doma, ráda běhá po čtyřech.

2. Tříletá holčička, kdykoliv jí druhé děti osloví nebo si s ní chtějí hrát, pláče. Kdykoliv se v jejím okolí děje něco, co ona nechce (děti se jdou oblékat ven, umývají ruce před obědem...) nebo se jí něco nelíbí, pláče. Nepláče pouze ve chvíli, když si jí nikdo nevšímá a ona sama si hraje v rohu místnosti s panenkou. S dívenkou se mi podařil navázat kontakt, když zůstala jednou jako poslední ve třídě. Ptala jsem se jí, co bude dělat, až přijde domů, jestli si bude s maminkou hrát. Odpověděla mi: „Maminka je přece velká, maminka si už nehraje.“

Dítě starších rodičů, jedináček, je zvyklá být sama, hrát si sama. Přítomnost ostatních dětí ji zatím obtěžuje. (Po roce je situace o něco lepší, s dětmi si sice nehraje moc, ale

když ano, je dominantní. Často děti při hře pozoruje.)

3. Janíček kopal Adélku. „Proč mi to děláš?“ „Chtěl jsem ti ublížit!“ Do hovoru vstupuje učitelka: **„Jak budeme, Janku řešit to, že úmyslně ubližuješ Adélce?“** **„Hlavně to neříkej mamince!“** (chlapec čtyři roky, dívka pět let)

Janka jsem poslala sednout a dala mu jasně najevo, že takové chování ve školce trpět nebude. Maminku jsem informovat musela, mají s Janíkem problémy i doma, ubližuje mladšímu sourozenci, zákeřně a tak, aby to nikdo neviděl. S kolegyněmi jsme jim doporučily návštěvu pedagogicko-psychologické poradny. Jinak je chlapec velmi bystrý a chytrý.

4. „A to je jako co?“ posmívá se jeden bratr druhému, když se podívá na jeho obrázek. (bratři, pět let)

„To je „jako“ Martinův obrázek. Je pěkný a má ho jistě pro maminku. Co jsi nakreslil mamince ty?“

5. Jirka počůral Radima, „protože se mu chtělo čůrat a nechtěl čekat.“ (chlapci, pět let)

„Tvoje chování mě Jirko znepokojuje, nelíbí se mi. Předpokládám, že se to nebude opakovat, že si dáš pozor. Kdykoliv půjdeme ven, půjdeš na toaletu až poslední a sám.“

6. Jeden chlapec staví z kostek, druhý mu stavbu rozbije, „protože ty kostky potřebuje.“ (chlapci čtyři a pět let)

Kostky musel vrátit, stavbu pomohl opravit. „Lidé se mezi sebou musí domlouvat, když něco chceme, je dobré se toho druhého zeptat. Příště to zkus, uvidíš, že ti Martin nějaké kostky půjčí.“

7. U svačiny nabádá jedna dívka druhou: „Nejez to!“ Druhá položí svačinu a řekne: „Tak ne!“ (dvě dívky, pět a šest let)

„Když nebudete holky jíst, budete mít hlad. Jdeme ven, tam jídlo nebude. Jestli nechcete jíst, nejezte.“ Dívka, která svačinu odložila, si ji opět vzala a dojedla. Dívka, která nabádala se urazila.

8. *Dívka sděluje kamarádkám radostnou novinu, že se jí narodila sestřička, jaká je krásná a že ji má moc ráda. Holky ji chvíli poslouchaly a pak jedna z nich řekla: „A stejně vám umře!“.* (dívka, pět let)

Popsaná situace byla jedna z nejhorších, kterou jsem se pokoušela vyřešit. Jako první jsem se ujala plačícího děvčátka a ujistila ji, že se nic takového nestane, protože sestřička je krásné a zdravé miminko. Víím, že děti nechápou smrt jako něco definitivního, ale bylo třeba Markétě vysvětlit, že to co řekla bylo nevhodné. Vzpomněla jsem si, jak nám jednou povídala, že jí umřel křeček, že moc plakala a že je jí po něm smutno. Připomněla jsem jí to. Řekla jsem, že se mi takové řeči opravdu nelíbí a už nic podobného nikdy nechci slyšet. Markétka se velmi styděla, Anetce se omluvila. Vysvětlila mi, že ji tím, jak o miminku pořád mluvila, Anetka zlobila. Nehrála si s ní, jen mluvila o miminku. Markétka žárlila.

9. *„A to mi snad chcete říct, že špatně vidím?“* (chlapec, šest let, předbíhal v řadě, když ho učitelka pobídla, aby šel dozadu, lhal a byl drzý)

„Ne, to nechci. Ale chci ti říct, že tu stojím a viděla jsem všechno a docela něco jiného, než tvrdíš. Jdi dozadu.“

5. 2. Shrnutí

V praktické části „Pozorování“ své diplomové práce jsem vycházela z vlastní praxe a také z poznatků, které jsem zaznamenala v části teoretické. Jde především o kapitoly Neefektivní a efektivní komunikace a kapitoly Metody jednání s dětmi.

Socializace malého dítěte do kolektivu stejně starých vrstevníků se neobejde bez

komunikace mezi dětmi navzájem, bez komunikace mezi dětmi a učitelkami a bez komunikace mezi učitelkami a rodiči. Pokud všechny úrovně komunikace fungují, je adaptace a následná socializace dítěte, pro všechny zúčastněné strany, jednodušší.

Ve své práci upozorňuji, že uspokojování potřeby jistoty a bezpečí, která je z hlediska dalšího vývoje pro dítě předškolního věku stěžejní. Příjemná, tvůrčí atmosféra vrstevnického kolektivu mateřské školy uspokojování této potřeby napomáhá. Třída by měla být prostor, ve kterém má učitelka přehled o tom, co se děje. Může tak lépe řešit případné nesrovnalosti z pozice toho, kdo situaci viděl. V lepším případě by se měla pokusit těmto situacím předejít. Pocit jistoty a bezpečí pomáhají navozovat i pravidla, která děti znají a kterými se řídí. Díky pravidlům, která mnohdy pomáhají děti tvořit, ví, co smí a co ne.

Práce učitelky je velmi obohacující, zajímavá, tvůrčí, ale i zodpovědná a vysilující. Jsou dny, kdy může osobní nastavení učitelky jako je únava, problémy v rodině nebo blížící se nemoc, pozměnit její jednání s dětmi. Z vlastní zkušenosti vím, že děti pochopí, když jim vysvětlím, že jsem smutná nebo unavená. Přijmou tento fakt a snaží se mi pomoci (v dětské kuchyňce mi uvaří kávu a pozvou mě na návštěvu). Děti jsou vnímavé. Sdělujme jim své pocity, pokud tak činíme citlivě, dostanou prostor, kdy se mohou učit reagovat na různé situace.

Pro zajištění psychické stability dítěte se nám v praxi osvědčilo, aby všechny učitelky, které se o něj starají, používaly jednotnou metodu jednání s dětmi a jednotným způsobem řešily případné konflikty.

Ze zkušenosti z praxe vím, že s dětmi není vhodné jednat ani komunikovat z pozice síly, ale jako s rovnocenným partnerem. Je potřeba mít k dětem úctu, nemoralizovat, přehnaně nepoučovat, neponižovat a neposmívat se jim. Při práci s dětmi pamatujeme na to, že každé dítě je originál, jedinečné, má jiné osobní tempo, temperament a je jinak citlivé. Vycházím z myšlenky, že hra je pro dítě práce. Čím víc si hraje, tím víc se naučí.

V případě, že dojde ke konfliktním situacím, je v první řadě třeba podpořit dítě, kterému bylo ublíženo. Získá tak pocit jistoty, že není na nepříjemnou situaci samo. Dítěti, které

ubližovalo, dáme jasně najevo náš nesouhlas s jeho chováním nebo způsobem komunikace. Je vhodné mít vymezený prostor (místo pro sebekontrolu, v naší mateřské škole tuto úlohu plní stoleček), kam v případě potřeby dítě pošleme se zklidnit. U stolečku má čas na zamyšlení se, jak se příště chovat jinak a lépe. Samo si určí, kdy je připraveno odejít od stolečku zpět, hrát si mezi ostatní děti. V případě potřeby můžeme dítěti nabídnout různé možnosti řešení problémové situace. Samo si vybere jednu z variant, učí se tak samostatně rozhodovat a brát na sebe zodpovědnost.

Jaká je tedy hlavní příčina nevhodné komunikace u dětí předškolního věku? Téměř vždy, když se dítě chová nebo komunikuje nevhodným způsobem je to proto, že neví, jak konkrétní věc či problém vyřešit jinak. Chceme-li, aby dítě jednalo žádoucím způsobem, musíme mu dávat vhodný příklad. Na nás dospělých je, abychom jej podpořily v tom, co dělá správně a dali mu najevo, kdy tomu tak není. Tím mu pomáháme najít hranice jeho vlastního Já a ukazujeme mu, kde začíná prostor někoho jiného. Takové vymezení mu pomůže, aby se mohlo cítit spokojeně.

Závěr

Malá dívka, malý chlapec, bezbranný tvoreček, který se drží pevně za máminu ruku a ta ho pouští a posílá dál do třídy, kde je spousta jiných malých chlapců a děvčat, kde nikoho nezná, nemá tam svoje hračky, je tam cizí paní, která ho bere za ruku od mámy a vede dál. „Co je mami, co se děje“, myslí si malý člověk, otáčí se – maminka tam je, ale mává. „Myslela to vážně, když říkala, že tu budu bez ní, s jinými dětmi? Že si s nimi budu hrát a že tu bude spousta hraček a hodná pani učitelka? Mami, já chci maminku!“ Následuje pláč a pokus o útěk ke dveřím. Tak může vypadat první „vypuštění z hnízda“, kdy dítě opouští důvěrně známé prostředí domova a vstupuje do ne zcela známého a čitelného prostředí vrstevnického kolektivu. Paní učitelka se človíčka ujme, klidným hlasem ho přesvědčuje, ať nepláče, ukazuje mu třídu, seznamuje ho s dětmi a ujišťuje, že maminka přijde brzy a odvede si jej domů. Nastává období adaptace. Trvá u každého dítěte jinak dlouho, ale většinou je úspěšná. Dítě si zvykne na nové prostředí, začíná si hrát, socializovat se ve skupině vrstevníků a komunikovat. Hledá si své místo v kolektivu. Musí se toho ještě spoustu naučit!

Malé děti mají spoustu úkolů, které musí splnit. Ten, kdo se jako malý naučí zvládat emoce nebo třeba spolupracovat s kamarády při stavbě hradu z kostek, ten, kdo se chce domluvit a chápe, že jsme každý jiný, to je ten, komu se daří začleňovat do dané společnosti a přijímat její pravidla, cítí se jistý a spokojený.

To, co děti s pomocí dospělých zvládnou, co se naučí jim pomůže i při překonávání překážek v budoucnu. Je důležité si najít své místo ve společnosti hned na začátku života, vědět, kam jedinec patří a že někam patří. Je třeba naučit se tolerovat to, že jsou lidé, kamarádi, s kterými je rád, ale jsou i tací, s kterými rád není, ale přesto dokáže vedle nich být. A to všechno se učí děti v prvním kolektivu mimo rodinu, v mateřské škole.

Jako studentka sociální pedagogiky a učitelka v mateřské škole se snažím učit děti dovednostem komunikovat a naslouchat si, samostatně se rozhodovat, efektivně řešit problémy, pomáhat a utužovat ostatní sociální dovednosti, spolupracovat, a chovat se

k sobě slušně. Snažím se jim vysvětlit, že každý jsme jiný, jedinečný a my musíme tento fakt tolerovat a pokusit se z tohoto faktu vytěžit. Vždyť pohled na jednu věc je určitě zajímavější, když se na ni dívají tři lidé a svá zjištění, pocity, názory si následně sdělí. Obohatí to každého z nich.

Výchova předškolních dětí má svá specifika a ne každý pedagog ji zvládá. Domnívám se, že je velmi důležité svou práci reflektovat a snažit se o její zlepšování. K tomu mi pomohla i práce na tomto textu.

Práce, která předpokládám, bude přínosem pro rodiče malých dětí, učitelky v mateřské škole i pro širší veřejnost, která se stále ještě někdy mylně domnívá, že si dítě ve školce „jenom“ hraje.

Ve své práci jsem se zaměřila zejména na témata, která se mohou jevit jako problematická z hlediska výkonu povolání učitelky v mateřské škole. Jsou to adaptace, socializace a komunikace dětí předškolního věku. Vycházela jsem z vlastní zkušenosti a využila jsem poznatky, které jsem získala prostřednictvím studia i četby odborné literatury.

Resumé

V úvodní teoretické části své magisterské diplomové práce jsem se snažila přiblížit zvláštnosti a jedinečnost předškolního věku, jako období hry, rozvoje komunikačních dovedností, poznávání nového a aktivity. Zabývala jsem se socializací, adaptací a komunikací dětí tohoto věku v prostředí, ve kterém se malé děti poprvé setkávají se skupinou vrstevníků, mateřské škole. Adaptace dítěte v novém prostředí, první krůčky socializace mimo důvěrně známé prostředí rodiny, učit se komunikovat tak, aby komunikace byla efektivní a vedla k požadovanému výsledku, cíli, to vše se musí malé děti s naší pomocí naučit.

Ve výzkumné části jsem po dobu tří měsíců (jaro 2011) každý pracovní den dvě hodiny, cílevědomě pozorovala skupinu 15ti dětí při spontánní činnosti, při hře. Zaměřila jsem se na kvalitu komunikace mezi dětmi, zda se chovají dominantně nebo submisivně, zda jsou agresivní, jaká slova volí, jestli se pokouší domlouvat. Pozorované nevhodné formy komunikace jsem zaznamenala a následně se pokusila hledat vhodná řešení. (V praxi to probíhalo obráceně, nejdříve jsem řešila a následně zaznamenala.)

Anotace

Téma této diplomové práce je „využití poznatků z psychologie při řešení mého pracovního problému“, při socializaci, adaptaci a komunikaci dětí předškolního věku.

V praktické části jsem pozorovala, zaznamenávala a následně se pokoušela hledat vhodná řešení při nevhodné komunikaci mezi dětmi předškolního věku při spontánní hře v prostředí mateřské školy.

Annotation

The topic of my dissertation work is application of my knowledge of psychology in solving problems at work, problems in socialisation, adaptation and communication of preeschool children.

In the field part I observed, recorder and obviously tried to find a proper solution in an inappropriate communication among preschool-aged children during spontaneous playing in the kindergarden (nursery school) environment.

Klíčová slova

Předškolní věk, mateřská škola, adaptace, socializace, socializační proces, prosociální vlastnosti, komunikace, efektivní komunikace, neefektivní komunikace, komunikace verbální, komunikace neverbální, pozorování.

Key words

Preschool age, kindergarden, adaptation, socialisation, socialisation process, prosocial features, communication, effective communication, ineffective communication, verbal communication, nonverbal communication, observing.

Seznam použité literatury

ANTIER, E. Agresivita dětí. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-808-2

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. Diagnostika dítěte předškolního věku. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1829-0

BEDRNOVÁ, E., NOVÝ, I. Psychologie a sociologie řízení. Praha: Management Press, 2009. ISBN 978-80-7261-169-0

ČAČKA, O. Psychologie. Brno: Doplněk, 1998. ISBN 80-7239-010-4

DOHERTY-SNEDDON, G. Neverbální komunikace dětí. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-043-7

ESSA, E. Jak pomoci dítěti. Brno: Computer Press, 2011. ISBN 978-80-251-2928-9

FULGHUM, R. Všechno, co opravdu potřebuju znát jsem se naučil v mateřské škole. Praha: Argo, 2007. ISBN 978-80-7203-935-7

HAVLÍNOVÁ, M., VENCÁLKOVÁ, E. a kol. Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-061-5

HEIDBRINK, H. Psychologie morálního vývoje. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-154-1

KOHOUTEK, R. Vývojová psychologie. Brno-IMS: BonnyPress, 2007.

KRAUS, B. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3

KURIC, J. Vývojová psychologie II. Brno-IMS: BonnyPress, 2007.

KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J. A kol. Respektovat a být respektován. Kroměříž: Spirála, 2005. ISBN 80-901873-6-6

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. Vývojová psychologie. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9

MATĚJČEK, Z. Co děti nejvíc potřebují. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-504-2

MATĚJČEK, Z. Co, kdy a jak ve výchově dětí. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-325-3

MATĚJČEK, Z. Prvních 6 let ve vývoji dítěte. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0870-1

MATĚJČEK, Z. Výbor z díla. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1056-6

MATĚJČEK, Z., POKORNÁ, M. Radosti a strasti. Jinočany: H+H, 1998. ISBN 80-86022-21-8

MERLIN, V., GILLERNOVÁ, I. Psychologie pro učitelky mateřské školy. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8

MOTSCHNIG, R., NYKL, L. Komunikace zaměřená na člověka. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3612-9

PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. Psychologie dítěte. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-263-8

PRŮCHA, J. Dětská komunikace. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3181-0

RADVAN, E. Poznámky k vypracování odborného textu. Brno-IMS: BonnPress, 2008

RADVAN, E., VAVŘÍK, M. Metodika psaní odborného textu. Brno-IMS: BonnPress,

2008

ŘÍČAN, P. Psychologie. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-560-8

SLATTERY, M., WILLIS, J. English for Primary Teachers. New York: Oxford University Press, 2006. ISBN 0-19-442266-6

SMITH, CH. A. Třída plná pohody. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-097-9

SVOBODOVÁ, E. a kol. Vzdělávání v mateřské škole. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9

VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-0956-0

VÁGNEROVÁ, M. Základy psychologie. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0841-3

VYBÍRAL, Z. Psychologie komunikace. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-387-1

ZELINKOVÁ, M. Hry pro rozvoj emocí a komunikace. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-197-6

Časopisové zdroje

KRAMULOVÁ, D. Žalobníček žaluje. Informatorium, 2007, 1. Praha: Portál. ISSN 1210-7506

PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. Logopedie v mateřských školách. Informatorium, 2005, 10. Praha: Portál. ISSN 1210-7506

ŠPAČKOVÁ, R. Pani učitelko, on mi nadává. Informatorium, 2006, 9. Praha: Portál. ISSN 1210-7506

TĚTHALOVÁ, M. Hra je zrcadlem vývoje dítěte. Informatorium, 2011, 2. Praha: Portál. ISSN 1210-7506

TĚTHALOVÁ, M. Hraju si a nezlobím. Informatorium, 2009, 4. Praha: Portál. ISSN 1210-7506

TĚTHALOVÁ, M. K rozvoji řeči potřebují děti kvalitní podněty. Informatorium, 2007, 6. Praha: Portál. ISSN 1210-7506

TĚTHALOVÁ, M. V komunikaci s dítětem musíme být vždy pravdiví. Informatorium, 2010, 2. Praha: Portál. ISSN 1210-7506

Internetové zdroje

<http://clovek.ff.cuni.cz/rss.php>, 2. 2. 2012