

**Univerzita Karlova v Praze**

**Filozofická fakulta**

**Katedra psychologie**



# **Diplomová práce**

Aneta Mertinová

**Interakce učitelka MŠ-dítě při řešení problémových situací**

**Kindergarten teacher and child interaction in problem solving  
situations**

Praha 2015

Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Horáková Hoskocová Simona, Ph.D.

Na tomto místě chci poděkovat PhDr. Mgr. Simoně Horákové Hoskovcové, Ph.D. za vedení mé práce a sdílení svého zájmu o dané téma. Ráda bych také vyjádřila svůj dík všem pedagogům, dětem a jejich rodičům, kteří mě pozvali do svého světa v mateřské škole a umožnili mi u nich realizovat svůj výzkum. Touto cestou také děkuji všem blízkým, kteří mě při psaní práce trpělivě podporovali.

Prohlašuji, že jsem magisterskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 28. 7. 2015

.....

Aneta Mertinová

**Abstrakt:**

Tato práce se zabývá způsoby interakce učitelek s dětmi v mateřských školách a svou pozornost zaměřuje na jejich interakci zejména při problémových situacích. K výběru právě problémových situací nás vede zájem o posilování psychické odolnosti dítěte a otázka, jaký způsob interakce k jejímu posílení může přispět.

Doporučení pro interakci s dětmi předškolního věku hledáme v teoretické části skrze porozumění charakteristikám a potřebám předškolních dětí a prostřednictvím seznámení se s jednotlivými koncepcemi psychické odolnosti. Opíráme se zejména o přesvědčení Bandury a Seligmana, ale nacházíme inspiraci i v dalších pramenech. Současně sledujeme výsledky zahraničních studií, které popisují povahu interakce v jejich předškolních zařízeních.

V empirické části práce se zabýváme otázkami, jaké interakce učitelka-dítě v mateřské škole se nejčastěji vyskytují při řešení problémové situace a zda mohou tyto interakce ze strany učitelky k dítěti být chápány jako podpůrné pro posilování psychické odolnosti dítěte. Náš výzkum je založený na analýze 242 událostí natočených na videozáznam při návštěvách předškolních zařízení v Praze. Naše výsledky pak také srovnáváme s německou studií Königové (2006), ze které jsme převzali kódovací systém.

**Klíčová slova:**

psychická odolnost, vnímaná osobní účinnost, zkušenost zprostředkovaného učení, děti (věk předškolní), interakce

**Abstract:**

This thesis deals with manners of interaction of teachers with children in kindergartens and focuses mainly on solving problematic situations. We are examining question on how to strengthen resilience of children and what ways of interactions with teachers contribute to this process.

To find recommendations for interactions with preschool children, we are looking at needs and characteristics of preschool children and comparing various models of resilience in the theoretical part of the work. The theories of Bandura and Seligman form a basis for our approach, but we also contrast them with other sources. At the same time, we are looking at results of international studies describing nature of interactions in their preschool institutions.

In the empirical part, we look at the question, which interactions teacher-child occur with highest frequency when solving a problematic situation and if these interactions from teacher to child can be considered as supportive for strengthening resilience of the child. Our research is based on the analysis of 242 events recorded in preschool institutions in Prague. We compare our results with German study of König (2006), from which we have adapted part of the coding scheme.

**Keywords:**

resilience, self-efficacy, mediated learning experience, children (preschool age), interaction

## Obsah

Úvod.....	8
I. Teoretická část.....	10
1. Charakteristiky dítěte předškolního věku a jeho potřeby .....	10
1.1 Rozvoj řeči a myšlení .....	10
1.2 Emoční vývoj a schopnost autoregulace.....	11
1.3 Vývoj sebepojetí dítěte .....	12
2. Psychická odolnost dítěte předškolního věku.....	14
2.1 Základní koncepty psychické odolnosti.....	15
2.1.1 Nezdolnost .....	17
2.1.2 Vnímaná osobní účinnost.....	18
2.1.3 Umístění kontroly .....	20
2.1.4 Naučený optimismus.....	21
2.1.5 Smysl pro soudržnost.....	23
2.2 Charakteristiky a kompetence psychicky odolného dítěte.....	24
3. Interakce učitel – dítě v mateřské škole.....	29
3.1 Pojem interakce a jeho schéma.....	29
3.2 Psychosociální dovednosti učitele v mateřské škole podporující zdravý vývoj dětí.....	31
3.3 Podoba interakcí v předškolních zařízeních .....	32
4. Formy interakcí přínosných pro rozvoj psychické odolnosti dětí.....	37
4.1 Principy úspěšné komunikace.....	37
4.1.1 Hodnocení navázání kontaktu a jeho reciprocitu.....	38
4.1.2 Pojmenování a jeho role v interakci s dítětem.....	41
4.2 Role pedagoga jako zprostředkovatele poznání v interakci s dítětem .....	42
4.3 Význam a podoba verbalizované interakce učitel-dítě při observačním učení .....	47
4.3.1 Hodnocení (vlastních) schopností.....	47
4.3.2 Observační učení - modelování .....	49

4.4 Zážitek mistrné činnosti.....	51
4.5 Doporučení pro interakci s dětmi při řešení problémových situací.....	53
4.6 Realizace doporučení v programu posilování resilience předškolních dětí.....	60
5. Výzkum interakcí učitele a dítěte .....	63
5.1 Analýza videozáznamu .....	63
5.2 Škály hodnocení interakce .....	64
II. Empirická část.....	67
6. Design výzkumu .....	67
6.1 Výzkumné otázky .....	68
6.2 Zvolené metody .....	68
6.3 Výzkumný vzorek.....	70
6.3.1 Výběr předškolních zařízení a vyučujících pro natočení videonahrávek .....	70
6.3.2 Příprava na natáčení.....	71
6.3.3 Metody získávání záznamu a práce s ním .....	74
6.3.4 Výběr vzorku z natočených záznamů a jeho popis.....	74
6.4 Stanovení kategorií a kódů pro následnou analýzu .....	75
7. Výsledky .....	87
8. Interpretace .....	101
9. Diskuse.....	107
Závěr .....	112
Seznam použité literatury .....	114
Seznam obrázků, tabulek a grafů.....	121
Seznam příloh .....	122
Přílohy.....	123

## Úvod

V předškolním období dochází k mnoha změnám a vývojovým skokům dítěte, které představují základní kameny pro jeho další rozvoj. Již Erikson kladl za cíl tohoto životního období odvahu pustit se do věcí i s vědomím předchozích neúspěchů a rizikem dalších nezdarů. Dítě čelí řadě novým a často problémovým situacím a zkušenosti s tím, jakým způsobem je zvládlo, ovlivňuje jeho sebepojetí a přístup k podobným situacím v budoucnosti.

Vlastnosti, dovednosti i schopnosti vyrovnávat se s nároky všedního dne a překonávat krize chápeme jako psychickou odolnost jedince. A právě povaha interakce, se kterou se dítě setkává ve svém okolí, má vliv na budování a posilování jeho psychické odolnosti. Povaha a vzorce interakcí, které dítě zažívá s blízkými osobami, ho provázejí i v dalších letech jeho života jako vnitřní schémata, obraz jeho samého a světa, který ho obklopuje. Při práci s dětmi školního věku i dospělými osobami se často setkáváme s pevně vybudovanou představou o sobě samém, která mu brání či ztěžuje úspěšně čelit náročným situacím v životě. Naší motivací je proto najít cesty, jak tomu předejít a vychovávat psychicky odolné jedince, kteří přistupují k obtížím v životě jako výzvám. Z tohoto důvodu si v této práci pokládáme otázku, jak s dětmi předškolního věku v problémových situacích interagovat, abychom posilovali jejich psychickou odolnost. Odpověď jsme se rozhodli hledat v předškolních zařízeních, v interakcích učitelka-dítě. Kudy se naše kroky k získání odpovědi vydali, stručně popisujeme na následujících řádcích a představujeme tak obsah předkládané práce.

V první části diplomové práce nejdříve lehce nastiňujeme charakteristiky dítěte předškolního věku a změny, kterými v tomto období dítě prochází, abychom si představili jeho potřeby, výzvy, kterým nejčastěji čelí a význam, který pro jeho rozvoj mají. Dále se věnujeme studiu základních teoretických koncepcí psychické odolnosti a shromáždíme poznatky z přelomových výzkumů na dětské populaci, abychom porozuměli kořenům, ze kterých vyrostly názory a doporučení významných psychologů, zejména Bandury a Seligmana, týkající se právě interakce s dětmi. Jako přínosnou pro zvolené téma vnímáme také Feuersteinovu teorii zprostředkovaného učení, protože je zaměřena na rozvoj kognitivních dovedností a na komunikaci učitele s dítětem. Při bližším pohledu jsme zaznamenali blízkost jeho přístupu s teoriemi psychické odolnosti. Taktéž jsme se rozhodli pro její praktičnost a konkrétní návody zařadit do teoretické části základy úspěšné komunikace z hlediska metody videotréninku interakcí. Následně zaměřujeme naši pozornost na interakci učitelka-dítě jako takovou a na to, jaké aspekty ji činí z hlediska komunikačních i vývojových potřeb předškolního dítěte úspěšnou - podporující psychickou odolnost dítěte.



Mapujeme zahraniční výzkumy na toto téma a studujeme výsledky, ke kterým dospěli. Na konci teoretické části popisujeme doporučení pro interakci s dětmi s konkrétními příklady a technikou, jejíž kroky nám mohou pomoci zvládnout problémovou situaci s dítětem úspěšně.

Prostudování těchto teoretických zdrojů nám pomohlo v přípravě našeho výzkumného záměru. Naším cílem bylo zjistit, s jakými druhy interakcí s učitelkami se děti v mateřských školách setkávají při řešení problémových situací a zda mohou být jednotlivé způsoby jejich interakcí chápány jako podpůrné pro posilování psychické odolnosti dětí. Svou pozornost zaměřujeme v tomto procesu na učitelky, které v interakci s dětmi při problémových situacích nahráváme na videozáznam a ten následně analyzujeme. Jako referenční práci jsme pro náš výzkum využili studii Königové realizovanou v předškolních zařízeních v Německu, kde sledovali interakce učitelů s dětmi (ačkoli ne přímo v problémových situacích). Při analýze 242 událostí, které jsme získali z natočených videozáznamů, jsme použili kódovací systém Königové. Díky tomu jsme následně mohli sledovat i podobnosti a rozdíly v některých výsledcích obou studií. Podrobný pohled na interakce mezi učitelkami a dětmi v náročných situacích nám umožnil vytyčit oblasti, kterým by bylo vhodné se dále věnovat v odborném poli a které rozvíjet v každodenním kontaktu s dětmi.

Náš výzkumný záměr bylo možné realizovat jen díky ochotě a motivaci zapojených vyučujících z mateřských škol, kteří vyjadřovali zájem o vlastní rozvoj a hledají v odborných publikacích doporučení pro práci s dětmi. V současné době knihkupectví nabízí množství návodů na to, jak vychovávat děti, aby z nich vyrostl sebevědomí a silný jedinec. Rozšiřující se nabídka v této oblasti však může přinášet i nejistotu, zda zvolím správný přístup, či nedůvěru v metody, které na nás působí jako nové, krátkodobé trendy. Naše práce proto vychází ze základních konceptů a staví na teoriích ověřených výzkumy, které pak mohou formulovat doporučení, jak přenést tyto poznatky do interakce s dětmi.

## **I. Teoretická část**

### **1. Charakteristiky dítěte předškolního věku a jeho potřeby**

Jako předškolní věk dítěte bývá nejčastěji označováno období mezi třetím a šestým rokem dítěte. Pro mnohé je tato etapa jasně vymezena nástupem dítěte do předškolního zařízení (Šulová, 2010). V současné době však nemálo dvouletých dětí navštěvuje mateřská centra a dětské skupiny nahrazující či doplňující státní předškolní systém, který řadu dětí z důvodu přeplněných kapacit nemůže přijmout. Pro potřeby této práce považujeme proto za předškolní období život **dítěte zhruba mezi dvěma a půl lety a šestým rokem**.

Jedná se o období charakteristické změnami v oblasti psychického i fyzického rozvoje a utvářením osobnosti. Dochází během něj k prvnímu uvolňování vazeb na rodinu, sebeprosazování a nárůstu soběstačnosti (Říčan, 2006). To vše má samozřejmě vliv na interakci dítěte s okolním světem. Pro potřeby naší práce se však zaměříme jen na následující oblasti jeho rozvoje – řeč a myšlení, emoční vývoj a schopnost seberegulace, sebepojetí dítěte.

#### **1.1 Rozvoj řeči a myšlení**

Klíčovým vývojovým činitelem předškolního věku dítěte se stává jeho stále kvalitnější řeč a postupně se rozvíjející názorné intuitivní myšlení, které je vázáno na konkrétní činnosti a aktivitu dítěte. Dítě stále prožívá svět egocentricky, avšak v kontaktu s vrstevníky a dospělými se pomalu učí zaujímat pohled jiné osoby. Výrazně se rozšiřuje slovní zásoba dítěte a zároveň také dochází k rozvoji představivosti a kognice celkově (Bandura, 1997). Dítě od dvou do šesti let věku si osvojí obrovské množství slov a dochází ke značnému zdokonalení řeči. Své verbální schopnosti rozvíjí především v komunikaci s dospělými, v rámci níž si upřesňuje platnost gramatických pravidel. Rozvíjí se tak všechny složky řeči – komunikativní, kognitivní i expresivní (Vágnerová, 2005).

Myšlení v předškolním období prochází vývojem od symbolických představ objevujících se kolem druhého roku (dítě začne kreslit, užívat oddálenou nápodobu, symbolickou hru apod.) k názorovému, intuitivnímu myšlení ve čtvrtém roce (kdy se začne zajímat o příčinné souvislosti právě nazíraných skutečností). Schopnost symbolizace dítěti pro toto období otevírá dveře k prozkoumávání společenských rolí a zároveň rozšiřuje zkušenost dítěte. Umožňuje mu také dosáhnout řady dalších poznatků čtením a prohlížením v knihách

(např. o zvířatech, které až posléze uvidí v zoo). Jeho vnímání a myšlení je však stále egocentrické a svázané s přítomností. Převládá magické myšlení, doplňované často konfabulací. Myšlení je prelogické, názor se opírá o to, co dítě právě nazírá. Nevnímá rozdíly mezi vlastní psychologickou realitou a objektivním světem (Šulová, 2004; Langmeier, Krejčířová, 2006).

## 1.2 Emoční vývoj a schopnost autoregulace

V předškolním období se u dítěte formuje prožívání a uvědomování základních **citových projevů** a schopnost o nich mluvit. Jeho citový vývoj se projevuje i realizuje v různých formách sociálního učení, kdy se zejména nápodobou učí živému či zdrženlivému projevu emocí, gestikulaci, mimice atd., a vzorem jsou mu v tomto procesu nejen rodiče a blízké osoby z rodiny, ale také učitelé z mateřské školy a vrstevníci (Gillernová, 2003).

Prožívání předškolního dítěte je velice intenzivní, ale krátkodobé a proměnlivé. Oproti předchozímu batolecímu období je však již pro něj více charakteristická jistá stabilita a vyrovnanost, která mimo jiné souvisí také s větší zralostí nervového systému a úrovní uvažování. Postupně se učí své prožívání reflektovat a spojovat s určitými podněty. Dítě v tomto období také již dokáže anticipovat, těšit se na něco či se naopak něčeho obávat (Vágnerová, 2005). Nejčastěji u dětí tohoto věku pozorujeme veselou náladu, ale také strach, úzkost (mnohdy vázány na rozvoj dětské představivosti), i tzv. sociální city jako jsou láska, nenávisť, sympatie apod. Na konci tohoto období dítě dokáže své prožitky i kontrolovat a ovládat, často i skrývat (Gillernová, 2010).

Emoční vývoj dítěte začíná pochopením kvality a významu jednotlivých emocí a jejich projevů, kdy jsou pojmenovávány a rozlišovány, nejen vnímány jako libé a nelibé stavy. Postupně jsou pak propojovány s podněty a chápány v kauzálních vztazích. Děti si začínají uvědomovat příčiny vzniku svých emocí a učí se je chápat a reflektovat. V tomto období dochází k rozvoji jejich emoční inteligence (Vágnerová, 2005).

Ve chvíli, kdy dítě již dokáže vyjadřovat své pocity a prožitky, může docházet k rozvoji jeho citového vývoje a **schopnosti seberegulace**. *„Čtyř až pětileté dítě se často řídí instrukcemi okolí, převedenými do vnitřní řeči“* (Šulová, 2010, s. 18). V tomto období se děti učí ovládat zejména agresivní projevy a svůj vztek. Dospělá osoba by je měla provázet v porozumění tomu, co a proč dítě prožívá, a v hledání cesty, jak své emoce a potřeby projevit společensky přiměřeným způsobem. Dítě se tak učí oddalovat vlastní uspokojení a v kontaktu

s ostatními dětmi a jejich emocemi také projevovat empatii. To vše mu pomáhá se pak s řadou situací lépe vyrovnávat.

### 1.3 Vývoj sebepojetí dítěte

Podle Eriksona (2002) člověk prochází osmi etapami života. Dítě předškolního věku se nachází ve vývojové etapě, kdy silně prožívá **konflikt mezi iniciativou a pocitem viny**. Rozvoj dětského sebepojetí je ovlivňován právě touto aktivitou, iniciativou dítěte, která odráží jeho potřebu něco zvládnout a potvrdit tak své kvality. Vzhledem k citové a rozumové nezralosti dítěte je však v jejím hodnocení závislé na jiných osobách, zejména na důležitých blízkých (mezi které vedle rodičů patří též učitelé a vrstevníci).

Dítě je v tomto věku velice aktivní – verbálně i pohybově. Klade řadu mnohdy nekončících otázek, poskakuje, chce zkoumat, objevovat, ale také vykonávat řadu činností, které dělají významné osoby v jeho okolí. Mnohdy se do nich samo pouští, avšak bez schopnosti nahlédnout, co je v jeho věku zvládnutelné. Setkává se tak velice často s neúspěchem.

Vývoji člověka z hlediska způsobu, jakým se vyrovnává s nároky okolního světa, se ve své publikaci věnuje Hoskovcová (2010), podle které do období předškolního patří následující vývojové kroky:

**Krok 3: Zkušenost, že jsem to já, kdo je původcem akce, která způsobila reakci (2-3 roky)**

**Krok 4: Zkušenost úspěchu/neúspěchu (2-4 roky)**

**Krok 5: Už vím, proč se dostavil úspěch či neúspěch (5-10 let)**

Dítě si podle tohoto názoru vytváří identitu ve vztahu ke svým činům. Ve střetech s rodiči a okolím testuje hranice a pomáhá formovat své „já“. Přiměřené chování rodičů a schopnost ustát i náročné situace či neobvyklé chování dítěte přispívá ke zdravému vývoji identity a podpory experimentování.

Následně přichází fáze hodnocení vlastní úspěšnosti, spojení některých výsledků s pocity hrdosti na úspěch, jiných se studem za neúspěch. Je nutno říci, že hodnocení je zaměřeno pouze na výsledek, nikoli na úsilí a námahu, kterou dítě věnuje dosažení cíle. Dítě prožívá úspěchy a neúspěchy velice osobně. V této fázi se upevňuje ochota vytrvat v úsilí dosáhnout

vytyčených cílů, nicméně úsilí samo o sobě nemá pro dítě hodnotu, pokud není zářmováno dosažením úspěchu. Může se stát, že dítě bude mít nerealisticky nastavené cíle a očekávání od sebe sama, což mu přivodí sérii pocitů selhání a neúspěchu. Zatímco občasný zážitek neúspěchu je může motivovat k větší aktivitě, příliš častý neúspěch může mít negativní dopad na pojetí vlastní hodnoty a sebevědomí, což naopak snahu utlumuje (Hoskovcová, 2010).

Předškolní dítě se snaží svět plně uchopit a prosadit se v něm. V období předškolního věku dochází také k morálnímu rozvoji, kdy děti kolem třetího roku mají zvnitřněny základní společenské normy a pravidla, která zkouší překračovat – a posléze se vyrovnávat s vlastními pocity a svědomím (Šulová, 2005). I z tohoto důvodu jsou pro ně v tomto období tak důležití vrstevníci – na rozdíl od dospělých jsou stejně nemotorní či neposlušní. Děti mohou společně zkoumat a experimentovat, aniž by prožívaly konfrontaci mezi skutečným a ideálním výsledkem (Šulová, 2005).

Děti v této etapě života přebírají názory, postoje a hodnocení dospělých tak, jak jsou jim předávány, přejímají je v jen málo upravené formě jako součást svého sebepojetí. Je tedy důležité, jak je jejich iniciativa interpretována, i to, v jaké emoční atmosféře je jim sdělována. Normy a zásady by měly být prosazovány láskyplně a přiměřeným způsobem tak, aby nevyvolávaly takový pocit viny, který by komplikoval následný rozvoj dítěte; například tím, že kvůli obavě ze selhání nebude raději nic zkoušet. *„Obecně platí, že bez pomoci dospělého dítě všechny nároky socializace nezvládne. Děti potřebují lásku a bezpodmínečné přijímání, stejně jako hranice, ve kterých se mohou bezpečně pohybovat...“* (Gillernová, 2010, s. 128). Proto je také velice silná potřeba stability, jistoty, zázemí a bezpečí.

Rozvoj osobnosti dítěte probíhá v rámci interakce socializace a individuace. Dítě si již začíná ujasňovat své postavení mezi ostatními členy rodiny, umí zaujmout větší počet rolí a chápat i své **role** budoucí (tatínek, školák...), které ztvárňuje a trénuje prostřednictvím příběhů a her s vrstevníky. Snaží se začlenit do společnosti a najít si v ní své místo, a to nejen v rodině, ale také mezi vrstevníky. Současně se chce také vůči ostatním vymezit a rozvíjí svou individualitu v kontaktu s jinými lidmi (Vágnerová, 2005; Hoskovcová, 2006). Vágnerová (2005) označuje socializaci dítěte v tomto období za fázi přesahu rodiny. Dítě mimo ni získává nové zkušenosti nezbytné pro jeho další rozvoj – učí se dalším sociálním dovednostem, učí se prosazovat ve skupině a soupeřit. Rozvíjí se jeho schopnost **spolupráce**, vzájemné pomoci a pochopení, ale i řešení konfliktů a soupeření. Součástí vývoje sebepojetí a procesu socializace dítěte je i vývoj self-efficacy a odolnosti vůči stresu, kterým se budeme věnovat v dalších částech této práce.

## 2. Psychická odolnost dítěte předškolního věku

„Zdravé dítě předškolního věku se poměrně snadno vyrovnává s přechodnými nároky, se stresem, ale horší je to v případě dlouhodobého neuspokojování některých základních potřeb“ (Šulová, 2010, s. 17). Mezi tyto potřeby v tomto období patří vedle potřeby citového vztahu také potřeba sociálního kontaktu, společenského uznání emancipace, identity a seberealizace. Nicméně budeme-li sledovat několik dětí, které se ocitly ve stresové situaci, můžeme pozorovat, že každé z nich vnímá stres dané situace odlišně a že se jich zátěž dotkla v různé míře.

Způsob zvládnání náročných situací je dán komplexem faktorů, které člověku pomáhají přečkat obtíže a zvládnout je při zachování psychické rovnováhy a integrity osobnosti. Důležitou roli zde hrají nejen vnitřní faktory jako je osobnost jedince, jeho vrozené dispozice, zkušenost a dovednosti, ale také jeho momentální fyzický a psychický stav.

V této práci využíváme aktuálně přijímaný pohled, že psychickou odolnost člověka tvoří kombinace charakteristik, které se v průběhu života vyvíjejí a lze je ovlivňovat. Na základě tohoto pohledu v současnosti vznikají intervence a projekty směřující k posílení psychické odolnosti dětí. Například výzkumný tým vedený Seligmanem (2007) realizoval The Penn Prevention Program, při němž se děti v základních školách učily, jak zvládat nepříznivé životní situace, čímž se rozvíjela jejich odolnost (resilience).

Existuje řada teoretických rámců vysvětlující komplexní fenomén psychické odolnosti, který je s faktory na straně jedince spojován a kterému je věnována tato kapitola. V odborné literatuře jsou aspekty této osobnostní charakteristiky uchopovány celou řadou pojmů jako *umístění kontroly* (angl. locus of control, Rotter), *nezdolnost* (angl. hardiness, Kobasová), *odolnost* (angl. resilience, Rutter, Lutharová, Wernerová), *vnitřní soudržnost* (angl. sense of coherence, Antonovsky), *vnímaná osobní účinnost* (angl. self-efficacy, Bandura), které se ho snaží skrze vlastní teoretické pojetí popsat (Hoskovicová, 2010).

Abychom lépe porozuměli konceptu psychické odolnosti, představíme na následujících stranách základní teorie zachycující psychickou odolnost člověka, posléze přeneseme pozornost na ty, které se přímo zabývaly psychickou odolností dětí, a podíváme se, jak lze jejich poznatky uplatnit v interakci s dětmi pro rozvoj jejich psychické odolnosti.

## 2.1 Základní koncepty psychické odolnosti

Pojem psychická odolnost vychází z překladu slova resilience, které v angličtině vyjadřuje odolnost, nezdolnost či nezlomnost. Užíváme ho buď v širším smyslu k označení všech osobnostních dispozic podporujících zvládnutí náročných situací či v pojetí užším, kdy označuje pouze některé druhy odolnosti, nejčastěji ve smyslu nezdolnosti (angl. hardiness) (Kebza, Šolcová, 2008).

Vývoj zájmu o tuto problematiku lze rozdělit do několika etap. Jeho kořeny nacházíme například ve Franklově studiu přežití v extrémních situacích (vězni v koncentračních táborech během druhé světové války). Později se vědecká pozornost upírala zejména k identifikaci trvalých rysů osobnosti, které určují schopnost organismu zvládat psychickou zátěž. Posléze se výzkumy resilience začaly zabývat více také situačními proměnnými a jejich interakcí s jedincem a odolnost začala být chápána jako soubor nástrojů ke zvládnutí stresu – přičemž některé vycházejí z vrozených vlastností, jiné z naučených postupů, postojů a emočních reakcí.

První výzkumy věnované odolnosti dětí vyrůstajících za nepříznivých podmínek se věnovaly zejména identifikaci korelátů a markerů pozitivní adaptace spolu s rizikovými faktory v jejich životě. V jednom z takových výzkumů, věnujících se konceptu resilience u dětí, v roce 1955 Wernerová (Werner, Smith, 2001) dlouhodobě sledovala sedm set dětí z chudého havajského ostrova Kauai ve Spojených státech. Děti, které nevykazovaly v dospělosti destruktivní chování, nazvala resilientními. Na základě výsledků tohoto výzkumu Wernerová identifikovala rizikové faktory v jejich vývoji a dospěla k závěru, že jeden rizikový faktor ve vývoji dítěte nemusí hrát velkou roli, dva faktory však již zvyšují riziko čtyřnásobně a čtyři rizikové faktory až desetinásobně (Werner, Smith, 2001). Mezi další odborníky sledujícími ve svých studiích faktory, které ovlivňují následující psychický vývoj dítěte, patří také Rutter a Garmezy (cit. dle Goldstein, Brooks, 2005). Ti rizikové faktory rozdělili na vnější (kriminalita otce, psychiatrická anamnéza matky, manželská neshoda, početná rodina...) a vnitřní (bojácnost, věk dítěte vzhledem k nějaké události, adaptabilita...). Naproti tomu protektivní faktory na individuální (vnitřní místo kontroly, sociální schopnosti, inteligence...), rodinné (attachment, rodinné vztahy...) a nerodinné (široká sociální síť, známky ve škole...).

V 80. letech došlo se změnou pohledu na stres také ke změně v pojmání odolnosti. Odborná pozornost již nebyla věnována primárně extrémním situacím, ale stres začal být

chápan jako neodmyslitelná součást života, na kterou člověk reaguje. Výzkum resilience se tedy z deskriptivní fáze (Šolcová, 2009), posunul ke snaze odhalit procesy a regulační systémy, které mohou být odpovědné za úspěšný vývoj jedince navzdory nepříznivým okolnostem jeho života. Odolnost začala být vnímána jako schopnost odolat škodlivému dopadu zátěže na organismus. Z tohoto úhlu pohledu může být odolnost definována také jako dosažení pozitivních výsledků ve vývoji dítěte a překonání následků nepříznivých podmínek v dětství (Goldstein, Brooks, DeVries, 2013). V tomto období získala větší popularitu výzkumná témata z předchozích dekád, která jsou dnes známa i široké veřejnosti: chování typu A/B, smysl pro koherenci, nezdolnost (hardiness), optimismus, lokalizace kontroly (locus od control), atribuční styl, sebevědomí, salutoprotektivní charakteristiky apod. Mimo osobnostních zdrojů byla k základním zdrojům osobnosti zařazena též sociální oblast a somatická oblast ve smyslu fyzické zdatnosti (Šolcová, 2007).

V posledních zhruba třiceti letech stoupal zájem o využití poznatků o psychické odolnosti v praxi. Následující práce odborníků (např. Werner, Smith, 2001; Williams, 2001) se věnovaly identifikaci zdrojů psychické odolnosti napříč životem dětí, které předpovídají, za jakých podmínek se děti mohou úspěšně vyrovnávat s nepřízněmi života, a započaly proces objasnění, jak tyto protektivní faktory podporují adaptaci (Goldstein et al., 2013). Jejich snahy mířily k otázkám, jak podpořit psychickou odolnost u ohrožených jedinců prevencí, intervencí a opatřeními – při vědomí toho, že některé děti nemohou počkat, až budou jasné všechny principy a mechanismy zprostředkování těchto procesů. Řada studií (např. Rutter et al., 1998; Masten, Obradovic, 2006 a další) v několika posledních dekádách si vytkla za cíl rozvinout porozumění těmto procesům, konkrétně komplexu interakce protektivních a rizikových faktorů, s cílem rozvinout model k aplikaci tohoto poznatku v klinické praxi (Goldstein et al., 2013).

To, že poznatky procesu resilience mohou být uplatněny v klinické praxi, dokazuje Mastenová (2006) na příkladu deprivovaných dětí z institucionální výchovy, které po adopci byly schopny normálního fungování. Podobně Rutter et al. (1998) s týmem vědců studujících rumunské adoptované děti zaznamenali schopnost těchto dětí kognitivně i psychicky dohnat své vrstevníky žijící v rodinném prostředí. Posléze se začala hledat oblast účinné aplikace nejen v klinicky relevantních intervencích, které pomohou k pozitivním výsledkům u tzv. rizikových dětí, ale v posledních letech nakonec také v dětské populaci obecně, protože žádné dítě nebude nikdy ušetřeno stresu (Goldstein, Brooks, 2005).



Podle Goldsteina a Brookse (2005) musí proces utváření a podpory resilience v aplikované psychologii začít pochopením relevantních proměnných a určitých klíčových fenoménů. Resilienci popsali jako komplexní biopsychosociální proces, jehož cílem je dosažení stavu, kdy je organismus přiměřeně stimulován a má nejlepší podmínky pro svou existenci a další rozvoj. Dle Cowena (1991) zahrnuje tento přístup rozvoj následujících čtyř základních prvků: **odolnosti, specifických dovedností, sociálního systému, a pocitu vlastní schopnosti (empowerment).**

Kroky v procesu chápání psychické odolnosti člověka vedly od přístupu k resilienci jako „mimořádných charakteristik“ uvnitř dítěte k uvažování o resilienci jako součásti vývojových procesů týkající se adaptace (Goldstein, Brooks, 2005) a došlo k přesvědčení, že každé dítě je schopné rozvinout si takovou sadu postojů a předpokladů, které mu umožní vyrovnat se efektivněji se stresem a čelit každodenním výzvám, otřepat se ze zklamání, neštěstí a traumat, rozvíjet jasné a realistické cíle, řešit problémy, bezpečně se vztahovat k druhým a jednat se sebou i s druhými s respektem (Goldstein et al., 2013). Než se my sami ponoříme v naší práci do praktických aplikací poznatků o psychické odolnosti, zastavíme se u jejich jednotlivých teoretických konceptů s cílem jim porozumět a pozorností zaměřenou na možnosti posílení psychické odolnosti prostřednictvím interakce.

### **2.1.1 Nezdolnost**

Mezi nejznámější koncepty psychické odolnosti patří nezdolnost (angl. **hardiness**), tedy osobní odolnost vůči emocionálním dopadům stresu, který vychází z existenciální teorie a studií rozdílných individuálních reakcí na zátěžové situace. Obvykle je prezentován jako souběžná vysoká a vyrovnaná hodnota tří faktorů, v anglické literatuře zvaných 3C (Mills, Dombeck, 2005; Goldstein et al., 2013):

#### **1. Commitment - Závazek a vytrvalost**

Závazkem je myšleno osobní nasazení k aktivnímu postoji. Podle něj odolní lidé vytrvají ve svých snahách situaci zvládnout, protože vnímají smysl svého života či své činnosti. Jsou ve své činnosti poháněni tím, že vědí, co mají na dané činnosti rádi a z jakého důvodu se do ní pustili. Jsou motivováni, aby aktivně usilovali o změnu svého prostředí i sebe.

#### **2. Challenge - Vnímání stresu jako výzvy, nikoli jako paralyzující síly**

Odolní lidé předem počítají s tím, že v životě se vyskytnou nepředvídatelné události, a chápou náročné situace jako příležitost k vlastnímu rozvoji. Snaží se proto co nejlépe porozumět jejich příčinám i svým reakcím, aby je mohli neustále zlepšovat.

### 3. Control - Získání osobní kontroly nad situací

Psychicky odolní lidé hledají příležitosti, jak náročnou situaci v určitém aspektu ovlivnit, jak překonat jednotlivé překážky a dosáhnout cíle. Získaná osobní kontrola se projevuje ve snaze udržet si alespoň částečný vliv na výsledky situace. Lidé, kteří se úspěšně vyrovnávají se stresem a tlakem, soustředí svůj čas a energii spíše na oblasti, které mohou v obtížné situaci ovlivnit, než aby se pokoušeli měnit to, co se nachází mimo jejich dosah. Usilují o pocit úspěchu a průběžně si jej potvrzují dosažením dílčích kroků. Opakem pocíťované kontroly je bezmocnost.

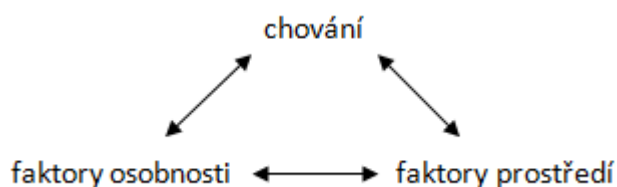
Koncept nezdolnosti (hardiness) spojuje kognitivní, emocionální a volní prvky osobnosti ve styl zaměřený na rozvoj a učení, který umožňuje vnímat zátěž jako zvládnutelnou. Tento pohled na osobnost a její složky je významný i pro práci s předškolními dětmi. U dalších konceptů, kterým se budeme věnovat, uvidíme společné charakteristiky s tímto přístupem, např. v oblasti kontroly nad situací a jejím vnímáním.

#### 2.1.2 Vnímaná osobní účinnost

Pro naši práci je jeden z klíčových konceptů spojen s označením „**self-efficacy**“, které je do češtiny překládáno nejčastěji jako **vnímaná osobní účinnost**, sebeuplatnění, osobní zdatnost, obecná vlastní efektivita. V této práci budeme užívat překladu podle Hoskovcové (2006) jako vnímanou osobní účinnost, případně budeme využívat původní termín self-efficacy, užívaný i v českých odborných textech.

Dle autora tohoto termínu **Bandury** (1997), který jej představil v souvislosti se svou sociálně-kognitivní teorií, můžeme self-efficacy chápat jako důvěru ve vlastní schopnosti či jako sebeuplatnění. Jedná se o teorii lidského fungování, která zdůrazňuje význam subjektivního přesvědčení o sobě a svých schopnostech oproti objektivní realitě (Pajares, 2005).

Lidské myšlení a chování (a stejně tak i míra self-efficacy) je dle Bandurova modelu založeno na triadickém recipročním mechanismu: „chování, vnitřní osobnostní dispozice a vnější prostředí“, a recipročním determinismu. Podle této teorie lidé interpretují výsledky své činnosti a tyto informace – způsob, jakým interpretují výsledky vlastních činů – pak ovlivňují jejich osobní vlastnosti i jejich prostředí a pozměňují budoucí jednání.



Obr. 1 - Znázornění triadické recipacity: a) faktory osobnosti: kognitivní, afektivní a biologické jevy, b) chování, c) faktory, vlivy, prostředí (Pajares, 2005)

Vnímaná osobní účinnost souvisí s přesvědčením člověka o kontrole nad událostmi, o možnosti ovlivňovat svůj život. Toto přesvědčení a jeho odraz v emocionálním stavu jedince je spojováno s představou lepšího zvládnání životních těžkostí. Působí na tvorbu optimistických postojů, přispívají k přijímání těžkých úkolů jako výzev. Vnímání osobní účinnosti podle Bandury ovlivňuje zejména myšlenkové vzorce jedince (zda myslí produktivně či neefektivně, pesimisticky či optimisticky), jeho aktivity (i kolik námahy vynaloží), emocionalitu, nakolik se dokáže motivovat a vydržet, když se objeví překážky. Tato přesvědčení tedy výrazně ovlivňují míru, kolik ze svých plánů a předsevzetí lidé doopravdy dokážou uskutečnit. Jedná se o konceptualizovaný a vědecky prověřený rámec, který pracuje i s tzv. sebenaplňujícím se proroctvím. Self-efficacy také podstatně určuje, jaké cíle si lidé vytyčují, jakou mají aspirační úroveň, případně jakým směrem se vydají v důležitých rozhodnutích svého života (Pajares, 2005).

Bandura (1997, s. 79) uvádí, že názory o osobní účinnosti, jsou vytvářeny ze čtyř hlavních zdrojů:

1. **vlastní zkušeností se zvládnutím určitého úkolu** – zkušeností či zážitkem úspěchu (mastery experience), který funguje jako indikátor vlastní schopnosti,
2. **zprostředkovanou zkušeností** (vicarious experience) – využitím zkušenosti druhého člověka jako určitého vzoru, který poskytuje sociální srovnání a někdy přímo ovlivňuje self-efficacy a mění názory o vlastní osobní účinnosti,
3. **verbálním přesvědčováním druhých** o schopnostech jedince, jeho znalostech, dovednostech a ovlivňováním, že jedinec má (nebo nemá) dané schopnosti,
4. **fyziologickými a emočními stavy**, ze kterých lidé odvozují svou schopnost, sílu a zranitelnost vůči dysfunkci.

Dospělí v kontaktu s dětmi mohou využívat jednu nebo více z těchto cest, aby ovlivnili self-efficacy u dětí. Samotná informace, kterou dítěti dáváme, však není obohacující – rozvojový smysl získává teprve poté, co ji dítě zpracuje kognitivně, a reflektivním uvažováním. „*Je tudíž nutné oddělit kognitivní funkce spojené s výběrem a interpretací informací, které dítě získává*

*prostřednictvím výše zmíněných čtyř kanálů, a funkce, které tyto rozmanité informace spojují a vytvářejí celkový obraz vlastní self-efficacy“ (Bandura, 1997, s. 79). K tomu, jakým způsobem dítě získává tyto informace, se vrátíme později v kapitole věnované interakci.*

K rozvoji vnímané osobní účinnosti je třeba, aby dítě svou roli v proběhlé události vnímalo jako propojenou s vlastní osobou – musí tedy mít vytvořen koncept vlastní samostatnosti a přivlastnění vlastního chování a záměrů. O konceptu self-efficacy můžeme u dítěte hovořit nejprve kolem roku a půl, kdy dítě již verbálně odlišuje samo sebe od ostatních, ale pravděpodobně spíš ještě později, kdy spontánně začne popisovat sebe samé jako původce akce a sdílí své záměry – to se objevuje u dětí starých cca 20 měsíců (Hoskovcová, 2009).

*Porozumění řeči a rozvoj řečových dovedností urychluje vývoj vědomí sama sebe a uvědomění vlastní účinnosti (Hoskovcová, 2009). Dítě si postupně vytváří symbolickou reprezentaci sama sebe. Pro vývoj vnímané osobní účinnosti je klíčové právě vnímání sebe sama jako jedince schopného vytvářet akci a mít osobní kontrolu nad děním. Tato představa sebe má klíčový význam pro raný vývoj sociální a kognitivní kompetence.*

### **2.1.3 Umístění kontroly**

S tématem self-efficacy ve smyslu **pocitu kontroly** nad určitou situací či nad vlastním životem souvisí **koncepte umístění kontroly** (angl. locus of control). Tu představil Rotter v roce 1966 ve své teorii dvou přístupů k životním obtížím. Rotter rozlišuje jedince podle toho, jak se staví k problému, na

1. **jedince s vnitřním místem kontroly**, kteří vnímají to, co se stane, jako důsledek svého jednání. Jsou iniciativní, mají chuť bojovat, při řešení problémů využívají svých schopností, možností a dovedností.

2. **jedince s vnějším místem kontroly**, kteří vnímají situaci jako poměrně nezávislou na jejich vlastní aktivitě. Domnívají se či doufají, že se situace vyřeší sama (Hoskovcová, 2006).

V souvislosti s předchozím textem můžeme uvažovat o styčných bodech, ve kterých se propojují tyto jednotlivé teorie. Vnitřní locus of control odpovídá právě těm faktorům, které posilují vnímanou vlastní účinnost Bandury. Jedinec, který přebírá iniciativu za řešení náročné situace, je připravenější využívat různé strategie k tomu, aby sám sebe podpořil a aktivně rozvíjel v potřebných oblastech. Oproti tomu vnější locus of control je často spojován

s koncepcemi naučené bezmocnosti a naučenému optimismu, které formuloval Seligman. Zkušenost a následné očekávání, že určitá situace je nezávislá na vlastním volným úsilí, snižuje motivaci chtít zátěžovou situaci ovládnout. V podobných situacích jsou tito lidé ze zvyku pasivní a méně přizpůsobiví.

#### 2.1.4 Naučený optimismus

Seligman (2007) upozorňuje na to, jak **nepředvídatelnost** a **neovladatelnost** vedou k pasivitě a depresi a po studiu naučené bezmocnosti se zaměřil právě na to, jak děti „psychicky imunizovat“. Jednou z cest této imunizace popisuje ve své knize *The Optimistic Child* (2007), která sleduje jeho práci na již zmíněném *The Penn Prevention Program*, kdy děti mimo jiné učí, jak aktivně překonávat potíže a nevzdávat se při setkání s těžkostmi a překážkami. Ač se v projektu věnuje dětem školního věku a popsané metody doporučuje pro věk 8-12 let (s případnými obměnami pro děti ve věku 15 let), ve své knize se věnuje i vhodné interakci s předškolními dětmi. Současně se Hoskovcová (2009) domnívá, že právě období přibližně od 18 měsíců do 5 let lze považovat za vhodné pro psychickou imunizaci, protože dítě má v tomto období již sociální zábrany a prochází vývojovou krizí spojenou s iniciativou a možnými následnými vnitřními pocity viny.

Abychom se v dalších částech této práce mohli věnovat praktickým doporučením k interakci s dětmi podporující psychickou odolnost dětí, vysvětlíme na následujících řádcích základní myšlenky Seligmana, ze kterých tato doporučení vycházejí a které souhrnně nazývá „**naučený optimismus**“. Jedná se o teorii velice blízkou výše popsaným přístupům k psychické odolnosti člověka. Její kořeny vychází z pozitivní psychologie a míří k podpoře resilience, pozitivního prožívání a pocitu smysluplnosti. Pro učitele může být toto pojetí naučeného optimismu dobrým nástrojem, jak v interakci nakládat s problémovými situacemi, s nimiž se dítě setkává.

Seligman (2007) považuje za základ optimismu způsob, jakým přemýšlíme o příčinách různých událostí a jak si vykládáme náš úspěch či nezdár. Nenachází jej v pozitivních frázích nebo představách vítězství, ale v tom, jaký máme „**explanační styl**“ – návyk spojený s charakteristickými rysy uvažování o příčinách, které je součástí našeho pohledu na svět. Badatelé na poli psychologie ještě neurčili přesně, v jakém věku se explanační styl vytváří, ale Seligman (2007, s. 293) věří, že každé dítě v sobě má vrozenou dispozici k určitému explanačnímu stylu, kterou dědí po svých rodičích. Ta se pak v předškolním věku pojí s jeho zážitky a zkušenostmi a také tím, jaký explanační styl mají

rodiče a další osoby (kvůli jejich zkušenostem naplnění či nenaplnění očekávání ze strany prostředí). V dospívání je pak již explanační styl pevně zformován. Dle Seligmanova názoru mohou rodiče i pedagogové dítě v tomto klíčovém věku učit optimistickému explanačnímu stylu. Způsobem, jakým před dítětem hovoří, ať již s druhými či přímo s ním, a jakým způsobem je kritizují, pak bude ono samo hovořit se sebou. Seligman (2007) upozorňuje na význam tohoto explanačního stylu, protože pesimistický ráz vysvětlení různých selhání dítě oslabuje, vytváří beznaděj a pasivitu. Je přesvědčen, že každý se může stát optimistickým a naučit se vhodnému způsobu, jak k sobě hovořit v náročných chvílích tak, aby zastavil pocit bezmoci a energizoval se tváří v tvář nezdaru a životním těžkostem. Pak můžeme nepříznivé situace vnímat jako výzvy, na které je potřeba se adaptovat, reagovat aktivně a uchovat si naději (tamtéž).

Seligman (2007) popisuje tři dimenze, které v sobě obsahují vysvětlení událostí (proč se dítěti něco špatného či dobrého stalo) a je jimi charakterizováno: **trvalost, univerzálnost a personalizace**. Dítě s pesimistickým explanačním stylem věří, že příčiny špatných událostí nebo určitého výkonu jsou trvalé, vycházející z jeho osobnosti, zatímco dítě s optimistickým uvažováním je přisoudí dočasné, změníitelné příčině, určitému stavu. Současně konkrétní nezdar pro optimistické dítě neznamena jeho úplné, globální selhání, ale vede k hledání lokálního zdroje, který ho způsobil. Personalizací Seligman (2007) označuje hledání osoby či jiného zdroje, který nezdar zavinil. (Zde vidíme propojení s tématem locus of control.) Dítě může dávat vinu samo sobě (interní příčina) či někomu jinému nebo hledat jinou příčinu mimo svou osobu (externí příčina). Podle Seligmana musí dítě vzít v potaz své přičinění v problému či špatném výsledku, aby pak mohlo zkusit situaci napravit či zlepšit svůj výkon. Seligmanovým cílem je, aby se děti naučily vnímat svůj podíl na situaci co nejpřesněji, mohly uznat svou odpovědnost a zkusit své chování změnit tak, aby dosáhly úspěchu. Současně tak mohou měnit danou situaci a mít nad ní určitou kontrolu. Seligman usiluje tedy o to, aby dítě zaujalo aktivní postoj ve vztahu ke svému životu a ke světu obecně a vytvořilo si na sebe realistický pohled (Seligman et al., 2007). V jeho přístupu se tedy optimismus překrývá s realistickým sebehodnocením, což také přibližuje Seligmanovo pojetí konceptu Bandurovy vnímané osobní účinnosti popsané v předchozím textu. Dalším společným konceptem je pojem „mastery“, který lze stejně jako Bandurovo „mastery experience“ přeložit jako „zvládnutí obtížné situace“. Právě zkušenost zvládnutí Seligman považuje za klíčovou pro rozvoj optimistického postoje ke světu.

### 2.1.5 Smysl pro soudržnost

Poslední z koncepcí spojených s psychickou odolností, kterou považujeme za důležitý stavební kámen i pro naši práci, je „**sense of coherence**“. Tento pojem je nejčastěji překládán jako **smysl pro soudržnost**. Objevují se však také překlady jako: **smysl pro integritu** či **vědomí souvztažnosti**. Autorem tohoto pojmu je izraelský sociolog Antonovsky, který se v pojetí odolnosti zaměřil na oblast zdraví (vychází z výzkumu zdravotního stavu vězňů koncentračních táborů, dlouhodobě nemocných lidí, později i lidí bez zdravotní újmy). Je to pozitivní osobnostní rys, který se vyznačuje třemi charakteristikami:

1. **srozumitelnost** - schopnost jedince chápat svět a svůj život v něm jako srozumitelný, logický, racionální, poznatelný a relativně předvídatelný.
2. **smysluplnost** - rys, který umožňuje chápat svou životní pozici a aktivitu jako něco, co stojí za pochopení a aktivní řešení. Jedinec touto charakteristikou dokáže nalézt v životní situaci, ve které se nachází, **smysl svého života**.
3. **zvladatelnost** - jedinec považuje svět kolem sebe a svůj život v něm za zvladatelný, ovlivnitelný a kontrolovatelný (Hoskovcová, 2006; Kebza, 2005).

Na Antonovského navázal ve svém modelu psychosociální odolnosti dospělých Strumpfer, který odolnost chápe jako dynamický proces, jehož součástí jsou: **hodnocení, motiv, stanovení cílů a vlastní resilientní chování** (Kebza, 2005). Doplnil tři osobnostní dispozice Antonovského, a tak získal pět aspektů ovlivňující proces resilience:

1. **srozumitelnost**
2. **smysluplnost**
3. **zvladatelnost**
4. **naděje na úspěch**
5. **sociální opora**

V této kapitole jsme získali základní vhled do nejvýznamnějších konceptů, které ovlivnily a nadále určují směr, kterým se ubírají myšlenky a snahy odborníků při podpoře psychické odolnosti jedinců tváří v tvář náročným situacím každodenního života. Nyní svůj zrak upřeme blíže dětské populaci a specifikám, které přinesly studie psychické odolnosti dětí a pomohly tak identifikovat konkrétní cesty k jejímu posilování.

## 2.2 Charakteristiky a kompetence psychicky odolného dítěte

Otázku, jaké charakteristiky, kompetence a postoje jsou společné dětem, které úspěšně čelily životním výzvám, a lze je tedy označit za resilientní, si kladla a stále klade řada výzkumných pracovníků i dalších odborníků v praxi, kteří pracují s dětmi. V této kapitole zmíníme některé ze studií přinášející odpovědi na tuto otázku a doporučující konkrétní oblasti, které bychom při práci s dětmi měli posilovat. V porovnání se studiem resilience u dospělého, kde je pozitivním důsledkem resilience funkční zpracování zátěže a návrat do původní úrovně fungování po zážitku intenzivní zátěže, se v psychologickém studiu resilience zaměřujeme mnohem více na podporu zdravého rozvoje osobnosti dítěte a tvorbu kognitivních a emocionálních strategií, které umožní úspěšné zvládnutí všech vývojových nároků.

Jednou z osobností, která se zabývá zejména tím, jak pomoci dětem přenést se přes traumata, je Grotbergová (1995). Na základě svých zkušeností doporučuje, že je třeba děti posilovat v uvědomění si následujících oblastí a s nimi spojených kompetencí:

- **já jsem (I am):**

*Osoba, kterou mohou lidé mít rádi a milovat.*

*Rád/a dělám hezké věci pro ostatní a dávám najevo svůj zájem.*

*Jsem osoba, která respektuje sebe i druhé.*

*Jsem osoba ochotná být zodpovědná za to, co dělám.*

*Jistý/á, že věci dopadnou dobře.*

- **já mám (I have) kolem sebe lidi...**

*...kterým věřím a kteří mě milují, bez ohledu na cokoli.*

*...kteří mi dávají hranice, takže vím, kdy s něčím přestat předtím, než se objeví nebezpečí, nebo potíže.*

*...kteří mi ukazují, jak dělat věci správně tím, že je dělají.*

*...kteří mě chtějí naučit dělat věci samostatně.*

*...kteří mi pomáhají, když jsem nemocný/á, v nebezpečí nebo se něco potřebuji naučit*

- **já umím (I can):**

*...mluvit s druhými o věcech, ze kterých mám strach či mě trápí.*

*...nalézt způsob řešení problémů, kterým čelím.*

*...ovládnout se, když cítím, že dělám něco špatně či nebezpečného.*

*...přijít na to, kdy je dobrý čas na to, si s někým promluvit nebo jednat.*

*...najít někoho, kdo mi může pomoci, když to potřebuji.*



Williamsová et al. (2001) zaměřující se na práci s dětmi, které utíkaly a žily na ulici (ať už z domova či ústavního zařízení) se domnívá, že posilování schopností jedinců v existenciálních oblastech může být jednou z cest, jak jim pomoci vyrovnat se adekvátním způsobem s problémy, předešlými životními zkušenostmi a aktuální situací. Uvádíme některé z jí navrhovaných kategorií:

- **Odhodlání** - vytrvalost při dosahování cílů, hrdost na zvládnutí náročné situace, a vnitřní sílu. Ta se projevuje hlavně tím, že dítě je schopno nahlížet na své životní zkušenosti jako na něco, co jej posílilo, najít jejich smysl a účel a získat pocit odpovědnosti za to, kam se jeho život nyní ubírá.
- **Smysl života** - naděje, realistický náhled na předchozí životní zkušenosti a aktuální situace, vědomí sama sebe ve vztahu k okolí, schopnost nalezení činnosti, které se budu dále věnovat a jejímž prostřednictvím si mohu vytvářet cíle do budoucna.
- **Péče o sebe** - schopnost dítěte lépe rozpoznat vlastní potřeby, nastavovat si lépe hranice a dokázat se vzdálit nezdravým vztahům. Do této oblasti patří též dovednost řešit problémy, zejména zvažovat výhody a nevýhody a určovat si priority.
- **Přijímání pomoci** - zahrnuje také důvěru v pečující osoby. Důležitými kvalitami na straně pečujících osob jsou v tomto ohledu: trpělivost, stálost a dlouhodobost péče, podporování pocitu bezpečí, funkce modelu pro různé role, respekt k dětem, komunikace bez výčitek a útoků, spíše fakticky popisující nastalou situaci (Williams, 2001).

Hoskocová (2006), která se věnuje tématu psychické odolnosti se zaměřením na dětský věk, zařazuje mezi důležité aspekty odolnosti **důvěru, pocit vlastní hodnoty a kompetence, schopnost zaujmout osobní postoj a jednat autenticky**. Předpokládá vyšší míru odolnosti u dětí s větší **zvědavostí a otevřeností** ke světu. Tento přístup je blízký konceptu Längla (1984) popisující čtyři osobnostně-existenciální základní motivace které bychom měli u dětí rozvíjet:

- **Umět být zde** – vyjadřuje zkušenost dítěte s pocitem vlastního životního prostoru, opory, přijetí a bezpečí. S takovými zkušenostmi může u dítěte vzniknout základní důvěra a sebedůvěra.
- **Vlastní hodnota, mít se rád** – tento pocit nacházíme u dítěte, které se přijímá a je ostatními přijímáno bez toho, aby předtím něco vykonalo.
- **Možnost být sám sebou** - jedinec přijímá vlastní osobu jako něco jedinečného. Tento motiv úzce souvisí s motivem vlastní hodnoty a umožňuje akceptaci druhého.

- **Vůle ke smyslu** - hledání smyslu je možné uskutečnit třemi způsoby: zážitky, tvořením či postoji (inspirováno Franklem).

Mimo ucelené koncepty, mezi které patří i výše zmíněné, se však v literatuře setkáváme také s těmito charakteristikami typickými pro jedince dobře zvládající životní těžkosti:

- **Optimismus** – vyznačuje se očekáváním kladného výsledku dění, kterého se jedinec účastní (Hoskovcová, 2006). Výzkumu optimismu se věnoval již zmíněný Seligman, pro jehož práci je mimo jiné významný pojem „mastery“ označující zážitek úspěšného zvládnutí úkolu. Tento termín podobně užívá také Bandura (1997) jako „mastery experience.“
- **Kladné sebehodnocení** - V souvislosti existenciálního pojetí odolnosti dítěte byla zmíněna důležitost pocitu vlastní hodnoty. Schopnost sebehodnocení znamená, že jedinec na sebe umí nahlížet s určitým odstupem, popsat se a ohodnotit se. Sebehodnocení je spojeno s mnoha kladnými i zápornými pocity a do jeho procesu mohou zasahovat vnitřní konflikty jedince. Vývoj této schopnosti je ovlivňován tím, jak je dítě vnímáno a hodnoceno svým okolím. Ten, kdo si je vědom svých kladných vlastností, zná své schopnosti a umí přijmout své nedostatky, je zároveň odolnější při zvládání těžkostí (Hoskovcová, 2006).

Goldstein, Brooks a DeVries (2013, s. 75) jsou přesvědčeni, že resilientní děti mají určité kvality a způsoby, kterými nahlízejí na sebe a na okolní svět a které jsou spojeny s určitými dovednostmi. Řada z nich náleží do oblastí předchozích autorů, pro jejich konkrétní vyjádření vhodné pro praxi je však jmenujeme všechny:

- *Cítí se milovány a akceptovány.*
- *Mají realistické cíle a očekávání.*
- *Věří, že jsou schopny řešit problémy a činit správná rozhodnutí.*
- *Vnímají chyby, nezdary a překážky jako výzvy, kterým budou čelit, než jako stresory, kterým je třeba se vyhýbat.*
- *Spoléhají se na účinné strategie zvládnutí, které podporují růst a neodsuzují se k nezdaru.*
- *Uvědomují si a akceptují své slabé a zranitelné stránky a vnímají je jako oblasti pro rozvoj spíše než neměnné vady.*
- *Rozpoznají a užívají svých silných stránek a talentů.*
- *Mají sebezpojetí obsahující představy vlastní síly a kompetence.*

- *S druhými se cítí příjemně a mají funkční mezilidské dovednosti při komunikaci s vrstevníky i s dospělými.*
- *Jsou schopny vyhledat pomoc a péči přiměřeným způsobem u dospělých, kteří jim mohou poskytnout podporu.*
- *Dokáží vytyčit stránky svého života, nad kterými mají kontrolu, a soustředí více svou energii a pozornost právě na ně, než na oblasti, nad kterými mají malý nebo žádný vliv.*

V této kapitole jsme se seznámili s různými koncepty psychické odolnosti, které ač používají různých pojmů a svůj zrak upínají k odlišným skupinám populace a jejich zkušenostem, nacházíme u nich společné styčné body, které nám mohou být průvodci při hledání cesty, jak při interakci s dětmi při řešení problémových situací podpořit psychickou odolnost.

S přihlédnutím na vývojové úkoly dítěte v předškolním věku a jeho potřeby můžeme jako tyto styčné body, prvky, které bychom v rámci interakce chtěli dětem zprostředkovat, označit: **pocit kontroly** (nad situací, vlastními emocemi apod. – schopnost seberegulace),  
**odpovědnost** (za činy, rozhodnutí),  
**interpretace situace** (schopnost a způsob náhledu, srozumění, vnímání smyslu),  
**schopnost reálného (sebe)hodnocení**,  
**zkušenost zvládnutí/úspěchu** (mastery experience).  
**sociální vazby**,  
**pocit bezpečí**,  
**schopnost říci si adekvátně o pomoc a její přijetí.**

Výše uvedené faktory jsou podle tohoto rámce pozitivní pro rozvoj odolnosti u dětí. Nicméně u dětí není možné rozvíjet všechny najednou, na některé nemusí být dítě v danou chvíli zralé. Na příklad s dvou a půlletým dítětem nebudeme pracovat intenzivně na využití kognitivně náročných postupů, ale zaměříme se na jinou oblast než u dítěte staršího. Abychom se zorientovali v tom, ve kterém vývojovém období dítěte je vhodné se věnovat kterému faktoru, můžeme využít výše uvedené poznatky v kapitole o charakteristikách předškolního dítěte a model kroků vývoje dítěte v kontextu vyrovnávání se s nároky (Hoskocová, 2010). Samozřejmě je potřeba dodržet individuální pohled, abychom respektovali odlišnosti, z hlediska přirozeného zájmu a růstu daného dítěte.

V současné době ve světě vzniká řada programů věnovaných rozvoji psychické odolnosti dítěte. Ty se zaměřují na kognitivní, emocionální i sociální a další dovednosti dítěte

a poskytují rodičům a pedagogickým pracovníkům nástroje, postupy, kterých se mohou držet při komunikaci s dítětem a při řešení běžných problémových situací. Všem je společný mimo jiné názor, že zdravá interakce jedince s prostředím (v rodině, ve škole, s dospělými i s vrstevníky) je jedním z hlavních prediktorů resilience jedince, který čelí nesnázím. A právě otázkou, jak zmíněné schopnosti a kvality u dětí mohou učitelé rozvíjet v rámci své interakce s dětmi v mateřských školách a jak tyto interakce vypadají, se zabývají následující kapitoly této práce.

### **3. Interakce učitel – dítě v mateřské škole**

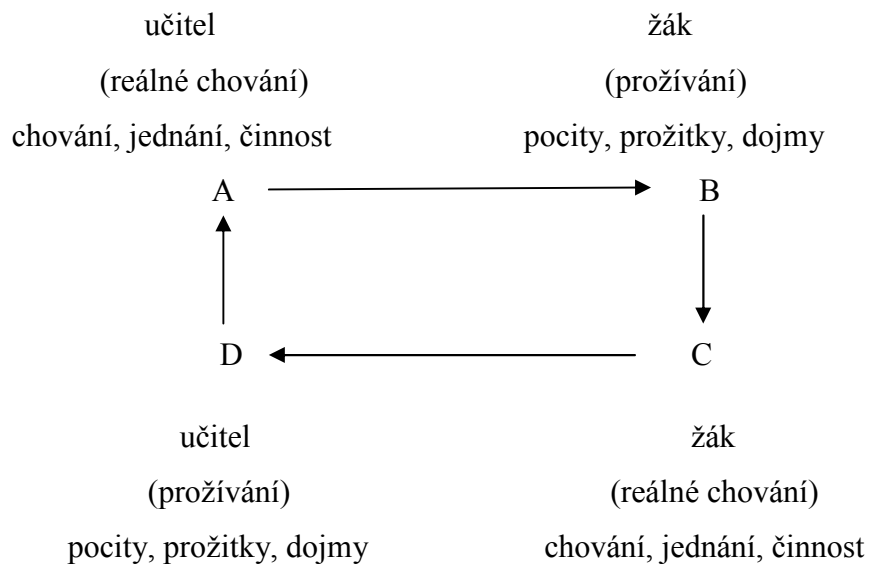
Výzkumy ukazují, že významné rané interakce v dětství (jako jsou ty mezi dítětem a pedagogem v mateřské škole) ovlivňují a do nezanedbatelné míry určují následující celkový psychický rozvoj dítěte (Sakellariou, Rentzou, 2012; Bandura, 1997). Dítě se totiž v tomto období života rozvíjí zejména bezprostředním setkáváním s novými podněty, situacemi a osobami, kontaktem s lidmi v rámci rodinného kruhu i mimo něj, tedy i prostřednictvím interakce učitele a dítěte, kdy se budují základy „školní pracovní aliance“, na kterých pak dítě dále staví ve školním období. Na následujících stranách budeme věnovat pozornost pojmu a definici interakce, schématu interakcí v kontaktu učitelka-dítě a vlivům, které do nich vstupují. Poté se zaměříme na konkrétní podobu a charakteristiky těchto interakcí v předškolním zařízení podchycené výzkumy tohoto tématu.

#### **3.1 Pojem interakce a jeho schéma**

V souladu s definicí uvedenou v práci Řezáče (1998) rozumíme interakcí vzájemné působení a ovlivňování se dvou a více lidí (současně i utváření vztahů) při společné činnosti. V sociální interakci k tomuto ovlivňování dochází prostřednictvím chování, jednání, řeči a mimiky. Interakce se uskutečňuje pomocí sociální komunikace – sdělování myšlenek, emocí, postojů a jednání (Hartl, Hartlová, 2010).

Právě učitel ze své pozice může ve větší míře ovlivňovat průběh interakce s dítětem, pomáhat dítěti poznat účinky jeho chování, a tím ho učit je regulovat. Učitel může využít svou pozici dospělého člověka s profesionálními znalostmi a dovednostmi, který je téměř v každodenním kontaktu s dítětem a dokáže si získat jeho důvěru pro otevřenou komunikaci.

Gillernová (2008) uvádí jednoduché interakční schéma, které můžeme aplikovat na interakci učitele a dítěte, a tím názorně ukázat účinky jeho chování:



Obr. 2 – Schéma interakce učitele a žáka (Gillernová, 2008)

Učitel působí svým chováním **A** na žáka tak, že v něm vyvolává emoční reakce **B**. Ty bezprostředně ovlivňují chování žáka **C**, které pak působí zase na prožívání učitele **D**, které má vliv na jeho chování **A**. Například učitel může říci dítěti: „*To jsi hezky namaloval!*“ Dítě má radost z pochvaly, a tak se pustí ještě do jednoho obrázku. Učitel má pocit vlastní úspěšnosti, současně vidí, že toto dítě je nyní zapojeno do konstruktivní aktivity, při které nepotřebuje dozor, a on se může věnovat jiným dětem. Zapamatuje si tuto informaci, aby ji v budoucnosti využil s tímto dítětem znovu.

Učitel je v kontaktu s velkým počtem dětí, jedinců s vlastními komunikačními potřebami, a během dne musí neustále reagovat na měnící se okolnosti a podmínky vzájemné interakce. Podle výsledků výzkumu ve školním prostředí starších dětí uváděného Kyriacouem (2005) učitel během jedné vyučovací hodiny vstupuje do dvou set interakcí se žáky. Ač v předškolním vzdělávání může mít interakce učitele a dítěte jinou povahu, lze se domnívat, že množství jejich interakcí bude též vysoké. Dá se předpokládat, že vzhledem k vysoké variabilitě prožívání emocí ze strany předškolních dětí může být rozmanitost kontaktů s dětmi v mateřské škole bohatší než u kontaktů se staršími dětmi.

### 3.2 Psychosociální dovednosti učitele v mateřské škole podporující zdravý vývoj dětí

Pro socioemocionální rozvoj dětí předškolního věku je velice významná kvalita kontaktu s vrstevníky a pobytu v předškolním zařízení. Například situací amerických dětí v předškolních zařízeních se zabývají Caironeová a Mackraineová (2012). V praxi se bohužel setkávají i s tím, že dítě musí předškolní zařízení, popř. třídu opustit či vyměnit z důvodů tzv. problematického chování či konfliktů s ostatními dětmi ve třídě. V některých amerických státech je počet dětí vyloučených z předškolního zařízení dokonce i vyšší než počet dětí vyloučených ze základní školy. Tyto děti pak již mnohdy nenaleznou vhodné prostředí, ve kterém by mohly rozvíjet své sociální a emocionální dovednosti a nalézt vhodnější strategie chování v zátěžových situacích. Posléze jsou ohroženy také neúspěchem v dalším školním vzdělávání.

V České republice by učitelky mateřských škol měly plnit rámcový vzdělávací plán, zejména v oblastech kognitivního rozvoje a znalostí dítěte, které mu umožní vstup na základní školu. Jak jsme však poukázali v předchozí kapitole, předškolní období je kritické také z hlediska socioemocionálního vývoje dítěte. To samozřejmě klade vysoké nároky na sociální dovednosti pedagogů.

Zde uvádíme příklady sociálních dovedností učitele, které podporují zdravý vývoj dětí (Gillernová, Krejčová, 2012, s. 58):

- *Vcítění, empatie k jednotlivci i k celé školní třídě.*
- *Odlišování prožitků a pocitů od úvah a úsudků u sebe i u dětí.*
- *Autenticita, otevřené vyjadřování pozitivních i negativních prožitků.*
- *Umění pochválit.*
- *Respektování a tolerování odlišného pohledu na projevy interakcí.*
- *Naslouchání.*
- *Porozumění neverbálním projevům jedince.*
- *Orientace na konkrétní situace, ne na zobecněné a zobecňující zkušenosti.*
- *Akceptování osobnosti dětí, rodičů a kolegů.*
- *Podporování sebekontroly a seberegulace dětí.*
- *Rozvíjení odpovědnosti dětí za sebe sama i za sociální prostředí, ve kterém se pohybují.*
- *Rozvíjení sebedůvěry ve vlastní možnosti každého z dětí.*
- *Vedení ke spolupráci.*

Na mnohé aspekty své role nejsou učitelé během studia připravováni. Sami tedy často hledají v současných publikacích o psychologii dítěte a jeho výchově odpovědi na to, jak úspěšně zvládat svou roli. Vzhledem k měnícím se trendům a taktéž novým poznatkům psychologie narážejí na řadu názorů a vybírají z nich to, co sami považují za nejdůležitější. Jen někteří z nich rozvíjejí v průběhu své kariéry své znalosti a dovednosti prostřednictvím některého ze systematických tréninků (například určitého směru výchovy a předškolního vzdělávání).

### 3.3 Podoba interakcí v předškolních zařízeních

Každé dítě v interakci reaguje svým individuálním způsobem, prožíváním i jednáním. Podobu vzájemné interakce učitel-dítě mohou ovlivňovat tyto charakteristiky na straně dítěte:

- Pohlaví
- Kvalita rodinného zázemí
- Osobní vzhled
- Úroveň řečového projevu a společenského vystupování
- Útlumové versus aktivační dispozice
- Obranné mechanismy, kterými dítě čelí devalvaci hodnoty „já“
- Jeho úspěšnost při zvládání nároků učitelky aj. (Helus, 1988)

Samozřejmě i na straně učitele je řada proměnných, které vzájemné interakce ovlivňují.

Nyní se zmíníme o několika faktorech, které podle výzkumů mají vliv na kvalitu či dopad interakce. Vycházíme ze zahraničních výzkumů, které mapovaly povahu interakcí, se kterými se děti v předškolních zařízeních nejčastěji setkávají (Hagekull, Hammarberg, 2004; Sakellariou, Rentzou, 2012; Williford et al., 2013; Amini Virmani et al., 2013). Těmito prvky jsou: **přesvědčení učitele** o vhodné podobě interakce, typ **zapojení dítěte** do aktivit ve třídě a **vnímaná kontrola učitele** při zvládání nežádoucího chování dítěte ve spojení s projevem dítěte.

Přesvědčení učitelů o klíčových předškolních zkušenostech bylo zkoumáno ve studii provedené Larou-Cinisomo et al. (2009). Podle závěrů autorů existuje pět faktorů či typů interakcí ze strany učitele, které pedagogové předškolních zařízení považují za klíčové pro práci s dětmi a jejich přípravu ke školnímu vzdělávání: **být podporující, nastolit důvěru, povzbuzovat individualizaci, být dítěti vzorem a prokazovat vzájemný respekt.**



- **Být podporující** znamená podporovat a povzbuzovat dítě ve vyjadřování jeho citových a kognitivních potřeb, usnadňovat sdělování vlastních názorů a pohledů na věc.
- **Nastolit důvěru** – učitel si s dítětem vytváří důvěryhodný vztah, který dítěti umožní cítit se v jeho péči bezpečně, přijímáno nejen kvůli svým kvalitám, ale na čistě osobní rovině.
- **Když učitel povzbuzuje individualizaci**, zachází s každým dítětem jednotlivě, což znamená, že mu věnuje pozornost a reaguje na jeho specifické potřeby. Dává dětem možnost zažít svou jedinečnost a prozkoumávat v bezpečném prostředí své individuální potřeby a charakteristiky.
- **Být vzorem** odkazuje na to, že učitel jedná takovým způsobem, kterým by si přál, aby se chovaly děti a následovaly tak jeho vzor. Současně jde i o uvědomění, že děti vidí celek chování učitele a dílčí projevy (kterým děti třeba nerozumí) mohou zmařit výchovný záměr.
- **Prokazováním vzájemného respektu** poukazují na takové interakce, kdy pedagogové dítě povzbuzují v toleranci a svým jednáním ukazují, jak být ohleduplní jeden k druhému.

Bohužel se současně v obdobně zaměřených výzkumech ukazuje, že jednání učitelů často v dostatečném měřítku neodpovídá jejich deklarovanému přesvědčení. Ve svých výrocích deklarují pozitivní naladění na vývojové potřeby dětí a jejich rozvoj, avšak jejich skutečné jednání s dětmi tomu často neodpovídá, nedostatečně přizpůsobují své chování potřebám dětí, nevěnují leckdy dost pozornosti odlišnostem dětí a jejich individuálním potřebám. Přitom demografické charakteristiky vzorku učitelů neměly na tento výsledek vliv, neovlivnily jejich přesvědčení ani jednání (Sakellariou, Rentzou, 2011).

Ve studii na Kypru sledovali Sakellariou a Rentzou (2012) citlivost učitelů při interakci s dětmi, jejich styl verbální a neverbální interakce a styl hry s dětmi, kdy učitelé taktéž vybírali věty, které korespondují s jejich názory a stylem práce v mateřské škole. Účastníci výzkumu vnímali svou roli učitele zejména jako facilitátora poznání. Kladli velký důraz na vyjádření typu: *„Učitelé by měli plánovat nové aktivity tak, aby vybízeli a podporovali děti v získávání nových zkušeností.“* či *„Když si děti hrají, učitelé by si s nimi měli někdy sednout a diskutovat o tom, co zrovna dělají.“* (Sakellariou a Rentzou, 2012, s. 418). Během pozorování se však ukázalo, že tyto učitelé byli aktivnější v interakcích v rámci vzdělávacích aktivit než v činnostech během volné hry dětí. Jejich interakce s dětmi

obsahovaly zejména instrukce a převážně měly za cíl upravit chování dětí. Učitelé s dětmi mnohem méně hovořili a málo se zajímali o jejich názory, zájmy a viditelné potřeby. Učitelé vyjadřovali preferenci spíše dětskou hru pozorovat než se do ní zapojovat - např. do dětské dramatické hry (Sakellariou, Rentzou, 2012).

I rozsáhlý výzkum provedený v německých předškolních zařízeních (König, 2009) ukázal oproti očekávaným výsledkům, že interakce mezi dětmi a učiteli během volné hry dětí byla velice málo ovlivněna aktuální hrou dětí a vycházela více z představ a plánů učitelů. Podle Königové (2009) tato interakce postrádala zúčastněné, intenzivní a stimulující herní situace, ve kterých by každý z účastníků interakce mohl rozšířit určité své znalosti a kde by pak mohl být proces hry v jejich důsledku rozvíjen.

Přitom právě hra je pro děti předškolního věku tím prostorem, ve kterém si osvojují a trénují nejrůznější sociální role, situace a činnosti. To, že hra v sobě obsahuje potenciál dalšího rozvoje dítěte prostřednictvím interakce s komunikačně schopnějším dítětem či dospělým, najdeme jako názor v rámci konceptu zóny nejbližšího rozvoje u Vygotského (Daniels, 1996).

Ve výzkumu uskutečněném na Kypru i ve studii v německých mateřských školách dospěli k výsledku, že učitelé s dětmi nesdílejí vzájemně své záměry a dětem se nedostává hlubšího pochopení, proč mají něco dělat či proč jejich učitel dělá to, co dělá (König, 2009).

Výsledky těchto výzkumů vytvářejí dojem, že učitelé si mnohdy mohou být vědomi významu a vhodné podoby interakcí pro rozvoj dětí, avšak není pro ně snadné ji naplňovat. Tento fakt ještě více umocňují nejrůznější proměnné na straně dětí a jejich individuální specifika. V jedné z amerických studií (Williford et al., 2013) byly předškolní děti rozděleny do dvou skupin podle způsobu zapojení do dění ve skupině vrstevníků: děti zapojující se aktivně a pozitivním způsobem a děti zapojující se méně či negativním způsobem. Řešitelé této studie sledovali, jakých interakcí s učiteli se dětem se dostává.

**Děti, které se více (a pozitivním způsobem) zapojovaly do dění ve třídě** (např. vztahovaly se pozitivně k učiteli, spolupracovaly s ostatními dětmi a aktivně se účastnily úkolů a dalších činností), vykazovaly větší rozvoj ve svých seberegulačních schopnostech (např. pracovní paměť, ovládání vlastních impulzů). **Děti náchylné k negativním projevům ve třídě** (jako konflikty s učiteli a ostatními dětmi, s nízkou schopností sebeovládání), **nestálé v zapojování se do společného dění**, dosahovaly při činnosti i později nižších schopností v seberegulaci a ve schopnosti snadno si osvojit nové znalosti.

Ačkoli existují individuální rozdíly mezi dětmi v míře jejich zapojení do vztahů a dění ve třídě, učitel může ovlivnit kvalitu vlastní interakce se třídou. Podle uvedených výzkumů tato schopnost kvalitní interakce koreluje s rozvojem slovní zásoby u dětí i schopností ovládat vlastní impulzy a okamžité emoce. To, **do jaké míry se dítě zapojuje** do dění ve třídě a jak se účast na společném programu projeví na **expresivní slovní zásobě** dítěte, **je moderováno právě kvalitou interakce učitel-dítě** (Williford et al., 2013).

V mateřských školách, kde učitel vykazoval nízkou kvalitu interakcí s dětmi (např. nebyl schopen individuálně přistupovat k jejich rozdílným potřebám na základě odlišné úrovně schopností), dosahovaly děti se slabším či negativním zapojením do dění ve skupině výrazně nižšího rozvoje v oblasti expresivních jazykových dovedností oproti dětem zapojeným pozitivně. Když však byla kvalita učitelových interakcí vyšší, i méně zapojené děti dosahovaly obdobných dovedností v expresivní řeči jako děti, které se zapojovaly pozitivním způsobem.

Výsledek této studie zdůrazňuje význam toho, co může učitel do třídy vnést a jaký je jeho vliv na rozvoj dětí v ní. Pokud učitelé vytvářejí ve své třídě takové interakce, které reagují na citové, organizační a vzdělávací potřeby dětí, mohou všechny děti dosahovat obdobné úrovně v oblasti jazyka a gramotnosti - bez ohledu na jejich individuální rozdíly v zapojení do dění a činnosti ve třídě (Williford et al., 2013).

Ve švédské studii se autoři Hagekull a Hammarberg (2004) zaměřili na další aspekty, které ovlivňují množství a kvalitu interakcí učitel-dítě v předškolních zařízeních/přípravných třídách (zaměřili se na šestileté děti před vstupem do školy). Hovoří o dvou typech chování u dětí a sledují, jaký vliv mají na interakci učitele s nimi: **o problémech projevujících se externalizací a internalizací**. Problémem projevujícím se externalizací během raných let dítěte myslíme takové chování, kdy se dítě tzv. předvádí, agresivně útočí a vykazuje hyperaktivní a nepozorné chování. Zatímco při internalizaci problémů děti svým chováním vyjadřují strach, úzkost a stahují se v sociálních situacích. Další aspekt, kterému se autoři ve studii věnovali, byl **význam vlastní vnímané kontroly učitelů** pro formu jejich interakce s dětmi. Pojmem vnímané kontroly autoři vyjadřovali vnímanou lehkost či obtíž při zvládnání nežádoucího chování dítěte.

Ze všech sledovaných interakcí byly nejčastější podporující interakce zaměřené na pozitivní chování dítěte. Ty v četnosti následovaly podporující interakce zaměřené na úkol. To potvrzuje obecně přátelskou a relativně neproblematickou atmosféru ve vybraných

přípravných třídách. Obdobného výstupu dosáhl v předchozích letech mezinárodní výzkum o interakcích učitelů s předškolními dětmi (Kontos, Wilcox-Herzog, 1997). Výjimku tvořily reakce na chování dětí mimo úkolovou situaci. Děti, které byly vnímány jako internalizující, získávaly více podpory od těch učitelů, kteří zažívají vysokou míru vlastní kontroly (nezažívají obtíže při zvládnání nežádoucího chování dítěte). Děti vnímané jako externalizující (nezávisle na jejich pohlaví) se někdy setkaly s omezujícími interakcemi, obsahujícími hrozbu, trest a kritiku. Avšak chlapcům se (oproti dívkám) v takových situacích dostávalo častěji také interakcí podpurných.

Interakce obsahující příkazy se mnohem častěji objevovaly ve třídách, kde učitelé vnímali nízkou vlastní kontrolu – to bylo zejména v interakcích iniciovaných chlapci. Obecně se však potvrdilo spojení mezi těmito druhy interakce a vlastní vnímanou kontrolou. Podle všeho mohou prohršky dětí i jejich pozitivní chování vyvolat u učitelů, kteří mají za to, že mají jen malou kontrolu nad situací ve třídě, vydávání jednoduchých pokynů a příkazů bez vysvětlení požadovaného chování (často také pozorovaného u autoritativního stylu učení). Taktéž stojí za zmínku, že i pozitivní chování dítěte, které je učitelem považováno za problémové (ať už externalizujícím či internalizujícím způsobem), je trestáno či kritizováno (Hagekull, Hammarberg, 2004).

Naopak děti, které jsou vnímány jako internalizující, obvykle získávají méně vyjadřované podpory, příkazů i pozitivně omezujících interakcí. V průběhu úkolové situace se však setkávají s mnohem více příkazy. Autoři studie to vysvětlují předpokladem učitelů, že tyto děti dosahují při plnění úkolů nízké efektivity (tamtéž).

Interakce učitel-dítě v mateřské škole je ovlivňována řadou situačních i osobnostních proměnných na straně učitele i dítěte. Některé z nich napomáhají podpurné interakci citlivé k individuálním rozdílům mezi dětmi, jiné ji naopak ztěžují. Ačkoli si uvědomujeme náročnost role učitele a množství požadavků, které jsou na ně při práci s dětmi kladeny, přesto věříme, že existují vhodné nástroje a techniky, o něž se mohou při rozvíjení svých interakčních dovedností opírat či se pomocí nich upevnit ve svém jednání tváří v tvář náročné situaci s dítětem.

## **4. Formy interakcí přínosných pro rozvoj psychické odolnosti dětí**

V předchozích kapitolách jsme věnovali pozornost potřebám předškolního dítěte, jeho psychosociálnímu vývoji a také koncepcím psychické odolnosti. Prostřednictvím zahraničních výzkumů jsme nahlédli na některé z aspektů současných interakčních vzorců, které se vyskytují v kontaktu učitel-dítě v předškolním zařízení. V následující části práce se zaměříme na to, jaké aspekty činí interakci z hlediska komunikačních i vývojových potřeb předškolního dítěte úspěšnou ve smyslu podpory psychické odolnosti dítěte. Využijeme k tomu poznatků již zmíněných autorů (zejména Bandury a Seligmana), doporučení z výzkumů popsaných v předchozí kapitole, vybraných zahraničních programů a metod v současnosti používaných k rozvoji interakčních dovedností pedagogů, které vedou k posílení psychické odolnosti dítěte.

### **4.1 Principy úspěšné komunikace**

Pro dobré poskytování pedagogické péče v předškolním vzdělávání je třeba, aby interakce učitel-dítě vykazovala řadu pozitivních rysů, jako například citlivost učitele a schopnost reagovat na potřeby dítěte a jeho vysílané signály, projevování pozitivních emocí, pravidelnost verbálních interakcí a kognitivní stimulace (Sakellariou, Rentzou, 2012). Pro hodnocení kvality komunikace ze strany pedagoga a tudíž charakteristiky konkrétních interakcí můžeme využít také kritéria jako je: citový vztah mezi učitelem a dítětem, zapojení učitelů v jejich interakci s dětmi, úsilí vést dítě procesem spojeným s řešením problémů a/nebo prozkoumávání myšlenkových procesů, pochodů, specifická forma interakce (jako specifický způsob pokládání otázek), procesy vyjednávání/diskuse mezi učitelem a dítětem (König, 2009). V předchozí kapitole jsme též popsali typy interakcí, které samotní pedagogové udávali jako klíčové pro svou práci s dětmi: být podporující, nastolit důvěru, povzbuzovat individualizaci, být dítěti vzorem a prokazovat vzájemný respekt (Lara-Cinisomo et al., 2009).

Jistě bychom mohli vyjmenovat ještě řadu dalších. V některých aspektech se jejich jednotlivé výčty překrývají. Všechny s sebou přinášejí množství požadavků na pedagoga a otázku, jak to vše vůbec do interakce s dítětem zapojit.

#### 4.1.1 Hodnocení navázání kontaktu a jeho reciprocitu

Aby došlo ke komunikaci pedagoga s dítětem takovým způsobem, který naplňuje alespoň některé z výše jmenovaných aspektů, je třeba navázat s dítětem kontakt a udržet v něm reciprocitu tak, jak to bylo popsáno ve schématu interakce učitele a dítěte (viz kap. 3.1). V identifikování takových aspektů interakce, které umožňují vzájemný a tzv. úspěšný kontakt, nám může být nápomocná **metoda videotréninku interakcí** (dále jako VTI). Ta byla vytvořena k podpoře rozvoje komunikačních dovedností, např. mezi učiteli a jejich dětmi, kteří jsou natáčeni v průběhu jejich běžné vyučovací hodiny. Tato metoda využívá videonahrávek k rozboru jejich interakcí a v následném rozhovoru podporuje rozvoj komunikačních dovedností nahrávané osoby, videotrenérova klienta. Tato metoda je zaměřena na pozitivní aspekty komunikace - na hledání a rozvíjení vlastních zdrojů, klientových kladných stránek. Cílem VTI je ukázat, které prvky vzájemných interakcí vytvářejí úspěšný kontakt a jak lze dosahovat lepší komunikace. Zaměřuje se především na ty aspekty interakce, které může, v našem případě pedagog, svým chováním a jednáním ovlivňovat. Napomáhá mu k lepšímu kontaktu s dětmi, ke zvýšení efektivity jeho komunikace a usnadňuje mu vytváření pozitivní a motivující atmosféry. Usiluje o zlepšení vztahů mezi učitelem a dítětem, posílení jejich pocitů kompetence a aktivování dítěte učitelem (Mertin, Krejčová, 2012).

Metodu VTI jsme vybrali nejen pro její jasné definování úspěšného kontaktu (postavené na důkladné metodologii), ale také pro její výchozí myšlenky. Metoda je postavena na předpokladu, že kontakt s ostatními lidmi je pro vývoj dítěte životně důležitý, a všimá si toho, jak jsou prostřednictvím interakce a komunikace dospělého s dítětem naplňovány jeho základní psychologické potřeby, mezi kterými uvádí:

- **potřebu vztahu** - jistotu blízkých lidí, pro které je dítě významné, ze vztahů s nimi dítě čerpá svůj pocit identity a stability
- **potřebu kompetence** – důvěru v sebe a své schopnosti, která je podporována kladným očekáváním a důvěrou druhých
- **potřebu autonomie** – zvládnout věci i úkoly sám (Gillernová, Krejčová, 2012)

Tyto potřeby jsou jako základní spojovány také s příznivými podmínkami socioemocionálního rozvoje dítěte a jeho psychickou odolností (Cairone, Mackraime, 2012; Bandura, 1997).

Podle metody VTI je základem každé interakce iniciativa a její příjem, odpověď, jejíž kvalita určuje charakter následující interakce. Principy úspěšné komunikace jsou podle ní takové pozorovatelné prvky chování, které pomáhají posunout a udržet komunikaci mezi dospělým a dítětem v tzv. naladěných interakcích. Ty obsahují jak emoční (zejména neverbální) tak i (verbální) kognitivní odpověď (Šilhánová, 2013b). „*Děti potřebují více času k předání informace nežli dospělí. Také potřebují více času, než informaci přijmou. Proto je důležité, aby tempo výměn iniciativ bylo pomalé. Jestliže má dítě v jednom okamžiku přijmout nebo předat příliš mnoho informací zároveň, je zmatené. Dítě ujistíme, že mu rozumíme, tím, že zopakujeme, čemu jsme rozuměli.*“ (Šírová, 2010, s. 13)

Stavebními kameny úspěšné komunikace učitel-dítě dle VTI jsou: **vzájemná pozornost, naladění se na dítě, pozitivní příjem jeho iniciativ, pravidelné střídání v komunikaci a spolupráce, naladěné vedení dítěte**. Ty se však musí skládat z takových prvků, které naplňují principy úspěšného kontaktu: vzájemné zaměření jednoho na druhého, věnování pozornosti dítěti a jeho naslouchání, naladění vlastních projevů a jejich přizpůsobení dítěti, následování tempa dítěte a jeho iniciativ, přiměřená rezpozivita, imitace a připojení se, srozumitelné a opakující se prvky chování, pauzy umožňující dítěti vyvinout vlastní iniciativu díky času k uskutečnění reakce, pocity vzájemného uspokojení z interakce (Šilhánová, 2013b). Jakou podobu mají tyto prvky v jednotlivých vzorcích interakce učitel-dítě popisuje následující tabulka z tréninkového manuálu společnosti věnující se VTI SPIN.

Principy úspěšné komunikace	
Vzorce	Prvky
Věnování pozornosti a naslouchání	<ul style="list-style-type: none"> <li>• projevuje opravdový zájem</li> <li>• navazuje a udržuje oční kontakt</li> <li>• aktivně naslouchá</li> <li>• má přátelskou mimiku</li> <li>• má přátelskou intonaci</li> <li>• projevuje přátelský postoj</li> <li>• přikyvuje na souhlas</li> </ul>
Povzbuzování iniciativ dítěte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• čeká a dává prostor dítěti</li> <li>• vřelou intonací dává najevo zájem o dítě nebo o to, co dítě dělá, cítí, myslí...</li> <li>• používá výraznou mimiku, neverbální signály</li> <li>• pojmenovává dítěti, co hodlá udělat</li> </ul>
Přijímání iniciativ	<ul style="list-style-type: none"> <li>• přikyvuje často na souhlas, ujišťuje, že rozumí</li> <li>• pojmenovává to, co dítě vidí, slyší, cítí a myslí</li> <li>• pojmenovává, co dítě dělá, jeho chování a záměry</li> <li>• ujišťuje dítě neverbálně, že rozumí (stavu, pocitům, záměrům...)</li> <li>• pojmenovává, co sama vidí, slyší, cítí, myslí...</li> </ul>

Naladěné interakční výměny /dyády	<ul style="list-style-type: none"> <li>• projevuje náklonnost</li> <li>• aktivně povzbuzuje řadu dítěte</li> <li>• čeká, až dítě dokončí řadu</li> <li>• přijímá a přebírá řadu neverbálně i verbálně</li> <li>• povzbuzuje dítě do další výměny (více než dvě)</li> <li>• udržuje oční kontakt</li> <li>• doptává se</li> <li>• oceňuje a poskytuje zpětnou vazbu</li> </ul>
-----------------------------------	---

Tab. 1 – Prvky v jednotlivých vzorcích interakce dle principů úspěšné komunikace (Šilhánová, 2013b, s. 7-10)

Jednotlivé prvky a vzorce pozitivní komunikace jsou v metodě VTI přehledně rozděleny do čtyř skupin (klastřů) podle věku dítěte:

- Klastř I: Iniciativa a příjem (0-6 let)
- Klastř II: Vzájemné interakce (výměny v kruhu) (6-12 let)
- Klastř III: Vzájemné domlouvání se – dialog, diskuse (12-16 let)
- Klastř IV: Řešení rozporů – zvládání konfliktu (16 let +)


Toto rozdělení vychází z výzkumů Dekkerové a Biemanse (dle Gillernová, Krejčová, 2012), kteří uvádějí, že děti v dobře komunikujícím prostředí v daném věku používají prvky komunikace jednotlivých klastřů. Přejod z jednotlivých klastřů však samozřejmě neprobíhá skokem ale postupně. Pro předškolní věk je tedy výchozím klastř I. Iniciativa a příjem, pro děti od 0 do 6 let, jehož obrázek uvádíme níže.

## PRINCIPY ÚSPĚŠNÉ KOMUNIKACE

### Klastř I: Iniciativa a příjem (0 – 6 let)

Základní otázka: Kdo je nejvíce iniciativní? Jsou tyto iniciativy přijímány?

VZOREC: VĚNOVÁNÍ POZORNOSTI	VZOREC: NALADĚNÍ SE	
<p style="margin: 0;">Otázky: Věnují účastníci jeden druhému pozornost? Sledují se navzájem?</p> <p style="margin: 0;"><b>PRVKY:</b> Které prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ přátelská pozice těla</li> <li>■ obracení se k druhému</li> <li>■ výrazné signály</li> <li>■ oční kontakt</li> <li>■ přátelský výraz tváře</li> <li>■ projevení zájmu</li> <li>■ naslouchání</li> <li>■ rozdělování pozornosti</li> </ul>	<p style="margin: 0;">Otázky: Jsou iniciativy druhého přijímány? Jak?</p> <p style="margin: 0;"><b>PRVKY:</b> Které <b>neverbální</b> prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ příjemný výraz obličeje</li> <li>■ opětvání očního kontaktu</li> <li>■ usmívání se</li> <li>■ otočení se jako odpověď na pozici těla druhého</li> <li>■ souhlasné přitakávání</li> <li>■ příjemná hlasová intonace</li> <li>■ účast na tom, co druhý/á dělá</li> </ul>	<p style="margin: 0;"><b>PRVKY:</b> Které <b>verbální</b> prvky, vytvářející tento vzorec, můžeš na záznamu identifikovat?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ vokalizování, zvatání</li> <li>■ pojmenování toho, co vidím, že dělá druhý</li> <li>■ pojmenování toho, co dělám já</li> <li>■ pojmenování toho, co cítím, myslím</li> <li>■ pojmenování toho, co cítí, myslí druhý/á</li> <li>■ pojmenování se souhlasem</li> <li>■ říkání „ano“</li> <li>■ ptání se</li> </ul>



Obr. 3 - Principy úspěšné komunikace – klastř I. (plakát, SPIN)



Posouzení kvality interakce mezi učitelem a dítětem vychází vždy ze základních předpokladů a filosofie posuzovatele dané interakce. Z hlediska zaměření této práce **považujeme za kvalitní takovou interakci, kde došlo k úspěšnému navázání i udržení vzájemného kontaktu a následnému podpoření některého ze zdrojů psychické odolnosti, a to zejména vzájemného vztahu s dítětem, jeho vlastní iniciativy a aktivního přístupu, sebedůvěry a seberegulace.**

#### 4.1.2 Pojmenování a jeho role v interakci s dítětem

Pojmenování se souhlasem je teoreticky ukotveno nejen v metodě videotréninku interakcí, ale i v základech humanistického přístupu v psychologii a je mu věnována pozornost v otázce rozvoje seberegulace v rámci teorií psychické odolnosti (Bandura, 1997). V současnosti se objevuje také v publikacích o výchově dětí (např. Vychováváme děti a rosteme s nimi, Aldort, 2010).

Již v kapitole o psychosociálním vývoji dítěte v předškolním věku zmiňujeme, že právě v tomto období se u dítěte formuje schopnost reflektovat své základní prožitky a mluvit o nich. Děti postupně poznávají své prožívání a učí se je s pomocí dospělých regulovat. Role dospělého je v tomto ohledu nesmírně důležitá. Učitelka nebo učitel v mateřské škole jsou dětmi vnímáni jako určitý vzor chování, a proto je důležité reflektovat nejen prožívání, chování a způsob řešení konfliktů a problémů dětí, ale také svého vlastního prožívání a chování (Harper, McCluskey, 2003; Bandura 1997).

Podle Gense (2001) jsou různé úrovně pojmenování – současně tak i tři úrovně intervence, kterou v interakci prostřednictvím pojmenování zvolíme:

- pojmenování chování
- pojmenování emocí
- pojmenování potřeby či motivů

Pojmenování chování je vnímána jako nejjednodušší, pojmenování emocí napomáhá nejen udržení kontaktu, ale i přiblížení se k dítěti a budování vztahu s ním. Pojmenování potřeby či motivů napomáhá směřovat komunikaci k dalšímu kroku řešení nastalé situace.

Pojmenování emocí je věnován největší prostor. Vysvětlujeme si to tím, že se jedná o jistý předstupeň třetí intervence, pojmenování potřeby či motivů, a dospělí se v ní mohou cítit nejistí či s ní spojovat řadu otázek. Rezková (2010, s. 65) proto popisuje, jak pojmenování se

souhlasem může vypadat konkrétně: „*Napřed se pokusíme porozumět pocitům dítěte a pak je reflektujeme, slovně vyjádříme. Musíme se snažit zůstat na vyjadřovací rovině dítěte, používat jeho slovník, pohybovat se někde na hranici mezi pouhým opakováním jeho slov a interpretací, hledáním vysvětlení.*“ Ujištění, zda jsme opravdu vystihli citové naladění dítěte, získáme z následné reakce dítěte. Pokud bychom se mylili a dítě s tím vyjádřilo nelibost, můžeme to přijmout za pomoci dalšího pojmenování jeho chování. Ne vždy je snadné se trefit. To však dítěti nemusí vůbec vadit. Jde o to, aby vnímalo naši snahu přiblížit se jeho světu. Může se i stát, že tím získá prostor samo si uvědomit a vyjádřit, jaké mělo doopravdy přání, prožitky (tamtéž).

Při řešení problémových situací si dítě nejprve musí uvědomit, co cítí, a poté od něj můžeme chtít, aby se svými emocemi pracovalo. Pokud budeme reagovat pouze na chování, aniž bychom ošetřili pocity, na jejichž podkladě vzniká, dojde pouze k jejich potlačení a objeví se později nezpracované znovu. Tato strategie současně poukazuje i na to, že uvědoměním vlastních emocí, začíná dítě rozumět tomu, co se v něm děje, a přestává se tudíž chovat impulzivně. Současně roste i míra jeho iniciativy (Sperry, 2011).

## 4.2 Role pedagoga jako zprostředkovatele poznání v interakci s dítětem

V kapitole 3.3 uvedené výsledky několika studií poukázaly na **význam předpokladů** učitelů a jejich důvěry v děti – jejich reakce, možnosti a potenciál k rozvoji – pro povahu interakcí učitel-dítě, a tudíž i pro to, jaké informace o něm samotném, o světě i dané situaci dítěti zprostředkuje. Pedagogický přístup, který je právě na zprostředkování zaměřený, lze označit za mediační. Nejde v něm o pouhé předávání poznatků nezbytných pro nástup do školní docházky, ale v jeho popředí stojí snaha o rozvoj osobnosti dětí a jejich učebních a kognitivních dovedností. V takovém procesu je **pedagog mediátorem, zprostředkovatelem** takového vývoje (Májová, 2008). Pro úspěšnou mediaci, která podporuje rozvoj osobnosti dítěte a jeho myšlení, jsou však potřeba nejen pedagogické dovednosti učitele a jeho didaktické znalosti, ale také schopnost poznávat dítě a jeho způsob myšlení a dokonce i psychologický vhled.

Pro pohled na roli pedagoga jako mediátora a nároků na něj kladených můžeme využít **Feuersteinovu teorii zprostředkovaného učení**, která tuto problematiku důkladně rozpracovává. V základu práce Reuvena Feuersteina hraje velice významnou roli předpoklad možnosti modifikace a zlepšení u každého člověka. A Feuerstein i jeho syn Rafael, kteří

společně vytvořili základní nástroje této teorie, považují přesvědčení o možnosti rozvíjet všechny lidi za nezbytné pro práci pedagoga formou zprostředkovaného učení (Feuerstein et al., 2014).

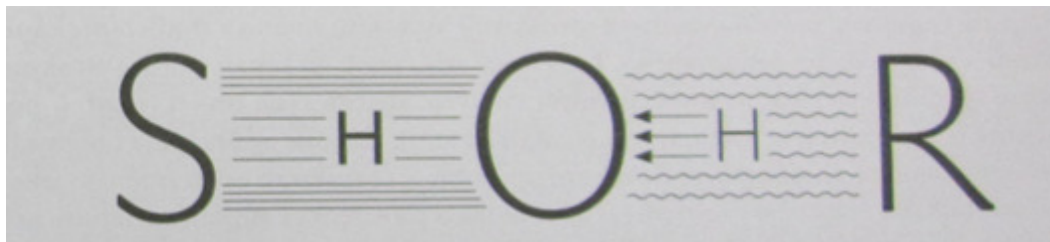
Na lidského jedince pohlíží jako na modifikovatelnou bytost, která je schopná se měnit podle své vůle a rozhodnutí. Feuersteinův pohled na člověka je velice optimistický – věří, že obtíže v kognitivní oblasti lze ve většině případů napravovat, pokud se danému jedinci, v našem případě dítěti, dostává specifické interakce, která vede k rozvoji kognitivních dovedností. Touto specifickou interakcí myslí právě zkušenost zprostředkovaného učení (tamtéž).

Teorie zprostředkovaného učení vychází z přístupu Vygotského (1978), který byl přesvědčený, že vše, čemu se dítě během svého rozvoje naučí, se nejprve objevuje na sociální úrovni a následně na individuální rovině, tzn. nejdříve mezi lidmi (dítětem a další osobou), poté uvnitř dítěte. V teorii zprostředkovaného učení je druhý jedinec v interakci zprostředkovatelem významu. To znamená, že v situaci, kdy dospělý vidí dítě při určité akci, může dospělý interpretovat chování dítěte např. jako snahu dosáhnout potřebného podnětu, a současně i symbolickou rovinu, kterou dítěti předává. V tomto příkladu je snaha dosáhnout na věc dospělým interpretována jako gesto - dítě následně tuto interpretaci internalizuje a začne se natahovat po věci ve snaze si říci o pomoc (Vygotsky, 1978). Hlavním cílem zprostředkovaného učení je, aby bylo dítě schopné se co nejlépe učit prostřednictvím přímého vystavení podnětům a mělo kognitivní předpoklady pro toto přímé učení. Výuka může být strukturovaná tak, aby kromě poskytování informací a konkrétních dovedností podporovala také kognitivní rozvoj. Tato raná myšlenka Vygotského našla praktické uplatnění v zásadním přeorientování výukového procesu směrem ke kognitivnímu rozvoji (Kozulin, 1998).

Učení tedy dle tohoto přístupu můžeme rozlišovat na přímé a zprostředkované. Přímé učení dítě zažívá při kontaktu s realitou, kterou v tu chvíli zakouší. Jde o přímé získávání informací, které je nejčastějším učením. Zprostředkované učení se odehrává skrze druhého člověka (v našem případě učitele), který mu kontakt s danou zkušeností, podněty zprostředkovává takovým způsobem, aby svou jedinečnou zkušeností formoval kognitivní i učební strategie a vzorce chování dítěte. Buduje tak jeho mentální struktury.

Tento rozdíl dobře znázorňuje formulka  $S \rightarrow O \rightarrow R$  (podnět – organismus – reakce), do které je vložen nový prvek člověka (human), zprostředkovatele nebo mediátora podnětů.

Ten se staví mezi podnět, mezi stimul a mezi organismus dítěte. Zároveň však také mezi dítě a mezi jeho odezvu:  $S \rightarrow H \rightarrow O \rightarrow H \rightarrow R$ .



Obr. 4 - Diagram zprostředkovaného učení (Málková, 2008)

Levá strana diagramu znázorňuje proces zprostředkování podnětu, jeho záměrného předávání od učitele k dítěti určitým způsobem: učitel podněty vybírá, třídí, interpretuje, reguluje jejich intenzitu a ovlivňuje jejich podobu. V pravé části je znázorněn proces, ve kterém učitel ovlivňuje reakce dítěte na podněty: interpretuje je, usměrňuje apod. (Málková, 2008).

Ve chvíli, kdy dojde ke strukturální změně (to znamená porozumění, zvnitřnění), může dítě použít to, co se naučilo v jedné oblasti, také v jiných oblastech. Což mu umožní později efektivním způsobem samostatně nakládat s informacemi při přímém učení, používat je spolu s předchozími zkušenostmi v různém kontextu a souvislostech a přenášet do dalších oblastí (tamtéž).

Teorie zprostředkovaného učení je využívána nejen pro kognitivní rozvoj, ale také pro rozvoj emocionální. Dle slov Rafaela Feuersteina (syna autora teorie zprostředkovaného učení Reuvena Feuersteina) již Piaget tvrdil, že emoce a kognice jsou jako dvě strany jedné mince (Cogito, 2013). Rafael Feuerstein ve svém konceptu má za to, že u dětí je kognice bránou k emocím (Cogito, 2013). Jedním z hlavních vývojových úkolů dítěte předškolního věku je rozvíjet svou schopnost seberegulace. K tomu dochází právě skrze uvědomování si svých pocitů a svého jednání a jeho ovlivňování. Jak jsme již zmínili v první kapitole, dospělý je mu v této oblasti důležitým průvodcem.

Rafael Feuerstein si v souvislosti s dětmi předškolního věku pokládá otázku: „*Připravujeme dítě na vstup do školy, vybavujeme ho sociálními dovednostmi, dáváme mu pouze nějaké pokyny? Nebo měníme i způsob jeho myšlení, měníme jeho struktury?*“ a poukazuje na využívání zprostředkovaného učení i v prostředí předškolního vzdělávání (Cogito, 2013, s. 6). Čím se však odlišuje interakce „zprostředkující“ od běžné interakce

učitele-žáka? Feuerstein a jeho kolegové popsali 12 kritérií, interakčních charakteristik, kterými se vyznačuje zprostředkující interakce:

1. **zprostředkování záměru a vzájemnosti (intencionalita a reciprocita)**
2. **zprostředkování přesahu (transcendence)**
3. **zprostředkování významu**
4. zprostředkování pocitu kompetence
5. rozvíjení sebekontroly a kontroly vlastní práce
6. zprostředkování pocitu sdílení
7. zprostředkování individuality a odlišnosti
8. zprostředkování schopnosti stanovit si vlastní cíle a naplánovat jejich dosažení
9. zprostředkování hledání výzvy, originality a složitosti (motivace)
10. navození osobních změn (vědomí lidského bytí jako měnící se skutečnosti)
11. navození tendence k hledání optimistických alternativ
12. zprostředkování pocitu sounáležitosti

První tři z těchto charakteristik jsou klíčové pro to, aby interakce byla zprostředkující. Proto je na následujících řádcích stručně popíšeme:

### **Zprostředkování záměru a vzájemnosti**

Hlavním přínosem dospělého je převedení náhodné situace na záměrnou. Některé charakteristiky prostředí či předmětu dospělý mění a vysvětluje proč, anebo vysvětluje jejich účel, podává dítěti podněty takovým způsobem, aby pro něj byly významné a srozumitelné, získává si jeho pozornost. Tomu též přizpůsobuje svou interakci - aktivizuje dítě svým tónem hlasu, jeho výškou a obsahem. Převádí dítě z pasivní pozornosti do možnosti aktivního vytvoření nové zkušenosti, např. „*Chci, abys to viděl, proto jsem to zvětšil.*“ (Kozulin, 1998, s. 65).

Učitel v interakci s dítětem tedy vysvětluje své záměry a cíle, např. že chce, aby se na něco podívalo, poslouchalo. Smyslem tak jasného a důrazného předávání záměru je vyvolat v dítěti zájem o obsah i proces interakce (Feuerstein et al., 2014). V obecnějším směru se dá říci, že dospělý přestane být jen poskytovatelem věcí, informací nebo pokynů a je zdrojem podpory, že předměty a informace jsou skutečně určeny pro dítě. Tím se sníží úzkost dítěte z neznámého podnětu, protože je pro něj snazší vnímat dospělého jako „tvůrce“ situace a oporu, která nad situací má kontrolu.

### **Zprostředkování přesahu**

Důležitou součástí zprostředkovaného učení zkušeností je předpoklad, že dítě získává i zkušenost, která je obecnější než samotný úkol. Například režim školky neslouží jen k organizaci aktivit, ale i k tomu, že se děti učí pravidelnosti režimu, střídání aktivity a přestávek. (Kozulin, 1998). Ke zprostředkování přesahu (neboli přemostění) dochází ve chvíli, kdy učitel vede dítě v interakci za rámec pohledu „tady a teď“ a rozšiřuje dané téma do dalších kvalit, přenáší ho do dalších situací – ať už minulých či budoucích zkušeností dítěte. To vyžaduje mentální imaginaci dítěte. Přispívá tak k plasticitě a flexibilitě a přístupnosti dítěte ke stálému stavu změny (Feuerstein et al., 2014).

### **Zprostředkování smyslu, významu**

Zprostředkované učení probíhá jen tehdy, pokud pedagog jako mediátor zkušenosti dodá a obohatí podněty, události a informace o význam. Jinak se může snadno stát, že dítě projde potenciálně obohacujícím zážitkem, aniž by mu porozumělo a tak se dobře myšlené snahy mohou stát vyprázdněnými rituály bez účelu či emočního angažování dítěte (Kozulin, 1998). Tato charakteristika tedy ovlivňuje interakci dvěma způsoby: činí zprávu srozumitelnou a podněcuje v dítěti potřebu hledat v ní vlastní význam pro ně samotného. Podporuje vyjádření jeho pocitů a hodnot, odpovídá na otázky proč a nač. Bez pocitu smyslu dochází k zablokování, omezenému očekávání a nedostatku energie, proto hraje v interakci významnou roli (Feuerstein et al., 2014).

Přítomnost zbylých devíti kritérií je určena situacemi a událostmi, ve kterých se dítě nachází, a nemusí se tedy v interakci objevit vždy. Podle koncepce zkušenosti zprostředkovaného učení jsou však odpovědná za odlišnosti kognitivních stylů, způsobu prožívání a reakcí na podněty. Přesto nám dávají důležitou informaci o tom, co by měl učitel dělat pro to, aby rozvíjel myšlení a potenciál dětí. Feuerstein ve své koncepci zdůrazňuje význam emocí a mezilidských vztahů – i z toho důvodu je zásadní role učitele jako mediátora, zprostředkovatele.

**Podíváme-li se na seznam kritérií znovu, zjistíme, že jednotlivé položky se v mnoha ohledech shodují s protektivními faktory, které vedou k psychické odolnosti,** zejména pak: pocit kompetence, úspěchu, schopnost seberegulace, interpretace situace jako srozumitelné a smysluplné, pocit sdílení, podpora vnímání problému jako výzvy a podněcování k hledání optimistických alternativ. To vše může být tedy nejen návodem k dosažení úspěšné interakce s dítětem, ale také interakce podporující rozvoj psychické odolnosti dítěte.

Feuerstein a jeho spolupracovníci vytvořili dva nástroje, kterými aplikují své poznatky do praxe. Jedním je dynamické testování schopností dítěte a druhým program pro rozvíjení kognitivních funkcí, nazvaný instrumentální obohacování. Právě jeho součástí je rozsáhlá didaktika popisující zprostředkující interakce. Na interakci učitel-žák je zaměřena pozornost během výcviku v používání této metody. Zabývá se tématy, jako jsou řízení diskusí, optimální způsob kladení otázek, návody jak podporovat kreativitu, jak využívat otázek dětí k další motivaci či jak omezovat jejich impulzivitu. Klade důraz na osvojení dovednosti okamžitého zprostředkování úspěchu a interpretaci významu výkonu dítěte (Málková, 2008).

### **4.3 Význam a podoba verbalizované interakce učitel-dítě při observačním učení**

Další oblastí, na kterou zaměříme svou pozornost s cílem získat doporučení k vhodným způsobům interakce, které by podporovaly psychickou odolnost dětí, je teorie observačního učení od Bandury, autora konceptu osobní vnímané účinnosti (viz kap. 2.1.2). Jak jsme mohli na předchozích stranách vidět, v rozvíjení a změně názorů o vlastní self-efficacy (a tudíž posilování resilience u dětí) hraje roli celá řada faktorů a je v tomto procesu zapojeno mnoho vzájemně provázaných kognitivních funkcí. Sociálně kognitivní teorie Bandury (1997) poskytuje koncepční rámec pro způsoby, jak mobilizovat pozornost, reprezentační funkci, produkci a motivaci, na kterém můžeme stavět doporučení vhodných postupů při interakci s dětmi.

Bandura se zamýšlel nad tím, jak děti a dospělí kognitivně zpracovávají své zážitky a jak výsledky poznání ovlivňují jejich chování a vývoj (Výrost, Slaměník, 2008). Ve své teorii se (mimo jiné) zabývá nápodobou (jinak označováno imitací, neboli učením pozorováním). Současně je s tímto uvažováním o učení spojeno také posuzování, hodnocení vlastních schopností, sama sebe, které formuje vnímanou osobní účinnost dítěte.

#### **4.3.1 Hodnocení (vlastních) schopností**

První zkušenosti a poznání získává dítě ve své rodině. Jeho sociální svět se ale příchodem do předškolního zařízení rychle rozrůstá a významnou roli při sebehodnocení zaujímají vrstevníci. Malé děti nemají tolik zkušeností, na kterých by mohly stavět svou vnímanou osobní účinnost, pohled na sebe sama proto **opírají o poslední výkon**, jehož v nějaké činnosti dosáhly, na rozdíl od dospělého, který hodnocení svých dovedností může

opírat o řadu zkušeností se sebou samým a poslední nevydařený úkol nemusí mít tak silný dopad na jeho prožívání, protože má vytvořené hodnocení „**základní úrovně schopností**“ (Takata, Takata, 1976 dle Bandura, 1997).

Navíc, aby dítě mohlo opírat své hodnocení o výsledky více aktivit a svou opakovanou zkušenost, musí být schopné integrovat informaci o účinnosti z úspěchů i neúspěchů ve výkonech průběžně v čase a přitom sledovat i proměnné, které výkon ovlivňují - druh úkolu, situační faktory napomáhající nebo ztěžující činnost, charakter akce a jejich výsledků. Jedná se již o velice **komplexní kognitivní činnost** (Hoskovcová, 2009), ke které dětem v nízkém věku chybí inferenční myšlení a integrace informací. Malé děti neumí vyvozovat vnitřní charakteristiky na základě konkrétního chování, nedokážou propojit nejednoznačné informace napříč časem a místem a nepovažují výkonové ukazatele za stabilní v čase (Bandura, 1997). Děti pak mohou zkoušet aktivity a činnosti, které pozorují u druhých, ačkoli je daná činnost daleko za hranicí jejich schopností. Často je tedy dětem potřeba vysvětlit, **s kým se mohou srovnávat** v dovednostech, kdo je vhodný pro jejich odhad a kdo ne (Hoskovcová, 2009).

Současně dítě, obklopené zpočátku zejména dospělými, tolik neporovnává svůj výkon také z toho důvodu, protože výsledek by se mu zjednodušeně řečeno nelíbil – v porovnání s dospělým by jeho vnímaná osobní účinnost byla velice nízká. Rubleová (Pomerantz, Ruble, 1995) se věnovala tomuto tématu blíže a došla k závěru, že děti, které dokážou dělat sociální porovnávání, sledují, co dělají jejich vrstevníci a vědí také, jaké informace by jim pomohly srovnávat, přesto nevyužívají příliš tuto informaci pro to, aby si udělaly obrázek o svém výkonu, svou self-efficacy. Roli tedy hraje i motivační faktor (Bandura, 1997). Bez porovnávání nedochází snadno k adaptaci našeho chování, nemáme zpětnou vazbu. Současné porovnání může zničit pocit vlastní schopnosti (Bandura, 1997).

Dítě tak často může procházet silnými frustracemi a příchod mezi vrstevníky pro něj může být úlevný. Díky podobnějším osobám, se kterými může porovnávat své výsledky, se zvyšuje i schopnost **odhadnout své schopnosti** a hodnotit sama sebe. Odpovídající odhad vlastních schopností totiž záleží na počtu dovedností, které se vyvíjejí prostřednictvím sociálně zprostředkovaných zkušeností. V předškolním zařízení, kde má dítě na dosah dostatek stejně starých dětí – tedy sobě podobných lidí, přijde na to, že schopnosti druhých osob, které jsou mu podobné, mají vyšší vypovídací hodnotu o hodnotě vlastních dovedností, než schopnosti osob zcela odlišných, např. dospělých rodičů.

Věnovat pozornost tomuto procesu je velice důležité, protože děti následně ve školním věku uvažují o svých výkonech a vytvářejí si představu o tom, proč mají úspěch a proč



selhaly. A právě v předškolním věku se zakládá, jakým způsobem budou tyto představy, úvahy o sobě, vytvářeny. Jak jsme zmínili již v souvislosti s charakteristikami předškolního věku, dítě dle Eriksona čelí v tomto období konfliktu snaživost versus méněcennost, kdy při úspěchu zažívá radost, ale při neúspěchu přichází pocity méněcennosti i ve chvíli, kdy byl nezvládnutý úkol pro dítě příliš obtížný. Velkou roli proto sehraává právě to, jaké hodnocení (a jakým způsobem) slyší od svých rodičů a dalších významných osob ve svém okolí, mezi které patří právě i učitel v předškolním zařízení.

#### 4.3.2 Observační učení - modelování

Lidé se dle Bandury **učí pozorováním chování** - a co je důležité - **také tím, jak druzí popisují svůj způsob uvažování**. Tím se přenáší nejen znalosti, ale *také podporuje rozvoj kognitivních procesů, které následně umožňují lépe zvládnout danou záležitost a podpořit tak self-efficacy* (Bandura, 1997, s. 88). Pedagog v předškolním zařízení funguje jako model, který poskytuje svým jednáním a verbalizovaným přemýšlením určitý návod. Toto „modelování“ je obzvláště účinné u dětí, kde vnímaná nízká self-efficacy vychází z nedostatku potřebných dovedností spíše než ze špatného odhadu kvality již získaných dovedností (tamtéž).

Ačkoli je zprostředkované učení ve smyslu získání určité dovednosti obvykle slabší než učení přímé, za některých podmínek může jeho dopad překonat vliv přímého učení. Lidé se mimo jiné totiž učí zástupným zpevnováním, tedy pozorováním chování druhých a jeho důsledků, kdy ve větší míře napodobují ten model, jehož chování bylo odměněno. Současně to, co Seligman nazývá naučenou bezmocností, může podle Bandury často vzniknout tak, že je jedinec svědkem neúspěchu dalšího člověka, a zprostředkovaně sníží očekávání vlastního úspěchu (self-efficacy). Pokud při vlastním pokusu o danou věc nedosáhne kýženého cíle, rychleji připisuje neúspěch své nedostatečné schopnosti a často se začne chovat neefektivním způsobem potvrzujícím jeho nedostatečnost (tamtéž).

Význam observačního učení a vliv jeho modelů potvrzují Maibach a Flor (1993 dle Bandura, 1997), kteří dospěli ve svých výzkumech k poznání, že **učení pomocí modelů je účinnější než verbální pokyny**. Taktéž Gorrell a Capron (1990, dle Bandura, 1997) tvrdí, že modelování kognitivních dovedností je účinnější při rozvoji dovedností a posílení self-efficacy **než přímá instrukce**. Tím se dokazuje, jak velký mají vliv pedagogové jako modely v procesu učení dětí.

Proces observačního učení je ovlivňován řadou aspektů, které Bandura (1997) shrnuje do čtyř subprocesů označované Výrostem a Slaměním (2008) jako komponenty učení. Na následujících řádcích se jim budeme věnovat podrobněji, protože nám mohou přiblížit cestu k efektivnímu zprostředkování poznání a současně podpoření self-efficacy. Taktéž předpokládáme jejich platnost i pro intervence učitelů, když u dítěte vyzorují, že se v jedné z níže popsanych čtyř komponent pozastavilo v procesu, že čelí nějakému problému či obtíži. Učitel může nasměrovat svou intervenci právě do dané oblasti, aby mu pomohl. Na jednotlivé komponenty se tedy zaměříme z pohledu interakce učitele s dítětem.



Obr 5 - Znáornění čtyř subprocesů řídících observační učení (dle Bandura, 1997)

### 1. Pozornost (attentional processes)

Obecně platí, že pokud chceme dítě něčemu naučit, je potřeba získat si jeho pozornost a eliminovat rušivé vlivy oslabující vnímání jedince a schopnost se učit. Stejně je tomu tak i v případě observačního učení. Pozornost ovlivňuje, které obsahy jsou vnímány v situaci modelování a jakou informaci přijme daný jedinec z probíhajících událostí.

Modelovaná činnost zaujme pozornost dítěte mimo jiné za takových předpokladů, že je pro něj dostatečně výrazná, je s ní spojen emocionální náboj, je srozumitelná a vzhledem k výsledku účinná.

### 2. Zapamatování (retention processes)

To, co dítě vidí, si následně ukládá do paměti. Tomu však předchází transformace a přeskupení informací, kdy se vytváří koncepce chování tvořené myšlenkovými obrazy či verbální deskripcí, které si později děti mohou vyvolat pro reprodukci do vlastního chování a jeho nových variant. Z tohoto důvodu je důležitá symbolická transformace, kódování viděného, která umožní zachytit podstatu pozorovaného chování.

Pro zapamatování je důležitý také nácvik, který může probíhat reálnou činností (prostřednictvím hry) či kognitivně (představou).

### 3. Reprodukce (production processes)

Ve třetím subprocesu se koncepce chování, symbolická reprezentace pozorovaného, převádí do činnosti podobné původně modelovanému chování. Pokud by modelované chování bylo

pro dítě příliš složité nebo neodpovídalo jeho fyzickým možnostem, nebude schopno takového chování napodobit. Zároveň je však možné i jeho zdokonalení, které nejprve proběhlo v představě dítěte. Během tohoto subprocesu je velice významné provázení dítěte, fyzická blízkost, verbální reagování a zpětná vazba.

#### **4. Motivace (motivational processes)**

K procesu učení však dochází za předpokladu, že jsme k nápodobě chování dostatečně motivováni. Nezkoušíme vše, co vidíme. Bandura (1997) uvádí tři druhy motivátorů: přímé (jako jsou např. smyslové či sociální podněty), zprostředkované (pozorované přínosy oproti výdajům) a vnitřní (které však odpovídají spíše dospělé populaci).

V celém procesu musíme brát v úvahu také individuální aspekty na straně každého dítěte: jeho předpoklady pro vnímání, kognitivní schopnosti, předchozí zkušenosti, úroveň arousalu. Je třeba uzpůsobit náš verbální projev kognitivním dovednostem a kognitivním strukturám dítěte, mít ohled na jeho fyzické schopnosti, dílčí dovednosti a osobní preference, které můžeme využít pro motivaci.

Koncept čtyř subprocesů řídících observační učení současně ukazuje, jak je pro učení se pomocí těchto modelů (pedagogů) **zásadní, aby byly skryté myšlenkové pochody při činnosti náležitě objasněny**. Je proto třeba, aby učitel **verbálně vyjadřoval** své uvažování, strategie, postupy. To klade velký důraz na interakci učitele s dítětem při jakékoli činnosti ve třídě, zejména pak při řešení problémových situací, protože lidé (v našem případě děti), kteří neumí řešit dané problémy, mají velký prospěch z toho, když pozorují někoho, kdo problém úspěšně řeší a přitom komentuje svůj postup. Během své činnosti či podpoře dítěte v jeho řešení by tedy měl učitel zpřehledňovat potřebné kognitivní dovednosti – například využití plánů a strategií pro zkoumání a řešení problémů, vytváření alternativních řešení, hlídání výsledků činnosti, opravu chyb, využití sebeinstrukcí a sebepodpory pro překonání pochybností, zvládnutí stresu. U komplikovaných aktivit je verbalizované myšlení informačně bohatší než samotné modelované činnosti (Bandura, 1997).

#### **4.4 Zážitek mistrné činnosti**

Práci Seligmana jsme si představili v souvislosti s jeho koncepcí naučeného optimismu, který je zakotven ve způsobu přemýšlení o příčinách – explanačním stylu. Předávání myšlení, posilujícího optimistický postoj k životu (a tím i psychickou odolnost),

považuje Seligman za významné z toho důvodu, že lidé s pesimistickým postojem: 1. se mnohem častěji stávají depresivními, 2. dosahují nižších výsledků ve škole, v práci či sportu (oproti jejich talentu, dispozicím), 3. mají horší fyzické zdraví než lidé optimističtí (Seligman et al., 2007).

Podobně jako Bandura i Seligman považuje za klíčové v životě dětí **předvídatelnost a ovladatelnost situací**, do kterých se dostávají. Řada jeho experimentů při studování naučené bezmoci ukázala, že zvířata a lidé, kteří zažívají nepředvídatelnost nějakého nepříjemného podnětu, brzy svou snahu situaci vyřešit či jí předejít, vzdají. Oproti tomu předvídatelnost a kontrolovatelnost podnětují aktivitu, a tím poráží depresi (Seligman et al., 2007). Při vývoji dítěte je právě důležité zažívání předvídatelnosti a **kontroly** – již při prvních zkušenostech manipulace s předměty.

Když dítě dosáhne nějaké dovednosti či manipulace s objektem, zažívá pocit kontroly, pak má chuť zkusit nové činnosti a akce a chce tuto zažitou kontrolu rozšiřovat. To pak může vést k více úspěchům a většímu **pocitu, že už danou činnost ovládli na vysoké úrovni – zážitku „mastery“ (zážitku mistrné činnosti)**. Pro tvorbu optimistického explanačního stylu (ať už přirozeně, anebo prostřednictvím naučeného optimismu) je podle Seligmana zážitek mistrné činnosti klíčový. Při překladu do češtiny musíme mít na paměti, že anglické slovo „experience“ označuje jak zážitek, tak zkušenost.

Čím více dítě exploruje, tím více zažívá zážitek mistrné činnosti, což podporuje ochotu více explarovat. Samozřejmě se dítě při zkoumání světa a experimenty s ním setkává i s negativními zkušenostmi, kdy selhává a prožívá pocit bezmoci. Tyto situace snižují jeho pocit kontroly a vedou k nižší míře explorační. Když se dítě bojí a je nejisté, stáhne se, uchýlí se ke svým bezpečným, avšak omezeným repertoárům chování. Nevyužívá dostupné příležitosti, neprozkoumává a tudíž nezažívá „mastery“ (Seligman et al., 2007). Proto Seligman (tamtéž) doporučuje, abychom dítě nenechávali v bezradnosti příliš dlouho a umožňovali mu zažívat „mistrné činnosti“, které jsou právě tím ohniskem, ve kterém je optimismus předškolního dítěte kován. To je základním nástrojem při práci s dětmi, nicméně je třeba jej kombinovat s dalšími postupy, s přihlédnutím ke specifickým potřebám dětí.

Není například možné učit monitorovat a zpochybňovat automatické (pesimistické) myšlenky tak, jak to Seligman dělal se svým týmem v projektu The Penn Prevention Program, děti předškolního věku, protože ještě nemají schopnost metakognice a nedokážou snadno přemýšlet a mluvit o tom, jakým způsobem myslí. Ve věku dvou let však děti začínají

verbalizovat kauzální vysvětlení. Dítě dokáže říci, že pláče, protože ho druhé dítě uhodilo nebo protože mu nefunguje hračka. Ve třech letech se snaží přijít na důvody toho, co se odehrává, a jeho nejčastější otázkou již není „co?“ ale „proč?“ (Seligman et al., 2007). Rodiče i učitelé mohou v tomto klíčovém věku učit děti optimistickému stylu svým vzorem, v interakci s nimi, protože předškolní děti přebírají explanační styly ostatních. Přejímají styl svých rodičů, učitelů, vedoucích kroužků a dalších významných osob ve svém okolí.

Zážitek, že něco dokážeme dobře udělat (mastery) tvoří základ optimismu a umožňuje jeho další úroveň - pozitivní ladění. Mastery je propojeno s chováním dítěte (zažívá kontrolu nad výsledky), pozitivní ladění zasahuje do emocionální složky psychiky (Seligman et al., 2007). Pozitivní ladění je vytvářeno v životě dítěte atmosférou vřelosti, entuziasmu, jasnými signály bezpečí, nepodmíněnou láskou, ale podmíněným oceněním, a kladnými událostmi (vnímáním jejich přítomnosti, jejich převahy nad nepříjemnými situacemi). Úkolem dítěte v tomto věku dle Seligmana (2007) je, za pomoci dospělého, **vytvořit si návyk vytrvat tváří v tvář obtíží a setrvávat při překonávání překážek**, aby mohlo dosahovat pocitu „mastery“. Tu může dospělý od raného věku dítěti zprostředkovávat: podporou jeho schopnosti hrát roli dospělého (na mámu, tátu, doktora), kdy dítě i přehrává zažitý konflikt a získává tak zástupnou kontrolu nad situací; nechat dítě pomoci mladším dětem (přinést plenku, podržet za ruku, obléknout čepičku, kreslit společně obrázek); dávat maximum příležitostí s možností volby (ano x ne, výběr oblečení, některých potravin při nakupování); zapojovat dítě do běžných činností (vlastní oblékání, úklid, vaření); podporovat vlastní sebeobsluhu dítěte při jídle (pokrmu, které lze jíst rukama, příbor) apod. Dítě předškolního věku během dne čelí řadě nových úkolů, při kterých vyjadřuje nelibost či znepokojení. Kdykoli je to možné, rozdělme tyto úkoly na malé dosažitelné kroky takové úrovně, kterou může dítě přiměřeně svému věku zvládnout, a po zážitku úspěchu můžeme obtížnost těchto kroků zvyšovat.

#### **4.5 Doporučení pro interakci s dětmi při řešení problémových situací**

Problémovou situaci můžeme popsat jako situaci charakterizovanou nechtěnými či nežádoucími podmínkami nebo stavem, které vyžadují řešení, změnu. V životě předškolního dítěte, které se každý den setkává s novými podněty a učí se porozumět vlastnímu prožívání, se odehrává řada takových momentů, při nichž můžeme podporovat vlastnosti, dovednosti i schopnosti vyrovnávat se s nároky všedního dne a překonávat krize. Někdy může i učitel

s těmi nejlepšími úmysly a vřelým vztahem k dětem podpořit maladaptivní chování dítěte. V situaci, kterou dítě prožívá jako náročnou a třeba kvůli ní i pláče, učitel chce, aby se dítě cítilo lépe, a tak popírá realitu (řekne chlapci: *Je to perfektní auto.*), zároveň často i pocity dítěte, a situaci vyřeší za něj (postaví jiné auto z lega). Místo toho však může popsat situaci pravdivě (*To auto nejezdí jako Tomášovo, vid'.*), potvrdit jeho pocity (např. zklamání, lítosti či vzteku), optimisticky vysvětlit, proč mu to nejde tak jako staršímu bratrovi (a třeba i sdílet svou zkušenost z dětství), případně opravit jeho interpretaci situace a podpořit ho či provázet v aktivním řešení problému.

Pro rozvoj chápání a správné interpretace problémové situace dítětem (v optimistickém explanačním stylu) je velice důležité, aby byl dospělý citlivý k jemným nuancím toho, co dítě vyjadřuje, a pozorně naslouchal řečenému. Jak jsme zjistili v minulých kapitolách, interakce učitele s dítětem je pro jeho vnímání problémové situace, způsoby jejího překonávání, interpretace výsledku vlastní činnosti a budoucí postoj k podobným situacím zásadní. V této kapitole se zaměříme na jednotlivé formy interakce v praktických situacích, pomocí příkladů a doporučení vycházející z konceptů již jmenovaných jednotlivých autorů.

Aby mělo chování pedagogů (jako modelů pro observační učení) vliv na vnímanou osobní účinnost dětí, je třeba dětem danou situaci pomocí svého chování v ní a společné interakce podávat tak, aby pro ně byla **čitelná**, aby ji vnímaly jako ovladatelnou a předvídatelnou (Bandura, 1997). Dítě v pro něj problémové situaci prožívá nepříjemné pocity, které se v předškolním věku teprve učí uvědomovat a regulovat. Tyto emoce často také znemožňují vnímání možností řešení problému. Prostřednictvím principů pojmenování představených v kap. 4.1.2 můžeme navázat kontakt s dítětem a situaci využít k rozvíjení autoregulace a dovednosti zdravě zvládat náročné situace, které jim budou sloužit celý život, protože nejsou navázány pouze na danou konkrétní situaci, ale na **emoce dítěte**. „*Pojmenování je významný verbální způsob, jak přijmout iniciativu dítěte a zároveň mu dát najevo, že mám zájem o to, co dělá, myslí, cítí. Rodiče a vychovatelé sledují, co dítě dělá, vciťují se do jeho myšlenek, záměrů, emocí, potřeb a motivů a formulují pozitivně, souhlasným způsobem stanovisko, sdělení...*“ (Šilhánová, 2013a, s. 7). Souhlasné pojmenování bývá používáno pro navázání kontaktu a společné vyladění na interakci, v průběhu pomáhá jejímu udržení (Šilhánová, 2013a). Děti se v tomto období teprve učí rozumět a ovládat své prožívání a právě interpretace dospělých osob jim **pomáhá ujasňovat si, co se v danou chvíli odehrává**. Souhlasným pojmenováním dospělá osoba zrcadlí a reflektuje chování, emoce a potřeby dítěte a umožňuje mu tak o nich přemýšlet. Může je tímto způsobem také posilovat,

případně mu poskytnout pozitivní vedení, usměrnění (Gens, 2001). Dávám dítěti zřetelně najevo, že jsem porozuměl tomu, co udělalo či řeklo. Dítě se díky pojmenování zorientuje v situaci, ve svém prožívání. Když nerozumíme přesně, co dítě říká, dodáváme mu pojmenováním odvalu a chuť pokračovat v komunikaci, která by vedla spíše ke konci, pokud bychom se dítěte neustále na něco dotazovali, protože by se cítilo v kontaktu nejisté, nepochopené (Šírová, 2010).

O **ovladatelnosti a předvídatelnosti** jsme hovořili v kapitolách 2.1 a 4.4 v souvislosti s Bandurovým přístupem. Seligman se k těmto aspektům situace vyjadřuje přes prožívání kontroly dítěte a interpretaci situace. K práci s těmito aspekty problémové situace v interakci s dítětem nám pomohou dimenze explanačního stylu – **trvalost, univerzálnost a personalizace** – které jsme zmínili v kapitole 2.1.4. Podle výroků dítěte popisujících důvod (ne)zdaru v určité situaci poznáme, jaký postoj k jejímu řešení zaujímá a nakolik cítí, že ji může ovlivnit. Současně tak předjímá svou úspěšnost v ní, což ovlivňuje i to, nakolik vytrvá v úsilí ji překonat, vyřešit. Pokud jsme schopni zachytit tyto dimenze v interakci s dítětem, můžeme je také měnit ku prospěchu dítěte, k posílení jeho psychické odolnosti.

Podle Seligmana, myšlení dětí, které užívají v komunikaci o probíhající situaci či utrpěném nezdaru absolutních slov „vždycky“ nebo „nikdy“, má pesimistické rysy a pravděpodobně i pesimistický explanační styl, který se vyznačuje nerealistickým vnímáním odpovědnosti za daný výsledek – globálním sebeobviňováním. Oproti tomu slova jako „někdy“, „tehdy“ poukazují na optimistický styl. V interakci s dětmi při či po problémové situaci můžeme upravit jejich výroky, a tím se přičinit o změnu v těchto oblastech. Nechceme utěšovat dítě či mu lhát, naopak, snažíme se dosáhnout přesnějšího, realističtějšího hodnocení situace bez vynechání kritiky. Můžeme dítě kritizovat s optimistickým vysvětlujícím stylem. Níže nabízíme pro bližší ilustraci příklady, některé z nich čerpáme přímo z ukázek Seligmanovy (2007) publikace.

<b>Trvalost</b>	
<b>Stálost (pesimistické)</b>	<b>Změnitelnost (optimistické)</b>
<i>Toník mě nesnáší, už si se mnou nebude nikdy hrát.</i>	<i>Toník je na mě dnes naštvaný a nechce si se mnou hrát.</i>
<i>Nikdy to nedokážu.</i>	<i>Dneska se mi to nedaří.</i>
<i>Jana říkala, že jsi celé dopoledne proplakal. Ty jsi mamčin, vid'.</i>	<i>Jana říkala, že jsi po odchodu maminky plakal, nebylo pro tebe jednoduché být tu bez ní.</i>
<b>Univerzálnost</b>	

<b>Globálnost (pesimistické)</b>	<b>Specifičnost (optimistické)</b>
<i>Učitelé jsou nefér.</i>	<i>Paní učitelka Ivana není fér.</i>
<i>To nevadí, Kačko, že ti nejdou sporty, já v nich taky nikdy nebyla dobrá.</i>	<i>To nevadí, Kačko, musíš se jen naučit udržet oči na míči.</i>
<i>Nikdy si nehrála ráda s ostatními. Je tak stydlivá.</i>	<i>Bylo pro ni obtížné přidat se ke skupinkám jiných dětí.</i>
<b>Personalizace</b>	
<b>Interní a generující (pesimistický – stálý a pasivní)</b>	<b>Interní a behaviorální (optimistický – dočasný, konkrétní, aktivní)</b>
<i>Musel jsem sedět v koutě, protože jsem zlobivý.</i>	<i>Musel jsem sedět v koutě, protože jsem praštil Míšu.</i>
<i>Zase jsem zůstal poslední, nikdo mě nemá rád.</i>	<i>Vybrali si mě jako posledního, protože mi fotbal nejde.</i>
<i>Nebud' tak sobecký.</i>	<i>Zkus víc sdílet s ostatními.</i>

Tab. 2 – Příklady vět optimistického a pesimistického explanačním stylu (upraveno podle Seligman et al., 2007)

Freyová a Rubleová (Pomerantz et al., 1990) taktéž doporučují, aby pedagogové, ve chvíli, kdy plní roli modelu pro dítě, **hodnotili svůj výkon jako přechodnou úroveň dovednosti**, spíše než jako vyjádření své trvalé schopnosti či hodnoty, a vyvarovali se tak i sociálnímu srovnávání dětí, které nebude konstruktivní (tedy že se dítě bude cítit vedle pedagoga méněcenné).

Samozřejmě každý z nás se může při řešení problémové situace dostat do nesnázi a čelit nějaké obtíži. Děti nás pozorují i při tom a učí se z našeho jednání, jakožto modelů, právě v takových momentech. Proto se rozlišuje chování modelu na „**masterly modeling**“, kdy model dokáže situaci zvládnout hladce, bez obtíží, a „**coping modeling**“, kdy model situaci zvládne jen díky překonávání překážek a soustředěnému vytrvalému úsilí (Bandura, 1997). V takovém případě má model možnost také poukázat na předchozí neúspěch a popsat, jakým způsobem byl překonán. Z pozorování „masterly modelingu“ si děti odnesou zejména funkční informace o tom, jak mít kontrolu nad požadavky prostředí. Oproti tomu z pozorování „coping modelingu“ získají nástroje ke zvládnání náročných situací (pokud model verbalizuje podporu sebe sama). Tento model, tohoto člověka, děti pravděpodobně budou vnímat jako jim podobnějšího.

Toho mohou učitelé využít k předání postoje, že neúspěch není způsoben jejich základní neschopností, ale pouze nedostatečnou zkušeností či snahou. Je však pravda, že pozitivní dopad tohoto modelu na vnímanou osobní účinnost dětí byl prokázán pouze



v některých studiích oproti „masterly modelingu“, u kterého bylo konzistentně prokazováno, že zvyšuje self-efficacy. Ukazuje se však, že „coping modeling“ může být (zdůrazněním úspěchu pomocí vytrvalosti) účinnější u jedinců, kteří o sobě mají silné pochyby. Přesto je ale jeho efekt dán i užitečnými informacemi pro pozorovatele (tamtéž).

Nezpochybnitelný vliv na psychickou odolnost dětí a jejich vnímanou osobní účinnost má také naše **zpětná vazba** na jejich chování a výkon. Pro většinu lidí je nejdůležitějším zdrojem posilování psychické odolnosti interpretace výsledku vlastního výkonu, tedy zážitek ovládnutí nebo zvládnutí dovednosti (mastery experience). Jednoduše řečeno, lidé hodnotí účinnost svých činů a interpretace těchto výsledků pomáhá vytvářet jejich přesvědčení o vlastní schopnosti. Úspěch zvyšuje self-efficacy, neúspěch ji snižuje. Mezi nejúčinnější hodnocení patří ocenění obsahující informaci, že postup v rozvoji ukazuje na **vnitřní talent či schopnost** daného člověka. Ocenění vnitřních kvalit podporuje self-efficacy dítěte zejména ve chvíli, kdy se danou dovednost teprve učí (Bandura, 1997).

Podle Seligmana (2007) je však i při kladném oceňování dítěte nezbytné, aby bylo podmíněné, tzn. záviselo na tom, co dítě udělalo. Nepodmíněná pozitivní odměna - kladná odezva učitele nezávisle na chování dítěte – vede také k **naučené bezmocnosti**, Seligman tuto formu označuje jako „apetitivní“, protože se při ní vyskytují příjemné a zdánlivě sytící odměny. Když se tedy i dobré věci dějí nekontrolovaně, dítě se naučí, že dobré věci přicházejí od ostatních nezávisle na tom, co dělá ono samo, a stává se pasivním a letargickým (Seligman et al., 2007). **Nadsazené ocenění** či přesvědčování o schopnostech, po kterém však následuje neúspěch, má opačný účinek, a navíc podkopává důvěryhodnost toho, kdo ocenění dával (Bandura, 1997). *„Výzkum self-efficacy přenesl důraz z posilování sebevědomí na rozvoj dovedností - zvyšovat úroveň, na kterou jedinec může dosáhnout (competence) skrze zážitky opravdového úspěchu a radosti z kvalitního výkonu a zážitky ovládnutí dovedností“* (Pajares, 2005, s. 6). Také u toho, kdo pochybuje o vlastních dovednostech, je účinnější oceněním podporovat jeho **schopnosti rozvoje** než ho přesvědčovat o tom, že již nyní má dobrou úroveň dovedností (Bandura, 1997).

V předchozím textu jsme se zmínili také o tom, že učitel může dát dítěti prostřednictvím „coping modelingu“ informaci o tom, že neúspěch v určitém úkolu může být způsoben i nedostatečnou snahou. Co se týče **oceňování snahy**, je třeba brát v potaz krátkodobost jeho pozitivního působení na self-efficacy. Pokud je člověk neustále chválen za to, že ho úspěch stál hodně úsilí a námahy, může dojít k závěru, že jeho vrozená schopnost či talent danou věc zvládnout je velmi nízká (Bandura, 1997). Význam má také to, do jakých

informací naši zpětnou vazbu, hodnocení či ocenění výkonu,зарámuje. Daný výkon můžeme porovnávat s dovedností v začáteční úrovni – kolik se toho dítě již naučilo a zvládlo – či s určitým ideálem v dané oblasti – kolik toho dítěti ještě do výborného výkonu chybí. Podrobněji tento **efekt záramování** zkoumal Jourden (1991), který dospěl k závěru, že častý způsob hodnocení na základě porovnávání s ideálem v dané činnosti má na sebepojetí negativní vliv, a podpora, která se tak stává pouze zdánlivou, má opačný účinek.

Pokud někdo nevyužívá plně svých dovedností kvůli **nízké self-efficacy**, konkrétní oceňování a **připomenutí prožitých úspěchů** jej může v jejich užívání podpořit. Jeho vnímání osobní účinnosti také můžeme podpořit **zacílením** na další získatelné dovednosti a zvyšováním víry, že je získá, modelováním potřebných dovedností, strukturováním úkolu do zvládnutelných kroků pro postupné získávání schopnosti a poskytováním jasné zpětné vazby na postup (Bandura, 1997). Bandura taktéž hovoří o **self-modelingu**, kdy je určitá osoba natáčena na video, jak s pomocí druhého zvládá vybranou činnost, shlédnutí takového záznamu či výsledku této činnosti zvyšuje vlastní vnímanou účinnost osoby, ač činnost nevykonala či výsledku nedosáhla samostatně (Bandura, 1997). Když převedeme tento poznatek na situaci u dětí, můžeme předpokládat, že pokud dítě dosáhne pro ně nezvládnutelného nebo náročného úkolu s vnější pomocí (například s pomocí dospělého), může to podpořit jeho víru, že dokáže daný úkol splnit.

Někdy k hodnocení dochází také nepřímou, např. zadáním méně či více náročných úkolů (v porovnání s úkoly ostatních) podle toho, jak vnímáme jejich schopnosti. Těm, které vnímáme jako méně schopné, lidé občas zadávají méně náročné úkoly a chválí i podprůměrné, nedostatečné výkony. Dospělé osoby si brzy takového přístupu všimnou. Nicméně malé děti to neprohlédnou a paradoxně i z tohoto neupřímného ocenění si vezmou podporu svých schopností (Bandura, 1997). Na předchozích řádcích jsme se věnovali zejména pozitivní zpětné vazbě. Děti předškolního věku je však někdy třeba usměrňovat, zejména pak v aktivitách, které by jim či jiným dětem mohly ublížit. I tato zpětná vazba však může dodržovat zásady optimistické interpretace, jak jsme si ukázali na příkladech v tabulce.

Děti s vysokým sebevědomím a resiliencí věří, že ony samy svým jednáním dokážou ovlivnit svůj život a popsat, co mají pod kontrolou. Ve chvíli, kdy čelí problému, jsou schopné jej popsat, uvažovat nad různými způsoby řešení, pokusit se zhodnotit nejlepší z nich, učinit rozhodnutí situaci řešit a učit se z jeho výsledků (Shure, Aberson, 2005). Aby učitel tyto pochody v dítěti mohl rozvíjet, je třeba, aby se zdržel vydávání pokynů, co má dítě dělat, a na místo toho dítě podněcoval k vlastnímu uvažování nad řešením. Shureová (2005)

tvrdí, že i předškolní děti mohou být provázeny k efektivním a realistickým způsobům rozhodování a řešení problémů. Jejich pocit kontroly a přijetí řešení životních situací za své je posilován, jsou-li podporovány ve snaze zkoušet vlastní nápady řešení pod vedením dospělého.

V tomto procesu mohou být učitelé k užítku doporučení z Feuersteinovy metody zprostředkovaného učení při práci s pracovními listy, kdy učitelé podněcují otevřenými otázkami děti k vlastnímu přemýšlení nad jednotlivými úlohami s vědomím, že jde právě o hledání řešení nejen tohoto úkolu, ale i dalších obdobných situací (**transcendence**). Metoda zprostředkovaného učení, kterou jsme si představili v kapitole 4.2, postupuje v rozvíjení jednotlivých kognitivních dovedností od nejjednoduššího k obtížnějším úkolům. Současně si uvědomuje nutnost vyrovnávat kognici a emoce. Zvláště v sociálních situacích se totiž můžeme setkat s tím, že si děti nevědí rady, nacházejí se v období socioemocionálního rozvoje, a proto potřebují zprostředkovávat i tyto situace. Proto se metoda zprostředkovaného učení věnuje ve svých pracovních listech také rozpoznávání emocí a podporuje v žácích rozvoj empatie. Schopnost porozumět probíhajícím prožitkům sebe i druhého v dané situaci vede k lepší schopnosti zastavit působení negativních emocí, které v danou chvíli ztěžují náhled na situaci a její řešení.

Při práci s dětmi nad pracovními listy (např. list „Od empatie k činnosti“) poukazuje učitel i na to, že **nemáme** k dispozici **jednoznačné řešení** situace na obrázku, ale musíme o ní **spolu hovořit**. Učitel v roli mediátora opakovaně **vrací pozornost** dítěte k úloze, **k jednotlivým částem** na obrázku, a ptá se **otevřenými otázkami** na to, co tam dítě vidí a **co si myslí** o řešení, které tam probíhá. Vrací dítě **k jeho vlastní zkušenosti** v podobné situaci, k předchozím úlohám a **poukazuje na to**, kam se společně **posunuli**. Při práci nad instrumentem od empatie k činnosti postupujeme s dítětem v těchto krocích: 1. Analyzujeme obrázek. (*Co na něm dítě vidí? Chlapec utíká, má otevřenou pusku, otok na ruce...*) 2. Popisujeme problém. (*Jak je to možné? Proč se to stalo? Posuzujeme i závažnost situace...*) 3. Vzbuzujeme sympatii. 4. Analyzujeme obrázky s jednotlivými druhy řešení. (*Jak se cítí? Co si říkají? Jaké by to bylo, kdyby se zastavil? Lepší? Horší?*) 5. Posuzujeme řešení. (*Jaké je nejvýhodnější? Jaké neodpovídá situaci? Jaké nepomůže? Jaké něco vyřeší, ale je nedostačující?*) 6. Promýšlíme alternativy a nakonec zevšeobecňujeme odpovědi, abychom je mohli přemostit do života dítěte.

## 4.6 Realizace doporučení v programu posilování resilience předškolních dětí

Předchozí kapitoly nám přinesly mnoho doporučení pro interakci s dětmi, které jsou zakotveny v teoriích o psychické odolnosti dětí. V předchozí kapitole jsme také nahlédli do způsobu interakce učitel-dítě nad instrumenty zprostředkovaného učení vyrůstající z obdobných kořenů. Jak však přenést tyto poznatky do každodenní praxe? Seligman výsledky svých vědeckých studií uplatnil v propracovaném projektu The Penn Prevention Program pro školní děti. Avšak i pro děti předškolního věku vznikají programy, které obsahují myšlenky námi zmíněných autorů. V této kapitole představíme jeden z nich – program, který stojí na pevných odborných základech a jeho nástroje byly ověřeny na velkém množství dětí, které jím prošly – Devereux Early Childhood Assessment (DECA).

Tento program vznikl v Devereux Center for Resilient Children ve Spojených státech a vychází z teorie resilience. DECA poskytuje pedagogům ucelený návrh programu pro předškolní třídu a zároveň i nástroj individuálního hodnocení dovedností dětí, který pomáhá podporovat tři klíčové psychosociální kompetence: iniciativu, seberegulaci a sociální vazby (Cairone, Mackraime, 2012). Každá z těchto kompetencí je jasně charakterizovaná tak, aby byla měřitelná a sledovatelná v čase (ve věku 3 – 5 let):

- iniciativa – vybírá si pro sebe nesnadné úkoly, zkouší různé cesty řešení problému, zkouší nové věci či aktivity, vyjadřuje důvěru ve své schopnosti, má zájem učit se nové, je vytrvalý (při setkání s neúspěchem se nevzdává), dělá rozhodnutí, pamatuje si důležité informace, iniciuje či organizuje hry s dalšími dětmi.
- seberegulace – zvládá dobře frustraci, kontroluje svou zlost, vykazuje trpělivost, přijímá jinou volbu (když jeho volba není dostupná), spolupracuje s druhými, dělí se s druhými, naslouchá či respektuje druhé, dokáže se utišit (uklidnit), hraje si s ostatními dobře.
- vazby/vztahy s druhými – vyjadřuje náklonnost známým dospělým, při spatření svých rodičů (či pečujících osob) vypadá šťastně a nadšeně, žádá dospělé, aby si s ním hráli nebo mu četli, dokáže zaujmout či rozesmát dospělé, těší se na aktivity doma či ve škole (např. narozeniny, výlety), důvěřuje známým dospělým a věří v to, co řeknou, při hře s ostatními se zdá šťastný, vyjadřuje přednost určitému dospělému (rodiči či učiteli), když je potřeba vyhledává pomoc od dětí či dospělých (tamtéž).

Průvodce programu DECA poskytuje tipy a příklady toho, jak podporovat jednotlivé protektivní faktory těchto tří oblastí:

- iniciativa – schopnost začít hru či aktivitu, vytrvalost a řešení problému, sebedůvěra a rozhodování, zájem o nové aktivity a zkušenosti
- seberegulace – schopnost být s druhými, rozpoznat a vyjádřit silné emoce bezpečným způsobem, vyrovnávat se se změnou, usměřňovat množství své energie a jednání pozitivním způsobem
- vazby/vztahy s druhými – budování pocitu důvěry a bezpečí s pečujícími osobami, vytváření partnerství s rodinami dětí v centru, upevňování vztahů mezi dětmi ve třídě, posilování širších vztahů skupin dětí mezi třídami

Program obsahuje konkrétní příklady a tipy pro řešení různých situací spadajících do těchto tří okruhů. Ve svém návodu uvádí příklady rozhovorů s jednotlivými dětmi i způsoby jejich zapojení do dětské skupiny, doporučuje také vhodné aktivity ve třídě a písničky či říkanky podporující vyjadřování úspěchu dětí prostřednictvím hesla „I can do it“ (Cairone, Mackraine, 2012).

Autorky DECA jsou si vědomy potřeby nejen komplexního nástroje, ale také jednoduchého vodítka, se kterým by pedagogové mohli začít měnit svůj způsob interakce s dítětem při problémové situaci. Vedle DECA také vznikl návod čtyřkrokové strategie Flip it, která se řídí výše zmíněnými principy pro rozvoj psychické odolnosti, a přitom je přístupná svou povahou a jednoduchými kroky široké veřejnosti. Její autorkou je Rachel Sperryová, jedna z lektorek ve zmíněném centru, která vede pečující osoby v tom, jak pozitivně reagovat na náročné situace a problematické chování dětí ve věku od tří do osmi let. Kroky, které tato strategie obsahuje, postup, jak má dospělý reagovat, pomáhá dětem poznávat vlastní pocity, učí je seberegulaci a snižuje výskyt problematického chování (Sperry, 2011).

Všechny faktory psychické odolnosti se snaží podpořit následujícími kroky, které se dají využít v problémových situacích a měly by proběhnout v rychlém sledu (během 10 minut): **1. pocity 2. hranice 3. dotazování a 4. nápověda.**

V prvním kroku „**pocity**“ se dospělí snaží pojmenovat emoce dítěte, které u něj vidí a slyší. Pomáhají mu tak určit, z jakých pocitů jeho chování vychází, a zároveň mu zprostředkují i prožitek empatie. Děti si nejsou vždy vědomy toho, co a proč prožívají. Až poté, co tomu porozumí, mohou se svými emocemi pracovat. Dítě se tak současně učí seberegulaci, protože díky porozumění tomu, co se v něm děje, se přestává chovat impulzivně (Sperry, 2011).

Ve druhém kroku „**hranice**“ připomínáme dítěti hranice (činnosti a její bezpečnosti) a chování, které by si mělo osvojit pozitivním způsobem. Ne zákazy, ale zopakováním domluvených pravidel definovaných pozitivními výroky. Hranicemi vymezujeme dítěti bezpečný prostor, ve kterém ví, co se od něj očekává, a posilujeme v něm schopnost regulovat své chování.

Během kroku „**dotazování**“ klademe dítěti podněcující otázky a vedeme ho k přemýšlení, učení i seberegulaci. Povzbuzujeme ho k tvořivému hledání řešení situace a k samostatnému jednání. Současně tak vyjadřujeme i důvěru v jeho schopnosti. Ve chvíli, kdy dítě není (díky předchozím krokům) zajaté ve vlastních emocích či frustrované zákazy, je schopno aktivně se podílet na řešení problému a zažít tak pocit úspěchu. Ten může pramenit nejen z vyřešení situace (např. sporu s jiným dítětem), ale i ze zvládnutí vlastních emocí, které problém provází.

Krokem „**nápověda**“ pomáháme dítěti zejména v situacích, se kterými nemají předchozí zkušenost či je pro ně příliš složitá, obtížná. Dětem můžeme napovědět popisem vlastní zkušenosti, otevřeným návrhem nebo různými možnostmi volby. Dítěti jsme v takové situaci oporou. Ukazujeme mu různé formy přístupu k problému a ponecháváme mu možnost volby, podporujeme ho v aktivním postoji k situaci (tamtéž).

## 5. Výzkum interakcí učitele a dítěte

Pro výzkum interakcí se používají různé nástroje – od dob Piageta je nedílnou součástí výzkumu v dětské psychologii pozorování, které v posledních dvaceti letech obvykle získává podobu analýzy videozáznamu reálných situací. V této části práce popíšeme základní metodologii a varianty výzkumu za pomoci analýzy videozáznamů. Dále také přiblížíme existující standardizované škály pro hodnocení prostředí zařízení předškolní péče – jde o kombinaci dotazníků, pozorovacích škál a záznamu demografických údajů o dané školce či podobném zařízení. Obvykle obsahují také jednu či více subškál zaměřenou na interakci dospělého a dítěte.

### 5.1 Analýza videozáznamu

Videozáznam interakcí je z mnoha hledisek dokonalejší výzkumný nástroj než pozorování. Dnešní technické vybavení umožňuje snadno zaznamenat a digitalizovat videozáznam, následně opakovaně analyzovat situace, sledovat různé detaily, dávat do souvislosti časový a sekvenční souběh různých projevů chování. Je také možné zpomalovat (či zrychlovat) záznam a analyzovat situaci z mikro či makro úrovně.

Veškerá analýza videozáznamů je vlastně pozorování chování, obvykle spojená s kódováním. V oblasti dětské psychologie se jedná o velice vhodný výzkumný nástroj, jelikož není možné se spoléhat na schopnost dětí verbalizovat vlastní vnitřní prožitky a myšlenky, současně je svět dětí světem sociálním – tudíž je výsledek či výkon méně důležitý než proces, kterým se interakce rozvíjí (Bakeman, 2000).

Behaviorální pozorování by mělo být systematické, tedy všechny části metody by měly být popsány a dostupné ostatním a současně by mělo být replikovatelné, tedy nezávislé na osobě pozorovatele (Bakeman, 2000). Kvalitativní pozorování může pomoci vytvořit nové nástroje a metody výzkumu, také je nezastupitelné při formulování nových výzkumných otázek. Využití videozáznamu umožňuje kombinovat fáze kvalitativního a kvantitativního výzkumu – nejprve se pozorování využije např. pro vytvoření kódů a formulování hypotéz, které jsou následně použity na stejném vzorku pro kvantitativní ověření kvality těchto kódů, respektive platnosti hypotéz.

Postup behaviorálního kódování je poměrně nákladný na čas a energii pozorovatelů, proto je třeba zvážit míru detailu potřebnou pro zodpovězení otázek stanovených ve výzkumu

(Bakeman, 2000). Zdálo by se, že v tématu interakcí dospělých s dětmi předškolního věku můžeme sledovat pouze základní rysy interakce, nicméně řada studií a výzkumných nástrojů potvrzuje, že v tomto tématu je třeba jít do většího detailu kvůli komplexnosti procesů interakce.

## 5.2 Škály hodnocení interakce

Při výzkumu interakce se využívají dotazníky sloužící k hodnocení atmosféry ve třídě, stylu práce učitele a jeho chování s dětmi. Mezi využívané dotazníky patří například Caregiver Interaction Scale (CIS, Arnett, 1989), Early Childhood Environmental Rating Scale (ECERS-R, Harms, Clifford, Cryer, 1998), Infant-Toddler Environmental Rating Scale (ITERS-R, Harms, Clifford a Cryer, 1998) a Engagement Check II (McWilliam, 1998) (Carl, 2007).

Škála interakcí pečující osoby Jeffreyho Arnetta z roku 1989 (dle Carl, 2007) je široce využívaná škála pro hodnocení vřelosti a kvality péče o předškolní děti. Tento nástroj obsahuje 26 (v některých adaptovaných verzích až 37) položek na čtyřbodové Likertově škále roztríděných do čtyř podškál (pozitivní interakce, trestání, odstup a shovívavost). Tento nástroj je často využíván jako součást vědeckých výzkumů, nicméně několik amerických států jej využívá i pro hodnocení kvality péče o předškolní děti, případně hodnocení jednotlivých center předškolní péče, školek, jednotlivých učitelů.

Nástroj má mnoho předností, mezi které patří i „prověřenost léty“, snadné využití, jednoduchá možnost interpretovat data. Současně se jedná o nástroj, který má řadu slabin – například to, že nedokáže dobře rozlišit „kvalitní“ učitele od těch průměrných. Většina učitelů v mateřských školkách se vztahuje k dětem pozitivně a vřele a tím, že velká část z populace učitelů skóruje v horní polovině škály, jde o dobrý nástroj pro identifikaci těch učitelů, jejichž chování zasluhuje rozvoj, nicméně není dostatečně citlivý na rozlišení „nadstandardně“ a „průměrně“ vřelých učitelů. Výzkum validity tohoto nástroje z roku 2013 (Colwell et al., 2013) konstatoval, že propojení výsledků CIS a výkonu dětí v předškolních zařízeních je nízké a je zapotřebí zpřesnění tohoto nástroje. Je to dáno i tím, že samotná škála je opřena o výzkumné a teoretické poznatky dostupné do roku 1985 a obsahuje jen velice málo operacionalizovaných indikátorů. Nástroj také neřeší otázku, jak definovat kvalitu péče o předškolní děti. I to nás vede k závěru, že je důležité propojovat teoretické koncepty a kvalitativní výzkum, zpřesňovat podobné nástroje a tím zvyšovat jejich validitu.



Řada nástrojů pro hodnocení prostředí pro děti pochází také z dílny Thelmy Harmsové a Debby Cryerové, které založily Environment Rating Scales Institute. Mezi jejich nástroje patří ITERS i ECERS zmíněné výše, dále nástroj hodnotící prostředí v rodinách (Family Child Care Environment Rating Scale – FCCERS, dle Carl, 2007) a pro školní děti (School-Age Care Environment Rating Scale – SACERS, tamtéž). Tyto nástroje spojují psychosociální interakce s fyzickým prostředím a vzhledem k vysoké reliabilitě mohou být zajímavým zdrojem inspirace pro výzkumy zaměřující se na celkové prostředí jednotlivých školek, škol či jiných zařízení pro předškolní děti (Carl, 2007). Nicméně jejich zaměřením je hodnocení celkového prostředí ve třídě, školce či jiném prostředí, nikoli interakci učitele či pečující osoby s dítětem. Pozitivní interakce s dospělým mohou být samy o sobě dostatečným zdrojem podnětů pro dítě, ať je celkové prostředí kvalitní či nikoli (Doherty-Derckowski, 1995 dle Carl, 2007).

Škála hodnocení prostředí pro nemluvňata a batolata (Infant-Toddler Environmental Rating Scale, tamtéž) hodnotí prostředí pro děti od 6 týdnů věku do 2,5 let. Skládá se z 39 položek rozřazených do 7 subškál (prostory a vybavení, postupy v péči, naslouchání a mluvení, aktivity, interakce, struktura programu, rodiče a zaměstnanci). Tento nástroj byl revidován v roce 2006.

Škála hodnocení prostředí pro předškoláky (Early Childhood Environmental Rating Scale) navazuje věkem na předchozí dotazník a je určena pro zařízení pro děti od 2,5 do 5 let. Nástroj sleduje šest subškál (prostory a vybavení, aktivity, postupy v péči, řeč a uvažování, struktura programu a vztahy rodičů/pečovatelů) a má poměrně dobrou reliabilitu, kromě škály řeč a uvažování (Carl, 2007).

Hodnotící profil pro programy pro rané dětství (Assessment Profile for Early Childhood Programs, Abbot-Shim a Sibley, 1987 dle Carl, 2007) je dalším příkladem hodnocení prostředí školky, která, ač obsahuje kategorii individuální pozornosti vůči dětem, je vhodnější spíše na hodnocení celkového prostředí, než na analýzu interakcí dospělého s dítětem.

Pozorovací záznam pečujícího prostředí (Observational Record of Caregiving Environment, NIHCD, 2005 dle Carl, 2007) je příkladem nástroje, který se vyvinul z výše uvedených škál, nicméně je již svébytným záznamem kvality prostředí předškolní péče. Je založen na hodnocení chování pečujících osob pomocí časového vzorkování a jeho porovnání

s „demografickými“ údaji (formální vzdělání učitele, počet dětí v porovnání s počtem dospělých apod.).

Je nutné podotknout, že tento nástroj byl vytvořen pro specifickou výzkumnou studii a byl zaměřen na ověření výzkumných otázek, proto je vhodný spíše jako zdroj inspirace než pro celkové převzetí. Druhé omezení tohoto nástroje je také to, že jako jednotku pozorování bere jedno dítě (a sleduje všechny pečující, kteří se za určitou dobu k němu vztahují), tudíž není vhodný na analýzu kvality interakcí učitele.

Pozorovací škála dítě-pečující (Child-Caregiver Observation Scale C-COS, Boller, Sprachman 1998 dle Carl, 2007) vychází z pozorovacího záznamu pečujícího prostředí, nicméně je propojena s výkonovými parametry sítě školek a hlavní zaměření tohoto nástroje je na jazykový rozvoj dítěte a interakci mezi pečujícím a dítětem. Nástroj hodnotí pečujícího v následujících kategoriích: vlastnosti pečujícího (jako pozorování rozvoji dítěte, znalost emočních potřeb dítěte, náklonnost a láska k dětem), interakce pečujícího a dítěte (např. podpora jazykového a kognitivního rozvoje, disciplína, aktivity) a interakce pečujícího a rodičů (např. blízkost, komunikace) (tamtéž).

Watersova Q sada attachmentu (Waters Attachment Q set, Waters, 1987 dle Carl, 2007) také sleduje primárně dítě a způsob, jakým se vztahuje k dospělému. Nástroj má pět subškál – bezpečná základna pro exploraci, vyhýbání se chování pečujícího, vyhledávání útěchy od pečujícího, pozitivní vyjednávání a náročné vyjednávání. Jde o 90 položek, které se třídí za účelem popsat způsob kontaktu dítěte s pečujícím (tamtéž).

Na základě tohoto stručného přehledu je zřejmé, že existuje řada dotazníků a pozorovacích škál, které mohou podpořit výzkumy interakcí mezi učiteli v předškolní péči a dětmi. Současně u většiny z nich je otazník nad operacionalizací a řada autorů je toho názoru, že je třeba detailněji popsat interakce a jejich dopad na rozvoj dítěte. V naší praktické části se proto věnujeme analýze interakce učitel-dítě při řešení problémových situací se zaměřením na to, zda a jak její jednotlivé formy mohou podpořit psychickou odolnost předškolních dětí.

## II. Empirická část

Hlavním cílem naší výzkumné práce je zjistit, **s jakými druhy interakcí** - z hlediska teorií psychické odolnosti - **se setkávají předškolní děti** v mateřských školách a mateřských centrech (dále MŠ) **v kontaktu s vyučujícími při řešení problémových situací**. Tohoto cíle jsme se po vzoru zahraničních výzkumů, o které se opírala teoretická část předkládané práce, rozhodli dosáhnout prostřednictvím analýzy interakcí zaznamenaných na videonahrávkách vyučujících s dětmi v průběhu běžného denního programu v MŠ.

### 6. Design výzkumu

K dosažení tohoto cíle předkládané práce jsme se rozhodli následovat kroky doporučené pro obsahově-analytické výzkumy (Smith, 2000), jež odpovídají též postupům pro analýzu “sledu chování“ (angl. behavioral streams) popsaných Bakemanem, Decknerovou a Querou (2005). Tyto kroky posléze realizujeme a popisujeme v následujících kapitolách praktické části diplomové práce:

1. Stanovení výzkumného problému a cíle výzkumu. Co má být identifikováno, popsáno nebo měřeno? V případě kvantitativního výzkumu stanovení hypotéz.
2. Rozhodnutí, zda obsahová analýza poskytne potřebné informace sama o sobě či společně s další metodou.
3. Rozhodnout, jaký typ kvalitativního materiálu bude nejlepším pro poskytnutí potřebné informace.
4. Rozhodnout, jak vybrat materiál a jeho potřebné množství.
5. Výběr systému kódování obsahové analýzy – zda vytvořit vlastní či využít již existujícího systému. Které kategorie nebo dimenze nám nejlépe přinesou informaci, kterou chceme?
6. Získání pilotního materiálu, na kterém budeme kódovací systém zkoušet. Přinese daný materiál žádanou informaci? Pokud vytvoříme nový systém, je potřeba ho revidovat?
7. Pokud se jedná o větší výzkumný projekt, trénování dalších osob, které budou kódování provádět. Ujistění se o shodném chápání jednotlivých kódů.
8. Získání konečného materiálu k analýze.
9. Samotné kódování materiálu.
10. Analýza dat, křížová validizace, pokud je to vhodné.
11. Interpretace výsledků. Porovnání výsledných dat s normami, pokud jsou k dispozici.

## 6.1 Výzkumné otázky

Cílem předkládané empirické části práce je zjistit, s jakými druhy interakcí se předškolní děti v MŠ setkávají při interakci s učiteli během řešení problémových situací. Na tuto otázku budeme nahlížet z hlediska teorií psychické odolnosti, kterým se věnovala teoretická část práce.

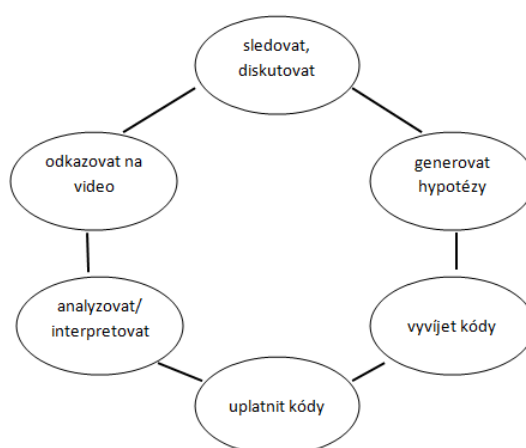
K dosažení tohoto cíle budeme hledat odpovědi na následující výzkumné otázky:  
Jaké formy interakce učitelka-dítě v MŠ jsou obvyklé a které se objevují zřídka při řešení problémové situace?

Mohou být pozorované formy interakce chápány jako podpůrné pro posilování psychické odolnosti dětí?

## 6.2 Zvolené metody

Pro oblast našeho zkoumání jsme se rozhodli využít videonahrávek, u kterých lze v případě dostatečného množství dat integrovat kvalitativní a kvantitativní přístup. Práce s videonahrávkami umožňuje, aby se z dat vynořily nové výzkumné otázky, a přitom samotné nahrávky poskytují prostředek k testování těchto otázek kvantitativním způsobem. S videodaty tak můžeme provádět cyklický analytický proces, jehož cyklus zahrnuje sledování, kódování a analyzování dat s cílem přeměnit videozáznamy do objektivních a prokazatelných informací (Jacobs, Kawanaka, Stigler, 1999).

### Cyklus kódování a analýzy



Obr. 6 – Cyklus kódování a analýzy dat videozáznamu (Jacobs, Kawanaka, Stigler, 1999, s. 718)

Je třeba mít kvalitní vzorek interakcí – viz níže v kap. 6.3 Výzkumný vzorek. Ze situací vytvoříme videonahrávky, které podrobíme následné analýze. Nejprve jsou

videonahrávky užity pro kvalitativní přístup ve zkoumaném tématu, aby nám pomohly k novým zjištěním. Cyklus pak pokračuje sledováním obsahů videonahrávek, mapováním jejich obsahu a diskusí nad ním. To obvykle vyžaduje opakované shlédnutí videozáznamů. Poté je možné vypracovat kódovací systém k analýze videodat, případně upravit existující kódovací systém. V této práci směřujeme právě k zmapování interakcí, aniž bychom měli ambici pokračovat následně v stanovení formálních hypotéz a kvantitativní analýze zdrojových dat, což by mohly být další kroky výzkumu.

Videozáznamy nám mohou sloužit jako potenciální zdroj dat pro kvantitativní analýzu v budoucnosti, s jejichž pomocí můžeme potvrdit či vyvracet počáteční kvalitativní zjištění. V takovém případě bychom testovali, do jaké míry můžeme naše domněnky a hypotézy generalizovat pro celý vzorek.

Tento analytický proces může být mnohokrát opakován a umožňuje pročišťovat a vyjasňovat interpretaci výsledků statistické analýzy, generovat další otázky, vylepšovat kódovací systém a určit záznamy pro ilustraci jednotlivých zjištění (tamtéž).

Tato metoda se pro zájmy našeho bádání jeví jako nejvhodnější, nicméně vyžaduje shromáždění velkého množství videozáznamů. Nízký počet videonahrávek umožňuje deskripci daného jevu a diskusi stanovených otázek. Vzhledem k náročnosti a časové nákladnosti zpracování nahrávek dovolují jen výzkumy většího rozsahu (například podporované v rámci výzkumných grantů) kvantitativní analýzu s testováním hypotéz na dostatečně velkém vzorku.

Současně jsou videonahrávky jako zdroj informací relativně nefiltrované a nezkeslené pozorovatelem a zachovávají „surovost“ informací, umožňují ve výzkumu pracovat s daty různými způsoby včetně metod, jejichž využití původně nebylo plánováno. Poskytují detailní permanentní evidenci chování v reálném čase, které dovolují zaznamenávat vzory chování a kódovat širokou paletu charakteristik spolehlivě v rámci jednotlivých nahrávek i napříč jimi (tamtéž). Možnost opakovaně sledovat jednotlivé interakce a konzultovat je s odborným garantem výzkumu, vedoucím práce, a tudíž zvyšovat kvalitu výzkumné práce, je též jedním z pozitivních aspektů využití videozáznamů. Mezi dalšími můžeme jmenovat sledování záznamu několika osobami ve stejném či různém čase, které pak otevírá přístup k vyhodnocení reliability pozorovatelů či i jednoho pozorovatele v čase. Přítomnost videokamery při pozorování samozřejmě přináší i své zápory, mezi kterými bývají jmenovány zejména její invazivnost, kterou pociťují pozorované osoby a po určitou dobu tak může

docházet ke změnám v jejich chování, které je si třeba uvědomovat a činit kroky ke snížení tohoto vlivu (Jacobs, Kawanaka, Stigler, 1999).

### **6.3 Výzkumný vzorek**

Zkoumaným vzorkem jsou v této práci interakce vyučujících s předškolními dětmi při řešení problémových situací. Jejich samotné získání však představuje celou řadu výzkumných rozhodnutí a kroků, mezi které patřily: výběr předškolního zařízení a učitelek, realizace natáčení v zařízení pro zachycení všech interakcí učitelek s dětmi, definice a identifikace problémových situací (událostí) a vzorkování videozáznamu pro získání výzkumného vzorku.

K realizaci našeho výzkumu jsme potřebovali získat dostatečný vzorek interakcí při řešení problémových situací. Na základě výzkumů realizovaných Stiglerem et al. (2000), kteří ke svému videovýzkumu využili 231 vzorků, a Königovou (2006), která analyzovala 149 událostí, jsme se rozhodli získat alespoň 150 - 200 událostí zachycených videonahrávkami.

#### **6.3.1 Výběr předškolních zařízení a vyučujících pro natočení videonahrávek**

K získání nezbytného vzorku interakcí jsme se rozhodli realizovat jejich sběr ve čtyřech předškolních zařízeních. Pro účely této práce jsou předškolním zařízením myšleny instituce, které mají za cíl opatrovat a starat se o děti ve věku od dvou do šesti let a tím umožnit jejich rodičům (případně jiným osobám, kterým je dítě svěřeno do péče) věnovat se dalším aktivitám, jako je například zaměstnání. Různorodost předškolních zařízení a s ní také skupin dětí ve třídě z hlediska počtu a věku dětí jsme v našem výzkumu brali v potaz při oslovování a výběru jednotlivých zařízení k vytvoření nahrávek. Mateřské školy státní či soukromé nebo určené pro vzdělávání dětí zaměstnanců a dětské skupiny dále jednotně označujeme jako MŠ.

K výběru jednotlivých MŠ byla použita metoda záměrného výběru (Miovský, 2006) zaručující pestré spektrum prostředí (a tudíž i interakcí) a pokrývající co nejvíce druhů předškolních zařízení, do kterých děti ve věku dvou a půl až šesti let docházejí. Při výběru zařízení a jednotlivých učitelek k natáčení na základě doporučení jsme brali v potaz nebezpečí zkreslení elitou (Miovský, 2006), kdy respondenti doporučují ze svého pohledu „lepší“ učitelky, zařízení či kolegyně, s nimiž mají dobré vztahy a podobný způsob práce, čímž pak dochází ke zkreslení. Tomuto nebezpečí jsme se snažili předejít vyšší mírou samostatného vyhledávání kontaktů, nicméně předpokládáme větší ochotu ke spolupráci u MŠ, které věří

v kvalitu vlastní práce. Jednotliví respondenti byli osloveni e-mailem či telefonicky, poté následovala osobní schůzka.

Na základě zvolených metod byla úspěšně oslovena čtyři zařízení a jedenáct učitelů. Podařilo se nám získat ke spolupráci taktéž jednoho učitele, dohromady tedy dvanáct vyučujících, ženy a muž různého věku, vzdělání a délky praxe. Nejmladší z pedagogů bylo 27 let, nejstarší 48, průměrný věk skupiny zapojených vyučujících byl 34 let. Co se týče vzdělání vyučujících: dva vystudovali střední pedagogickou školu, dva vysokou školu se zaměřením na pedagogiku, čtyři absolvovali vysokou školu jiného zaměření a tři střední školu jiného zaměření než je pedagogické. Nejkratší doba praxe činila půl roku, nejdelší 23 let, průměrná doba praxe byla 4,6 roku, avšak více než polovina ze spolupracujících učitelů dosahovala do 2 let praxe.

Variabilita zapojených vyučujících odráží skutečnost, že se děti v současných typech předškolního vzdělávání setkávají se širokým spektrem osob, které o ně v postavách vyučujících pečují, a vypovídá o stavu předškolní péče o děti v současnosti. Zároveň v centru pozornosti naší práce nejsou jednotliví vyučující, ale druhy interakcí, se kterými se děti setkávají. Proto je vhodné najít heterogenní skupinu vyučujících (oproti jiným typům výzkumů, kde bychom naopak hledali homogenní skupinu).

### **6.3.2 Příprava na natáčení**

Před samotným oslovením jednotlivých předškolních zařízení za účelem natáčení jsme realizovali pilotní natáčení s následnou analýzou videonahrávek s učitelkou v jednom zařízení, které nám vyšlo v přípravné fázi výzkumu vstříc. Toto natáčení bylo důležité z hlediska identifikace nejvhodnějšího času pro natáčení i změn v technickém zázemí a osvojení si techniky získávání videozáznamů (rychlost pohybu při snímání skupiny, práce se světlem, vhodné využití funkce zoom apod.). Zkušenost z tohoto druhu práce mezi dětmi přinesla řadu otázek, mimo jiné i etických, jejichž odpovědi přispěly ke vhodné přípravě na spolupráci s dalšími zařízeními.

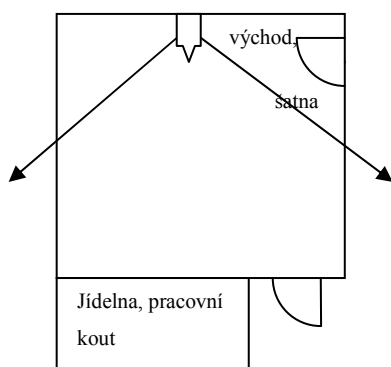
Jako nejvhodnější doba pro získávání záznamů interakcí se ukázalo být dopoledne v čase 8:00-12:00, kdy mají děti dostatek prostoru pro volnou hru a aktivity (hraní rolí, volná kresba, stavění z kostek či jiného materiálu, pohybové aktivity apod.) a přitom část programu tvoří společná činnost, strukturované aktivity, které si děti mnohdy mohou zvolit dle svých preferencí (výtvarná činnost dle zadání, učení, cvičení, ale i úkony spojené s údržbou

společných prostor, svačina). V tomto časovém rozmezí dochází k velice různorodým situacím, včetně situací problémových.

Videokamera mezi dětmi vyvolávala zájem, u některých i ostych a přirozené otázky účelu natáčení a práce s videozáznamem. Proto nebylo o videonatáčení informováno jen vedení zařízení, pedagog a zákonní zástupci dětí, jejichž souhlas byl pro náš výzkum zásadní, ale také skupina dětí, kterým byl vysvětlen účel pořizování záznamu přiměřeně jejich věku. Dětem poté často stačilo krátce nahlédnout do kamery a již mohly svou pozornost soustředit na běžné aktivity dne.

Děti měly tendenci s osobou pořizující videozáznam přirozeně komunikovat během její přítomnosti ve třídě, zejména pak navazovat krátký oční kontakt. I to byl jeden z důvodů, proč kameru držela na středu těla, mimo svůj obličej - přítomnost nové osoby s kamerou tak nepůsobila ohrožujícím dojmem. Dalšími výhodami tohoto způsobu držení videokamery byl pocit bezpečí dětí - „nejsme sledováni“ - a možnost sledovat celou místnost očima, ač kamera stabilně v danou chvíli zachycovala jedno místo či akci.

Jako významný pomocník se ukázalo umístění druhé videokamery v místnosti. Jednalo se o statickou kameru, která snímala celý prostor či jeho většinu, zatímco se první kamera pohybovala po prostoru a snímala jednotlivé situace zblízka. Při větším počtu dětí nebylo vždy možné se dostatečně rychle přesunout z jednoho bodu do druhého, aby byla zachycena celá situace. V případě chybějící části interakce na ruční kameře, tak doplnila obraz kamera statická. Postupy práce s videokamerou odpovídají postupům dobré praxe, kterou popisují Jordanová a Henderson (1995).



Obr. 7 - Ukázka umístění stacionární videokamery do prostoru třídy



Při natáčení se také ukázal jako proměnná negativně ovlivňující kvalitu nahrávky hluk v místnosti. Abychom eliminovali počet situací, při kterých nebude kvalitně zaznamenán rozhovor mezi vyučujícím a dítětem, chtěli jsme umístit na krk či do kapsy vrchní části oděvu vyučujících diktafon, který by snímal pouze zvukový záznam interakce z těsné blízkosti. Toto řešení se však ukázalo jako velice diskomfortní a bez možnosti průběžné kontroly funkčnosti zařízení během dne. Proto jsme od něho upustili na úkor počtu zaznamenaných interakcí, které mohly být do vzorku zařazeny.

V souladu s etickými pravidly každému natáčení vždy předcházel souhlas s nahráváním a využitím videozáznamu pod podmínkou zachování anonymity paní učitelek, dětí i zařízení. Proto v celé práci neuvádíme jména a další informace, podle kterých by bylo možné identifikovat konkrétní zařízení nebo osobu.

Ve většině zařízení rodiče podepsali formulář se souhlasem, v některých zařízeních se však kvůli velkému množství dětí ve třídě a vytíženosti paní učitelek ukázalo jako efektivnější plošné informování rodičů elektronickou formou a pomocí informační nástěnky s možností vyjádřit nesouhlas. U obou forem se objevilo několik nesouhlasných postojů rodičů vůči nahrávání jejich dětí. Proto interakce těchto dětí s učiteli nebyly zaznamenávány a v případě náhodného zachycení tohoto dítěte v obraze jsme záznam nepoužili a vymazali.

Během natáčení se však objevila další etická témata a otázky, které byly řešeny a konzultovány s odborným garantem práce. Ve skupinách s mladšími dětmi, nejčastěji ve věku dvou a tří let, se na výzkumnou osobu tyto děti obracely s žádostí o kontakt při pláči, strachu z dalších dětí, jejich jednání či při některých situacích. Tyto děti se též v řadě situací dostávaly do nebezpečí, kdy musela osoba provádějící výzkum zasáhnout, aby zamezila možnému ohrožení zdraví dítěte (situace pádu ze schodů, zaklínění mezi schody a nábytkem, konzumace lepidla a dalších nevhodných látek a materiálů). V ojedinělém případě také výzkumná osoba zasáhla do situace zastrašování dítěte ve chvíli, kdy pedagog nebyl v dosahu, dítě nebylo schopno se v danou chvíli ubránit samo a nejednání osoby provádějící výzkum by mohlo být dětmi mylně interpretováno jako verbálně nevyjádřený souhlas s chováním dětí.

Zkušenost s těmito situacemi při pilotním natáčení umožnila přípravu pro kontakt všech dalších MŠ, stanovení pravidel přítomnosti na programu a adekvátní reakce při výskytu takových situací tak, aby se eliminovala ohrožení dětí a současně narušení procesu sběru dat.

### 6.3.3 Metody získávání záznamu a práce s ním

Ke sběru dat jsme užili metodu pozorování. Jelikož je v předškolním prostředí vždy přítomno mnoho osob, není dost dobře možné zachytit a zaregistrovat všechny podněty a zároveň okamžitě identifikovat události řešení problémových situací. Z tohoto důvodu jsme ve výzkumu použili videokamer k zachycení co nejvíce interakcí na videozáznam, se kterým se dále pracovalo, aby mohly být vybrané oblasti výzkumné otázky pečlivě sledovány.

Pozorovatel se s kamerou volně pohyboval po místnosti, případně po venkovních prostorech zařízení, bez zasahování (až na výjimky z etických důvodů) do programu, do dění ve skupině. Úloha pozorovatele byla všem pozorovaným účastníkům známá, stejně jako identita pozorovatele. To samozřejmě, zejména v počátku každého natáčení, ovlivňovalo reaktivitu pozorovaných osob, dětí i vyučujících, a snižovalo jejich spontaneitu, v některých momentech zamezovalo nežádoucím projevům chování dětí, především porušování pravidel skupiny. Díky delšímu časovému pobytu pozorovatele a opakování jeho návštěv si však děti i dospělí postupně zvykli, dokladem toho bylo např. úbytek pohledů na pozorovatele či do kamery při jeho přiblížení se, úbytek vět komentujících chování směrem ke kameře, např. „teď jdeme řešit tu situaci“ a dalších komentářů pedagogů nebo naopak vyhýbání se kameře, ztišení hlasu dětmi při interakci s vyučujícím a podobně.

### 6.3.4 Výběr vzorku z natočených záznamů a jeho popis

Po návštěvě každého zařízení jsme měli nasbírané velké množství interakcí, celkový čas všech videozáznamů činil cca 16 hodin. Naše výzkumné otázky jsou však zaměřeny pouze na interakce při řešení problémových situací. Po získání videozáznamů tedy následoval jako další krok výzkumu *vzorkování* pozorování. Metodologicky můžeme vzorkovat čas či událost (Ferjenčík, 2000; Bakeman, Deckner, Quera, 2005) - vzhledem k zaměření naší práce jsme vzorkovali události (angl. events).

To znamená, že jsme v dalším kroku potřebovali identifikovat, kdy se na záznamu objevují „problémové“ situace - nechtěné či nežádoucí, které nelze snadno zvládnout obvyklými způsoby a vyžadují nějaké řešení. Současně jsme sledovali jen takové situace, ve kterých dochází k interakci učitelka-dítě. Z pozorování byly vybrané také pouze ucelené události, situace zachycené se svým začátkem, průběhem i koncem, které jsme pak dále studovali od začátku až do konce jako vzorek. Během této práce byly některé části nahrávek či přímo vybrané vzorky ze studie vyřazeny kvůli nízké kvalitě zvuku či obrazu.

Při práci s nahrávkou jsme užívali programu Windows Live Movie Maker, jehož pomocí jsme každou nahrávku rozstříhali na jednotlivé vzorky, samostatná videa. Během této práce se záznamem bylo často nutné shlédnout jednotlivé situace opakovaně a používat funkce slow motion, což umožňovalo přesnější stříh začátku a konce interakce, konkrétního vymezení dané interakce a její délky.

Pro analýzu by bylo možné také využít speciální programy, jako jsou The Observer, The ProCoder či ObsWin program, pokud bychom chtěli sledovat přesnou délku trvání a mikroanalyzovat interakci. Pro tuto fázi výzkumu jsme se rozhodli využít globální analýzu eventů, nicméně pro další fázi bychom tyto programy patrně využily, jelikož umožňují přesnější statistickou analýzu času trvání jednotlivých kódů.

Výsledkem vzorkování byl výzkumný vzorek 242 událostí o průměrné délce 57 sekund (standardní odchylka 51 sekund). Celkový čas záznamů událostí byl 3 hodiny 51 minut a 36 sekund. Nejkratší událost trvala 5 sekund, nejdelší 6:34 minut.

#### **6.4 Stanovení kategorií a kódů pro následnou analýzu**

Další část výzkumu tvořila identifikace kategorií pro reduktivní deskripci. Naším cílem byla analýza interakce učitelka-dítě při řešení problémových situací na základě stanovených otázek. Nejde nám tedy o přesné zachycení průběhu interakce v její specifické podobě, ale zařazení a vyznačení jejích jevů do předem připravených kategorií, typů chování, jimž jsme pro účely analýzy přiřadili jednotlivé kódy.

Stanovení kategorií v našem výzkumu bylo procesem, během kterého došlo k několika cyklům kódování a analýzy, stejně jako to popisují Jacobsová et al. (1999, viz kap. 6.2). Jako náročná se v tomto procesu ukázala potřeba pouze popisovat dění a neinterpretovat záměry, myšlenky a motivy jednotlivých osob. Současně jsme ale museli sledovat relevanci jednotlivých projevů chování a jejich souvislost s teoretickým zázemím výzkumu. Při vytváření jednotlivých kategorií jsme se drželi zásad popsanych Ferjenčíkem (2000): komplexnost, nezávislost, konkrétnost a jasnost, přehlednost. Každá kategorie musela být tak operacionalizována, aby byla přiřaditelná k jednotlivým typům sledovaného chování. V průběhu této práce, opakovaného sledování videonahrávek, byly také upravovány, konkretizovány, naše výzkumné otázky, k nimž vytanuly i zcela nové. Současně docházelo ke studiu obdobných výzkumů a srovnávání procesu a potřeb našeho výzkumu a kategorií s těmi jejich.

Využili jsme doporučení Bakemana, Decknerové a Query (2005), kteří pro svůj výzkum taktéž převzali některé kódy z jiných výzkumů a doporučují důkladně prozkoumat existující výzkumy s podobným zaměřením a hledat ověřené indikátory. Díky tomuto procesu jsme identifikovali, že systém kategorií v publikovaném výzkumu Königové (2009, 2006), která se věnovala analýze interakcí mezi učiteli a dětmi v německých předškolních zařízeních, je vhodný pro úpravu a aplikaci do našeho výzkumu. Obdobný teoretický základ studie a socio-kulturní zázemí, které považujeme za velice blízké našemu, nás motivoval k podrobnému seznámení se s jejich navrženými kategoriemi a následovnému aplikování.

Königová ve své práci využila systém 37 indikátorů, očíslovaných E0 – E33, které jsou rozřazeny do sedmi komplexů činností. Pro naši práci jsme systém indikátorů Königové upravili – vyřadili jsme kategorii E29 (děti plní organizační úkoly), jelikož nesouvisí s činnostmi učitele, nýbrž je jako jediná zaměřena na činnost dětí mimo rámec interakce s učitelem. Dále jsme vyřadili kategorii E33 (dítě a vyučující jsou zapojeni do dialogického řešení problémů), jelikož se z definice jednalo o nadřazenou kategorii – šlo o minimálně 4 interakce z předchozích kategorií.

Seznam kategorií jsme z práce Königové převzali včetně tabulky, kde jednotlivé kategorie operacionalizuje a propojuje s odbornými zdroji. Königová (2006) svou práci opírá do velké míry o prameny psané německy (především studie, které využily podobné kategorie). Při práci s kategoriemi jsme tabulku doplnili o vlastní odkazy na teoretické koncepce a příklady interakcí učitelky s dítětem. Naší snahou je ozřejmit nejen to, že každá kategorie vychází z indikátoru využitého v dřívějších studiích, ale také ukázat logické propojení daného chování učitele s teoretickými koncepty. Ve výzkumném vzorku jsme se tedy rozhodli sledovat následující komplexy činností a jejich kategorie.

## Komplexy

komplex		popis	kódy kategorií
A	činnost	jednání bez verbálních podnětů, odráží minimální úroveň interakce	E0 – E0.2
B	zahájení	iniciace interakčního procesu	E1 – E4
	pátrání		E5 – E7
C	motivace	podněcování k vyvinutí aktivity	E8 – E11
D	naslouchání/čekání	dávat dětem čas k reagování a naslouchat jim	E12 – E15

E	reakce	odezva učitele jestliže mu dalo dítě nějaký impuls (zpětná vazba, instrukce a odkazování na pravidla)	E16 – E18
F	rozšiřování kontextu	rozšiřování poznání dítěte (důležitá kategorie ve vztahu k procesu učení)	E19 – E27
G	delegování	oslovování a odkazování na kompetence dítěte či dětí (dotaz na řešení, zvládnutí nějaké situace), přesunutí vedení učitele na dítě	E28 – E32

## Kategorie

A – činnost		
kód	popis	propojení s teorií
E0	<p>Učitel se nachází v blízkosti dítěte/děti.</p> <p><i>Učitel sedí vedle dítěte, zatímco se dítě snaží otevřít krabičku.</i></p> <p><i>Učitel sedí u plačícího dítěte.</i></p> <p><i>Učitel stojí vedle dítěte, které vysvětluje kamarádovi, co se mu nelíbí.</i></p>	<p>Blízkost dospělého má vliv na ochotu dětí prozkoumávat nové, neznámé podněty, může podpořit pocit bezpečí a v náročné situaci může fyzická přítomnost podpořit uklidnění a větší pozornost a prozkoumávání možností řešení dané situace (Kozulin, 1999).</p> <p>Další odborné prameny propojené s touto kategorií – Oerter, 1999; Preiser, 2003; oboje dle König, 2006 (s. 185-191).</p>
E0.1	<p>Učitel něco dělá bez mluvení (neverbálně). Není jasné, zda mají děti něco zopakovat/napodobit.</p> <p><i>Učitel dítěti uvolní zip na bundě.</i></p> <p><i>Učitel rozlouskává oříšek.</i></p>	<p>To, že učitel řeší situaci za dítě, může vést k observačnímu učení či zástupné zkušenosti – dítě vidí využití dovedností, postupů, může pozorovat emoční reakci (či její absenci u učitele). Nicméně oproti Bandurovu konceptu zde není zřejmý a deklarovaný záměr učitele (Bandura, 1997).</p> <p>Další odborné prameny propojené s touto kategorií – Oerter, 1999; Preiser, 2003; oboje dle König, 2006 (s. 185-191).</p>

E0.2	<p>Učitel něco dělá bez mluvení (neverbálně). Přitom je zřejmé, že děti mají něco zopakovat/napodobit.</p> <p><i>Učitel nalepi zobáček na obrázek.</i></p> <p><i>Učitel seje semínka.</i></p> <p><i>Učitel ukazuje, jak chodit na chůdách.</i></p>	<p>Kategorie je přímo propojena s konceptem observační učení Bandury – dítě má možnost modelování učitele, jeho postupů, dovedností, jeho emočních reakcí.</p> <p>Pozorování úspěšného pokusu učitele podpoří dítě k tomu, aby samo vyzkoušelo daný postup (Bandura, 1997).</p> <p>Další odborné prameny propojené s touto kategorií – Oerter, 1999; Preiser, 2003; oboje dle König, 2006 (s. 185-191).</p>
------	--	---

## B – zahájení / podrobnější pátrání

### zahájení

kód	popis	propojení s teorií
E1	<p>Pedagog má oční kontakt s dítětem</p>	<p>Principem úspěšné komunikace je věnování pozornosti, naladěné interakční výměny, charakterizované přítomností očního kontaktu (Šilhánová, 2013b).</p> <p>Další odborné prameny propojené s touto kategorií – Kolonko, 1993; Girolametto, 2000; dle König, 2006 (s. 185-191).</p>
E2	<p>Pedagog dává podněty, aniž by vybízel k interakci:</p> <p><i>Podívej se, co tam ty děti dělají.</i></p>	<p>Vztah dítě-pedagog je asymetrický, pedagog je zdrojem podnětů pro dítě, směřuje jeho pozornost. V řadě interakcí</p>
	<p><i>Můžeš házet na kuželky ze šišek.</i></p>	<p>dospělý definuje problém, stanoví, čím se bude dítě či dyáda dítě-dospělý zabývat (Gauvain, Rogoff, 1989).</p> <p>V některých náročných situacích tato kategorie odráží realitu, kdy pedagog řeší situaci odváděním pozornosti dítěte, poskytnutím jiného podnětu.</p> <p>Další odborné prameny propojené s touto kategorií – Prenzel, Schiefele, 2001; Rogoff 1990; dle König, 2006 (s. 185-191).</p>

E3	<p>Pedagog klade uzavřené otázky (ano/ne), vybízí k interakci:</p> <p><i>Chceš si sednout k dětem?</i></p> <p><i>Ty jdeš nahoru?</i></p>	<p>Uzavřené otázky jsou jednou z forem direktivního kontaktu pedagogů s dětmi, které posilují kontrolu pedagogů nad odpovědí (angl. response control) (Girolametto, 2000, s. 1102). Tento přístup může inhibovat reakci dítěte, nicméně může být komfortnější pro pedagogy.</p> <p>Další odborné prameny propojené s touto kategorií – Prenzel, Schiefele, 2001; Rogoff 1990; dle König, 2006 (s. 185-191).</p>
E4	<p>Pedagog klade otevřené otázky:</p> <p><i>Co to děláte?</i></p> <p><i>Co se děje?</i></p>	<p>Otevřené otázky vybízejí děti k rozsáhlejším odpovědím, jsou komfortní pro pedagogy jako zahájení komunikace, současně stále umožňují mít kontrolu nad tématem (angl. topic control) (Girolametto, 2000, s. 1102).</p> <p>Další odborné prameny propojené s touto kategorií – Prenzel, Schiefele, 2001; Sylva et al., 2003; Wilcox-Herzog, Ward, 2004; dle König, 2006 (s. 185-191).</p>

## **pátrání**

<b>kód</b>	<b>popis</b>	<b>propojení s teorií</b>
E5	<p>Pedagog opakuje výroky dítěte:</p> <p><i>Nejde to.</i></p> <p><i>Nudle.</i></p> <p><i>Chceš taky stavět.</i></p>	<p>Opakování pomáhá k pojmenování vyjádřených pocitů a potřeb dítěte. Učitel tedy funguje jako sociální zrcadlo, současně má dítě pocit, že na situaci není samo.</p> <p>Další odborné prameny propojené s touto kategorií – Prenzel, Schiefele, 2001; dle König, 2006 (s. 185-191).</p>
E6	<p>Pedagog se ptá, aniž by naváděl k tomu, co má dítě dělat:</p> <p><i>Co s tím provedeš?</i></p> <p><i>Co chceš dělat teď?</i></p>	<p>Obecně k otevřeným otázkám viz kategorie E4. Otázky tohoto typu také motivují k hledání konstruktivního řešení.</p> <p>Další odborné prameny propojené s touto kategorií – Prenzel, Schiefele, 2001; Sylva et al., 2003; Wilcox-Herzog, Ward, 2004;</p>

		dle König, 2006 (s. 185-191).
E7	<p>Pedagog mluví v nedokončených větách:</p> <p><i>A teď tu máme...</i></p> <p><i>Tohle je...</i></p>	<p>Nedokončené věty jsou další formou, která umožňuje, aby dítě doplnilo vlastní obsah a významy. Dítě tak má možnost pokračovat v prozkoumávání tématu vlastním směrem.</p> <p>Další odborné prameny propojené s touto kategorií – Prenzel, Schiefele, 2001; dle König, 2006 (s. 185-191).</p>

### C – motivace

kód	popis	propojení s teorií
E8	<p>Pedagog propojuje situaci /problém s jinou známou situací či kontextem:</p> <p><i>A co děláte s maminkou, když tě něco bolí?</i></p> <p><i>Něco podobného už se ti stalo s Aničkou, vid'?</i></p>	<p>Tato kategorie je propojena s konceptem „řízené účasti“ dítěte při řešení problému (Gauvain, Rogoff, 1989). Tím, že dospělý neposkytuje přímo řešení, ale připomíná dítěti zkušenosti a znalosti, které může využít při řešení aktuální potíže, podporuje odpovědnost za vyřešení dané situace.</p> <p>Další odborné prameny propojené s touto kategorií – Prenzel, Schiefele, 2001; Wilcox-Herzog, Ward, 2004; dle König, 2006 (s. 185-191).</p>
E9	<p>Pedagog upozorňuje na aktuální situaci:</p> <p><i>Toník křičí dost.</i></p> <p><i>Tady ten kousek padá.</i></p> <p><i>Miša nemá žádný váleček.</i></p>	<p>I tato kategorie je propojena se směřováním pozornosti dítěte na aktuální situace a probíhající reakce. Tím je dítě vtaženo nejen při plánování, ale také při samotné akci (Gauvain, Rogoff, 1989).</p> <p>Současně tím, že dospělý konstatuje realitu, potvrzuje dítěti pravdivost jeho pohledu a slouží jako určité sociální zrcadlo validující jeho pohled.</p> <p>Další odborné prameny propojené s touto kategorií - Prenzel, Schiefele, 2001; Leutner, 2001; dle König, 2006 (s. 185-</p>



		191).
E10	<p>Pedagog se táže dítěte na příčinu a důvody událostí:</p> <p><i>Co se stalo, že teď pláče?</i></p> <p><i>Jak to, že je to rozházené?</i></p>	<p>Otázky pomáhají dítěti formulovat příčinu, umožňují vyjádřit se k proběhlé či probíhající situaci, porozumět kauzalitám v ní.</p> <p>Další odborné prameny propojené s touto kategorií – Prenzel, Schiefele, 2001; Leutner, 2001; dle König, 2006 (s. 185-191).</p>
E11	<p>Pedagog říká dítěti, že by se mělo znovu pustit do aktivity, vrací pozornost zpět k aktivitě</p> <p><i>Jak jsi na tom se svým úkolem? Dokončím to s Fandou a hned se přijdu podívat, jak ti to jde.</i></p> <p><i>Chtěl jsi to opravit, tak ale teď neodbihej.</i></p>	<p>Pozornost učitele je motivačním prvkem, udržujícím pozornost na dané věci i přes další podněty.</p> <p>Další odborné prameny propojené s touto kategorií – Prenzel, Schiefele, 2001; Leutner, 2001; dle König, 2006 (s. 185-191).</p>

## D – čekání a naslouchání

kód	popis	propojení s teorií
E12	Pedagog naslouchá bez očního kontaktu.	Odborné prameny propojené s touto kategorií – Prenzel, Schiefele, 2001; dle König, 2006 (s. 185-191).
E13	Pedagog naslouchá a udržuje oční kontakt s dítětem/děťmi.	<p>Pedagog tak dává dítěti prostor pro samostatnou experimentaci, současně udržuje kontakt s ním a podporuje tak reciprocitu, výměnu (principy úspěšné komunikace, Šilhánová, 2013b).</p> <p>Odborné prameny propojené s touto kategorií - Prenzel, Schiefele, 2001; dle König, 2006 (s. 185-191).</p>
E14	<p>Pedagog odmítá dítě:</p> <p><i>Ted' si hraju s Jiříkem.</i></p>	Pedagog nastavuje hranice dítěti, učí ho seberegulaci.

	<i>Ted' nemůžu, za chvíli za tebou přijdu.</i>	Odborné prameny propojené s touto kategorií - Prenzel, Schiefele, 2001; dle König, 2006 (s. 185-191).
E15	Pedagog čeká, až dítě dokončí svoji aktivitu	Počkání ukazuje respekt pedagoga k činnosti dítěte a vytváří podmínky k dialogu – dítě se učí, že dostane prostor, je otevřené následně poskytnout prostor druhému.  Další odborné prameny propojené s touto kategorií - Prenzel, Schiefele, 2001; Leutner, 2001; dle König, 2006 (s. 185-191).

## E – reakce

kód	popis	propojení s teorií
E16	Pedagog dává zpětnou vazbu: <i>Jo. Hm, to nevím. Aha.</i>	Verbální forma aktivního naslouchání ujišťuje dítě, že je viděno a slyšeno, že pedagog poslouchá, co říká (Šilhánová, 2013b).
E16a	Pedagog dává zpětnou vazbu s hodnoticími výrazy, bez výzvy k další interakci: <i>To jsi udělal hezky.</i> <i>Šikulka.</i> <i>To je ale pěkný ptáček.</i>	Pochvala má motivační charakter, dodává vnější hodnocení, podporuje self-efficacy dítěte (Bandura, 1997; Seligman et al., 2007).  Další odborné prameny propojené s touto kategorií – Prenzel, Schiefele, 2001; Leutner, 2001; dle König, 2006 (s. 185-191).
E17	Pedagog odkazuje dítě/děti na pravidla: <i>Nůžky používáme jen u stolu.</i> <i>Pamatuješ na šnečkové pravidlo?</i> <i>Nech toho, prosím.</i>	Připomínání dohody o pravidlech, korekce chování je méně osobní než přímý zákaz nebo přesvědčování, odkazuje na obecnější a dlouhodobější pravidla, pokud je správně užito (2. krok strategie Flip it, Sperry, 2011).  Další odborné prameny propojené s touto kategorií – Prenzel, Schiefele, 2001; dle

		König, 2006 (s. 185-191).
E18	<p>Pedagog dává pokyny k činnosti.</p> <p><i>Ted' si nasyp do mističky hlínu. Protáhni jednu ruku, pak druhou. Běž se mu omluvit.</i></p>	<p>Pokyny jsou formou direktivního působení pedagoga, kdy zadává jasné instrukce k tomu, co má dítě dělat. Spolu s uzavřenými otázkami (E3) jde o kontrolu nad odpověďmi/reakcemi dítěte (response control) (Girolametto, 2000, s. 1102).</p> <p>Další odborné prameny propojené s touto kategorií – Prenzel, Schiefele, 2001; Leutner, 2001; dle König, 2006 (s. 185-191).</p>

## F – rozšíření / diferenciacie kontextu činnosti

kód	popis	propojení s teorií
E19	<p>Pedagog projevuje zájem v rámci činnosti:</p> <p><i>Jak vám to jde – dosáhli jste na všechny kytičky?</i></p>	<p>Dotaz na aktivitu dítěte podporuje jeho odpovědnost (Gauvain, Rogoff, 1989). Současně zájem pedagoga zprostředkuje pocit sdílení, společné aktivity.</p> <p>Další odborné prameny propojené s touto kategorií – Prenzel, Schiefele, 2001; Wilcox-Herzog, Ward, 2004; dle König, 2006 (s. 185-191).</p>
E20	<p>Pedagog vysvětluje, proč jsou věci tak jak jsou:</p> <p><i>Ta modelína je ztuhlá, protože jsme ji dlouho nepoužívali.</i></p> <p><i>Pláče, protože se mu stýská po mamince.</i></p> <p><i>Kytičky musíme zalévat v mističce, aby nám voda neprotékala na zem, když je zaléváme.</i></p>	<p>Učitel zprostředkovává dítěti smysl společné činnosti, pokynů či srozumitelnost dané situace (Feuerstein, 2014; Bandura, 1997; srozumitelnost v SOC).</p> <p>Další odborné prameny propojené s touto kategorií – Prenzel, Schiefele, 2001; Leutner, 2001; dle König, 2006 (s. 185-191).</p>
E21	<p>Pedagog připomíná dětem již známé techniky, znalosti, zkušenosti:</p> <p><i>Možná bys jí mohla udělat radost obrázkem, jako když</i></p>	<p>Připomenutí známého zprostředkuje přesah a staví na zkušenosti dítěte – již zažitě mastery (Bandura, 1997; Feuerstein, 2014)</p>

	<p><i>měla svátek.</i></p> <p><i>Kdyby ty obrázky došly, přece je nakopírujeme.</i></p>	<p>Další odborné prameny propojené s touto kategorií – Prenzel, Schiefele, 2001; Leutner, 2001; dle König, 2006 (s. 185-191).</p>
E22	<p>Pedagog povzbuzuje děti/dítě do nové zkušenosti, tzn. podněcuje, aby si něco vyzkoušelo. Pedagog dělá návrh (k experimentu):</p> <p><i>A chtěla by sis zkusit rozkrojit dort sama?</i></p> <p><i>Zkus to spočítat na počítadle s těma korálkami.</i></p>	<p>Pedagog podporuje dítě, aby hledalo vlastní originální řešení a alternativy (Feuerstein, 2014; Seligman et al., 2007). Posilování odpovědnosti dítěte (Gauvain, Rogoff, 1989).</p> <p>Další odborné prameny propojené s touto kategorií – Leutner, 2001; dle König, 2006 (s. 185-191).</p>
E23	<p>Pedagog klade otázky poukazující na problém, ptá se:</p> <p><i>Co mu můžeš říct, když se ti to nelíbí?</i></p> <p><i>Kde bys mohl pracovat, aby do tebe nestrkali?</i></p>	<p>Otevřené otázky směřující k řešení předávají odpovědnost na dítě, aby se také zapojilo do vymýšlení řešení, současně tak také kontrolu nad dalším procesem a pocit zvládnutí situace (Seligman et al., 2007).</p> <p>Kategorie taktéž souvisí s posilováním autonomie a odpovědnosti dítěte (Gauvain, Rogoff, 1989).</p>
E24	<p>Pedagog pojmenuje, co děti udělaly nebo řekly:</p> <p><i>Bája ti podala svůj, pomohla ti.</i></p> <p><i>Adámek křičel, že se mu to nelíbí.</i></p>	<p>Pedagog funguje jako sociální zrcadlo – viz E9, popisuje realitu, může však i cíleně pojmenovávat (Gens, 2001; Sperry, 2011).</p> <p>Kategorie souvisí i s posilováním odpovědnosti dítěte (Gauvain, Rogoff, 1989).</p>
E25	<p>Pedagog rozvíjí námitky/návrhy dětí</p> <p><i>Matěj říká, že bys jí mohl pohladit.</i></p> <p><i>Adámka napadlo, že bychom si mohli lehnout na záda, co myslíte?</i></p>	<p>Tím, že pedagog upozorňuje na návrhy dětí, posiluje odpovědnosti dítěte se rozhodovat, přijímat či odmítat návrhy (Gauvain, Rogoff, 1989), podporuje přemýšlení dítěte o řešení a jeho zapojení do řešení (Feuerstein, 2014).</p> <p>Další odborné prameny propojené s touto kategorií – Prenzel, Schiefele, 2001; dle König, 2006 (s. 185-191).</p>

E26	<p>Pedagog potvrzuje práci/výkon/čin dítěte, přičemž komentuje chování dítěte. S rozvojem interakce.</p> <p><i>Prima, už jsi půlku složil. Jak to uděláš s tou druhou?</i></p> <p><i>Vidím, že se jí omlouváš, ale nějak narychlo, myslíš, že jí to takhle bude stačit?</i></p>	<p>Pedagog pojmenovává akci dítěte a rozvíjí ji, podporuje autonomii dítěte.</p> <p>Další odborné prameny propojené s touto kategorií – Prenzel, Schiefele, 2001; dle König, 2006 (s. 185-191).</p>
E27	<p>Pedagog dává tipy a konstruktivní pokyny, které mohou jednání dítěte ještě zlepšit.</p> <p><i>Zkus mu to říct ještě jednou, až se na tebe podívá.</i></p> <p><i>Vzala bych si na to větší kámen, když oříšek nejde rozlousknout.</i></p>	<p>Pedagog rozšiřuje možnosti řešení, činností.</p> <p>Další odborné prameny propojené s touto kategorií – Prenzel, Schiefele, 2001; dle König, 2006 (s. 185-191).</p>

## G – delegování

kód	popis	propojení s teorií
E28	<p>Pedagog deleguje dětem úkoly, bez direktivních popisů, jak mají daný úkol udělat.</p>	<p>Učitel umožňuje dětem zakoušet mastery, zprostředkování kompetence. Tuto interakci ze strany učitele očekáváme u dětí, u kterých učitel předpokládá potřebnou úroveň dovedností (anebo poté, co proběhlo učení těchto dovedností) (Bandura, 1997, Seligman et al., 2007).</p> <p>Další odborné prameny propojené s touto kategorií – Rogoff, 1990; dle König, 2006 (s. 185-191).</p>

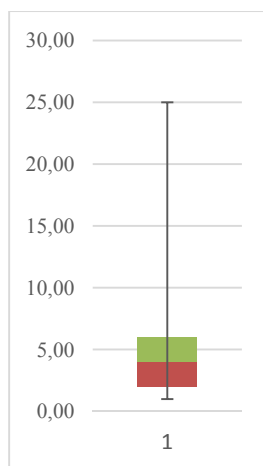
E30	<p>Pedagog poukazuje na konkrétní děti, které mohou ostatní podpořit při konkrétních úkolech:</p> <p><i>Pepík ukáže, jak to nalepil.</i></p>	<p>Kategorie je propojena s podporou učení se pomocí modelů - podobnost s modelovaným člověkem je důležitým faktorem pro to, aby si pozorovatel dokázal vzít maximum od pozorovaného chování.</p> <p>Ukazuje se, že nejpřínosnější informaci přináší člověk, který je na stejné, anebo jen o trochu lepší úrovni dovedností či znalostí než pozorovatel (Bandura, 1997).</p> <p>Další odborné prameny propojené s touto kategorií – Gauvain, Roggoff, 1989; Rogoff, 1990; Prenzel, Schiefele, 2001; dle König, 2006 (s. 185-191).</p>
E31	<p>Pedagog přenechává činnost/organizaci dětem:</p> <p><i>To zvládnete domluvit beze mě. Na to mě nepotřebujete.</i></p>	<p>Předání autonomie a odpovědnosti je výrazem důvěry a podpoření samostatnosti. Pedagog takto podporuje sebeřízení dítěte.</p> <p>Další odborné prameny propojené s touto kategorií – Prenzel, Schiefele, 2001; dle König, 2006 (s. 185-191).</p>
E32	<p>Pedagog se ptá dětí u problémů na způsob řešení</p> <p><i>Jak to teď vyřešíte, když jste mu dali tu trávu za kapuci?</i></p> <p><i>Jak by se to dalo udělat, aby už se při této hře nikdo nezranil?</i></p>	<p>Obecně k otevřeným otázkám viz kategorie E4. Otevřené otázky zaměřené na řešení podporují u dětí samostatné myšlení a zážitek mastery (Seligman et al., 2007; 3. krok ve Flip it)</p> <p>Další odborné prameny propojené s touto kategorií – Sylva et al. 2003; Prenzel, Schiefele, 2001; dle König, 2006 (s. 185-191).</p>

Zpracováno podle Königové (2006).

## 7. Výsledky

Pomocí analýzy videozáznamů jsme vyhodnotili celkem 242 událostí, ve kterých byly sledovány interakce učitelů směrem k dítěti či skupině dětí. Níže uvedený krabicový diagram ukazuje množství interakcí v rámci jedné události.

Hodnoty krabicového diagramu	
minimum	1,00
q1	2,00
q2	4,00
q3	6,00
maximum	25,00



Tab. 3 a Graf 1 – Krabicový diagram a jeho hodnoty znázorňující množství interakcí v rámci jedné události

Průměrně se vyskytuje v rámci jedné události 5,19 interakcí (medián je roven 4,0). Jak vidíme v boxplotu, většina událostí se nachází v prvních třech kvadrantech, tzn. 75 % událostí. Počet interakcí v rámci jedné události však vysoce koreluje s časem, délkou události. Počet interakcí je tedy dán tím, o jak dlouhou událost se jednalo, jak dlouho spolu vyučující a dítě interagovali. Níže uvádíme pro ilustraci jednu z událostí:

U = učitelka, T = chlapec

U si všimla konfliktu mezi dětmi, volá na chlapce, který ublížil dívce, ta poplává.

U: „*Pojď sem, Tome.*“ = E18

Naváží spolu oční kontakt, učitelka si klekne do výše očí chlapce. = E1

U: „*Před chvílí si stěžovala na tebe J.*“ = E8

T: „*Ale to byla nehoda*“

U: „*A co to bylo teď, ta K.?*“ = E4

Chlapec mlčí.

U: „*To bylo už schválně?*“ = E3

T přikývne.

U: „*Můžeš mi to nějak vysvětlit?*“ = E10

Ptá se U, udržuje oční kontakt a naslouchá, zatímco se chlapec snaží ve větě odpovědět. =

E13

Kolem chlapce jsou další děti. Jeden z nich mu něco šeptá.

U: „*Pavlík ti napovídá...*“ = E24 „*Třeba by ti něco poradil.*“ = E30

Výměna informací chlapců pokračuje. Učitelka je sleduje a čeká. = E15

T říká směrem k holčičce: „*Promiň.*“

U reaguje: „*Musíš se ale dívat na tu K.*“ = E27

Jiný chlapec: „*nebo jí ještě pohlad!*“

T váhá. U čeká. = E15

T dívku ledabyly pohladí.

U: „*No, ale to bylo špatný pohlazení.*“ =E16a

T se přiblíží k dívce a jemněji ji pohladí. Ta se usmívá, omluvu přijímá.

U se usměje a říká: „*Dobrý.*“ = E16a

Děti se v hloučcích rozcházejí, učitelka také odchází.

U části vzorku jsme analýzu opakovali, abychom stanovili také reliabilitu námi využitých metod. Vzhledem k tomu, že analýzu prováděla pouze autorka práce, sledujeme intraindividuální konzistenci. Již v průběhu prvního cyklu analýzy jsme provedli toto měření, abychom na základě informace o míře konzistence přehodnotili způsob analýzy a zpřesnili ji. Na základě prvních výsledků jsme znovu prošli operacionalizaci jednotlivých kategorií a proces práce, abychom dosáhli lepší konzistence.

Měsíc poté, co jsme dokončili analýzu všech vzorků, jsme analýzu provedli znovu u 25 vzorků. Pro zhodnocení jsme využili jednofaktorový vnitroskupinový koeficient korelace (ICC v programu SPSS 16.0). Dosáhli jsme hodnoty 0,879 u Cronbachova alfa a vnitroskupinového koeficientu korelace 0,782 (při porovnání jednotlivých hodnot). Na konzistenci mohl mít negativní vliv efekt učení v průběhu vyhodnocování všech videí, současně mohla pozitivně působit pečlivá příprava a operacionalizace daných kategorií.

**Vnitroskupinový koeficient korelace (ICC v programu SPSS 16.0)**

	Intraclass Correlation	95% Confidence Interval		F Test with True Value 0			
		Lower Bound	Upper Bound	Value	df1	df2	Sig
Single Measures	,782	,754	,806	8,159	874	875	,000
Average Measures	,877	,860	,893	8,159	874	875	,000

Tab. 4 – Výsledky měření intraindividuální konzistence při analýze událostí



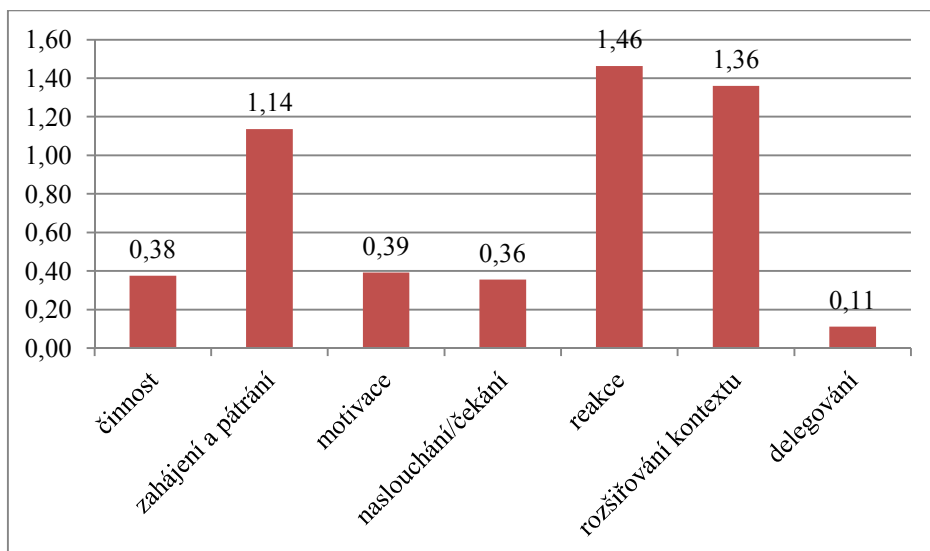
Při analýze událostí jsme sledovali celkem 35 kategorií, rozdělených do 7 komplexů. Jedna událost obsahuje více interakcí – druhů kategorií (viz tab. 3, graf 1). Současně v jedné události může být určitá kategorie (typ interakce) zastoupena i několikrát. Celkový výskyt komplexů a jejich kategorií v událostech je tedy mnohdy vyšší než celkový počet událostí (viz tab. 6) a celkový počet interakcí vysoce převyšuje celkový počet událostí.

V tab. 6 a grafech 2 a 3 sledujeme také průměrný výskyt komplexů v událostech a relativní četnost „průměrné kategorie“ v daném komplexu. Věnujeme pozornost oběma druhům informací z toho důvodu, že každý komplex obsahuje jiné množství kategorií. Ač se tedy komplexy *Reakce* a *Rozšiřování kontextu* vyskytují v událostech v podobném množství (vyjádřeno v tab. 6 průměrným výskytem v komplexu 1,46 x 1,36), je velký rozdíl v množství, ve kterém se v událostech průměrně vyskytují jejich jednotlivé kategorie (vyjádřeno v tab. 6 relativní četností „průměrné kategorie“ v daném komplexu: 0,37 x 0,15). Oproti komplexu *Reakce* se 4 kategoriemi má komplex *Rozšiřování kontextu* kategorií 9. Při pohledu na data je třeba tyto skutečnosti brát na zřetel. Na dalších stránkách se budeme jednotlivým kategoriím věnovat blíže.

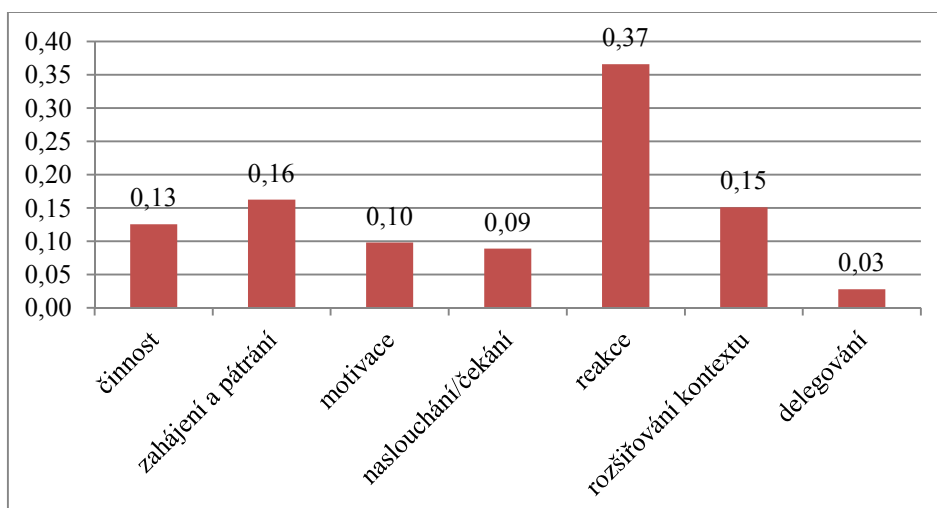
V událostech byl nejčastěji zastoupen komplex kategorií *Reakce*, dále pak *Rozšiřování a diferenciacie kontextu činnosti* a *Zahájení a pátrání*. Nejméně komplex *Delegování*.

komplex kategorií	celkový výskyt v událostech	průměrný výskyt komplexu	počet kategorií v komplexu	relativní četnost "průměrné kategorie" v daném komplexu
činnost	91	0,38	3	0,13
zahájení a pátrání	275	1,14	7	0,16
motivace	95	0,39	4	0,10
naslouchání/čekání	86	0,36	4	0,09
reakce	354	1,46	4	0,37
rozšiřování kontextu	329	1,36	9	0,15
delegování	27	0,11	4	0,03

Tab. 5 – Zastoupení jednotlivých komplexů kategorií v analyzovaných událostech



Graf 2 – Průměrné zastoupení jednotlivých komplexů v analyzovaných událostech



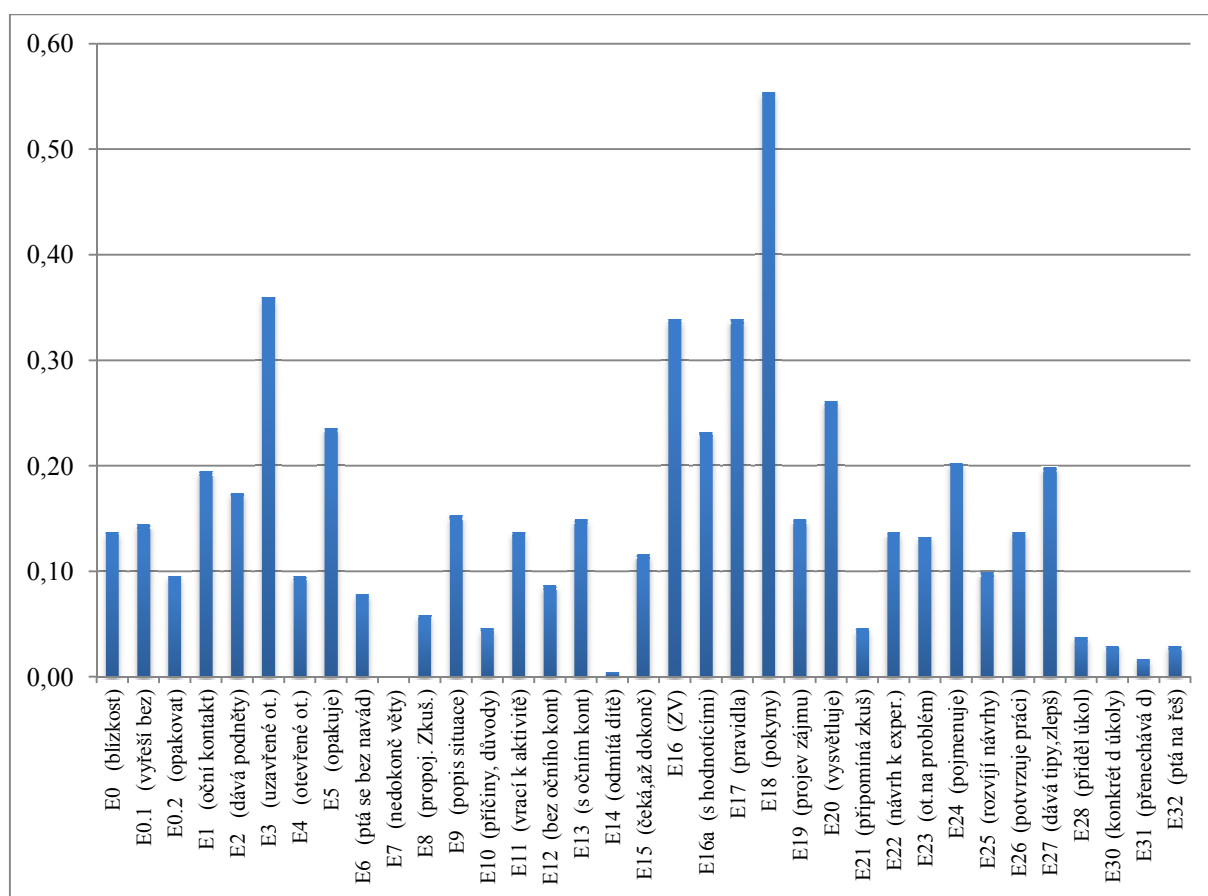
Graf 3 – Relativní četnost „průměrné kategorie“ v daném komplexu

V následující tabulce (číslo 7) uvádíme četnost výskytu jednotlivých typů interakcí/kategorie v rámci jedné události. Každá kategorie nebyla zastoupena ve všech událostech, proto uvádíme také minimální hodnotu zastoupení v jedné události, kterou je u všech 0. Naopak určitá kategorie se mohla vyskytovat v události i několikrát, prezentujeme proto i maximum jejího zastoupení v jedné události. U každé kategorie nás zajímá její průměrný výskyt v událostech. Např. počet 0,5 znamená, že se daná kategorie objevila průměrně jednou v každé druhé události. Kategorie E7 (nedokončené věty) se neprojevila ani v jedné z událostí.

kategorie	minimum	maximum	průměr	standardní odchylka
E0 (blízkost)	0	1	0,14	0,34
E0.1 (dělá bez verb.)	0	2	0,14	0,40
E0.2 (záměr-opakovat)	0	1	0,10	0,29
E1 (oční kontakt)	0	2	0,19	0,42
E2 (dává podněty)	0	3	0,17	0,48
E3 (uzavřené ot.)	0	3	0,36	0,64
E4 (otevřené ot.)	0	2	0,10	0,31
E5 (opakuje výroky)	0	2	0,24	0,46
E6 (ptá se bez návodu)	0	1	0,08	0,27
E7 (nedokončené věty)	0	0	0,00	0,00
E8 (propoj. zkuš.)	0	2	0,06	0,25
E9 (popis situace)	0	3	0,15	0,43
E10 (příčiny, důvody)	0	1	0,05	0,21
E11 (vrací k aktivitě)	0	4	0,14	0,48
E12 (bez očního kon.)	0	1	0,09	0,28
E13 (s očním kon.)	0	2	0,15	0,37
E14 (odmítá dítě)	0	1	0,00	0,06
E15 (čeká, až dokončí)	0	2	0,12	0,33
E16 (ZV)	0	4	0,34	0,66
E16a (ZV s hodnoc.)	0	2	0,23	0,52
E17 (pravidla)	0	4	0,34	0,67
E18 (pokyny)	0	6	0,55	1,04
E19 (projev zájmu)	0	2	0,15	0,39
E20 (vysvětluje)	0	2	0,26	0,51
E21 (připomíná zkuš.)	0	1	0,05	0,21
E22 (návrh k exper.)	0	3	0,14	0,45
E23 (ot. na problém)	0	2	0,13	0,39
E24 (pojmenuje)	0	2	0,20	0,46
E25 (rozvíjí návrhy)	0	2	0,10	0,33
E26 (potvrzuje práci)	0	2	0,14	0,40
E27 (dává tipy)	0	3	0,20	0,49
E28 (přiděl. úkoly)	0	1	0,04	0,19
E30 (poukazuje na k. d.)	0	1	0,03	0,17
E31 (přenechává dětem)	0	2	0,02	0,16
E32 (ptá se na řešení)	0	2	0,03	0,19

Tab. 6 – Četnost výskytu jednotlivých interakcí v rámci jedné události

Tyto hodnoty jsme převedli pro lepší přehlednost i do grafického znázornění:



Graf 4 - Relativní četnost výskytu jednotlivých interakcí v rámci jedné události

Výrazně nejčastěji se v událostech objevuje kategorie E18 *Pedagog dává pokyny k činnosti*, dále pak E2 *Pedagog dává podněty*, po nich následují E16 *Pedagog dává zpětnou vazbu* a E17 *Pedagog odkazuje dítě na pravidla*. Častěji byly také kódovány E20 *Pedagog vysvětluje, proč jsou věci tak, jak jsou*, E5 *Pedagog opakuje výroky* a E16a *Pedagog dává zpětnou vazbu s hodnotícími výrazy*.

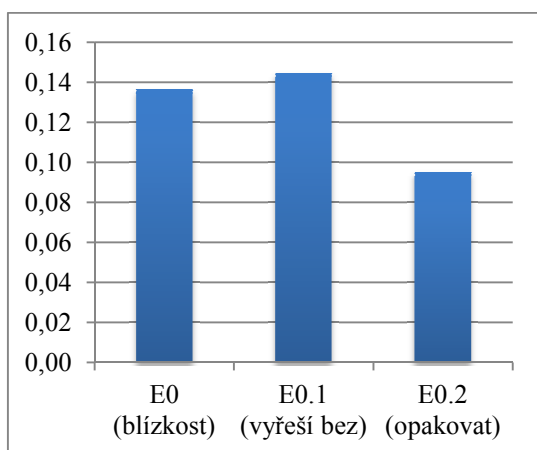
Naopak nejméně se vyskytovaly interakce z kategorií E8 *Pedagog mluví v nedokončených větách*, která se nevyskytla v událostech vůbec, a E14 *Pedagog odmítá dítě*. Velmi zřídka se u interakcí pedagogů v událostech vyskytovaly kategorie z komplexu *Delegování* (E28 – E32). Navzdory našim očekáváním patří též mezi kategorie s nízkým výskytem E21 *Pedagog připomíná dětem již známé techniky, znalosti, zkušenosti* a E10 *Pedagog se táže dítěte na příčinu a důvody události*, spolu s nimi také E8 *Pedagog propojuje situaci/problém s jinou známou situací či kontextem*.

Následuje detailnější rozbor jednotlivých komplexů kategorií a grafické znázornění výsledků.

Do komplexu **Činnosti** patří kategorie E0 *Učitel se nachází v blízkosti dítěte*, E0.1 *Učitel něco dělá bez mluvení a není jasné, zda mají děti něco napodobit*, E0.2 *Učitel něco dělá bez mluvení a přitom je zřejmé, že děti mají něco napodobit*. Z tohoto komplexu byla nejčastěji zastoupenou kategorií **E0.1**, kdy učitel bez verbálního doprovodu problémovou situaci (či její část) za dítě vyřešil, např. učitel přistoupil k dítěti a otevřel mu kelímek, sundal jej z prolézačky, dooblékl bundu. Početně o něco méně zastoupenou interakcí byla **E0**, kdy se učitel nachází v blízkosti dítěte. Tato kategorie byla kódována ve chvíli, kdy blízkost vyučujícího byla záměrná: vyučující např. zaregistroval, že dítě čelí obtížné situaci, ještě s ním nemusel navázat oční kontakt či další formu interakce, ale přiblížil se k němu (např. dítě překonává překážku, odhodlává se do zapojení pohybové hry). Tato kategorie byla kódována také v situaci, kdy dítě prožívalo emočně náročnou situaci (kdy dítě např. po odchodu matky opakovaně propukalo v pláč a nezapojovalo se do kolektivu), vyučující si k němu přisedl či svou činnost přiblížil k dítěti. Nejméně častou kategorií z tohoto komplexu byla **E0.2**, kdy učitel bez mluvení provádí aktivitu či předvádí určitou činnost se záměrem, aby dítě opakovalo jeho postup.

Takto kódována byla např. část této události v situaci, kdy děti při cvičení zdolávají tzv. opičí dráhu, jejíž součástí je i chůze s pomocí provázkových chůd. Jedno z dětí, které se k chůdám dostalo, má problémy s jejich použitím:

Chlapec stojí s chůdami v rukou a dívá se na ně. Učitelka stojící opodál se podívá na chlapce, přistoupí k němu a bere chlapci chůdy z rukou (bez očního kontaktu), vloží nohy do chůd a bez mluvení udělá několik kroků, poté chůdy sejme a beze slova je vrátí chlapci do rukou, přechází k dalšímu dítěti u jiné překážky = E0.2



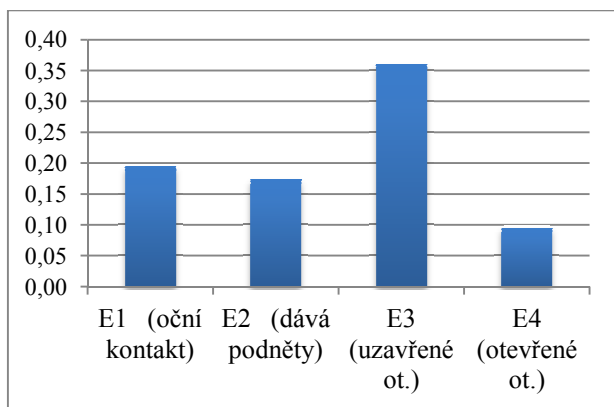
Graf 5 - Relativní četnost výskytu kategorií komplexu Činnosti v rámci jedné události

Komplex **Zahájení** je tvořen kategoriemi: E1 *Pedagog má oční kontakt s dítětem*, E2 *Pedagog dává podněty, aniž by vybízel k interakci*, E3 *Pedagog klade uzavřené otázky, vybízí k interakci*, E4 *Pedagog klade otevřené otázky*. Kategorie **E3** odráží druhou nejčastější interakci učitel-dítě ze všech kategorií, v komplexu Zahájení je výrazně více zastoupena oproti ostatním kategoriím komplexu. Učitelé využívali uzavřených otázek při navazování kontaktu s dítětem i v průběhu komunikace s ním, kdy např. nabízeli možné řešení situace.

U kódování této kategorie bylo třeba být obezřetní k jejímu možnému zaměnění s uzavřenými otázkami, které jsou součástí kategorií komplexu Motivace (E8 „*Pamatuješ, jak...?*“, E9 „*Vidíš, jak...?*“, E10 „*Už jste zalili všechny kytky?*“), jejichž cílem je směřovat pozornost dítěte k dané situaci a pokračování v řešení. Podobně i E22 („*Vyzkoušela jsi někdy...?*“) může být formulována uzavřenou otázkou, která podněcuje k nové zkušenosti či předávání iniciativy jiným dětem u E28 či E30 („*Aničko, mohla bys...?*“). Opakem této kategorie je **E4**, otevřené otázky, která je z tohoto komplexu nejméně zastoupenou kategorií v interakcích učitel-dítě.

Kategorie **E1** oční kontakt patří mezi kategorie spadající mezi principy úspěšné komunikace. Oční kontakt je součástí také kategorie E13, kde je však již spojen s nasloucháním dítěte. V komplexu Zahájení jde však o oční kontakt, kterým pedagog začíná (či znovuobnovuje) kontakt s dítětem. E1 bylo kódováno např. v situaci, kdy dítě projevovalo diskomfort, učitel se na dítě podíval, to opětovalo pohled, ale ještě nedošlo k verbální interakci a dítě či učitel ještě několik sekund pokračovali ve své činnosti, než došlo k opětovné interakci.

Kategorie **E2** označuje takovou interakci, kdy pedagog dítě nevybízí k interakci a reaguje na jeho projevy diskomfortu či prožívanou situaci nabídkou jiného podnětu, odvedením jeho pozornosti. Některé události byly kódovány touto kategorií spolu s řadou dalších (při delší události), mnohdy však také stála spolu s navázáním očního kontaktu či uzavřenou otázkou v události prakticky samostatně. Např. po konfliktu dítěte s druhým dítětem, který do něj strkal, dítě pláče, učitel na plačící dítě pohlédne, přiblíží se a pobídne ho ke hře s hračkou, aniž by ho vybízel k další interakci.



Graf 6 - Relativní četnost výskytu kategorií komplexu Zahájení v rámci jedné události

Kategorie komplexu **Pátrání** tvoří E5 *Pedagog opakuje výroky dítěte*, která se ve vzorku objevovala z tohoto komplexu nejčastěji, dále pak E 6 *Pedagog se ptá, aniž by naváděl k tomu, co má dítě dělat* a E7 *Pedagog mluví v nedokončených větách*, která se ve vzorku neobjevila ani jednou. Kategorie **E5** je současně šestým nejčastějším typem interakce ze všech kategorií vůbec. Pro bližší představu o této kategorii uvádíme příklad události s jejím výskytem:

D = dítě, U = učitelka

Dítě se dívá na učitelku, ta stojí zády k dítěti.

D řekne: „*nuné*“

U stále zády k dítěti opakuje: „*noné*“ = E5

D přijde k učitelce a hlasitěji, s důrazem v hlase řekne: „*nu-né*“

U se otočí k D, naváže oční kontakt a zopakuje: „*nuné*“ = E1 a E5

D ukáže na nos.

U reaguje: „*Chtěl bys, abych ti utřela nudli.*“ = E5

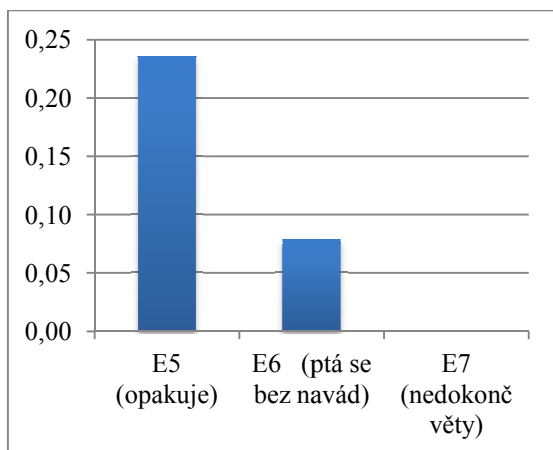
D: „*ano*“

U: „*To já ti ale nerozumím, když mi to neřekneš.*“ = E20

U se otočí pro kapesník, klekne si na úroveň dítěte a řekne: „*Mám nudli, utřeš mi ji, prosím?*“ = E1 a E27

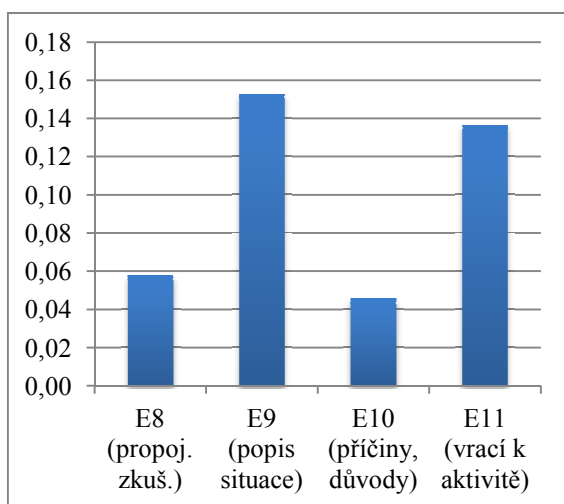
U utře dítěti nudli = E0.1

Dítě si odběhne hrát.



Graf 7 - Relativní četnost výskytu kategorií komplexu Pátrání v rámci jedné události

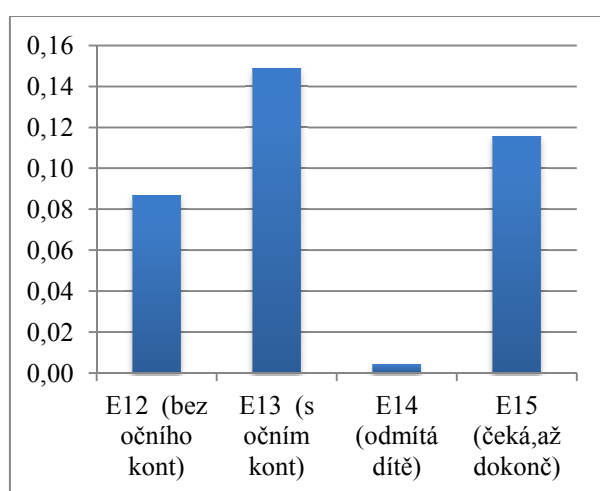
Při analýze se ukázalo, že kategorie komplexu **Motivace** patří mezi méně využívané způsoby interakce s dítětem při řešení problémových situací. Učitelé nejčastěji z tohoto komplexu upozorňují na aktuální situaci (**E9**) a vrací pozornost dítěte zpět k aktivitě, kdy říkají dítěti, že by se do ní mělo znovu pustit, dokončit ji (**E11**). Otázky po příčinách a důvodech události (**E10**) a propojování probíhající problémové situací s jinou známou situací (**E8**) patří dokonce mezi nejméně vyskytující se interakce vůbec. Kategorie **E8** je ve vztahování situace ke zkušenosti dítěte podobná kategorii E21 *Pedagog připomíná dětem již známé techniky, znalosti, zkušenosti* (komplex Rozšiřování a diferenciacie kontextu), která taktéž patří mezi nejméně zastoupený typ interakce a svou četností výskytu se nachází těsně za E8. Zajímavý kontrast může ukázat srovnání kategorie **E10** *Pedagog se táže dítěte na příčinu a důvody události* s kategorií E 20 *Pedagog vysvětluje, proč jsou věci tak, jak jsou*. Ač se jedná o kategorie, které jsou obě tvořeny tématem původu situace – proč a z jakého důvodu probíhá daná situace, nachází se na opačných koncích rozmezí četnosti. E20 patří oproti E10 mezi nejčastěji kódované kategorie.



Graf 8 - Relativní četnost výskytu kategorií komplexu Motivace v rámci jedné události

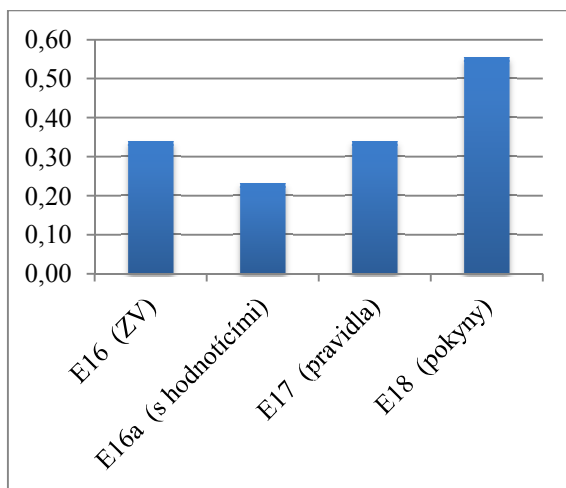


Mezi kategorie komplexu **Naslouchání, čekání** patří E12 *Pedagog naslouchá bez očního kontaktu*, E13 *Pedagog naslouchá a udržuje oční kontakt s dítětem/děťmi*, E14 *Pedagog odmítá dítě*, E15 *Pedagog čeká, až dítě dokončí svoji aktivitu*. Celý komplex Naslouchání a čekání je druhý nejméně zastoupený ze všech. Kategorie E14, kdy učitel dítěti říká, že se mu nemůže v danou chvíli věnovat, případně aby vyčkalo, až dokončí svou činnost s jiným dítětem, se objevila v událostech jen výjimečně. Po E7 je to nejméně zastoupená kategorie ze všech. Ale i ostatní kategorie komplexu dosahují velice nízké relativní četnosti. Nejvíce zastoupená z těchto kategorií je E13, která označuje interakci, kdy pedagog naslouchá dítěti a udržuje s ním oční kontakt.



Graf 9 - Relativní četnost výskytu kategorií komplexu Naslouchání a čekání v rámci jedné události

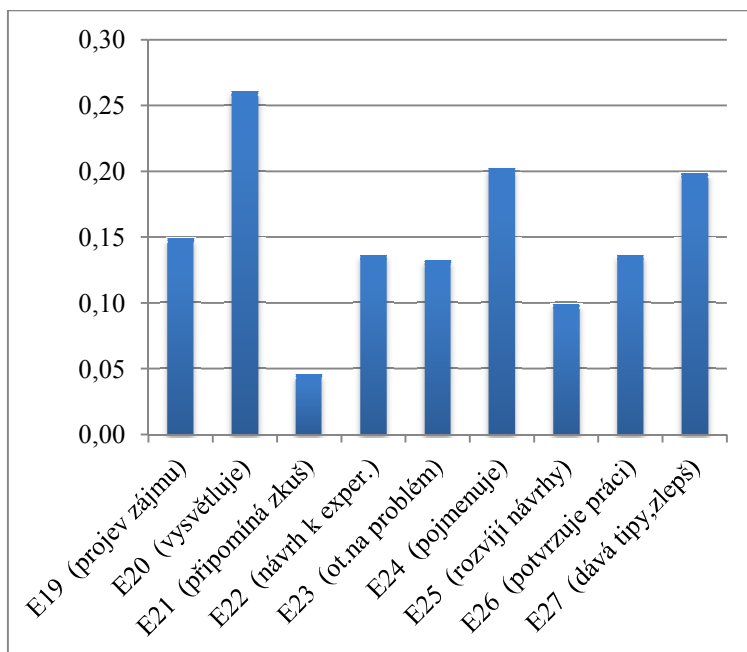
Komplex **Reakce** obsahuje kategorie s nejvyšší relativní četností ze všech. Jeho kategorie se objevily v událostech celkem 354krát, s průměrným výskytem 0,37. Jedná se o kategorie: E16 *Pedagog dává zpětnou vazbu*, E16a *Pedagog dává zpětnou vazbu s hodnotícími výrazy, bez výzvy k další interakci*, E17 *Pedagog odkazuje dítě/děti na pravidla*, E18 *Pedagog dává pokyny k činnosti*. Typ interakce E18 (pokyny) se objevoval nejméně v každé druhé interakci (průměrný výskyt 0,55). Pedagogové užívali přímých instrukcí nejvíce ze všech způsobů interakcí s dětmi. (Druhým nejčastějším způsobem byly uzavřené otázky E3, s průměrným výskytem 0,36.) V tomto komplexu pak prakticky vyrovnaných hodnot dosáhly kategorie E16 a E17, které jsou třetí a čtvrtou v pořadí ze všech kategorií. Zpětnou vazbou je v E16 myšlena verbální reakce pedagoga bez hodnotících výrazů, kterou dává učitel dítěti najevo svou pozornost, např. přitakání, stručné konstatování, citoslovce. Do E17 patří nejen odkaz na pravidla společenského chování či chování ve třídě, ale také žádosti, aby dítě s něčím přestalo, užívalo určitý předmět k jeho původnímu účelu apod.



Graf 10 - Relativní četnost výskytu kategorií komplexu Reakce v rámci jedné události

Z hlediska tematického zaměření naší práce vnímáme jako klíčové kategorie z komplexu **Rozšiřování a diferenciacie kontextu činnosti**, kterými jsou E19 *Pedagog projevuje zájem v rámci činnosti*, E20 *Pedagog vysvětluje, proč jsou věci tak jak jsou*, E21 *Pedagog připomíná dětem již známé techniky, znalosti, zkušenosti*, E22 *Pedagog povzbuzuje děti/dítě do nové zkušenosti, dělá návrh (k experimentu)*, E23 *Pedagog klade otázky poukazující na problém*, E24 *Pedagog pojmenuje, co děti udělaly nebo řekly*, E25 *Pedagog rozvíjí námítky/návrhy dětí*, E26 *Pedagog potvrzuje práci/výkon/čin dítěte, přičemž komentuje chování dítěte s rozvojem interakce*, E27 *Pedagog dává tipy a konstruktivní pokyny, které mohou jednání dítěte ještě zlepšit*. Projev zájmu v kategorii E19 na rozdíl od kategorií v komplexu Motivace či Reakce podněcuje konkrétními otázkami či pobídkami v rozšiřování dané aktivity, řešení. Při jejím kódování je třeba být v případě pobídky obezřetní se záměnou s pokyny E18.

V porovnání s ostatními komplexy je tento komplex třetím s nejčastějším výskytem. Jak můžete vidět na následujícím grafu, učitelé nejvíce užívali z vyjmenovaných kategorií E20, kdy vysvětlovali příčinu či důvod problémové situace nebo některé její části. Další v pořadí je E24 obsahující pojmenování a následně E27 označující interakce, ve kterých pedagog dává dítěti tipy pro zlepšení jeho jednání, řešení situace. Naopak nejméně zastoupenou je kategorie E21 s interakcemi, ve kterých pedagog připomíná dítěti jeho dovednosti a znalosti či zkušenosti, kterých může při řešení aktuální situace využívat. Tato kategorie dosáhla průměrného výskytu pouze 0,05.

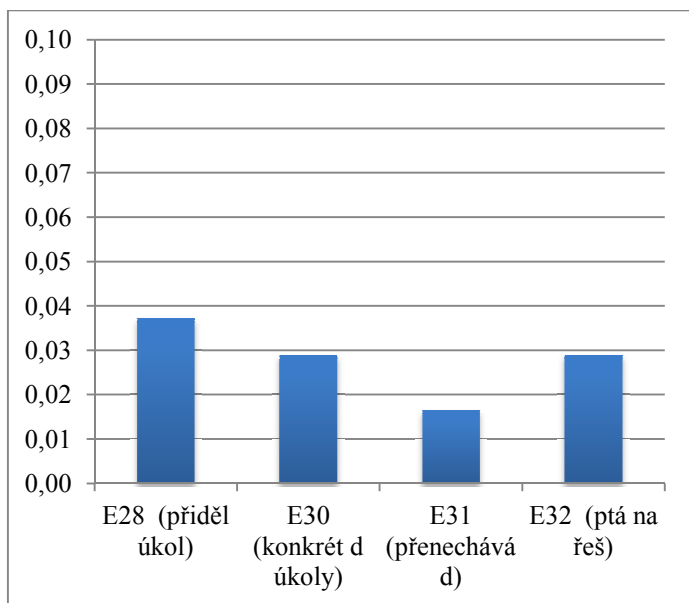


Graf 11 - Relativní četnost výskytu kategorií komplexu Rozšiřování a diferenciacie kontextu činnosti v rámci jedné události

Neméně významným komplexem interakcí z hlediska naší práce, avšak nejméně zastoupeným v interakcích na videozáznamech se ukázal komplex **Delegování**, kdy pedagog zapojuje do aktuálního dění, řešení situace, další děti a přenáší na ně odpovědnost a povzbuzuje k aktivitě. Patří sem kategorie: E31 *Pedagog přenechává řešení problému/činnost dětem*, E30 *Pedagog poukazuje na konkrétní děti, které mohou ostatní podpořit při konkrétních úkolech*, dále pak E32 *Pedagog se ptá dětí u problému na způsob řešení* a nakonec E28 *Pedagog přiděluje dětem úkoly*. Příklady kategorií v problémových situacích z videozáznamů:

Učitel se ptá dítěte ze skupinky poté, co se při hře jeden z chlapců rozplakal: „*M., co bychom mohli udělat, aby ta hra byla bezpečná a nestalo se znovu to, co se stalo J., kterého teď bolí záda?*“ (= E32)

Učitelka říká dítěti, které za ní přišlo kvůli proběhlému konfliktu se stavebnicí lego: „*Vidím, že sis tu hůlku už spravil...*“ (=E24) „*Myslím, že tohle zvládnete vyřešit mezi čtyřma očima, spolu.*“ (= E31)



Graf 12 - Relativní četnost výskytu kategorií komplexu Delegování v rámci jedné události

## 8. Interpretace

V předchozí kapitole jsme se seznámili s výsledky analýzy videozáznamu zachycující interakce učitelů s dětmi při problémové situaci. Jako nejčastější typy interakcí se ukázaly zejména ty z komplexů *Reakce*, které výrazně převyšují svým počtem ostatní, dále pak *Zahájení* a *Rozšiřování kontextu*. Naopak nejméně využívané interakce jsou z komplexu *Delegování* a *Naslouchání/čekání*. V této kapitole se budeme výsledkům věnovat z hlediska našich výzkumných otázek sledujících, jaké formy interakce učitelka-dítě v MŠ jsou obvyklé, které se objevují zřídka při řešení problémové situace a zda mohou být pozorované interakce chápány jako podpůrné pro posilování psychické odolnosti dětí.

Podobně jako v zahraničních výzkumech (König, 2009; Sakellariou, Rentzou, 2012; Hagekull, Hammarberg, 2004) i v naší studii se ukázaly jako velice časté – v našem případě dokonce nejčastější ze všech interakcí – pokyny. Samotnými instrukcemi však pedagog nepodporuje psychickou odolnost dítěte. Prostřednictvím pokynů učitel upravuje chování dítěte, avšak pokud současně nevysvětluje důvod, smysl navrhovaného jednání a nesdílí s dítětem své záměry, dítě nedospěje k hlubšímu pochopení toho, co a proč má dělat. Pokyn učitele tak přináší jen malý užitek pro další situace, kterým bude dítě v budoucnosti čelit.

Druhou nejčastější formou interakce učitele s dítětem bylo kladení uzavřených otázek. Učitel při kladení uzavřených otázek může pociťovat úspěch z navázaného kontaktu, protože získá rychlejší odezvu od dítěte, jedná se však o další direktivní formu komunikace s dítětem, jejíž směr udává pedagog a tím omezuje možnosti vyjádření dítěte. Namísto podpory pocitu kontroly dítěte je posilována kontrola pedagogů nad odpovědí dítěte. Jak jsme poukázali v kap. Výsledky, při sledování uzavřených otázek v interakci je třeba věnovat pozornost také jejich spojení s dalším kontextem. Uzavřená otázka může být použita pro směřování pozornosti, navrácení k činnosti, prosby o pomoc. Tyto situace jsou však zahrnuty v jiných kategoriích.

Omezenou nabídkou možnosti odpovědi, kdy dítě opakovaně odpovídá „ne“, může dojít u dítěte k pocitu nepochopení, u vyučujícího také k frustraci, která může vyústit např. v řešení situace pedagogem či odkloňování pozornosti dítěte od problémové situace. Současně však dochází k nevyužití potenciálu dítěte pro vlastní řešení, k neuspokojení jeho potřeby a pocitu neúspěchu, které oslabují psychickou odolnost dítěte či zabraňují jejímu rozvoji. Naopak otevřené otázky podporují vlastní vyjádření dítěte a jeho kontrolu nad tématem. V případě malých dětí lze např. ve chvíli možného neporozumění si s dítětem využít namísto

uzavřených otázek: opakování toho, co dítě řeklo, použitím nedokončených vět k podpoře jeho dalšího vyjádření, pojmenování činnosti dítěte a otevřených otázek k mapování situace.

Mezi dalšími nejvíce využívanými typy interakcí patří odkazování dětí na pravidla, které se v naší práci objevovalo výrazně častěji než v německé studii (König, 2006). Jak bylo zmíněno v kapitole o technice Flip it, pravidla mohou být součástí druhého kroku jejich postupu, kdy dítěti připomínáme bezpečné hranice chování zopakováním domluvených pravidel. Pravidly dítěti vymezujeme bezpečný prostor, současně jejich pomocí můžeme poukázat na vhodnou alternativu k nepřijatelnému chování, které dítě může v tu chvíli vykazovat.

I Seligman ve svém popisu správné zpětné vazby při kritizování dítěte poukazuje na význam konkrétního popisu nevhodného chování dítěte (které probíhá v danou chvíli) a taktéž znalosti dítěte, jaké chování je pro nás přijatelné či jak očekáváme, že své chování napraví (případně jaké důsledky bude jeho pokračování mít). V některých MŠ učitelé vystavili pravidla na viditelná místa pomocí obrázků, na které pak mohli poukázat, s menšími dětmi se k určitému obrázku vrátit, prohlédnout si ho a znovu pravidlo vysvětlit. Pravidla umožňují vyhýbat se zákazům a opakování „ne“, aniž bychom děti ponechali bez řádu, napospas nebezpečnému jednání.

V našem výzkumu se pod kategorií odkazování na pravidla sdružují také reakce, ve kterých učitelé vyjadřují svůj nesouhlas s jednáním dítěte, nelibost či odkaz na pravidla celospolečenská nevztahující se pouze na fungování ve třídě, např. „*tohle se nedělá*“. V případě rozsáhlejšího výzkumu, který by svým vzorkem umožňoval podrobnější analýzu, bychom pak doporučovali zaměřit se také na rozlišení těchto nuancí. Současně je možné, že s použitím odkazu na pravidla se častěji váže také pokyn, čímž se pedagogové vyhnou užití zákazu jako takového.

Dalším rozdílem mezi naší a německou studií bylo, že jsme v ani z jedné ze zachycených problémových situacích neidentifikovali interakci, kdy pedagog mluví v nedokončených větách. Protože jsme však tento typ interakce vnímali jako opodstatněný, v našem kódovacím systému jsme ho ponechali. Přesto se však ani při následné analýze událostí neobjevil ani v jednom případě. Domníváme se, že příčinou absence tohoto způsobu interakce v našem výzkumu (oproti studii provedené v Německu) může být užívání uzavřených otázek pedagogů, které nahrazují nedokončené věty. Dalším vysvětlením může

být chyba na straně hodnotitele, který se jí dopouštěl v naší výzkumné práci systematicky. V případě, že by byly výzkum a analýza videozáznamů prováděny více hodnotiteli, sledovali bychom míru shody mezi hodnotiteli při kódování interakcí, čímž by mohla být chyba u hodnotitele zachycena. Naopak v německé studii, která sledovala běžné situace, se neukázala ani v jednom případě kategorie E1 *Pedagog má oční kontakt s dítětem*, zatímco v našem výzkumu se objevuje. Předpokládáme, že je tomu tak z důvodu odlišného přístupu hodnotitelů k dané kategorii.

Další kategorií, která byla v našem výzkumu oproti studii provedené v Německu minimálně zastoupena, je E14 *Pedagog odmítá dítě*, kdy učitel dítěti říká, že na něj nyní nemá čas, nebo ho vyzývá, aby vyčkalo, až dokončí svou činnost s jiným dítětem. Ačkoli učitelé v naší výzkumné práci také nemohli vždy věnovat plnou pozornost či okamžitě pomoci dítěti v problémové situaci, nesdělovali to dítěti verbálně. Učitelé přecházeli od dítěte k dítěti, k přerušování jejich interakce docházelo bez komentáře. Bližší sledování rozdílů mezi verbalizováním a neverbalizováním těchto situací na straně učitele a reakcemi dětí na situaci přerušování interakce (v závislosti na délce přerušování) by mohlo vynést na světlo přínosné informace.

Šestým nejčastějším typem interakce učitele s dítětem v námi sledovaných událostech bylo opakování výroků dítěte. Učitel opakováním toho, co dítě řeklo, získává ujištění v tom, zda dítěti porozuměl a dítě současně pocít pochopení či zájmu pedagoga. Opakováním se podporuje výměna iniciativ a pokračování interakce. Domníváme se, že samotné opakování nemá významnější vliv na posílení psychické odolnosti, avšak otevírá prostor, ve kterém k němu může dojít.

Dalším častým typem interakce učitele s dítětem v našem výzkumném vzorku bylo pojmenování toho, co děti udělaly nebo řekly. Tento způsob reflexe chování či prožívání dítěte je z hlediska podpory psychické odolnosti předškolního dítěte velice významný, protože právě v tomto období se dítě učí poznávat a regulovat své prožívání, které dítěti umožní porozumět situaci a vede ke schopnosti sebekontroly. Z tohoto důvodu také stojí pojmenovávání v základech současných programů a technik, které mají pedagogům a dalším pečujícím osobám pomoci při výchově a vzdělávání dětí – jako např. Flip it. Pojmenování chování, emocí či potřeb nebo motivů dítěti současně zprostředkováváme poznání o něm samém, které v sobě může obsahovat také hodnocení – i v samotné intonaci hlasu, výrazu v obličejí apod. Pro posilování psychické odolnosti je významné pojmenování se souhlasem, které přijímá projev dítěte a umožňuje jeho další zpracování. V našem výzkumu jsme

pojmenování všech těchto tří oblastí (chování, emocí, potřeb a motivů) zahrnuli do jedné kategorie. Výzkum sledující výskyt jednotlivých typů pojmenování by však také přinesl zajímavé informace a doporučení pro interakci učitel-dítě.

Mezi středně využívanými způsoby interakce bylo v našich událostech vyřešení problému učitelem bez mluvení, kdy nebylo jasné, zda má dítě něco napodobit. Tato kategorie nepatřila mezi častější, avšak dosahovala obdobné četnosti jako upozornění na aktuální situaci, naslouchání dítěte s udržováním očního kontaktu, návrh k experimentu či potvrzení práce dítěte s podnětem k jejímu rozvoji. Ač se může zdát z pohledu učitele tento typ interakce jako jeden z nejrychlejších způsobů řešení problémové situace, z pohledu rozvoje psychické odolnosti dítěte dochází k minimálnímu přínosu pro pocit kompetence, mastery dítěte. Můžeme se domnívat, že tímto způsobem interakce s dítětem je podporováno vnější umístění kontroly, kdy dítě nezažívá pocit vlastní kontroly nad manipulovaným objektem, a nezažívá ani mastery ze zvládnutí situace, ovládnutí předmětu. Z dlouhodobé perspektivy může dojít také k pasivnímu přístupu tváří v tvář obtížné situaci a vytvoření zkušenosti, že jeho problémy vyřeší někdo jiný.

Podobný účinek předpokládáme také u strategie odvádění pozornosti dítěte od problémové situace, kdy učitel nezjišťuje důvod pláče a nabízí dítěti ve chvíli diskomfortu jiný podnět. Jedním z hlavních vývojových úkolů předškolního věku je rozvíjení schopnosti seberegulace, ke kterému dochází právě skrze uvědomování si svých pocitů (a jednání) a jejich ovlivňování. Ve chvíli, kdy učitel pouze nabízí jiný podnět bez další předchozí interakce, ignoruje prožívání dítěte, které zůstává nepochopeno, a dítě nezískává nástroje k jeho regulaci.

V událostech, které jsme v našem výzkumu sledovali, docházelo jen zřídka k tomu, že by vyučující svým jednáním ukazoval dětem záměrně, co mají dělat. Pokud již takovou činnost prováděl, doprovázel ji verbálním komentářem. Právě popis toho, proč a jak dělám jednotlivé kroky určitého úkolu podporuje rozvoj kognitivních procesů dítěte a vnímání smyslu činnosti, které podporují psychickou odolnost. Současně, jak jsme popsali v kapitole 4.3.2, je v procesu observačního učení (ke kterému v této interakční situaci dochází) velice důležitý způsob průběhu reprodukce viděného chování. Provázení dítěte při reprodukci – fyzická blízkost, verbální reagování a zpětná vazba pedagoga ovlivňují výsledek učení dítěte, jeho vnímanou osobní účinnost a způsob, kterým bude přistupovat k dalším obdobným situacím.



Blízkost není v našem výzkumu zastoupena mezi častými formami interakce dítěte s učitelem, ač je významnou podporou pro exploraci dítěte. Předpokládáme, že nižší zastoupení této kategorie v našem výzkumu může být více dáno sledovaným typem události a jejím ohraničením viditelnými projevy diskomfortu u dítěte či vyučujícího. Přítomnost dospělé osoby posiluje pocit bezpečí dítěte, které může zažívat jistotu blízké pomoci v případě její potřeby. Dítě pak může vytrvat ve svých snahách, překonávat (i bez verbální podpory dospělého) pocit strachu a může tak dosahovat více mastery zkušeností, které posilují psychickou odolnost dítěte.

Mezi nejčastějšími interakcemi učitelka-dítě, které jsme v našem výzkumu zachytili, byly také *Pedagog dává zpětnou vazbu* a *Pedagog dává zpětnou vazbu s hodnotícími výrazy*. Učitelé ujišťovali dítě v tom, že je slyší, vnímají jejich potřeby verbálními projevy jako „*hmm*“, „*jo*“, „*ano, slyším*“, „*asi ano*“, „*aha*“, „*to jsem nevěděla*“ apod. Učitelé navazovali a udržovali kontakt s dítětem také pomocí očního kontaktu, méně často docházelo k naslouchání dítěti bez očního kontaktu než s ním. To vše podporuje úspěšné navázání se na dítě a je součástí principů úspěšné komunikace s dítětem. Z hlediska zaměření naší práce jsou tyto interakce podstatné pro navázání kontaktu s dítětem a podpory jeho iniciativ, zapojení se do komunikace. Stojí v základu atmosféry ve třídě a umožňují vytvoření podmínek pro další práci s dítětem, nicméně se domníváme, že sami o sobě výrazně nepřispívají k posilování psychické odolnosti. Co se týče zpětné vazby s hodnotícími výrazy, která má naopak na vnímanou osobní účinnost významný vliv, v našem výzkumu jsme ji nepodrobovali bližší analýze, ze které bychom mohli vyvozovat závěry o tom, jakým způsobem jsou děti hodnoceny. Tato otázka nebyla součástí našeho výzkumného záměru, ale domníváme se, že realizace takové studie by taktéž přinesla užitečná doporučení pro praxi.

Analýza odhalila, že kategorie náležící ke komplexu motivace, patří mezi méně využívané způsoby interakce při řešení problémových situací. Učitelé dítě upozorňují na aktuální situaci, ke které směřují jejich pozornost, vrací jejich pozornost k řešené situaci či problému, avšak pouze ojediněle propojují probíhající situaci s jinou známou situací, o kterou by se mohlo dítě při řešení opřít. Učitelé se ve většině sledovaných událostí dětí ani netázali po příčinách a důvodech událostí. Na základě výsledků tohoto komplexu kategorií se domníváme, že pedagogové jen málo pracují s motivací dítěte – a to na základě zaujetí dítěte podnětem, případně svou pozitivní či negativní pozorností, kterou dítěti věnují a můžeme ji považovat za odměnu či trest pro dítě. Přitom právě motivace zaujímá důležitou roli v observačním učení a modelování Bandury, zamýšlení se nad příčinami v explanačním stylu

Seligmana a propojování zkušeností v metodě Feuersteina, které podporují psychickou odolnost dítěte.

Z výsledků analýzy mimo jiné vyšlo najevo, že učitelé při problémových situacích s dětmi předávají vlastní zkušenosti častěji než staví na informacích a zkušenostech dětí. Tuto tendenci jsme zmínili již v souvislosti s komplexem *Motivace*, ale vyvozujeme ji také z výsledků v komplexu *Rozšiřování a diferenciací činnosti*. Učitelé se dětí jen výjimečně dotazovali na příčiny událostí a situací - pětkrát častěji vysvětlovali, proč jsou věci tak, jak jsou. Téměř dvojnásobně často se také vyskytovalo dávání tipů na zlepšení činnosti oproti rozvíjení návrhů a nápadů dětí. Všechny tyto typy interakcí mají své významné místo pro rozvoj dětí, od kterých by učitelé neměli opouštět, ba naopak. Nicméně na základě těchto srovnání bychom se mohli domnívat, že učitelé málo podporují iniciativu dětí a v procesu řešení problémových situací přebírají aktivitu i v momentech, kdy tomu tak nemusí být. Nedochozí k využívání vnitřních zdrojů dítěte a místo vnímané kontroly je pak umístěno vně dětí – u učitelů. Tato hypotéza by mohla vysvětlovat i minimální výskyt interakcí z kategorií komplexu *Delegování*. Nízké zapojování dítěte do procesu vytváření vlastního řešení pravděpodobně souvisí i s tím, že se učitelé jen málokdy ptají ostatních dětí na způsob řešení či odkazují na další děti, které by mohly danému dítěti s řešením pomoci.

## 9. Diskuse

V našem výzkumu jsme si kladli za cíl zmapovat, s jakými druhy interakcí s učiteli se předškolní děti v MŠ setkávají při řešení problémových situací a zamýšleli jsme se nad tím, zda pozorované typy interakcí podporují psychickou odolnost dětí. Využili jsme k tomu metodu analýzy videozáznamů a po drobných úpravách převzali kódovací systém německé studie zabývající se interakcí učitelů MŠ s dětmi v běžných situacích. To nám umožnilo také některé z výsledků obou výzkumných prací porovnat. Jsme si vědomi limitů předkládané práce, přesto věříme, že odpovědi na otázky položené v rámci provedeného výzkumu mohou být podnětem pro další zamyšlení a výzkumnou činnost.

Celkově můžeme konstatovat, že využití tvorby a analýzy videozáznamů patří mezi metody poskytující skutečně velké množství informací, které je možné analyzovat z různých úhlů pohledu. V rámci tohoto výzkumu jsme získali mnoho interakcí a záznamů, které je možné analyzovat kvalitativně a současně mohou sloužit pro další analýzu. V praxi jsme také vyzkoušeli „spirálový“ přístup k vytváření kódů a adaptace kódů z jiného výzkumu.

Za jedno z hlavních omezení této práce považujeme provedení analýzy pouze jedním hodnotitelem. Ač byl způsob analýzy interakcí průběžně konzultován s vedoucím práce a změřena konzistentnost prováděného kódování, mohlo dojít k chybnému porozumění některým kategoriím či hodnocení interakcí a tudíž chyb v analýze, které byly konzistentní v čase. Vzhledem k tomu, že se nejednalo o slepou studii, mohl být hodnotitel též ovlivněn sympatiemi či antipatiemi k jednotlivým pedagogům, se kterými přišel do kontaktu nejen na videonahrávkách, ale také v osobním setkání při samotném natáčení.

Dalším limitem předloženého výzkumu je rozsah výzkumného vzorku a jeho původu. Při užívání výsledků práce je třeba mít na paměti, že analyzované události a interakce jsou z prostředí MŠ v Praze, které byly ochotny spolupracovat. Ač jsme při jejich výběru postupovali tak, abychom předešli zkreslení elitou, předpokládáme, že s realizací výzkumu souhlasili předškolní zařízení a učitelé, kteří svou práci s dětmi hodnotí pozitivně. Současně může výsledky oproti reálnému stavu zkreslit také snaha učitelů jevit se v co nejlepším světle. Samotný vliv na získaná data má samozřejmě také použitá metoda, kdy sledované osoby v přítomnosti videokamery do určité míry upravují své chování. Jedná se však o metodu získávání dat, která je běžně ve výzkumech užívána. Současně byly podniknuty všechny doporučené kroky k omezení vlivu, který může tento i předchozí jmenované limity do výsledků práce vnést.

Analýzou dat získaných v rozhovorech jsme zjistili, že učitelé při řešení problémových situací s dětmi v interakcích nejvíce využívají pokynů a dalších prvků direktivního vedení, jako jsou uzavřené otázky nebo pravidla. Vysoké zastoupení pokynů mezi ostatními typy interakcí se shoduje s výsledky zahraničních studií, kterým jsme se blíže věnovali v teoretické části práce (König, 2009; Sakellariou, Rentzou, 2012; Hagekull, Hammarberg, 2004) a podle kterých také bývají přímé instrukce často spojovány s absencí sdílení záměrů činnosti. Zahraniční studie též popisují vzájemné propojení vnímané kontroly pedagogů s vydáváním jednoduchých pokynů bez vysvětlení.

Řada krátkých událostí, které jsme zachytili na videozáznamech, byla založena právě na řešení situace prostřednictvím pokynů ze strany pedagoga. Z toho usuzujeme, že použití této formy interakce může učitelkám přinést rychlé řešení problému a možnost přejít k další činnosti či dítěti. Pokyny byly používány také v rychlém sledu za sebou, někdy ve chvílích, kdy na ně dítě ihned nereagovalo. Zejména mladší děti potřebují více času pro kognitivní zpracování situace, netrpělivost pedagoga pak může vést k tomu, že dítě pouze slepě provede určitý úkon bez pochopení smyslu dané činnosti či jednání. Dítě se tak nestává aktivním v řešení problémové situace, nad nímž v tu chvíli přebírá kontrolu vyučující. Dítě z takové situace může odcházet s pocitem bezmoci, neporozuměním situace či se zkušeností, že problém za něj vyřeší někdo jiný. Dávání pokynů dítěti během řešení problémové situace nepřispívá k posilování jeho psychické odolnosti.

Podle Hagekulla a Hammarberga (2004) učitelé užívají pokynů ve chvíli, kdy při řešení problémové situace s dítětem pociťují obtíže či mají pocit malé kontroly nad situací ve třídě všeobecně. Pokyny taktéž užívají při úkolových situacích s dětmi, které se méně zapojují do dění ve třídě, vyjadřují strach, úzkost a stahují se v sociálních situacích. Všechny tyto informace mohou učiteli pomoci při setkání s podobnými pocety či dítětem s popsáním prožíváním, aby vědomě a záměrně v takových situacích využívali jiných způsobů interakce a strategií při komunikaci s dítětem či více dětmi. Současně to poukazuje také na potřebu podpory vnímané osobní účinnosti u samotných pedagogů.

Dalšími převažujícími interakcemi učitelů s dětmi byly zpětná vazba, kdy učitel dává dítěti najevo svou pozornost např. přitakáním či nehodnotícím komentářem, a vysvětlení dítěti, proč jsou věci tak, jak jsou, a opakování výroků dítěte. Na základě výsledků jednotlivých komplexů interakcí, kdy nejvyšší relativní četnosti dosahovali Reakce a Zahájení, se zdá, že učitelé dávají dětem najevo svůj zájem tím, že jsou mu nablízku, navazují oční kontakt, naslouchají s očním kontaktem, dávají mu zpětnou vazbu, zrcadlí jeho verbální

projevy a opakují porozuměná slova. Učitelé tak navazují kontakt podporující interakční výměnu s dítětem, avšak ne vždy pak využívají dalších typů interakcí pro podporu dítěte ve vlastním řešení situace.

Učitelé převážně verbalizují svou činnost a až na případy krátkých interakcí, o kterých jsme hovořili výše, své jednání či probíhající situaci dětem také vysvětlují. Učitelé tím předávají dětem své vidění světa a jeho fungování. Děti pak mohou porozumět tomu, co se děje. Aby se však z řešení problému nestala pouze jednostranná aktivita, kde má hlavní roli pedagog, je třeba, aby využil dalších typů interakcí a převáděl aktivitu také na dítě.

V zachycených interakcích učitelé málo čerpali ze zkušeností a potenciálu dítěte. Jen výjimečně delegovali a připomínali dítěti jeho již dosažené zkušenosti a znalosti. Jako nepříliš časté se ukázaly také interakce, ve kterých se pedagogové dotazovali dítěte na příčiny a důvody situací, nebo kdy propojovali probíhající situaci s podobnými momenty v minulosti či z jiného (např. rodinného) prostředí, současně nedocházelo ani k poukázání na přesah prožívané situace do budoucnosti. Ač jsou právě tyto způsoby interakce odborníky (jako např. Seligmanem či ve smyslu rozvoje kognitivních dovedností Feuersteinem) popisovány jako jedna z cest k posilování psychické odolnosti, v zachycených událostech se vyskytovaly minimálně. Vysvětlujeme si to tím, že učitelé nejsou seznámeni s dlouhodobým přínosem těchto postupů. Pokud při řešení obtížné situace určitý typ interakce ze strany pedagoga nevyvolá okamžitou verbální odezvu či jiný způsob odpovědi dítěte, daný způsob interakce opustí.

Věříme, že jedním z nástrojů, který by mohl pomoci využívat více potenciálu dítěte, je technika Flip it, jejíž kroky jsme popsali v kapitole 4.6: 1. Pocity, 2. Hranice, 3. Dotazování, 4. Náповěda. Z výsledků naší analýzy jsme nabyli dojmu, že učitelé využívají při interakcích s dětmi jednotlivých kroků, nicméně ne celého postupu jako takového. Někteří pedagogové při problémové situaci poukáží na pocity dítěte, připomenou mu pravidla chování ve třídě, ale poté přejdou k pokynům, co má dítě dělat. Jiní pedagogové dávají návrhy, jak situaci vyřešit, ale dítě je v tu chvíli ještě v zajetí silných prožitků. Vědomí čtyř kroků při řešení obtížných situací s dětmi by mohlo učitele podpořit v pokračování dobře navázaného kontaktu směrem ke společnému hledání řešení s dítětem, a tudíž také k posilování jeho psychické odolnosti.

Prostřednictvím této techniky učitelé podporují i seberegulaci dítěte – kroky 1. Pocity a 2. Hranice. Z našich výsledků je zřejmé, že učitelé často odkazují děti na pravidla chování, které jim připomínají mnohdy i obrázky ve třídě, a udržují pozornost dětí při řešení problémů

i upozorňováním na aktuální dění, aktivním vracením k řešenému problému. Méně prostoru však učitelé věnují porozumění vlastním pocitům dítěte, které jako by překážely v celém procesu řešení situace. Pokud nebylo samotné prožívání dítěte učitelem chápáno jako problém, zůstaly pocity dětí často bez povšimnutí. Věříme, že tato technika umožní pedagogům zařadit pocity do procesu řešení, aniž by měli pocit, že musí volit mezi dvěma typy problému (pocity x událost).

V porovnání s německou studií (König, 2006), ze které jsme převzali systém kategorií, nacházíme řadu podobností. V obou se mezi nejčastějšími sedmi interakcemi, ač v jiném pořadí ukázali (pořadí dle výsledků Königové): zpětná vazba, pokyny, vysvětlování a uzavřené otázky. Domnívali jsme se, že vzhledem k zaměření naší práce na řešení problémových situací, budou v našich výsledcích oproti německému výzkumu více zastoupeny interakce z komplexu Rozšiřování a diferenciací kontextu, které podněcují dítě k hledání vlastního řešení, nicméně tomu tak nebylo. Možným vysvětlením je, že ve vzorku německé studie byly zastoupeny i problémové situace, které se během dne vyskytly. Současně si to můžeme vysvětlit také tím, že učitelé z našeho výzkumu využívají v interakcích s dětmi stejný repertoár interakcí jako při běžné činnosti, protože nevnímají danou situaci jako výzvu k rozšíření dovedností dítěte a k jeho rozvoji.

Na rozdíl od našich výsledků se v analýze německé studie čteně vyskytovalo naslouchání (s očním kontaktem), čekání na dokončení aktivity dítěte a otevřené otázky. V událostech naší studie byly naopak početněji zastoupeny odkazování na pravidla, opakování výroků a hodnotící zpětná vazba. Nalezené rozdíly v nás mohou vyvolat dojem, že jsou naši učitelé direktivnější a zaměřeni na výkon. Při bližším pohledu však opakování výroků a hodnotící zpětná vazba (pozitivním způsobem - např. oceněním, udržováním kontaktu) podporují dítě v aktivitě. Realizace rozsáhlejšího výzkumu, jehož výsledky bychom mohli podrobněji srovnat s německou studií, by jistě přinesla zajímavé závěry. Zejména pak dovednost klást dětem otevřené otázky by našim pedagogům otevřela další možnosti, jak podpořit dítě v jeho samostatném vyjádření, přemýšlení nad problémem a jeho řešením, a tím i v posílení jeho psychické odolnosti.

Při analýze videozáznamů problémových situací nám na mysl vyvstávaly další oblasti, které by stály za bližší zkoumání. Mezi prvními, které bychom rádi vyjmenovali, je identifikace indikátorů, podle kterých se učitelé rozhodují, kdy svou intervenci zaměří na prožívání dítěte a kdy na zdroj jejich emočního diskomfortu. V této oblasti by obohacující informace mohlo přinést i zmapování interakčních vzorců při práci s emocemi. Další je bližší

analýza užívaných pojmenování. Zejména toho, které druhy pojmenování používají při problémových situacích nejčastěji – zda emocí, chování či potřeb a motivů. Přínosem naší práce pro další výzkumy může být také upravený seznam kategorií z německé studie, který může sloužit jako ráme pro formulaci hypotéz a jejich kvantitativního testování.

V průběhu natáčení v MŠ jsme také zachytili řadu zajímavých technik pravidelně užívaných pedagogy, které svědčí o kreativitě a zájmu o děti svěřené do jejich péče:

Rolničky – Ve chvíli, kdy některé z dětí pociťuje, že ve třídě je již větší hluk, než by mu bylo příjemné či který mu ztěžuje soustředění na práci, vezme si rolničky umístěné na stole pedagoga a zvoní s nimi. Zvuk rolniček ostatní děti upozorní na jeho potřebu a ztiší se.

Ocásek – Učitelka, která má ve třídě mladší holčičku s potřebou kontaktu, si k pasu přivázala látkový pásek, kterého se dívka může zachytit a být tak s učitelkou ve spojení i ve chvíli, kdy ji nemůže mít v náručí či držet za ruku. Užití ocásku učitelka s dívkou domlouvá, při držení se pásku s dítětem ověřuje, zda ocásek pomáhá a kdy se bude moci vrátit do kolektivu dětí.

Kroužek pro zhodnocení – Učitel si s dětmi sedne do kroužku, ve kterém každé dítě postupně sdílí, co se mu ten den ve školce líbilo a co ne. Každé dítě i učitel má prostor vyjádřit svou nespokojenost i přání a mohou se společně s vyučujícím vrátit před odchodem či uložením ke společnému spánku k náročné situaci toho dne a zopakovat si, co mohou příště udělat, aby se to neopakovalo (sdílení hračky s kamarádem, nehoda při práci u stolečku, úraz při hře a další).

Při bližším pohledu na popsané techniky je můžeme zařadit mezi postupy, kterými je dětem zprostředkována možnost ovlivňovat prostředí školní třídy a úspěšně zvládnout i emočně náročné momenty, které pro ně pobyt mimo domov může představovat. I takovými cestami učitel posiluje psychickou odolnost dětí ve své třídě.

## Závěr

Tato diplomová práce se zabývala podobou interakcí učitelek s dětmi v mateřské škole se zaměřením na psychickou odolnost dětí a její posilování v průběhu řešení problémových situací. Cílem teoretické části práce bylo získat vhled do jednotlivých konceptů psychické odolnosti a seznámit se s doporučeními pro interakci s dětmi, které z konceptů jednotlivých autorů vychází. Současně jsme chtěli také zmapovat výsledky zahraničních výzkumů, které popisují užívané způsoby interakce v předškolních zařízeních. V empirické části jsme prostřednictvím analýzy videozáznamů zjistili, jakých typů interakcí učitelky využívají při řešení problémových situací s dětmi, a na základě prostudované teorie jsme uvažovali nad tím, nakolik tyto způsoby interakce posilují psychickou odolnost dětí. I přes limity naší práce jsme dospěli k výsledkům, které přináší praktické informace o současných interakcích v navštívených předškolních zařízeních a doporučení, které mohou být využity pro další výzkumy i pro samotnou práci s dětmi.

Výsledky, které naše práce přinesla, se v mnohém shodují s výsledky zahraničních studií uvedených v teoretické části práce, i s výsledky studie v německých předškolních zařízeních, ze které jsme převzali kódovací systém. Učitelé nejčastěji využívají při interakci s dětmi pokynů, uzavřených otázek a odkazů na pravidla, současně také zpětnou vazbu, vysvětlení a opakování výroků dítěte. U sledovaných interakcí jsme vnímali velkou míru angažovanosti vyučujících, kdy dítěti vyjadřovali svou pozornost a zájem tím, že navazovali oční kontakt, přitakávali, opakovali jeho slova, byli mu nablízku a vysvětlovali, proč jsou věci tak, jak jsou. Během pobytu v mateřských školách jsme též vnímali kreativitu jednotlivých vyučujících v tom, jak řešit některé opakující se situace, které jsou pro děti náročné, a rozhodli jsme se některé z nich v práci popsat. Zároveň jsme také vysledovali typy interakcí, které jsou méně užívané, ač jsou významné pro podporu psychické odolnosti skrze rozvíjení kognitivních procesů, seberegulace dítěte a zažívání pocitu mastery dítětem. Jedná se zejména o pokládání otevřených otázek a dotazů po příčinách situace či problému, propojování aktuálního s minulou zkušeností či se známými situacemi a dovednostmi dítěte. Z výsledků jsme nabyli pocitu, že učitelé jen výjimečně využívají zkušeností dětí a jejich potenciálu k řešení situace a spíše jim ukazují cestu, jak danou situaci vyřešit.

V diplomové práci se věnujeme doporučením, jak v interakci podpořit dítě při řešení problémové situace a hodnocení toho, jak ji zvládlo. Využili jsme příkladů z publikací psychologů, kteří se dlouhodobě věnují studiu psychické odolnosti dětí, a nastínili jeden



z postupů, kterého využívají ve svém programu učitelé v centru pro resilientní děti ve Spojených státech.

## Seznam použité literatury

- Amini Virmani, E., Masyn, K., Thompson, R., Conners-Burrow, N., Whiteside Mansell, L. (2013). Early Childhood Mental Health Consultation: Promoting Change in the Quality of Teacher-Child Interactions. *Infant Mental Health Journal*, 34(2), 156-172.
- Bakeman, R. (2000). Behavioral Observation and Coding. In H. Reis, C. Judd, *Handbook of research methods in social and personality psychology*. (138-159). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bakeman, R., Deckner, D. F., Quera, V. (2005). Analysis of behavioral streams. In D. M. Teti (Ed.), *Handbook of research methods in developmental science*. (394–420). Oxford: Blackwell Publishers.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A., Jourden, F. (1991). Self-Regulatory Mechanisms Governing the Impact of Social Comparison on Complex Decision Making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(6), 941-951.
- Bidlová, E., Gillernová, I. (2006). *Sociální dovednosti učitele a možnosti jejich rozvíjení pomocí videotréninku interakcí*. Univerzita Karlova: Pražské sociálně vědní studie.
- Bidlová, E. (2005). *Sociální dovednosti učitele a možnosti jejich rozvíjení*. (Diplomová práce). Univerzita Karlova, Filosofická fakulta, Katedra psychologie. Vedoucí práce Ilona Gillernová.
- Cairone, K., Mackraime, M. (2012). *Promoting resilience in preschoolers: a strategy guide for early childhood professionals*. United States of America: The Devereux Foundation.
- Carl, B. (2007). *Child Caregiver Interaction Scale* (Dissertation). Pennsylvania: Indiana University of Pennsylvania.
- Cogito: Zpravodaj Centra kognitivní edukace*. (2013). [online]. [cit. 2015-07-23]. Retrieved from: <http://www.centrum-cogito.cz/index.php?stranka=dokumenty&lang=cz>
- Colwell, N., Gordon, R.A., Fujimoto, K., Kaestner, R., Korenman. (2013). New evidence on the validity of the Arnett Caregiver Interaction Scale: Results from the Early Childhood Longitudinal Study-Birth Cohort. *Early Child Research Quarterly*, 28(2), 218-233.

- Cowen, E. L. (1991). In pursuit of wellness. *American Psychologist*, 46, 404-408.
- Daniels, H. (1996). *An introduction to Vygotsky*. New York: Routledge.
- Erikson, E. (2002). *Dětství a společnost*. Praha: Argo.
- Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál.
- Feuerstein, R. (2014). *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti: Feuersteinův program instrumentálního obohacení*. Praha: Karolinum.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R., Falik, L., Rand, Y. (2014). *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti: Feuersteinův program instrumentálního obohacení*. Praha: Karolinum.
- Gauvain, M., Rogoff, B. (1989). Collaborative Problem Solving and Children's Planning Skills. *Developmental Psychology*, 25(1), 139-151.
- Gens, H. (2001). *Naming Approvingly. What does it mean? Why do we do it? How to use it?*. Materiály z workshopu v Dundee: SPIN Germany.
- Gillernová, I. (2003). Citový vývoj dítěte a úloha dospělého v jeho rozvoji. In L. Šulová, C. Zaouche-Gaudron, *Předškolní dítě a jeho svět: l'enfant d'âge préscolaire et son monde*. Praha: Karolinum.
- Gillernová, I. (2010). Podpora sociálního a emocionálního vývoje dětí v mateřské škole. In V. Mertin, I. Gillernová, *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. (2., rozš. a přeprac. vyd.) Praha: Portál.
- Gillernová, I. (2008). Sociální dovednosti učitele a možnosti rozvíjení sociálních dovedností ve školním prostředí. In V. Mertin, *Pedagogická a psychologická diagnostika*. (14. aktualizace, s. 13). Praha: Raabe.
- Gillernová, I., Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada.
- Goldstein, S., Brooks, R. (2005). *Handbook of resilience in children*. New York: Springer.
- Goldstein, S., Brooks, R., DeVries, M. (2013). Translating Resilience Theory for Application with Children and Adolescents By Parents, Teachers, and Mental Health Professionals. In S. Prince-Embury, D. Saklofske, *Resilience in children, adolescents, and adults: translating research into practice*. (73-90). New York: Springer.

- Grotberg, E. (1995). *The International Resilience Project: Research and Application*. Birmingham: Civitan International Research Center.
- Hagekull, B., Hammarberg, A. (2004). The role of teachers' perceived control and children's characteristics in interactions between 6-year-olds and their teachers. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45, 301-312.
- Harper, L., McCluskey, K. (2003). Teacher-child and child-child interactions in inclusive preschool settings: do adults inhibit peer interactions? *Early Childhood Research Quarterly*, (18).
- Hartl, P., Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. (4. vyd.). Praha: Portál.
- Helus, Z. (1988). *Psychológia 3: dodatok pre stredné pedagogické školy, študijný obor vychovávateľství* (1.). Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Hendl, J. (1999). *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum.
- Hoskovcová, S. (2006). *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada.
- Hoskovcová, S. (2009). Jak se dítě vyrovnává a učí se vyrovnávat s životními nároky. *Self-efficacy: Vnímaná osobní účinnost předškolních dětí* [online]. [cit. 2015-07-23]. Retrieved from: <http://web.ff.cuni.cz/~hosksaff/clanky-dite-naroky.html>
- Hoskovcová, S. (2010). Rozvoj psychické odolnosti předškolních dětí. In V. Mertin, I. Gillernová, *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. (2., rozš. a přeprac. vyd.) Praha: Portál.
- Jacobs, J., Kawanaka, T., Stigler, J. (1999). Integrating qualitative and quantitative approaches to the analysis of video data on classroom teaching. *International Journal of Educational Research*, (31), 717-724.
- Janík, T., Najvar, P. (2008). Videostudie ve výzkumu vyučování a učení. *Orbis scholae*, 2(1), 7-28. [online]. [cit. 2015-07-23]. Retrieved from: <http://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/0034.pdf>
- Jordan, B., Henderson, A. (1995). Interaction Analysis: Foundations and Practice. *The Journal of the Learning Sciences*, 4(1), 39-103.
- Kebza, V. (2005). *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha: Academia.

- Kebza, V., Šolcová, I. (2008). Hlavní koncepce psychické odolnosti. *Československá psychologie*, 52(1), 1-19.
- Kontos, S., Wilcox-Herzog, A. (1997). Teachers' interactions with children: Why are they so important? *Young Children*, (52), 4-12.
- Kozulin, A. (1998). *Psychological tools: a sociocultural approach to education*. Cambridge: Harvard University Press.
- König, A. (2006). *Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse zwischen ErzieherIn und Kind(-ern): Eine Videostudie aus dem Alltag des Kindergartens* (Inauguraldissertation). Dortmund, Erziehungswissenschaft und Soziologie der Universität Dortmund.
- König, A. (2009). Observed classroom interaction processes between pre-school teachers and children: Results of a video study during free-play time in German pre-schools. *Educational and Child Psychology*, 26(2).
- Kyriacou, C. (2005). *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál.
- Längle, A. (1984). Das Seinserlebnis als Schlüssel zur Sinnerfahrung. In *Sinn-voll leben. Viktor E. Frankls Logotherapie – Seelenheilkunde auf neuen Wegen*. (47 – 63). Freiburg: Herder.
- Langmeier, J., Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. (2., aktualiz. vyd.) Praha: Grada.
- Lara-Cinisomo, S., Sidle Fuligni, A., Daugherty, L., Howes, C., Karoly, L. (2009). A qualitative study of early childhood educators' beliefs about key preschool classroom experiences. *Early Childhood Research and Practice*, 11( 1). Retrieved from: <http://ecrp.uiuc.edu/v11n1/lara.html>
- LeBuffe, P., Ross, K., Fleming, J., Naglieri, J. (2013). The Devereux Suite: Assessing and Promoting Resilience in Children Ages 1 Month to 14 Years. In S. Prince-Embury, D. Saklofske, *Resilience in children, adolescents, and adults: translating research into practice*. (45-60). New York: Springer.
- Májová, L. (2008). Učitel jako zprostředkovatel poznání. *Pedagogika*, LVIII, 131-139.
- Málková, G. (2008). *Umění zprostředkovaného učení: teoretická východiska a výzkum instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina*. Praha: Togga.

- Masten, A., Obradovic, J. (2006). Competence and Resilience in Development. *Annals of the New York Academy of Sciences*. (13-27).
- Mertin, V., Krejčová, L. (2012). *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer.
- Mills, H., Dombeck, M.. (2005). Resilience: Hardiness. *Mentalhelp.net* [online]. [cit. 2015-07-23]. Retrieved from:  
[http://www.mentalhelp.net/poc/view\\_doc.php?type=doc&id=5791&cn=298](http://www.mentalhelp.net/poc/view_doc.php?type=doc&id=5791&cn=298)
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Pajares, F. (2005). Self-efficacy During Childhood and Adolescence: Implications for Teachers and Parents. In F. Pajares, T. Urđan, *Self-efficacy beliefs of adolescents*. (339-367). Greenwich: IAP - Information Age Pub.
- Pomerantz, E. M., Ruble, D. N., Frey, K. S., Greulich, F. (1995). Meeting Goals and Confronting Conflict: Children's Changing Perceptions of Social Comparison. *Child Development*, 66(3), 723-738.
- Rezková, V. (2010). Děti a dospělí v procesu výchovy a vzdělávání. In V. Mertin, I. Gillernová, *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. (2., rozš. a přeprac. vyd.). Praha: Portál.
- Rutter, M. (1998). Developmental Catch-up, and Deficit, Following Adoption after Severe Global Early Privation. *The Journal of child psychology and psychiatry and allied disciplines*, 39(4), 465-476.
- Řezáč, J. (1998). *Sociální psychologie*. Brno: Paido.
- Říčan, P. (2006). *Cesta životem*. (2., přeprac. vyd.) Praha: Portál.
- Sakellariou, M., Rentzou, K. (2012). Cypriot Pre-Service Kindergarten Teachers' Beliefs and Intensions about the Importance of Teacher/Child Interactions. *Early Childhood Education Journal*, 39(6), 413-420.
- Sakellariou, M., Rentzou, K. (2011). Cypriot pre-service kindergarten teachers' beliefs about and practices of developmentally appropriate practices in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 181(10), 1381-1396.

Seligman, M., Reivich, K., Jaycox, L., Gillham, J. (2007). *The Optimistic Child: A Proven Program to Safeguard Children Against Depression and Build Lifelong Resilience*. Boston: Houghton Mifflin.

Shure, M. B., Aberson, B. (2005). Enhancing the process of resilience through effective thinking. In S. Goldstein, R. Brooks, *Handbook of resilience in children* (373-394). New York: Kluwer Academic.

Smith, Ch. P. (2000). Content Analysis and Narrative Analysis. In H. Reis, C. Judd, *Handbook of research methods in social and personality psychology*. (313-338). Cambridge: Cambridge University Press.

Sperry, R. (2011). *Flip it: transforming challenging behavior*. Lewisville: Kaplan Early Learning Company.

Sroufe, L., Duggal, S., Weinfield, N., Carlson, E. (2000). Relationships, Development, and Psychopathology. In A. Sameroff, M. Lewis, S. Miller, *Handbook of developmental psychopathology*. New York: Plenum Press.

Stigler, J. W., Gallimore, R., Hiebert, J. (2000). Using Video Surveys to Compare Classrooms and Teaching Across Cultures: Examples and Lessons From the TIMSS Video Studies. *Educational Psychologist*, 35(2), 87-100.

Šilhánová, K. (2013a). Reciprocita, responzivita a pojmenování. *Tréninkový materiál ZV VTI*. (Modul 1.) SPIN.

Šilhánová, K. (2013b). Základy komunikace. Principy úspěšné interakce. *Tréninkový materiál ZV VTI*. (Modul 1.) SPIN.

Šírová, E. (2010). Metody poznávání rozvíjení individuálních potřeb předškolních dětí. V září půjde do školy. *Metodický portál: inspirace a zkušenosti učitelů*. [online]. [cit. 2015-07-23]. Retrieved from: [http://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/9881/metody\\_poznavani\\_a\\_rozvijeni\\_\\_clanek\\_ke\\_stazeni.pdf](http://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/9881/metody_poznavani_a_rozvijeni__clanek_ke_stazeni.pdf)

Šírová, E. (2010). Metody poznávání a rozvíjení individuálních potřeb předškolních dětí v interakci s dospělými. In V. Mertin, I. Gillernová, *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. (2. vyd., 93-113). Praha: Portál.

Šolcová, I. (2007). *Některé psychofyzilogické souvislosti resilience* (Disertační práce). Univerzita Karlova, Filosofická fakulta, Katedra psychologie, Univerzita Karlova v Praze.

Šolcová, I. (2009). *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Praha: Grada.

Šulová, L. (2005). *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum.

Šulová, L. (2010). Repetitorium vybraných poznatků vývojové psychologie. In V. Mertin, I. Gillernová, *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. (2. vyd., 13-22). Praha: Portál.

Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum.

Werner, E., Smith, R. (2001). *Journeys from childhood to midlife: risk, resilience, and recovery*. Ithaca: Cornell University Press.

Vygotsky, L. (1978). Interaction Between Learning and Development. In L. Vygotsky, *Mind and Society: the development of higher psychological processes*. (pp. 79-91). Cambridge: Harvard University Press. Rpt. in Cole, M., Gauvain, M. (1997). *Readings on the Development of Children*. New York: W. H. Freeman and Company. [online]. [cit. 2015-07-23]. Retrieved from: <http://www.psy.cmu.edu/~siegler/vygotsky78.pdf>

Výrost, J., Slaměník, I. (2008). *Sociální psychologie*. (2. vyd.) Praha: Grada.

Williams, N. R., Lindsey, E. W., Kurtz, P. D., Jarvis, S. (2001). From Trauma to Resiliency : Lessons from Former Runaway and Homeless Youth. *Journal of Youth Studies*, 4(2), 233-253.

Williford, A., Maier, M., Downer, J., Pianta, R., Howes, C. (2013). Understanding how children's engagement and teachers' interactions combine to predict school readiness. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(6), 299–309.



## Seznam obrázků, tabulek a grafů

Obr. 1 - Znázornění triadické reciprocitivity: a) faktory osobnosti: kognitivní, afektivní a biologické jevy, b) chování, c) faktory, vlivy, prostředí (Pajares, 2005)

Obr. 2 - Schéma interakce učitele a žáka (Gillernová, 2008, s. 13)

Obr. 3 - Principy úspěšné komunikace – klastr I. (plakát, SPIN)

Obr. 4 - Diagram zprostředkovaného učení (Málková, 2008)

Obr. 5 - Znázornění čtyř subprocesů řídicích observační učení (dle Bandura, 1997)

Obr. 6 – Cyklus kódování a analýzy dat videozáznamu (Jacobs, Kawanaka, Stigler, 1999, s. 718)

Obr. 7 - Ukázka umístění stacionární videokamery do prostoru třídy

Tab. 1 – Prvky v jednotlivých vzorcích interakce dle principů úspěšné komunikace (Šilhánová, 2013b, s. 7-10)

Tab. 2 – Příklady vět optimistického a pesimistického explanačním stylu (upraveno podle Seligman et al., 2007)

Tab. 3 – Boxplot a jeho hodnoty znázorňující množství interakcí v rámci jedné události

Tab. 4 – Výsledky intraindividuální konzistence při analýze událostí

Tab. 5 – Zastoupení jednotlivých komplexů kategorií v analyzovaných událostech

Tab. 6 – Četnost výskytu jednotlivých interakcí v rámci jedné události

Graf 1 – Boxplot a jeho hodnoty znázorňující množství interakcí v rámci jedné události

Graf 2 – Průměrné zastoupení jednotlivých komplexů v analyzovaných událostech

Graf 3 – Relativní četnost „průměrné kategorie“ v daném komplexu

Graf 4 – Relativní četnost výskytu jednotlivých interakcí v rámci jedné události

Graf 5 – Relativní četnost výskytu kategorií komplexu Činnosti v rámci jedné události

Graf 6 – Relativní četnost výskytu kategorií komplexu Zahájení v rámci jedné události

Graf 7 – Relativní četnost výskytu kategorií komplexu Pátrání v rámci jedné události

Graf 8 – Relativní četnost výskytu kategorií komplexu Motivace v rámci jedné události

Graf 9 – Relativní četnost výskytu kategorií komplexu Naslouchání a čekání v rámci jedné události

Graf 10 – Relativní četnost výskytu kategorií komplexu Reakce v rámci jedné události

Graf 11 – Relativní četnost výskytu kategorií komplexu Rozšiřování a diferenciacie kontextu činnosti v rámci jedné události

Graf 12 – Relativní četnost výskytu kategorií komplexu Delegování v rámci jedné události

## **Seznam příloh**

Příloha 1 – Informovaný souhlas vedení předškolního zařízení

Příloha 2 – Informovaný souhlas pedagoga

Příloha 3 – Informovaný souhlas zákonného zástupce

Příloha 4 – Informační dopis na nástěnku pro vyjádření nesouhlasu zákonného zástupce

Příloha 5 – Ukázka kódovacího archu

## Přílohy

### Příloha 1 – Informovaný souhlas vedení předškolního zařízení



Univerzita Karlova v Praze  
Filozofická fakulta - Katedra psychologie  
Celetná 20, 116 38 Praha 1

---

#### Souhlas s pořízením a zpracováním videozáznamů

Já ..... (jméno) souhlasím s natáčením videozáznamů učitelek s dětmi v průběhu denního programu ve školce ..... (jméno) a účasti na výzkumu prováděného v rámci diplomové práce Anety Mertinové na téma „Interakce učitelka MŠ-dítě při řešení problémových situací“.

Souhlasím s využitím těchto videozáznamů pro studijní a výzkumné účely diplomové práce, kterými se rozumí jejich odborná analýza a prezentace.

Současně bude zachována anonymita všech osob na videozáznamu, tj. během analýzy, při zpracování výzkumných dat i při jejich prezentaci nebude uvedeno jejich jméno.

V ..... dne .....

Podpis ředitele zařízení: .....

## Příloha 2 – Informovaný souhlas pedagoga



Univerzita Karlova v Praze  
Filozofická fakulta - Katedra psychologie  
Celetná 20, 116 38 Praha 1

---

Milá paní učitelko,

obracím se na Vás s prosbou, zda byste souhlasila s natáčením videozáznamů v rámci běžného denního programu ve školce, ve které pracujete. Videozáznamy budou pořízeny ke studijním účelům.

Jsem studentkou 5. ročníku jednooborového studia na katedře psychologie a zpracovávám diplomovou práci na téma „**Interakce učitelka MŠ-dítě při řešení problémových situací**“, jejíž součástí je také výzkum založený na analýze videozáznamu.

Při rozboru záznamu budu pozorovat probíhající komunikaci mezi Vámi a dítětem, ve které je důležitá nejen její verbální a neverbální složka, ale také její vzájemnost. Proto je nezbytné, abyste na záznamu byla Vy i dítě.

Při analýze se budu opírat o základní teoretické koncepty vybraného tématu a věnovat se zejména těm aspektům komunikace, které podporují psychickou odolnost dítěte.

Získaná data budou použita **výhradně pro účely výzkumu** a v diplomové práci bude zajištěna **anonymita Vás i dětí**. Pro uskutečnění výzkumu **je nutný Váš souhlas**, proto Vás prosím o vyjádření souhlasu s Vaší účastí při výzkumu (viz níže).

Děkuji,

Aneta Mertinová



Univerzita Karlova v Praze  
Filozofická fakulta - Katedra psychologie  
Celetná 20, 116 38 Praha 1

---

### **Souhlas s pořízením a zpracováním videozáznamů**

Já ..... (jméno) souhlasím s natáčením videozáznamů mé osoby v rámci denního programu ve školce a účasti na výzkumu prováděného v rámci diplomové práce Anety Mertinové na téma „Interakce učitelka MŠ-dítě při řešení problémových situací“.

Souhlasím s využitím těchto videozáznamů pro studijní a výzkumné účely diplomové práce, kterými se rozumí jejich odborná analýza a prezentace.

Současně bude zachována anonymita mé osoby i dítěte, tj. během analýzy, při zpracování výzkumných dat i při jejich prezentaci nebude uvedeno mé ani jeho jméno.

V ..... dne .....

Podpis: .....

### Příloha 3 – Informovaný souhlas zákonného zástupce



Univerzita Karlova v Praze  
Filozofická fakulta - Katedra psychologie  
Celetná 20, 116 38 Praha 1

---

Milí rodiče,

obracím se na vás s prosbou, zda byste souhlasili s natáčením videozáznamů v rámci běžného denního programu ve školce, kterou navštěvuje Vaše dítě. Videozáznamy budou pořízeny ke studijním účelům.

Jsem studentkou 5. ročníku jednooborového studia na katedře psychologie a zpracovávám diplomovou práci na téma „**Interakce učitelka MŠ-dítě při řešení problémových situací**“, jejíž součástí je také výzkum založený na analýze videozáznamu.

Ta bude zaměřena (stejně jako celé natáčení) zejména na paní učitelky. Při rozboru záznamu budu pozorovat probíhající komunikaci mezi paní učitelkou a Vaším dítětem, ve které je důležitá nejen její verbální a neverbální složka, ale také její vzájemnost. Proto je nezbytné, aby na záznamu bylo i Vaše dítě.

Při analýze se budu věnovat zejména aspektům, které podporují psychickou odolnost dítěte. Jde například o zprostředkované postupy, jak k problému přistupovat a přemýšlet o něm; rozbor problému na dílčí kroky, podpora dítěte při hledání řešení, strategie vedoucí k úspěšnému řešení, modelové učení a poskytované povzbuzování.

Získaná data budou použita **výhradně pro účely výzkumu** a v diplomové práci bude zajištěna **anonymita dětí**. Pro uskutečnění výzkumu **je nutný souhlas rodičů**, proto Vás prosím o vyjádření souhlasu s účastí Vašeho dítěte při výzkumu (viz níže).

Děkuji,

Aneta Mertinová



Univerzita Karlova v Praze  
Filozofická fakulta - Katedra psychologie  
Celetná 20, 116 38 Praha 1

---

### **Souhlas zákonného zástupce s pořízením a zpracováním videozáznamů**

Souhlasím s natáčením videozáznamů mého dítěte ..... (jméno dítěte) v rámci denního programu ve školce a jeho účasti na výzkumu prováděného v rámci diplomové práce Anety Mertinové na téma „Interakce učitelka MŠ-dítě při řešení problémových situací“.

Souhlasím s využitím těchto videozáznamů pro studijní a výzkumné účely diplomové práce, kterými se rozumí jejich odborná analýza a prezentace.

Současně bude zachována anonymita dítěte, tj. během analýzy, při zpracování výzkumných dat i při jejich prezentaci nebude uvedeno jméno mého dítěte.

V ..... dne .....

Podpis: .....

#### **Příloha 4 – Informační dopis na nástěnku pro vyjádření nesouhlasu zákonného zástupce**

**Milí rodiče,**

**v následujících dnech bude ve školce probíhat natáčení videozáznamů paní učitelek s dětmi** při denním programu školky. Tyto videozáznamy budou pořizovány studentkou psychologie Filosofické fakulty Univerzity Karlovy **za účelem vypracování diplomové práce** na téma „**Interakce učitelka MŠ-dítě při řešení problémových situací**“, jejíž součástí je také výzkum založený na analýze videozáznamu.

Natáčení i následný rozbor videozáznamů je zaměřen zejména na paní učitelky a probíhající komunikaci mezi nimi a dětmi. U té je důležitá nejen verbální a neverbální složka komunikace, ale také vzájemnost. Proto je nezbytné, aby na záznamu byly i děti.

Získané videonahrávky budou použity **výhradně pro účely výzkumu** a v diplomové práci bude zajištěna **anonymita dětí, paní učitelek i zařízení**, které Vaše dítě navštěvuje.

**Pokud byste přesto s natáčením svého dítěte při komunikaci s paní učitelkou nesouhlasili, prosím, zapište níže jméno svého dítěte.**

**Děkuji Vám za pochopení a vstřícnost,**

Aneta Mertinová

<b>jméno dítěte</b>	<b>podpis rodiče</b>	<b>datum</b>



**Příloha 5 – Ukázka kódovacího archu**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
<b>činnost</b>																								
E0												1						1						1
E0.1	1						1	1					2		2			1						
E0.2													1							1				
<b>zahájení</b>																								
E1			1				1		1				2	1	1			1	1	1	1		1	1
E2			1	1														1			3			2
E3			1		1			1	1			1	3	1		2		1						
E4						2	1			1		1				1				1				
<b>pátrání</b>																								
E5	1	1			1	1		1		1		1	1	1	1	2			1	1				1
E6		1																						
E7																								
<b>motivace</b>																								
E8																								
E9				2								3				2		1	2					
E10																								
E11															1				1		1	4		
<b>nasl./čekání</b>																								
E12	1				1	1	1																	
E13				1							1	1												
E14												1												
E15														1		1			1				2	
<b>reakce</b>																								
E16	1			1							1	1	1	3		2							2	
E16a	1															1			2		1	2		
E17											1	2				1	1				3		1	1
E18						2							2					1	3	1		5		
<b>rozšiř. kont.</b>																								
E19																			2	1		1		
E20						1		1						1			1	2	1					
E21																								
E22												1				1							1	
E23							1												2					
E24				1								1	1	2		1		1			2	1	1	
E25																								
E26														1									1	
E27							1	1						1		3		1		1				
<b>delegování</b>																								
E28																			1					
E30																								
E31											1												1	
E32																								