

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Vliv efektivní komunikace na chování dítěte v prostředí mateřské školy

bakalářská práce

Autor: Aneta Kučerová
Studijní program: Učitelství pro mateřské školy
Vedoucí práce: Mgr. Daniela Růžičková
Oponent práce: Ing. et Ing. Mgr. Marie Herynková, Ph.D.

Zadání bakalářské práce

Autor: Aneta Kučerová

Studium: P19P0070

Studijní program: B0112A300001 Učitelství pro mateřské školy

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Název bakalářské práce: **Vliv efektivní komunikace na chování dítěte v prostředí mateřské školy**

Název bakalářské práce AJ: The Influence of Effective Communication on Children's Behaviour in the Kindergarten Environment

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce porovnává různé formy komunikace pedagoga s dítětem v mateřské škole, přičemž se zaměřuje především na efektivní komunikační dovednosti. Cílem práce je na základě dostupných zdrojů, kvalitativního pozorování a hloubkového rozhovoru zjistit, jak dítě svým chováním reaguje na efektivní komunikaci ze strany učitele v předškolním zařízení.

NOVÁČKOVÁ, Jana a Dobromila NEVOLOVÁ. *Respektovat a být respektován: cesta k sebeúctě a zodpovědnosti*. Přepřacované vydání. Praha: PeopleComm, 2020. ISBN 978-80-87917-50-3.

GORDON, Thomas. *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Přeložil Julie ŽEMLOVÁ. Praha: Malvern, 2015. ISBN 978-80-7530-006-5.

ALDORT, Naomi. *Vychováváme děti a rosteme s nimi*. Přeložil Eva SEDLÁČKOVÁ. Praha: Práh, 2014.

MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0198-4.

Garantující pracoviště: Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Daniela Růžičková

Oponent: Ing. et Ing. Mgr. Marie Herynková, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 29.12.2020

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci Vliv efektivní komunikace na chování dítěte v prostředí mateřské školy vypracovala pod vedením vedoucí závěrečné práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 8. 5. 2022

Anotace

KUČEROVÁ, Aneta. *Vliv efektivní komunikace na chování dítěte v prostředí mateřské školy*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2022. 71 s. Bakalářská závěrečná práce.

Bakalářská práce se zaměřuje na užívání efektivních způsobů komunikace pedagogem při komunikaci s žákem v prostředí mateřské školy. Teoretická východiska práce se věnují komunikaci z pohledu vývojové psychologie, vlivu základních lidských potřeb na chování dítěte, definici komunikace a jejímu dělení, pohledu Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání na komunikaci a v neposlední řadě neefektivní, a především pak efektivní komunikaci. Výzkumná část práce se zabývá reakcemi dětí na způsoby komunikace pedagoga při vzájemných interakcích. Cílem bakalářské práce je zjistit, jaký vliv má efektivní komunikace ze strany pedagoga mateřské školy na chování dítěte, které efektivní komunikační dovednosti se jeví jako nejúčinnější a co dalšího může mít v danou chvíli na konkrétní dítě vliv. Jako výzkumná metoda je použito zúčastněné pozorování dialogů mezi učitelkou a žákem doplněné hloubkovým rozhovorem s pedagožkou.

Klíčová slova: efektivní komunikace, mateřská škola, předškolní pedagog.

Annotation

KUČEROVÁ, Aneta. *The Influence of Effective Communication on Childrens Behaviour in the Kindergarten Environment*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2022. 71 pp. Bachelor Degree Thesis.

This bachelor's thesis is focused on utilising effective methods of communication by the educator while communicating with pupils in the kindergarten environment. The theoretical bases of this thesis address communication from the point of view of developmental psychology, the influence of basic human needs on the child's behaviour, the definition of communication and its division, the viewpoint of the Framework Educational Program for Preschool Education on communication, and ineffective and, ultimately, effective communication. The research part of the thesis deals with the reactions of children to the communication approaches of the educator during mutual interactions. The aim of the bachelor thesis is to discover what influence effective communication from the kindergarten educator has on a child's behaviour, which communication skills seem to be the most effective, and what other factors can affect a particular child in the given moment. Participatory observation of teacher – pupil dialogues, supplemented by in-depth interview with the educator, is used as a research method.

Keywords: effective communication, kindergarten, preschool educator.

Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářská závěrečná práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum: 8. 5. 2022

Podpis studenta:

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé práce, paní Mgr. Daniele Růžičkové, za její čas, ochotu, i cenné rady, které mi během psaní práce poskytla. Dále děkuji panu Ing. et Bc. Stanislavu Michkovi, Ph.D. Bez jeho odborného vedení bych se jistě neobešla. Děkuji také pedagožkám, které se zúčastnily výzkumného šetření, za jejich angažovanost a cenný přínos. V neposlední řadě patří velké poděkování mému partnerovi a rodině za neutuchající všestrannou podporu nejen při psaní této práce, ale i během celého bakalářského studia.

Obsah

1	Úvod.....	11
2	Komunikace dítěte předškolního věku z pohledu vývojové psychologie.....	13
3	Základní lidské potřeby dítěte předškolního věku.....	14
3.1	Základní tělesné, fyziologické potřeby	14
3.2	Potřeba bezpečí a jistoty.....	15
3.3	Potřeba lásky, přijetí, spolupatříčnosti	15
3.4	Potřeba uznání, úcty	16
3.5	Potřeba seberealizace	16
4	Vymezení pojmu komunikace	17
4.1	Verbální komunikace	17
4.2	Neverbální komunikace	18
5	Komunikace v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání a kompetencích předškolního pedagoga.....	20
6	Komunikace a vztahy.....	22
7	Neefektivní komunikace	23
8	Efektivní komunikace	25
8.1	Vymezení pojmu efektivní komunikace	25
8.2	Druhy efektivní komunikace.....	26
8.2.1	Přijímací jazyk	27
8.2.2	Pomoc s pocity.....	27
8.2.3	Kladná zpětná vazba	28
8.2.4	Popis a konstatování	29
8.2.5	Informace a sdělení	30
8.2.6	Vyjádření vlastních očekávání a potřeb	30
8.2.7	Možnost volby	31
8.2.8	Dvě slova	31

8.2.9	Prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí.....	31
8.2.10	Neverbální komunikace	32
9	Výzkumné otázky	33
9.1	Hlavní výzkumná otázka.....	33
9.2	Vedlejší výzkumné otázky	33
10	Zvolená metodologie	33
10.1	Zúčastněné pozorování.....	33
10.2	Hlubkový rozhovor.....	33
10.3	Použití zvolených metod ve výzkumu.....	34
11	Popis výzkumného vzorku.....	36
12	Popis průběhu výzkumného šetření	37
13	Popis dosažených výsledků	38
13.1	Pozorování.....	38
13.2	Interpretace hlubkových rozhovorů.....	40
13.2.1	Pedagog 1.....	40
13.2.2	Pedagog 2.....	41
14	Analýza výsledků.....	44
14.1	Analýza hlubkového rozhovoru	44
14.1.1	Osobnost pedagoga ve vztahu k efektivní komunikaci	44
14.1.2	Reakce dítěte na různé druhy komunikace ze strany pedagoga.....	44
14.1.3	Důsledky různých druhů komunikace ze strany pedagoga.....	44
14.1.4	Vlivy ovlivňující a podmiňující reakce dětí na efektivní komunikaci pedagoga	45
14.1.5	Zkreslenost výzkumu a jeho limity.....	45
14.2	Analýza pozorování.....	46
14.2.1	Volná hra.....	46
14.2.2	Nabídka činností – vyrábění papírových ryb.....	48

14.2.3	Nabídka činností – úkoly u magnetické tabule.....	50
14.2.4	Nabídka činností – hrátky s vodou	50
14.2.5	Nabídka činností – kresba a malba vodníka	50
14.2.6	Úklid hraček a pomůcek	51
14.2.7	Stolování – svačina a oběd.....	51
14.2.8	Komunitní kruh.....	54
14.2.9	Převlékání se v šatně a pobyt venku	56
14.2.10	Odpočinek	58
15	Diskuse.....	61
16	Zhodnocení	63
17	Závěr	65
18	Zdroje.....	67
19	Přílohy.....	70

1 Úvod

Pro svoji bakalářskou práci jsem si vybrala téma komunikace předškolního pedagoga s dítětem, jelikož se jedná o neopomenutelnou součást výchovy a vzdělávání v mateřské škole, které se nelze vyhnout, a která je zároveň nástrojem se značným vlivem a dopadem. Se současnou tendencí o prosazení osobnostně orientované předškolní výchovy se jedná o velmi aktuální téma. Skrze efektivní komunikaci lze principy této výchovy naplňovat.

Komunikace ovlivňuje život dítěte, pedagoga, i jejich vzájemný vztah a soužití v mateřské škole. V knize doktorky Markhamové je citovaná Peggy O'Mara, která tvrdí, že způsob, jakým s dětmi mluvíme, se stane jejich způsobem uvažování o sobě samých. (Markham, 2015) Znamená to tedy, že pravidelnou komunikací s dítětem ovlivňujeme jeho sebepojetí a sebehodnotu, která má bezpochyby vliv na život každého z nás. Kromě toho je komunikace nástrojem pro budování vztahů. Naše působení na dítě ovlivní, zda si vytvoříme vzájemný vztah plný důvěry, respektu a porozumění, či nikoliv. V neposlední řadě je vystupování pedagoga pro dítě vzorem, který v předškolním věku přijímá nekriticky za svůj. Máme tak nepřímý vliv i na chování dětí během jejich interakcí s ostatními.

Výchozí teorií jsou pro tuto práci především odborné publikace a závěrečné práce zabývající se efektivní a respektující komunikací. Jedním z cílů práce je během výzkumu tyto efektivní způsoby interakcí s dítětem ověřit v praxi. Hodnotícím kritériem je okamžitá reakce dítěte.

Jelikož práce zkoumá téma z pohledu dítěte, věnuje se v analýze současného stavu poznání například dětským vývojem či jeho potřebám. Ty jsou v předškolním věku vyžadovány specifickým způsobem a ovlivňují chování dítěte i efektivitu komunikace ze strany pedagoga. Dále se teoretická východiska věnují souvislosti komunikace s kurikulárními dokumenty či vztahy, které vytváří a ovlivňuje.

Hlavním cílem je zodpovědět pomocí kvalitativního pozorování reakce dětí na efektivní komunikaci pedagoga a hloubkového rozhovoru s oním pedagogem stanovené výzkumné otázky. Hlavní výzkumná otázka se ptá, jaký má efektivní komunikace pedagoga na dítě v mateřské škole vliv. Vedlejší výzkumné otázky zase zjišťují, jaké efektivní komunikační techniky se jeví jako nejúčinnější, a co dalšího kromě zmiňované komunikace může na dítě v danou chvíli působit a ovlivňovat tak jeho reakce a chování.

Mým osobním cílem je pak teoretická znalost tématu a inspirace dobrou praxí učitelky v mateřské škole.

2 Komunikace dítěte předškolního věku z pohledu vývojové psychologie

Vývoj dítěte je velmi dynamickou záležitostí a každá jeho fáze vyžaduje ze strany dospělého specifický přístup i komunikaci. Jelikož se tato práce zaměřuje na komunikaci s dětmi navštěvující mateřskou školu, je její cílovou skupinou předškolní věk od tří do šesti let. I doktorka Gueguenová ve své publikaci přiznává, že bez znalosti předškolního období, ať už z pohledu chování dítěte, vývoje řeči a porozumění, vyjadřování emocí, či způsobu naplňování základních lidských potřeb, nemůžeme volit vhodné postoje při vzájemných interakcích s těmito dětmi tak, aby jim neškodily, ale naopak je v jejich vývoji podporovaly. Pokud nám například dítě nebude rozumět, zcela logicky nemůže být komunikace efektivní. (Gueguenová, 2014)

Existuje mnoho teorií o vývoji řeči u dětí. Průcha píše, že zatímco v prvních dvou letech dítěte je osvojován zejména fonologický aparát, od třech let je rozvíjena především gramatická stránka řeči a slovní zásoba, jejíž aktivní produkování bývá opožděno za pasivním chápáním významu slov. Z gramatického pohledu s věkem přibývají souvětí a ubývají dysgramatismy. Nejvíce se dítě učí nápodobou neboli přejímáním z řeči dospělého. (Průcha, 2011) Vzhledem k tomu, kolik času děti v předškolním zařízení stráví a jak rychle probíhá v tomto období osvojování nového, je na pedagogy v roli mluvního vzoru kladena velká míra zodpovědnosti.

Pokud dítě promluví v jakékoli rovině jazyka chybně, není vhodné výrok opravovat a dítě napomínat, ale zopakovat ho zřetelně správně. Toto jednání vůči dítěti je důležité i z pohledu důvěry či odhodlání svěřovat se dospělým, což má důležitou spojitost s respektující a efektivní komunikací, která je na vzájemné důvěře, rovnocennosti a otevřenosti postavena.

Průcha ve své publikaci přiznává limity v absenci poznatků z empirických výzkumů týkajících se komunikace mezi učitelem a dítětem v českých mateřských školách. Slovenský výzkum D. Slančové (1999) však zjistil například to, že řeč učitelek s dětmi v mateřských školách má nejčastěji reaktivní komunikační funkci, kooperační charakter, a je kladně emocionálně zbarvená. (Průcha, 2011)

3 Základní lidské potřeby dítěte předškolního věku

Má-li být komunikace mezi učitelem a žákem efektivní, musíme nejprve porozumět tomu, proč se dítě chová tak, jak se chová. V publikaci o respektující komunikaci je nepatřičné chování vysvětleno jako signál pro nás dospělé, že potřeby dítěte nejsou uspokojeny neboli že mu něco zásadního schází. Dítě bude vždy nejprve usilovat o naplnění svých potřeb (většinou způsobem, který považujeme za nevhodné chování), až pak s námi bude spolupracovat. Naopak dítě, jehož potřeby jsou naplněny, nemá důvod s námi nespolečně pracovat. (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2005) Proto je tak důležité a efektivní skrze komunikaci všechny tyto potřeby naplňovat. Základní lidské potřeby jsou stejné pro všechny lidské bytosti, v dětství se však liší způsob, jak si o ně říkáme, a jakým způsobem jsou následně naplňovány. „...*dlouhodobé nedostatečné uspokojování potřeb v průběhu dětství může vážně narušit zdravý vývoj člověka.*“ (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2005, s.189)



Obrázek 1 - Maslowova pyramida potřeb (Raveninthefog, 2014)

3.1 Základní tělesné, fyziologické potřeby

Kopřiva, Nováčková, Nevolová a Kopřivová do těchto potřeb zahrnují potřebu přijímání potravy, tekutin, dýchání a vylučování, přiměřené teploty, rozmnožování, pohybu a aktivity, odpočinku a spánku, střídání aktivity a odpočinku, rytmu a tempa, přiměřené smyslové stimulace a potřebu vyhnout se bolesti. (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2005) Uspokojení těchto potřeb bychom v mateřské škole neměli v žádném

případě bránit, spíše bychom měli vytvořit vhodné podmínky, prostředí nebo třeba i pravidla, která by umožňovala a vymezovala způsoby jejich naplnění. (Svobodová, 2007) I tato potřeba má vliv na efektivitu komunikace ze strany pedagoga. Pokud totiž dítě bude strádat na fyziologické úrovni, bude se primárně věnovat naplnění této základní potřeby.

3.2 Potřeba bezpečí a jistoty

Tuto potřebu dětem poskytuje mateřská škola pravidelným, předvídatelným režimem, nebo důsledně dodržovanými a pro děti smysluplnými pravidly. Dále také očekávatelným a autentickým chováním pedagoga, díky kterému lze s dítětem vytvořit vztah naplněný důvěrou. (Svobodová, 2007) Mezi slovy a činy dospělého by mělo dítě spatřovat soulad. Naopak ztráta bezpečí a jistoty je důsledkem trestů, vyhrožování a zastrasování, což lze chápat jako komunikaci neefektivní. (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2005)

Zajímavé uvědomění o postavení potřeb v kontextu s komunikací dospělého s dítětem předškolního věku přináší Godi Keller ve své publikaci o inspiraci waldorfským školstvím. Uvádí v ní příklad, kdy dává matka dítěti během dialogu možnost volby pokrmu, což však v dítěti vzbudí silný pláč a ztrátu jistoty. Při analýze rozhovoru se ukazuje, že pro dítě předškolního věku je naplnění základních lidských potřeb primární, a že si zjednodušeně řečeno před pocitem respektu a svobody zvolí pocit bezpečí, na kterém je závislé. Bylo totiž zvyklé, že matka je ta, která pro něj pokrmy vybírá. Matka je jistým a neomylným zdrojem potravy. Dítě ve věku, ve kterém navštěvuje mateřskou školu, vnímá dospělé jako bezchybné bytosti, které vědí, co mají dělat, a jejich postoje a projevy nekriticky přijímá za vlastní. (Keller, 2018)

3.3 Potřeba lásky, přijetí, spolupatříčnosti

Do této potřeby patří bezpodmínečné přijetí i pocit, že někam patříme. Neefektivní způsoby komunikace s sebou nesou riziko, že to, co svým sdělením máme na mysli, může dítě pochopit úplně jinak. Důsledkem toho mohou být dětské pochyby o naší lásce či přijetí. A protože dítěti vezmeme naplnění jedné z jeho nejdůležitějších potřeb, začne to mnohdy dávat najevo svým chováním, které je zcela opačné oproti tomu, které jsme chtěli svými výroky původně vyvolat. Dítě se však nevhodným chováním pouze ujišťuje o naší lásce, aby zahnilo pochyby, které jsme v něm vyvolali. Typickým projevem nenaplněnosti této potřeby je snaha získat si pozornost druhého za každou cenu. (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2005)

3.4 Potřeba uznání, úcty

Tato potřeba je v nás lidech silně zakořeněna již z dob, kdy jsme žili v tlupě, a naše vyčlenění z ní znamenalo smrt. Projevuje se jednak onou touhou po uznání, ale také strachem z odmítnutí, který souvisí s tím, že nám lidem tak moc záleží na tom, co si o nás druzí myslí a jak nás vnímají. (Herman, 2014)

Dítě má přirozenou potřebu cítit úspěch v aktivitách, které provozuje, a potřebuje také vědět, že my si jsme jeho úspěchu vědomi. Jeho sebepojetí a následná sebeúcta totiž ve velké míře zrcadlí to, jak dítě vnímáme my dospělí, a především pak jak mu to dáváme skrze komunikaci najevo. Způsob, jakým s dětmi komunikujeme, totiž ovlivňuje jejich pohled na sebe samé. Poskytování pocitu úspěchu formou nekonkretizovaných pochval nebo soutěžení není ideální. (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2005)

3.5 Potřeba seberealizace

Seberealizace je potřeba nejvýše postavená, podmíněna všemi ostatními potřebami. Souvisí se schopnostmi, které jsou vrozené. Naším úkolem pak je dětem poskytnout takové podmínky, aby mohly jejich schopnosti dosáhnout pomyslného stropu. (Svobodová, 2007) Do těchto podmínek patří z pohledu komunikace například absence nálepkování a negativního předjímání, nebo pozitivní zpětná vazba. V této potřebě je zahrnuto objevování světa, tedy fyziologická potřeba učení se, související v předškolním věku s hrou i přiměřeným množstvím podnětů, dále potřeba něčeho dosáhnout, potřeba tvořit, a potřeba identity, která je opět podmíněna potřebou nižší, konkrétně pocitem jistoty a přijetí. (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2005)

4 Vymezení pojmu komunikace

Komunikaci můžeme chápat jako vzájemné vyměňování si zpráv. Komunikujeme se všemi lidmi, kteří jsou kolem nás, ať už jsme si toho vědomi či nikoliv. Komunikace totiž nemá protiklad. Nelze nekomunikovat, jelikož i tím, že z našeho pohledu vědomě nekomunikujeme, předáváme druhému určité sdělení. (Herman, 2014)

Gordon pojednává o komunikaci jako o okamžiku, kdy má vysílač potřebu zprostředkovat okolnímu světu, co se děje uvnitř něj. Sdělení zakóduje, ať už verbálně či neverbálně, a vyšle k příjemci. Aby mohlo dojít k porozumění, úkolem příjemce je správně dekodovat skutečné sdělení vysílače. (Gordon, 2015) Pokud jsme zrovna v roli aktivního vysílače, je na nás, abychom dokázali správně vyjádřit to, co máme na mysli. Mnohem důležitější, než co říkáme, je totiž to, co děti slyší.

Pokud je tedy pedagog při interakci s dítětem v roli vysílače neboli potřebuje dítěti sdělit určitou informaci, jeho snahou je zakódovat své sdělení způsobem, kterému dítě ve svém věku, situaci a rozpoložení porozumí tak, jak bylo myšleno. V případě, že naopak dospělý dekoduje, co mu dítě skrze verbální či neverbální komunikaci zprostředkovává, empaticky se do něj vcituje. Slova, která slyšíme, mohou být totiž zcela odlišná od toho, co nám dítě potřebuje sdělit doopravdy.

4.1 Verbální komunikace

Podle pedagogického slovníku je verbální komunikace projev slovní či písemný, který provozujeme skrze jazyk a řeč. Je to jediný způsob, jak jiným osobám předat složitější sdělení. Jako lidé máme vrozenou schopnost mluvit i se jazyk naučit. (Křováčková, Skutil a kol., 2014)

Matějček navíc dodává, že člověk je jediným tvorem, který se dorozumívá řečí. Ještě dříve, než se narodíme, jsme vybaveni vším, co k této specificky lidské komunikaci potřebujeme. (Matějček, 1994)

Doktorka Brenda Fitzgerald svým projevem nepřímo potvrzuje výroky profesora Matějčka a výzkumy dokazuje souvislost mezi interakcí dospělého s dítětem a vývojem mozku. Čím více mluví pečující osoba na dítě, tím více slov dítě zná, tím více se mozek neurologicky vyvíjí, jsou stimulovány neurony a s tím i schopnost učit se. To má dle onoho výzkumu dlouhodobý dopad na vzdělání a následný život jedince. Verbální komunikace tedy přímo souvisí s vývojem mozku. Vychází najevo, že více

než naslouchání slovům, které dítěti může zprostředkovat například i televizní obrazovka, je podstatná interakce dospělého s dítětem. Absence této interakce dítěti způsobuje frustraci. (Fitzgerald, 2016)

Verbální komunikace je v mateřské škole užívána častěji než neverbální. Svědčí o tom například výsledky z výzkumu bakalářské práce studentky Nicol Markové z roku 2016. (Marková, 2016)

4.2 Neverbální komunikace

Autoři pedagogického slovníku chápou neverbální komunikaci jako sdělování informací a emocí pomocí těla. Jedná se o komunikaci beze slov, která může probíhat jak na vědomé, tak na nevědomé úrovni. (Křováčková, Skutil a kol., 2014)

Neverbální komunikace byla mezi lidmi dříve než řeč, naslouchání, psaní či čtení. Sděluje nám, jak se daný jedinec momentálně cítí a co prožívá. Mešková do neverbální komunikace zahrnuje mimiku obličeje a pohyby očí, kam patří například fylogeneticky zděděný úsměv, gestikulaci, jako pohyby rukou, ramen, nebo hlavy, posturiku, kdy pózou vyjadřujeme svůj vztah k druhé osobě, proxemiku neboli fyzickou vzdálenost dvou lidí, kterou dělíme na horizontální a vertikální, haptiku, jako cenný nástroj pro vyjádření pozitivních emocí, či zvýšení pozornosti druhé osoby, a nakonec i celkový vzhled. (Mešková, 2012)

Kapitolu o neverbální komunikaci uzavírá poznámka o fyzických trestech. I když jsou tyto praktiky ve školních zařízeních nepřijatelné, v rodinném prostředí se o fyzickém trestání dětí stále vedou nejrůznější diskuse. A jelikož rodinná výchova dítěte přímo souvisí s jeho projevy a chováním v mateřské škole, je potřebné k tomuto specifickému projevu neverbální komunikace zaujmout pevný postoj, využitelný například při komunikaci školy s rodinou.

Profesor Matějček o tomto chování ze strany dospělého píše jako o trestech slabých, malého výchovného významu a na nejnižší, primitivní úrovni. Svým způsobem ho lze tedy vnímat jako projev vychovatelské nebo i lidské bezmoci. Jde o přesný opak principu efektivní komunikace, tedy o vyvolání frustrace neboli upření dítěti některé ze základních lidských potřeb. (Matějček, 2007)

Doktorka Gueguenová dokonce zmiňuje pojem výchovné násilí, při kterém dospělý převažuje fyzickou silou a dítě se v danou chvíli nemá možnost ani bránit, ani uniknout.

Tím je vystaveno absolutní bezmoci. Ve své publikaci autorka zmiňuje několik publikací, dokazující souvislost těchto výchovných prostředků s agresivitou dětí, úzkostmi a depresemi. (Gueguenová, 2014)

Mezi profesorem Matějčkem a doktorkou Gueguenovou lze vyzorovat zajímavé odchylky způsobené s největší pravděpodobností obdobím, ve kterém byly jednotlivé publikace vydány. Neverbální komunikace tedy nesouvisí jen s efektivní, ale i s tou nejméně účinnou komunikací a může nám být dobrým sluhou, ale velmi zlým pánem.

5 Komunikace v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání a kompetencích předškolního pedagoga

V této podkapitole bych se ráda zaměřila na komunikaci z pohledu Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a učitelských kompetencí.

Komunikace je v Rámcovém vzdělávacím programu považována za jednu z klíčových kompetencí. Dítě ukončující předškolní vzdělávání by mělo například ovládat řeč, umět se vyjadřovat ve smysluplných větách, rozumět slyšenému i gestům, vést dialog, chápat výhodu aktivní komunikace, průběžně rozšiřovat svoji slovní zásobu apod. V dalších kompetencích je například i zmínka o umění odmítnout nepříjemnou komunikaci. (RVP PV, 2021)

Součástí vzdělávací oblasti Dítě a jeho psychika je rovněž podoblast jazyk a řeč, definující dílčí vzdělávací cíle, vzdělávací nabídku, očekávané výstupy i rizika dané podoblasti. Rozvoj komunikace je například i jedním z cílů oblasti Dítě a ten druhý. (RVP PV, 2021)

Tyto zmínky o komunikaci souvisí s osvojováním verbální i neverbální komunikace a s vhodným užíváním vyjadřovacích prostředků dítětem. V psychosociálních podmínkách předškolního vzdělávání je ale přímo definována komunikace mezi pedagogem a dítětem, což je pro téma této bakalářské práce klíčové. Tato komunikace by měla být podporující, sympatizující, přímá, vstřícná, empatická a naslouchající. Za nepřijatelnou je považována manipulace, zbytečné organizování a násilná komunikace. (RVP PV, 2021)

Z této skutečnosti tedy můžeme nepřímo vyvodit, že principy respektující a efektivní, ale také přijímací či podporující komunikace jsou právními normami vymezenou podmínkou předškolního vzdělávání. Tou je předškolní pedagog při vzdělávání dětí zavázán už jen svou samotnou rolí. (RVP PV, 2021)

Kromě Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání lze nalézt zmínky o pedagogické komunikaci také v učitelských kompetencích. Průcha je definuje jako dovednosti a dispozice pedagoga, kterými má disponovat, aby mohl své povolání vykonávat efektivně. (Průcha, Walterová, & Mareš, Pedagogický slovník, 2001)

Existuje několik způsobů dělení učitelských kompetencí. Například u Švece lze nalézt kompetenci k vyučování a výchově, do které patří právě komunikace. (Švec, 1999) Vašutová zase ve svém dělení uvádí přímo kompetenci komunikativní. (Vašutová, 2007)

Z definice kompetencí dle Průchy lze tedy vyvodit, že bez vhodné pedagogické komunikace nelze toto povolání vykonávat efektivně.

6 Komunikace a vztahy

Vztah naplněný vzájemným respektem, porozuměním či důvěrou lze budovat především skrze efektivní způsoby komunikace, a to jak verbální, tak neverbální formou. Herman uvádí, že díky komunikaci vztah vzniká, vyvíjí se a roste. Komunikace tedy vztah utváří, ale také odráží. (Herman, 2014)

Thomas Gordon definuje kvalitní vztah učitele a žáka pěti ukazateli. Těmi jsou: vzájemná otevřenost, zájem o druhého, oboustranná prospěšnost, možnost být samostatná, individuální osobnost, a nakonec uspokojené potřeby obou stran. (Gordon, 2015)

Všechny tyto ukazatelé úzce souvisejí s komunikací. Otevřenost a zájem o druhého je projeven právě komunikací, ať už verbální či neverbální, naplnění oboustranné prospěšnosti se bez vzájemného dialogu a vyjádření potřeb rovněž neobejde. Vlastním projevem neboli komunikací se zase stáváme individuální bytostí. Uspokojování potřeb v souvislosti s komunikací je dokonce věnována samostatná kapitola této práce.

Doktorka Gueguenová ve své publikaci zmiňuje ideální vztah, po kterém jako lidé toužíme nehledě na věk a který obnáší bezpodmínečnou lásku, respekt, pochopení, podporu, a především pak empatii. Všechny tyto postoje dítěti nejčastěji sdělujeme pomocí komunikace. (Gueguenová, 2014) K tomuto sdělení lze znovu dodat, že aby tato komunikace mohla být efektivní neboli aby nabyla záměru vysílače, musí být sdělena tak, aby ji dítě ve své pozici mělo možnost správně pochopit.

I psychologka Zuzana Čepelíková vnímá zdravou vztahovou vazbu jako takovou, ve které dítě při komunikaci dostává pozitivní zpětnou vazbu. Na jejím základě se postupně učí zvládat své emoce a získává tak pozitivní náhled na sebe a reálný pohled na svět. Zároveň dodává, že funkční vztahy mezi dospělými a dětmi nejsou pouze o absenci křiku či frustrace. Děti potřebují podněty k překonávání samy sebe. Zdravý vztah má skrze komunikaci v těchto chvílích dítě chránit a podporovat, aby mohlo překonávat samo sebe a stávat se tak čím dál tím odolnější a sebevědomější. (Čepelíková, 2022)

7 Neefektivní komunikace

Jako neefektivní komunikaci můžeme chápat:

- **odmítající (nepřijímající) jazyk**
- **výčitky a obviňování**
- **poučování, vysvětlování a moralizování**
- **kritika a zaměření na chyby**
- **lamentace, citové vydírání a mučednické výlevy**
- **zákazy a varování**
- **negativní scénáře a proroctví**
- **nálepkování**
- **pokyny**
- **příkazy a rozkazy**
- **vyhrožování**
- **křik**
- **srovnávání a dávání za vzor**
- **poukazování na vlastní zásluhy**
- **řečnické otázky**
- **urážky a ponižování**
- **ironie a shazování.**
- **nadávání a posmívání**
- **sarkasmus** (Gordon, 2015) (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2005) (Faber & Mazlish, 2013)

Při užívání těchto neefektivních komunikačních stylů může dojít k tzv. vývojovému traumatu, o kterém se zmiňuje například psycholožka Zuzana Čepelíková. V rozhovoru uvádí, že slovo trauma vzniklo z řečtiny a můžeme ho překládat jako zranění. Neefektivní komunikace sice dítě zraňuje subtilněji, zato zpravidla dlouhodobě a opakovaně. Jeho výsledkem je negativní sebepestoj, který si jedinec odnáší s sebou do života. Podle Čepelíkové toto přesvědčení o sobě samém nesouvisí s inteligencí daného člověka a jeho dlouhodobým následkem mohou být až psychické problémy v dospělosti, jako jsou úzkosti či deprese. (Čepelíková, 2022)

Neefektivní komunikace souvisí s vnější motivací, kterou lze dělit na negativní a pozitivní neboli zjednodušeně řečeno na tresty a odměny. O vnější motivaci píše například Kopřiva a spol. Oba druhy vnější motivace mohou mít několik podob a oba jsou jistým způsobem manipulací, jak dosáhnout v co nejkratším čase svého záměru. Limitem vnější motivace je však to, že pokud zmizí vidina trestu či odměny, zmizí i samotná motivace. Pokud tak jednáme v důsledku této vnější motivace, stáváme se závislí na tom, kdo nám vyhrožuje trestem či slibuje odměnu. My samotní pak naše jednání ani nemusíme samo o sobě považovat za smysluplné. (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2005)

V případě trestů dítě ovládáme pomocí jeho vlastního strachu. V případě odměn zase samotnou činnost či jednání, které po dítěti vyžadujeme, stavíme do negativního světla a odměnu naopak vyzdvihujeme. Jako příklad uveďme situaci, kdy dítě nechce jíst zdravý oběd, a proto mu za jeho zkonsumování přislíbíme nezdravou sladkost. Dítěti tak dáváme za pravdu, že zdravé jídlo není chutné a musí se přetřpět, abychom dosáhli na něco lepšího a chutnějšího.

Tato tvrzení je nutné doplnit poznámkou, že naší cílovou skupinou jsou běžné děti bez speciálních vzdělávacích potřeb. Pokud bychom naopak hovořili například o dítěti s poruchou autistického spektra, respektovali bychom samozřejmě jeho aktuální potřeby, do kterých by mohl patřit i specifický systém odměn.

Kopřiva a spol. dále uvádí, že pokud užíváme při komunikaci s dítětem neefektivní komunikační způsoby a ze strany dítěte se nám dostává relativní poslušnosti, neznamená to, že je komunikace dospělého s dítětem dlouhodobě v pořádku. Jak již bylo zmíněno v předešlé kapitole, dítě bude vždy a za každých okolností usilovat o naplnění svých lidských potřeb, a to způsobem, který je mu vlastní. Potřebou dítěte předškolního věku je mimo jiné i naše láska nebo uznání či souhlas, kterým si dítě naplňuje potřebu bezpečí a jistoty. Dospělý si tuto skutečnost může uvědomovat a využívat ji ve svůj krátkodobý prospěch. V tu chvíli se však nejedná o dvě nezávislé spolupracující osoby, které jsou si rovný. Z poslušnosti může vzniknout nebezpečný zvyk, jelikož jde o nevědomé jednání poháněné vnější motivací. (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, & Kopřivová, 2005) Tímto osvojeným chováním dítě vystavujeme vysoké pravděpodobnosti nevědomých chyb v pozdějším věku, které mohou vzniknout, pokud bude vnější motiv působící na daného jedince silnější, než je jeho vnitřní nastavení morálních hodnot.

8 Efektivní komunikace

8.1 Vymezení pojmu efektivní komunikace

Co dělá tuto komunikační dovednost efektivní, je dle citované publikace forma a způsob, jakým sdělení prezentujeme. Obsah přitom může zůstat neměnný. Například u oprávněného požadavku tomu ani jinak často být nemůže. Rozdíl je v tom, že u neefektivní komunikace se dítě může cítit v ohrožení, tudíž bude způsobem, jakým to v danou chvíli dovede, bojovat nejprve o svoji přirozenou potřebu bezpečí. Tu mu efektivní komunikace přirozeně naplňuje. Efektivní komunikace je také taková, která dává dětem možnost vidět v požadavcích, které jsou na ně kladeny, smysl. To podněcuje vnitřní motivaci, díky které dáváme dítěti možnost jednat ve vědomém rozhodnutí, a tím pádem i radosti, namísto strachu a nevědomé manipulace. Vnitřní motivace stojí na našich hodnotách, je trvalá a vychází ze samotného jedince. (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2005)

Naomi Aldortová dává při vhodné komunikaci s dítětem velký důraz na pochopení a uznání jeho aktuálních pocitů, jako na způsob vyjádření lásky a přijetí. Bezprostředním výsledkem naší reakce sice může být ještě větší ventilace emocí, například v podobě pláče či záchvatu vzteku, následným výsledkem je však úleva, a tím dlouhodobým důvěra v sebe i okolí. Toto jednání posiluje naši bezpečnou vazbu s dítětem a dává základ pro emocionální stabilitu do života. Přesným opakem je popírání a bagatelizování toho, co dítě zrovna cítí, za účelem situaci uklidnit. Popírání může mít i podobu snahy dítě odreagovat, jelikož mu tak bereme jeho potřebu prožití aktuálních emocí. Dítěti vštěpujeme podvědomý vzorec: „To, co cítíš, není důležité.“ Naopak i přemíra dramatizace dítěti nepomáhá. Postačí se k situaci postavit neutrálně v podobě popisného jazyka, nebo i mlčení, nehodnotit problém ani dítě, nenabízet řešení, pouze tu pro dítě s klidem být, a dát mu tak možnost plného sebevyjádření, a následné svobodné vůle pro další rozřešení situace. (Aldortová, 2010)

Stejný komunikační přístup zastávají ve své publikaci i autorky Adele Faber a Elaine Mazlish. Dlouhodobým popíráním vlastních pocitů dítě učíme nevědomému odpojování se od vlastní vnitřní reality a spoléhání se na názory druhých. Je velmi nebezpečné odnášet si tento zvyk do života. Opakem tohoto přístupu je respektující, rovnocenný postoj, ve kterém si uvědomujeme, že my i dané dítě jsme dvě rozdílné bytosti, které se mohou cítit odlišně a je to tak v pořádku. (Faber & Mazlish, 2013)

Pokud bychom dítěti dávali opakovaně najevo, že ho přijímáme pouze ve chvílích, kdy se chová tak, jak je nám to příjemné, a k jeho „zlobivé části“ zaujímali negativní postoj, dítě by se časem naučilo nevěnovat svým pocitům a emocím dostatečnou pozornost. Nejspíš by je začalo popírat, jelikož by primárně usilovalo o naplnění potřeby přijetí a lásky. Stejně tak od dítěte nemůžeme požadovat, aby svým emocím, pokud je právě intenzivně prožívá, rozumělo, a umělo je analyzovat. Proto jsou otázky typu: „Proč to děláš?“ nebo „Co to děláš?“ pro dítě nesrozumitelné, a jelikož na ně není schopno odpovědět, nejspíš v něm vyvolají ještě větší frustraci. Opakem toho je například jazyk přijímací či pomoc s pocity, které jsou definovány níže.

O úloze a smysluplnosti emocí mluví psycholožka Růžičková v jednom z článků časopisu Informatorium. Jedním ze způsobů, jak dítě učit vlastnímu porozumění, je skrze nápodobu. Pokud dospělý dokáže před dítětem své emoce nahlas komunikovat, pojmenovat je a zároveň se od nich odosobnit, učí tím dítě, jak své emoce v praxi zvládat. Na principu hlasitého pojmenování svých pocitů je založena například komunikace s názvem vyjádření vlastních očekávání a potřeb. Vlastní emoce nelze přehlížet, jelikož nám dávají informaci o tom, co nám je či není příjemné neboli co je s námi v souladu a co nikoliv. (Růžičková, 2021) Díky naslouchání a respektování tohoto vnitřního hlasu si pak v budoucnu dokážeme vytyčit své vlastní hranice, a žít tak spokojený a šťastný život.

8.2 Druhy efektivní komunikace

V následujících podkapitolách je definováno několik efektivních komunikačních technik. Ty jsou zvoleny jako teoretická východiska pro účely následného výzkumu, kde je jejich účinnost ověřena v praxi.

Thomas Gordon ve své knize popisuje tzv. přijímací jazyk. (Gordon, 2015) Faber a Mazlish mluví o jazyku soucitu, který dítěti pomáhá vypořádat se se svými pocity. (Faber & Mazlish, 2013). Sal Severe vyzdvihuje přínosy kladné zpětné vazby a Kopřiva, Nováčková, Nevolová a Kopřivová zase přinášejí šest efektivních stylů komunikace: popis a konstatování, informace a sdělení, vyjádření vlastních očekávání a potřeb, možnost volby, dvě slova, a prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí. (Severe, 2007), (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2005)

8.2.1 Přijímací jazyk

Tento komunikační způsob pracuje s dovedností přijmout dítě bezpodmínečně takové, jaké je, a dát mu to vhodným, jemu srozumitelným způsobem najevo. Přijetí učitelem je ideální podmínkou pro naplnění potenciálu žáka. Na druhou stranu odmítáním, kritizováním, či vyčítáním v jedinci pouze zakořeňujeme jeho stinné stránky. Dítě se ztotožňuje s obrazem, který mu o něm podáváme, a ten pak svým chováním odráží a naplňuje. Pocitem bezpodmínečného přijetí dítěti přirozeně naplňujeme jeho základní lidské potřeby, a proto o ně nemusí bojovat a má prostor pro naplňování potřeb výše postavených. Dovednost efektivní komunikace spočívá mimo jiné v umění vyjádření tohoto pocitu přijetí. (Gordon, 2015)

Přijímací jazyk jako techniku lze rozdělit do několika kroků, kterými jsou: *pasivní naslouchání, potvrzení příjmu, pozvání žáka k rozhovoru a aktivní naslouchání*. Pokud budeme hovořit pouze my, od druhého se nemáme šanci mnoho dozvědět. *Pasivním nasloucháním* dáváme dítěti prostor, čas, a zároveň svoji plnou pozornost. Neohrožujeme ho tak při něm hodnocením, a tudíž ani selháním. Aktivita je na straně žáka. *Potvrzením příjmu* dáváme druhému najevo, že jeho sdělení vnímáme. Pozornost lze projevit verbálně i neverbálně. Vhodná doba je ve chvíli, kdy udělá dítě ve svém projevu odmlku. *Pozvat žáka k rozhovoru* je vhodné, pokud se ostýchá s námi zahájit konverzaci a jako kdyby čeká, až ho k ní pozveme. Nejlepší forma je otázka či sdělení, které neobsahuje hodnocení situace ani dítěte. *Aktivním nasloucháním* naplňujeme úlohu a smysl přijímacího jazyku. Dítěti vyvracíme nepříjemné domněnky, zatímco potvrzujeme přijetí a empatii. Navádíme žáka na podstatu problému a pomáháme mu se samostatně dobrat k řešení. Přesto ne každá konverzace dojde k rozuzlení situace. Některé rozhovory jsou totiž přínosné už svým psychotherapeutickým a psychohygienickým účinkem. Přínosem aktivního naslouchání je vzájemné ujištění. Učitel se ujišťuje, že rozumí tomu, co mu dítě říká neboli že správně dekodeval jeho sdělení, čímž dítě zjišťuje, že ho učitel chápe. Výsledkem je vzájemné porozumění. Během ujišťování bychom se měli zaměřovat spíše na pocity dítěte než na situaci obecně. Tím mu totiž sdělujeme, že on je tvůrce, zodpovědný sám za sebe, nikoliv oběť okolností. (Gordon, 2015)

8.2.2 Pomoc s pocity

Podobnou teorii ve své publikaci přinášejí i zahraniční autorky Faber a Mazlish. Následující komunikační kroky ze strany dospělého mohou dítěti pomoci vyrovnat se se svými pocity, a následně situaci samostatně vyřešit. (Faber & Mazlish, 2013)

Jednotlivé kroky této komunikační techniky jsou: *plné naslouchání, potvrzení a ztotožnění se s pocity, pojmenování pocitů a splnění přání v představách*. Plné naslouchání je nejbližší Gordnovému *pasivnímu naslouchání*. V tento moment můžeme mlčet, nicméně dítě si musí být jisté naší pozorností a zájmem. V tuto chvíli bychom se neměli věnovat ničemu a nikomu jinému než dítěti, které v nás vkládá důvěru a rozhodlo se, že se nám se svým trápením svěří. (Faber & Mazlish, 2013)

Pokud bychom jednali neefektivně, nejspíš bychom dítěti po jeho vyslechnutí začali dávat rady či předkládali návrhy řešení. Možná bychom měli nutkání ptát se dítěte na konstruktivní otázky s cílem dobrání se k závěru, který jsme si předurčili jako jediný možný. Dítě však na naše racionální otázky většinou odpovědět neumí, a jelikož je vnímá jako útok, začne bránit svoji přirozenou potřebu bezpečí. Neefektivní způsoby lze nahradit *potvrzením a ztotožněním se s pocity*. Gordon v tento moment zařazuje *potvrzení příjmu*, který se tomuto kroku velmi podobá. Z mého pohledu má však tato druhá teorie přesah v tom, že dítě neujistíme pouze v tom, že ho vnímáme, ale také v tom, že mu rozumíme, chápeme ho a souzníme s ním. Tato jistota mu dává sílu a moc podívat se na své emoce z nadhledu, přijít na vlastní, nepřevzaté myšlenky a tím pádem začít situaci i samostatně řešit. (Faber & Mazlish, 2013)

Pojmenování pocitů vnímám jako nutnou pomoc pedagoga vzhledem k věku dítěte. I pro nás dospělé je často problém zorientovat se ve vlastních pocitech. Pokud budeme pocity popírat ve snaze se jich zbavit, výsledkem bude opak, jelikož se dítěti většinou ještě přitíží. Pojmenujeme-li však pocity dítěte za něj, uleví se mu, jelikož se s nimi ztotožní. Pokud chování dítěte zrovna ovládají jeho emoce, nebude mít nejspíš zájem o přijetí logického vysvětlení situace. (Faber & Mazlish, 2013)

Ve chvíli, kdy dítěti nejsme schopni jeho přání reálně splnit, můžeme mu projevit alespoň příznění. Tento krok se nazývá *splnění přání v představách*. Naladíme se tak na společnou vlnu a jeho osamělý boj proti světu proměníme v hru na představitost. Přirozeným důsledkem bude pospolitost a odvedení pozornosti. (Faber & Mazlish, 2013)

8.2.3 Kladná zpětná vazba

Tuto metodu, která je vhodná k upevňování žádoucího chování a zároveň k redukci chování nežádoucího, popisuje ve své publikaci Sal Severe. Princip kladné zpětné vazby tkví v zaměřování pozornosti na chvíle, kdy se dítě chová správně. Podstatné je tuto chvíli zaregistrovat a zareagovat na ni. Často se totiž stává, že žádoucí chování

a úspěchy přehlízíme a jsme zaměřeni spíše na chyby. Nejpodstatnější je však to, jak v takovou chvíli zareagujeme. Zpětná vazba by měla být zaměřena na dítě, ne na nás. Když chceme například vyjádřit hrdost, je vhodné použít tvrzení: „Můžeš být na sebe hrdá/ý“, namísto „Jsem na tebe hrdá/ý“. (Severe, 2007) Marek Herman ve své publikaci hovoří o tom, že jsme od dětství zvyklí být hodnoceni vnějším světem, namísto sami sebou. Okolí je však velmi subjektivní a proměnlivé, proto na něj nelze plně spoléhat. To, jak nás vidí druhý člověk, vypovídá více o něm než o nás a o tom, kdo a jací ve skutečnosti jsme. (Herman, 2014)

Podstatné také je, aby byla pochvala konkrétní. Dítě by mělo vědět, za co ho chválíme. Kdybychom pochvalu zaměřili na dítě, místo na čin, který chceme vyzdvihnout, mohlo by se domnívat, že náš vztah k němu se mění v závislosti na tom, jak se chová. Vhodně zvolenou kladnou zpětnou vazbou dítěti pomáháme v dostatečné sebedůvěře. Tak, jak se budeme na dítě dívat my, tak se ono samo bude dívat na sebe. „*Děti věří tomu, co jim řeknete, a jednají podle toho, co od nich očekávají.*“ (Sal Severe, 2007, s. 40) Znamená to tedy, že děti svým chováním zrcadlí náš pohled a naše mínění o nich samotných. Ztotožní se s nálepkou, kterou jim vnutíme. Pro pozitivní využití tohoto pravidla je vhodné dítěti vyjádřit důvěru, zdůraznit význam pilné práce, vyzdvihnout silné stránky a zlepšení, vést k poučení se z chyb a vyžadovat zodpovědnost. (Severe, 2007)

8.2.4 Popis a konstatování

Tato komunikační dovednost, jak už název napovídá, sděluje fakta, aniž by je hodnotila. Díky tomu tak přirozeně mluvíme o situaci nebo činnosti, nikoliv o dítěti, natož o jeho trvalých rysech a vlastnostech. Nezobecňujeme, pouze konstatujeme, co se děje většinou tady a teď. Můžeme mluvit i o tom, co se stalo několikrát za sebou, v tom případě ale opět pouze popisujeme skutečnost a vyhýbáme se zobecňování. Jde o přímý opak výčitek. Součástí popisu a konstatování je také přívětivý či neutrální tón hlasu a pozitivně nebo neutrálně zabarvené výrazy. Vhodné je užívat slovesa smyslového vnímání v první osobě jednotného čísla, která nám tento druh komunikace zpočátku usnadní. V případě, že se chceme o dítěti nebo od dítěte něco dozvědět, může být popis dokonce efektivnější než obvyklé tázací věty, jelikož je pravděpodobné, že se dozvíme víc. Otázkami v těchto případech totiž jednoduše sklouzneme k nadřazenému a nerespektujícímu postoji vůči dítěti. Pouhým konstatováním dáváme druhé osobě čas a možnost rozhodnout se, jak zareaguje a jak se následně zachová. Tím navozujeme respektující atmosféru, jelikož dítěti důvěřujeme, že si se situací, za kterou je zodpovědný, poradí. My mu popisem

pouze pomáháme realisticky a nezaujatě zhodnotit danou situaci. Kdy je naopak otázka vhodná, je moment, ve kterém chceme dát druhému možnost spoluúčasti a spolutvorby řešení. Otázkou se ho tedy ptáme, jaký má na situaci názor, a jaký postup navrhuje. Tento typ otázky může navazovat právě na popis a konstatování reality. Popisovat můžeme i pozitivní situace, kdy tento způsob komunikace nahrazuje tradiční pochvalu, či pozitivně motivuje na základě předešlého popisu úspěchu dítěte. (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2005)

8.2.5 Informace a sdělení

Užitím tohoto typu komunikace dítěti nic nepřikazujeme, nýbrž vysvětlujeme, proč má smysl chovat se a jednat určitým způsobem. Podporujeme tak vnitřní motivaci, samostatnost a zodpovědnost. Jde o partnerský přístup, neboť druhou osobu obeznámíme se situací, a dáme mu možnost volby, namísto abychom rozhodli za něj. V tom případě totiž hrozí, že by se dítě cítilo méněcenné, nekompetentní, a ne dost dobré na to, vyřešit situaci samo. V případě efektivní komunikace formou sdělení informujeme o současné situaci, o zvyklostech a domluvených pravidlech, o tom, co v konkrétních situacích pomáhá, o důsledcích a o postupech. Velmi podstatné je, aby byly námi podané informace pravdivé. Jedině tak si zachováme důvěru dítěte. Sdělení nabývá na efektivitě s názornými příklady i obecnou platností. Více informací máme možnost dítěti předat, pokud mu sdělení podáme pozitivní formou, tedy pokud informujeme o tom, co se obvykle dělá, namísto toho, co se dělat nemá. V opačném případě by se mohlo stát, že se dítě ztotožní s negativními výroky z naší strany, a přijme je za součást své identity. I u tohoto komunikačního stylu můžeme následně použít otázku, kterou se dítěte ptáme, jak by si v danou chvíli poradilo. Chceme, aby přemýšlelo, rozhodovalo se samo za sebe a přijímalo za ono rozhodnutí zodpovědnost. (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2005)

8.2.6 Vyjádření vlastních očekávání a potřeb

Jde opět o sdělení či informaci, tentokrát však o nás samotných. Věta by měla být opět pozitivně laděná, aby se z ní druhá osoba měla možnost dozvědět co možná nejvíce. Tím, že jasně sdělíme, co by nám v danou chvíli pomohlo, nebo co zrovna potřebujeme, snižujeme riziko, že dojde k nedorozumění. (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2005) Nepředpokládejme, že ostatní vědí, co od nich očekáváme a potřebujeme, a že se podle toho budou chovat. (Herman, 2014)

8.2.7 Možnost volby

Možností volby dítěti nepřímo sdělujeme, že ho považujeme za schopného se rozhodnout. Vkládáme v něj důvěru. Budujeme rovnocenný, respektující vztah. Dítě se učí vybírat a zvolit z více možností na základě porovnání, což je pro život velice potřebná dovednost. Dítě tak nabývá na sebehodnotě. Cítí se hodnotné, schopné a odpovědné. Měli bychom druhému dávat na výběr z konkrétních variant, a přitom užívat konkrétních pojmů, aby nedocházelo k odlišnému pochopení. V žádném případě by z našeho oznámení či dotazu nemělo dítě vycítit nátlak nebo manipulaci. Výběr spíše užíváme v situaci, kdy se jedná o oprávněný požadavek. Všechny možnosti by přitom měly být přijatelné a smysluplné pro obě strany. Možnost volby buduje vnitřní motivaci, neboť rozhodnutí dítěte se stává jeho záležitostí. Zároveň podporujeme spoluúčast ve formě přijatelných návrhů druhé strany. Příležitost rozhodovat se jde ruku v ruce se základní lidskou potřebou jistoty a bezpečí. (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2005)

8.2.8 Dvě slova

Jde o velmi stručné sdělení, které použijeme ve chvíli, kdy je oběma stranám z kontextu jasné, o čem je řeč. Opět jde o rovnocenný vztah, kdy dítě pouze upozorníme, co je potřeba zrovna udělat. Dítěti tak nic dlouze nevyčítáme, ani se nepovyšujeme. Někdy lze tento výrok dokonce nahradit i samotnou neverbální komunikací, konkrétně pohledem či jednoduchým gestem. (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2005)

8.2.9 Prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí

Touto komunikační dovedností vyrovnáváme obvyklou přemíru aktivity učitele a pasivitu dítěte, čímž opět vytváříme rovnocenný vztah. Respekt k dítěti spočívá mimo jiné v tom, že mu dáváme svobodnou volbu a prostor pro účast v otázkách, které se ho přímo týkají. Můžeme dát žákovi na výběr z několika možností, ponouknout ho, aby vyslovil vlastní návrh, nebo mu v případě nerozhodnosti navrhnout, jak by mohl postupovat. Dokonce i na otázku můžeme dítěti odpovědět otázkou. Dozvíme se tak více o tom, co už dítě ví, jak na situaci nahlíží, nebo jakým způsobem uvažuje. Jemu pak pomáháme k dovednosti formulovat a tříbit myšlenky, samostatně uvažovat a v neposlední řadě i budovat zdravou sebedůvěru. Žák tak může s naší pomocí přijít na to, že odpověď už vlastně zná. (Gordon, 2015) Někdy může mít dítě zkrátka potřebu s námi komunikovat. Může stát o ujištění skrze naši pozornost, což je jedna z jeho základních potřeb. Tím, že mu stručně odpovíme, mu ji ovšem nenaplníme. Efektivnější může být oboustranně přínosný dialog. Dítě si spoluúčastí osvojuje aktivní řešení situací, tvořivost, rozhodování, přebírání

zodpovědnosti, rovnocennou spoluprací s ostatními a mnoho dalšího. (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2005)

8.2.10 Neverbální komunikace

Tímto druhem komunikace se práce blíže zabývá v kapitole 4.2. Do seznamu efektivních komunikačních technik je zařazena, jelikož může působit efektivně sama o sobě, nebo může podporovat verbální efektivní komunikaci, a posilovat tak její účinnost a význam.

Třetí výzkumnou otázkou práce zjišťuje, co dalšího kromě efektivní komunikace může mít na dítě v danou chvíli vliv. Pro získání odpovědi je vhodné přijmou neverbální komunikaci za jeden z vedlejších předmětů pozorování, a zanést ji tak do záznamového archu, abychom byli schopni podložit výsledek jejího vlivu konkrétními příklady a čísly.

9 Výzkumné otázky

9.1 Hlavní výzkumná otázka

Jaký vliv má efektivní komunikace pedagoga na chování dítěte v mateřské škole?

9.2 Vedlejší výzkumné otázky

Které efektivní komunikační dovednosti pedagoga se jeví jako nejúčinnější?

Co dalšího ovlivňuje v danou chvíli chování dítěte?

10 Zvolená metodologie

Pro sběr dat byly zvoleny kvalitativní výzkumné metody, konkrétně zúčastněné pozorování doplněné hloubkovým rozhovorem.

10.1 Zúčastněné pozorování

Zúčastněné pozorování je podle publikace Švaříčka a Šed'ové systematické sledování zkoumaného terénu. Tato výzkumná metoda nám umožňuje pochopit kontext situace a objevit i to, co by nám respondenti sami o sobě nesdělili. Badatel si může udělat vlastní názor o jednání aktérů. Pro pozorovatele může být náročné všimnout si situací, které se opakují, a které si samotní aktéři již ani neuvědomují. Je nutné dívat se na interakce respondentů tak, jako bychom si je nikdy předtím nedokázali představit. Publikace hovoří o schopnosti vidět samozřejmé neboli neviditelné. Cílem je objevit sociální život, a ten pak zprostředkovat čtenáři. Popis pozorování by měl být přesný a bez zbytečných informací. Pro komplexní obrázek je vhodné spojit tuto metodu s rozhovory. (Švaříček, Šed'ová, 2007)

10.2 Hloubkový rozhovor

Rozhovor je nejčastější metodou kvalitativních výzkumů. Pro hloubkový rozhovor jsou typické otevřené otázky. Snažíme se díky němu získat informace o sociálním životě výzkumného vzorku z pohledu dotazovaného. Získání dat se skládá z výběru metody, přípravy na rozhovor, dotazování, jeho přepisu, reflexe a analýzy. Badatel při rozhovoru není neutrální, jelikož s dotazovaným spolupracuje na výzkumu a vybírá si otázky dle svého zájmu. Hloubkovým rozhovorem získáme zdůvodnění činů a ospravedlnění poznatků z pozorování. (Švaříček, Šed'ová, 2007)

10.3 Použití zvolených metod ve výzkumu

Kvalitativní metoda pozorování byla zvolena s ohledem na cíl, kterým je zodpovědět hlavní výzkumnou otázku. Bude tedy záměrně pozorováno, jak se chová dítě, pokud s ním pedagog v mateřské škole jedná pomocí efektivní komunikace. Protože bude pozorovatel ve třídě přítomen, půjde o pozorování zúčastněné. Struktura pozorování bude zajištěna formou záznamového archu v podobě tabulky, která je vytvořena tak, aby odpovídala na první dvě výzkumné otázky. Tabulka zajišťuje průnik vertikálního označení použitého způsobu efektivní komunikace s horizontálním označením reakce dítěte. Toto rozdělení reakcí je inspirováno bakalářskou prací studentky Nicole Markové s názvem *Komunikace mezi pedagogem a dítětem v mateřské škole*. (Marková, 2016) Kromě záznamového archu budou pořizovány také terénní poznámky. Z důvodu usnadnění sběru dat a získání kvalitnějšího výsledku bude využit i audiozáznam. Na diktafon budou nahrávány dialogy mezi pedagogem a dítětem i hloubkové rozhovory s učitelkami. Půjde tím pádem o pozorování otevřené. Pro tento účel byly vytvořeny informované souhlasy zákonných zástupců a pedagogů, uvedené v příloze. Obstarání podpisů zajistily paní učitelky ze třídy, ve které výzkum probíhal.

Odpověď na třetí výzkumnou otázku bude zaznamenána nahrávkami hloubkových rozhovorů s pedagogy, jejich následným přepisem a analýzou. Okolnostmi, které měly při konkrétním rozhovoru na dané dítě vliv, se bude výzkum zabývat u situací, u kterých efektivní komunikace nefungovala tak, jak bylo očekáváno. Předpokládám, že právě paní učitelka bude schopna odhalit příčiny, které jsou pro externího pozorovatele na první pohled nezjevné.

Hloubkový rozhovor s pedagogem bude strukturovaný a jak již bylo uvedeno, bude doplňovat a objasňovat dialogy mezi učitelkou a dítětem. Příprava na rozhovor bude vyplývat z připravených otázek a zaznamenaných dat, ať už písemných, či nahraných na diktafon. Především se budu ptát paní učitelky na to, jak na efektivní komunikaci nahlíží, jakou s ní má zkušenost a zda ji vědomě používá. Osobně mě také zajímá, jak je zvyklá řešit konfliktní a problémové situace. Dále mám v plánu diskutovat o tom, jaké má paní učitelka zkušenosti s reakcemi dětí na efektivní komunikaci. Následně bych ráda rozebírala konkrétní situace, zejména pak ty, kdy byla efektivní komunikace použita, ale nefungovala. Sebereflexe paní učitelky bude pro výzkum jistě přínosem. Rovněž budu zkoumat pozadí neverbální komunikace. Tyto konkrétní otázky mám v plánu použít jako strukturu pro své rozhovory:

- ***Souhlasíte s audiozáznamem rozhovoru?***
- ***Jaké máte vzdělání? Jak dlouhá je vaše praxe?***
- ***Používáte efektivní komunikaci vědomě?***
- ***Jak z vaší zkušenosti děti na efektivní komunikační techniky z vaší strany reagují?***
- ***Pokud efektivní komunikace nesplní svůj záměr a dítě na ni nereaguje, nebo ji dokonce nepřijímá, co na to má podle vás vliv?***
- ***Jakou komunikaci vnímáte jako neefektivní? Na kterou komunikaci děti nereagují, nepřijímají ji a nejedná v jejich prospěch?***
- ***Jak řešíte problémové situace jako jsou konflikty mezi dětmi, záchvaty vzteku, smutek či vzdor?***
- ***Jakou roli podle vás hraje v interakci s dítětem neverbální komunikace? Užíváte ji vědomě?***
- ***Hrála pro vás z pohledu vašeho chování nebo chování dětí roli moje přítomnost ve třídě? Případně jakou?***
- ***(konkrétní situace, které nastanou)***

11 Popis výzkumného vzorku

Výzkumným vzorkem je třída ve státní mateřské škole, která je fakultní, a která tvoří jeden celek se školou základní. Mateřská škola se nachází v klidné části krajského města. Dominantou zařízení je rozsáhlá zahrada s mnoha herními prvky a možnostmi využití. Zařízení je čtyřtřídní a má kapacitu 100 dětí. Třídy jsou tvořeny dle věku dětí. (web mateřské školy)

Státní mateřskou školu jsem si vybrala z toho důvodu, že jsem chtěla zkoumat komunikaci pedagoga s dítětem v prostředí, které je v předškolním vzdělávání nejzastoupenější, a které se tak týká většiny předškolních pedagogů i dětí v tomto věku. Zároveň jsem si ale vybrala mateřskou školu, která je fakultní, patří z pohledu počtu žáků mezi větší zařízení tohoto typu, tvoří jeden celek se školou základní a nachází se v krajském městě. Školu také tvoří převážně vysokoškolsky vzdělaní pedagogové s praxí. Jelikož byla v bakalářské práci studentky Martiny Homolové prokázána souvislost četnosti užívání efektivní komunikace s délkou praxe a vzděláním, vnímám tyto charakteristické znaky jako předpoklad pro dobrou úroveň vzdělávání, do které nevyhnutelně patří právě komunikace. (Homolová, 2018)

Pro sběr dat jsem zavítala do třídy, kterou navštěvují děti od 4 do 6 let a je pod vedením vedoucí paní učitelky s magisterským vzděláním a paní učitelky s bakalářským vzděláním. Celý prostor třídy je rozdělen na dvě menší části. V první z nich jsou kulaté stolečky, u kterých děti jedí, nebo provozují nejrůznější aktivity během dne. Do této části se vchází z chodby a také na sociální zařízení. Druhou polovinu třídy tvoří prostor s kobercem, kde děti s paní učitelkou tráví společný čas v komunitním kruhu a odpočívají na lehátkách. Třída je dělena do hracích a tematických center, což dětem dává možnost výběru z nabídky činností. Po celý rok se děti v této třídě věnují tématu vody. (web mateřské školy)

Tuto třídu jsem si z celého zařízení vybrala záměrně z důvodu věku dětí, které ji navštěvují a pedagogických pracovníků, které v ní působí. Věk od 4 do 6 let spadá do věku předškolního, ale jelikož se pohybuje na jeho horní hranici, dává mi naději na bohatší výzkumný výsledek. Z postavení a dosaženého stupně vzdělání pedagogů zase vyvozují kvalitní výchovu a vzdělávání dětí, včetně komunikace.

12 Popis průběhu výzkumného šetření

Výzkum proběhl pět dní za sebou v jedné třídě, v březnu roku 2022. Po e-mailové domluvě s paní vedoucí učitelkou a paní učitelkou, která ve třídě působí též, jsem dorazila do mateřské školy vždy tak brzy, abych byla schopna sběru dat od samého začátku provozu ve třídě. Skupinka pozorovaných dětí se v těchto prostorách schází v 7:15. První část dne, zhruba do 12:30, jsem vždy pozorovala dialogy první paní učitelky. Tento úsek dne zahrnoval ranní volnou hru, včetně ranní nabídky činností, komunitní kruh, didakticky zacílenou činnost, svačinu, pobyt venku a oběd. Od oběda do konce provozu třídy, tedy do 15:30, jsem sledovala komunikaci vedoucí paní učitelky. Ta byla u dětí během jejich odpočinku a následné odpolední volné hry s nabídkou činností. Po celý týden jsem seděla za katedrou, která byla umístěna u stěny uprostřed třídy. Měla jsem tak výhled téměř na celý prostor a zároveň jsem na sebe nepoutala přílišnou pozornost. Do interakce s dětmi jsem se zapojovala jen ve chvílích, kdy za mnou samy přišly nebo to situace vysloveně vyžadovala.

Po analýze dat jsem po několika dnech od pozorování dorazila do mateřské školy, abych provedla hloubkový rozhovor s oběma učitelkami, které jsem při jejich komunikaci s dětmi pozorovala. Časový prostor mezi pozorováním a rozhovorem byl zvolen s ohledem na zhotovení kompletní analýzy dat z pozorování a zároveň na aktuálnost diskutovaných situací. Strukturovaný rozhovor proběhl v soukromí mezi čtyřma očima, trval maximálně třicet minut a byl nahráván na diktafon. O nahrávce byly paní učitelky informovány, což potvrdily slovně i podpisem přiloženého informovaného souhlasu.

13 Popis dosažených výsledků

13.1 Pozorování

Tabulka 1 – Reakce dětí na efektivní komunikaci pedagoga

Efektivní komunikace	Reakce dětí			
	přijme	nereaguje	nepřijme	přijetí v procentech
přijímací jazyk	18		1	95%
pomoc s pocity	33			100%
kladná zpětná vazba	52			100%
popis a konstatování	77	15	1	83%
informace a sdělení	137	10	3	91%
vyjádření vlastních očekávání a potřeb	49	1		98%
možnost volby	32			100%
dvě slova	41			100%
prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí	65	3	2	93%
neverbální komunikace	18			100%

Ze všech uvedených efektivních komunikačních stylů byl učitelkami nejvíce použit způsob *informace a sdělení*. Ze 150 situací tento způsob nezafungoval 13x.

Velmi často pedagožky také používaly *popis a konstatování*. Z 93 situací však tento komunikační styl 16x nezafungoval.

Na základě pozorování se domnívám, že zejména tyto dvě komunikační techniky mají obě paní učitelky zautomatizované a používají je denně. To lze vydedukovat i z reakcí dětí, které svědčí o tom, že jsou na tento styl komunikace zvyklé. Podobný výsledek o nejčastějším užívání způsobu *informace a sdělení* a *popis a konstatování* zaznamenala ve své závěrečné práci i studentka Martina Homolová. (Homolová, 2018)

Během týdne jsem zaznamenala 32 situací, kdy děti měly v mantinelech pravidel *možnost volby*. Vždy na tuto příležitost zareagovaly kladně. Tato technika je velmi blízká a často se i překrývá s *prostorem pro spoluúčast a aktivitu dětí*. Ten dětem paní učitelka nabídla za týden nejméně 70x, přičemž pouze 5x nezafungoval. Na tomto výzkumu lze pozorovat, že i když je denní režim v mateřské škole stanoven víceméně pevně včetně příprav pedagogů, které vycházejí z Rámcového vzdělávacího programu, je jen na přístupu daného učitele zda dá dětem možnost spolupodílet se na vývoji programu a průběhu dne. Z výzkumu je patrné, že je to možné, ať už jde o ty nejobyčejnější situace, jako je výběr ze dvou druhů pití, nebo o ty podstatnější, čímž může být například dobrovolnost či výběr z didakticky zacílených činností. Oba tyto příklady jsem měla možnost pozorovat.

Kladnou zpětnou vazbu jako zaměření pozornosti na pozitivní chování dítěte, a tím i jeho posilování, užily paní učitelky za celý týden dohromady 52x. Z mého pozorování mám pocit, že téměř vždy automaticky. Děti na tuto komunikaci zareagovaly pokaždé kladně, což znamená, že upoutala jejich pozornost a byly si jí tak vědomy.

Vyjádřování vlastních očekávání a potřeb aplikovala při komunikaci s dětmi zejména paní učitelka, kterou jsem pozorovala vždy během dopoledne. Při jedné specifické situaci nezafungovala, jinak na ni ale děti 49x zareagovaly velmi dobře. I proto se u této komunikační techniky domnívám, že ji paní učitelka užívá ve své praxi s dětmi často.

Techniky *dvou slov* jsem si za celý týden všimla 43x. Dvakrát nejspíš nesplnila očekávání paní učitelky. Byla užita zejména v situacích, kdy nebyl prostor na delší rozhovor, a kdy šlo o rychlé upozornění či přivolání pozornosti na činnost, které by se mělo dítě v tu chvíli věnovat.

Komunikační techniky *pomoc s pocity*, která se vyskytla 33x, a *přijímací jazyk*, kterého jsem si všimla 19x, se skládají z několika kroků, a jejich přesnou realizaci člověk dokáže provést spíše jako naučenou dovednost. Zaznamenala jsem proto i ty situace, kde se vyskytl například jen jeden krok či způsob, který do těchto technik patří.

Neverbální komunikace se vyskytla 18x, ať už samostatně, nebo jako posilující prvek verbální komunikace. Pokaždé, když jsem ji zaznamenala, ji děti přijaly.

Z této tabulky již lze vyvodit první odpovědi na hlavní i vedlejší výzkumnou otázku. Hlavní výzkumná otázka zní: Jaký vliv má efektivní komunikace ze strany pedagoga na dítě v prostředí mateřské školy? Z tabulky lze hodnotit, zda děti komunikační styl paní učitelky přijaly, nereagovaly na něj, nebo ho nepřijaly. Ze 558 situací děti 522x efektivní komunikaci přijaly, pouze 36x na ni nereagovaly, nebo ji vysloveně nepřijaly. Vyjádřeno procenty měla efektivní komunikace během pozorování 94 % úspěch. Z toho lze vyvodit, že efektivní komunikace v tomto výzkumu měla na děti pozitivní vliv, děti na ni povětšinou reagovaly kladně a přijímaly ji.

Jedna z výzkumných otázek zní: Které efektivní komunikační dovednosti se jeví jako nejučinnější? Protože je nutné přihlídnout k množství užití jednotlivých technik, vytvořila jsem v tabulce sloupec, který vyjadřuje přijetí každého komunikačního stylu v procentech. K výsledkům jsem došla tak, že jsem si nejprve vytvořila jedno procento z celkového počtu užití dané komunikační dovednosti. Množství situací, při kterých daná

dovednost zafungovala, jsem pak vydělila právě tímto procentem. 100 % přijaté se tedy ukázaly během pozorování metody: *pomoc s pocity, kladná zpětná vazba, možnost volby* a také *neverbální komunikace*. Takto lze dále seřadit metody od nejčastěji přijímaných, po ty méně: *vyjádření vlastních očekávání a potřeb, přijímací jazyk, prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí, informace a sdělení a popis a konstatování*. Je zřejmé, že je tento výsledek zkreslený z důvodu odlišného množství použití jednotlivých technik pedagožkami. Tuto skutečnost jsem se snažila částečně vykompenzovat vyjádřením přijetí daného stylu komunikace procenty, ve kterém jsem četnost užití zohlednila.

13.2 Interpretace hloubkových rozhovorů

13.2.1 Pedagog 1

Po tom, co mi paní učitelka kladně odpověděla na souhlas s nahráváním rozhovoru, jsem se jí zeptala na její vzdělání a délku praxe. Studovala na Univerzitě v Hradci Králové a v mateřské škole působí jako pedagožka 17 let.

Efektivní komunikaci používá vědomě a děti na ni z jejího pohledu reagují individuálně.

Pokud učitel použije efektivní způsob komunikace a dítě na něj nereaguje, nebo ho nepřijímá, je to podle zkušeností paní učitelky vlivem osobnostního nastavení dítěte. Dalším důvodem může být také nedostatečné upoutání pozornosti, zejména ve chvílích, kdy dítě vykonává určitou činnost ve stavu flow.

Moje následující otázka se týkala neefektivní komunikace. Pedagožka ji vnímá jako krajní možnost, například v případě, že jde o zdravé dítěte. Ze zkušenosti ví, že tato komunikace může v danou chvíli zafungovat, jelikož dítě ovládneme například pomocí strachu. Problém však vidí v jejím pravidelném užívání, které může mít za následek narušený vztah učitele s dítětem a negativní emoce dítěte, jako je například vztek.

Zajímalo mě, jak řeší paní učitelka problémové situace, jako jsou spory mezi dětmi, záchvaty vzteku, vzdor apod. Pedagožka navázala na předchozí otázku a odpověděla, že právě v tyto chvíle se ukáže a prověří její vztah s dětmi, který se snaží budovat pomocí efektivní a respektující komunikace průběžně a neustále. Když se totiž řeší problém s jedním dítětem, je velmi důležité, jak se v tu chvíli chovají ostatní děti. Jestli jdou onomu dítěti příkladem, nebo paní učitelce třeba pomohou a jednají samostatně, aby se ona mohla věnovat pouze danému dítěti, které ji v tu chvíli potřebuje nejvíc. Dítě, které si v tu chvíli řeší určitý problém, pak do ničeho nenutí, snaží se mu dát prostor

a svobodnou volbu projít si situací tak, jak ono samo potřebuje. Ona sama pak na dítě netlačí, a zároveň mu nabízí, že tu pro něj je.

Následně jsme diskutovaly o jednom chlapci ve třídě, který se projevuje velmi specificky a po dobu mého pozorování byl několikrát účastníkem problémových situací, ve kterých často nereagoval nebo nepřijímal žádný ze stylů efektivní komunikace. Podle paní učitelky je to zkrátka individuálním nastavením a osobností daného dítěte. Pedagožka o něm mluví jako o dítěti, které dokáže velmi rychle měnit nálady a projevy chování a je tzv. „splachovací“.

Ptala jsem se také na neverbální komunikaci, díky které v mnoha případech efektivní způsoby interakce s dětmi zafungovaly. Paní učitelka k dětem často přišla blíže, navázala oční kontakt nebo se jich lehce dotkla. Odpověděla mi, že pokud s dětmi pomocí komunikace řeší určitou situaci, přirozeně ji to k nim táhne. Následně doplnila, že někdy stačí pouze neverbální komunikace.

V neposlední řadě jsem od paní učitelky chtěla vědět, zda měla na chování dětí a projev paní učitelky z jejího pohledu vliv moje přítomnost. Odpověděla, že to na ni vliv mělo, jelikož si dávala záležet na tom, abych měla možnost vypořádat co nejvíce jejich interakcí s dětmi právě pomocí efektivní komunikace. Ohledně dětí odpovědět nedokázala, domnívá se však, že byly o něco klidnější než obvykle.

13.2.2 Pedagog 2

Paní učitelka souhlasila s nahrávkou rozhovoru na diktafon. Má magisterské vzdělání a již od střední školy studovala v oboru. V mateřské škole působí jako pedagožka 32 let.

K efektivní komunikaci má kladný vztah a snaží se ji používat vědomě. Před časem se vzdělala v teorii a techniky, které začala okamžitě používat, používá dodnes. Ostatní zapoměla. Potvrzuje, že jde o dovednost, která se musí osvojovat a trénovat v praxi. Zdůrazňuje důležitost autenticity učitele před dětmi. Má zkušenost, že děti na způsoby efektivní komunikace ze strany pedagoga reagují kladně.

Ptala jsem se paní učitelky, co může být podle ní důvodem, že efektivní komunikace nezafunguje vždy tak, jak by měla. Odpověděla mi, že si myslí, že je to osobností dítěte. Některé děti zkrátka reagují neadekvátně a jinak než většina ostatních. Potvrdila mi tedy, že jsou podle ní děti, na které efektivní komunikace nemá takové působení, jaké bychom očekávali.

Na předchozí otázku jsem navázala konkrétní situací, kterou jsme si s paní učitelkou rozebraly. V ní užíla techniku popisu a konstatování, konkrétně řekla: „*Miki, vidím, že se předvádíš.*“ Chlapec však pokračoval v předchozím chování a výroku paní učitelky nevěnoval přílišnou pozornost. Položila jsem pedagožce otázku, proč si myslí, že komunikace nesplnila její zřejmý záměr. Odpověděla mi, že by k tomu nejspíš bylo potřeba přidat ještě neverbální komunikaci. Při vlastní sebereflexi vidí chybu v tom, že výrok pouze vyslovila, ale dále se chlapci a situaci nevěnovala. Došla k názoru, že podstatnou roli hraje důslednost.

Následně jsme si povídaly o neefektivní komunikaci. Zajímalo mě, jaký styl jednání ze zkušenosti paní učitelky děti nepřijímají. Nefunguje podle ní nátlak, nucení a tvrdý příkaz. Usoudila, že to je nepříjemné i nám, tudíž bychom to neměli způsobovat ani dětem. Zároveň dodala, že sama někdy neefektivně užívá otázky, které si mohou děti interpretovat jako vydírání.

Následně jsem pedagožce položila otázku, jak řeší problémové situace, jako jsou spory mezi dětmi, záchvaty vzteku či vzdor. Paní učitelka tyto situace, včetně emocí a potřeb dětí, neignoruje a věnuje jim plnou pozornost. Snaží se dětem naslouchat, být jim oporou a nabídnout jim pomoc, o jakou si samy řeknou. Zároveň však dodala, že tento přístup není vždy vhodný pro každé dítě, že je to jinými slovy individuální. Stejně jako s předchozí pedagožkou jsme mluvily o chlapci, který se chová nestandardně a za týden mého pozorování byl často hlavním aktérem v problémových situacích, které si žádaly pozornost paní učitelky. Podle jejích slov na sebe chlapec poutá pozornost. Problémy a konflikty by nevznikaly, kdyby okolí chlapci vždy ve všem vyhovělo, což nelze. Často totiž ani paní učitelky nejsou schopny dopředu odhadnout, jak si chlapec konkrétní situace a chování druhých vyloží.

Paní učitelka často používá kladnou zpětnou vazbu, což si neuvědomuje. Je jí vlastní humor, ale dává si pozor na absenci ironie. Když jsme si povídaly o tom, jak zvládla během týdne efektivně reagovat i ve vyhocených situacích, odpovídala, že jí to přijde běžné a standartní. Nakonec jsme z efektivních způsobů komunikace probraly i nejčastější informaci a sdělení. Paní učitelka dětem informaci oznámí, a podle jejich reakce se snaží vyvodit důsledky. Znovu si nahlas potvrzuje, že efektivní komunikace se neobejde bez důslednosti.

Na závěr mi paní učitelka potvrdila, že vnímá rozdíl ve svém projevu, když ví o mé přítomnosti ve třídě. Více se nad svými výroky zamýšlí. Děti pak na sebe mohou poutat více pozornost, čímž mohou vyjadřovat například stud.

14 Analýza výsledků

14.1 Analýza hloubkového rozhovoru

Po přepisu rozhovorů ze zvukové podoby do grafické a jejich následné interpretaci jsem dialogy mezi mnou a pedagožkami analyzovala metodou zvanou otevřené kódování. Přepsané rozhovory v grafické podobě jsem si vytiskla a ručně kodovala. Příklad kódování uvádím v příloze. Pomocí kategorizace neboli vytvoření pojmů na základě opakujících se jevů a povahy výzkumných otázek jsem vytvořila kategorie, které uvádím a konkretizuji níže. (Strauss & Corbinová, 1999)

14.1.1 Osobnost pedagoga ve vztahu k efektivní komunikaci

Pedagožky zapojené do výzkumu mají za sebou v průměru téměř čtvrt století praxe a jsou vysokoškolsky vzdělané v oboru učitelství pro mateřské školy. Obě mají kladný vztah k efektivní komunikaci a vědomě ji alespoň částečně používají. Jsou si také vědomy, že jde o dovednost, kterou si lze osvojit tréninkem. Paní učitelky byly mimo jiné schopné kvalitní sebereflexe týkající se komunikace s dětmi.

Potvrdila se tak má hypotéza, kterou jsem zmiňovala v kapitole popisující výzkumný vzorek, a kterou jsem vytvořila na základě předešlé práce na obdobné téma. Domnívala jsem se, že charakteristika vybraného předškolního zařízení, do které patří i dosažený stupeň vzdělání a délka praxe pedagogů, bude předpokladem pro kvalitní výchovu a vzdělávání, včetně komunikace s dětmi.

14.1.2 Reakce dítěte na různé druhy komunikace ze strany pedagoga

Obě pedagožky zmínily, že se reakce dětí na totožnou komunikaci liší z důvodu individuálního osobnostního nastavení dítěte. Přesto mají tu zkušenost, že děti reagují na efektivní komunikaci kladně. Při náročných situacích, kdy dítě ovládají emoce, má podle pedagožek smysl dát dítěti prostor a svobodnou volbu prožití a projití si danou situací a zároveň mu nabídnout naši pomoc ve formě a intenzitě, jakou si samo zvolí. Děti naopak nepřijímají nadřazený direktivní přístup, jako je nátlak, příkaz či vydírání. Paní učitelky jsou si vědomy, že toto nepřijetí nemusí být patrné z okamžité reakce dítěte, kdy dítě zareaguje například pod motivací strachem.

14.1.3 Důsledky různých druhů komunikace ze strany pedagoga

Jedna z pedagožek zmínila velmi podstatný důsledek efektivní i neefektivní komunikace ze strany pedagoga, a sice vzájemný vztah učitele s dětmi. O vlivu komunikace na vztahy

se tato práce zmiňuje již v teoretických východiscích. Pokud s dětmi jednáme respektujícím a efektivním přístupem, může nás kolektiv třídy podpořit svým chováním ve chvíli, kdy například s určitým dítětem řešíme problémovou či konfliktní situaci. Tázaná paní učitelka má zkušenost s rozřešením náročných situací díky příkladu většiny dětí pro dítě, které je aktérem problému.

Důsledek neefektivní komunikace vnímají paní učitelky jako přesný opak, a sice narušený vztah mezi jimi a dětmi. Zároveň si jsou vědomy, že tato komunikace způsobuje dětem negativní emoce, jako například vztek, který v sobě mohou dlouhodobě potlačovat.

14.1.4 Vlivy ovlivňující a podmiňující reakce dětí na efektivní komunikaci pedagoga

Tuto podkapitulu lze rozdělit na dvě části. Další vlivy, které vedle efektivní komunikace ovlivňují reakci dítěte, totiž mohou pocházet buď ze samotného dítěte, nebo ze strany komunikace neboli pedagoga. Jak již bylo zmíněno v samotné podkapitole o reakcích dítěte na komunikaci učitele, různé osobnosti mohou na totožnou komunikační techniku reagovat odlišně. Pedagožky se podle výsledků z rozhovorů domnívají, že existuje skupina dětí, která zkrátka na efektivní komunikaci nereaguje a nepřijímá ji. Rozklíčování tohoto úskalí by bylo zajímavým podnětem pro další bádání. Dalším častým jevem, který vyplývá i z metody pozorování, a který má za následek nedostatečnou reakci dítěte na efektivní komunikaci, je pozornost dítěte. Pokud je žák ve stavu flow, očividně nevnímá, co mu říkáme, ať mu říkáme téměř cokoliv.

Ze strany komunikace pedagoga lze z výzkumu vypožorovat dva důležité jevy. Jsou jimi neverbální komunikace a důslednost. Vzájemně spolu souvisí, jelikož důslednost lze vyjádřit právě neverbální komunikací. Výzkum v obou metodách potvrdil důslednost jako nezbytnou podmínku pro účinnost efektivní komunikace. Pozorování i sebereflexe pedagožek v rozhovorech potvrzuje, že v situacích, ve kterých efektivní komunikace selhala, chyběla důslednost. Paní učitelka vyslovila výrok a dále se situaci nevěnovala. Neverbální komunikace je podle výsledků z rozhovorů většinou nevědomá. Jedna z pedagožek tvrdí, že často stačí pouze neverbální komunikace ve vhodné a respektující podobě, která je sama o sobě efektivní.

14.1.5 Zkreslenost výzkumu a jeho limity

V rozhovorech mi bylo potvrzeno, že měla moje přítomnost vliv jak na paní učitelky, tak v jisté míře i na děti. Pedagožky přiznaly, že vzhledem k tomu, že věděly, co je

předmětem pozorování, zaměřily se na svůj projev více než obvykle. V konkretizaci změny chování dětí se paní učitelky neshodovaly.

14.2 Analýza pozorování

V následujících podkapitolách uvádím příklady vypořizovaných situací z průběhu celého týdne obsahující efektivní komunikaci, která je vždy zasazena do kontextu konkrétní aktivity a části režimu dne, který je pro mateřskou školu typický. Každá situace je zanalyzována přiřazením konkrétních efektivních komunikačních technik, a případně i krátkým komentářem. Tuto analýzu uvádím za výroky do závorek.

14.2.1 Volná hra

- Chlapec běží po třídě. Porušuje dětem známé pravidlo, že uvnitř školky neběháme.

Paní učitelka: „*Maxi, krokem.*“ **(dvě slova)**

Chlapec zpomalil. **(komunikaci přijal)**

- Během volné hry přinesla paní kuchařka vozík s jídlem. Podle dětem známého pravidla děti na jídlo na vozíku nesahají, vydává jim ho z hygienických důvodů paní učitelka. Několik dětí jde a začne si brát ovoce z vozíku.

Paní učitelka: „*Ještě stále je čas hry. Na jídlo na vozíku nesaháme. Asi už máte hlad. Za chvíli bude svačina. Až bude ručička tady na devítce.*“ **(informace a sdělení a ztotožnění se s pocity ve chvíli, kdy děti nejspíš toužily po uspokojení základní, fyziologické potřeby)**

Děti si jdou hrát. **(komunikaci přijaly)**

- Chlapec stojí delší dobu na jednom místě a hledí do prázdna.

Paní učitelka: „*Dominiku, koukám, že nad něčím nejspíš přemýšlíš.*“ **(popis a konstatování)**

Chlapec: „*Ne.*“

Po chvíli paní učitelka opět k chlapci přišla: „*Kdybys chtěl, můžem se spolu podívat na některý z úkolů, který tu máme. Nebo si můžeš jít hrát.*“ **(možnost volby)**

Chlapec kýve hlavou, že ne. **(Paní učitelka mi následně sděluje, že chlapec pochází z cizí země a českému jazyku nerozumí v plné míře. Potvrzuje se zde v praxi kapitola o souvislosti komunikace s vývojem dítěte. Komunikace**

nemůže být efektivní, pokud nám dítě nerozumí, nebo nám nemůže sdělit to, co by nám sdělit chtělo.)

- Chlapec si hraje u kuchyňky. Přijde k němu dívka a chlapec na ní křičí: „*Jdi pryč, slyšíš?!*“

Paní učitelka: „*Lepší by bylo říct: Prosím, nech mě tady samotného.*“ **(informace a sdělení)**

Chlapec: „*Nech mě tady samotnýho.*“ **(komunikaci přijal)**

- Chlapec si přinesl do školky papírovou hračku. Stále s ní chodil za paní učitelkou, ale nepromluvil na ni.

Paní učitelka: „*Koukám, že sis dneska přinesl nějakou novou skládanku.*“ **(pozvání žáka k rozhovoru)**

Chlapec: „*Jo, to bylo v balíčku k hamburgeru. To je domeček a uvnitř je panáček a tady se musíte trefit. Já už mám doma...*“

Chlapec se rozpovídal a povídal velmi dlouho. Bylo vidět, že měl velikou potřebu sdílet s paní učitelkou radost z nové hračky, jen za ní nedokázal sám od sebe přijít a začít mluvit.

- Dívka přichází ráno do třídy. Děti si volně hrají.

Paní učitelka: „*Dorinko, když přijdeme ráno do třídy, tak máme pravidlo, že něco děláme.*“ **(informace a sdělení)**

Dívka si jde umýt ruce. **(komunikaci přijala)**

- Děti stojí ve frontě na aktivitu s knihou. Jedna dívka všechny předběhne.

Paní učitelka: „*Věruško, viděla jsem, že už tady ve frontě stáli kluci. Když se chceme zařadit do fronty, stavíme se vždy na konec.*“ **(popis a konstatování, informace a sdělení)**

Dívka se zařadí na konec fronty. **(komunikaci přijala)**

- Dívka (s brekem): „*Bolí mě břicho.*“

Paní učitelka: „*Bolí tě břicho? Čelo máš studené, horečku tedy nemáš. Co bys potřebovala? Pokud chceš, můžeš si tu sednout nebo lehnout a odpočívat. Navrhuju, abychom počkaly, jak se to vyvine. Souhlasíš?*“ **(popis a konstatování, doplněné prostorem pro spoluúčast a aktivitu dítěte, kdy paní učitelka dívce naplnila potřebu bezpečí)**

Dívka se posadí na lavičku a uklidní se. **(komunikaci přijala)**

- Během toho, co si děti volně hrají, běhá jeden chlapec s maskou příšery, kterou si přinesl z domova, po třídě.

Paní učitelka: „*Davidku, prosím tě, pojd' na chvilku ke mně. Tohle je strašidelná příšera a myslím si, že když v ní tady takhle běháš, mohly by se jí některé ostatní děti bát.*“ **(informace a sdělení)**

Chlapec masku sundá. **(komunikaci přijal)**

- Děti si po spánku volně hrají. V jedné půlce třídy jsou stále rozložená lehátka.

Chlapec: „*Můžu jít vedle?*“

Paní učitelka: „*My tady máme takové pravidlo, že dokud jsou vedle lehátka, tak si hrajeme jenom tady. Myslíš, že si s tím prostorem vystačíme? Mělo to nějaký speciální důvod, proč jsi tam chtěl jít?*“ **(informace a sdělení)**

Chlapec: „*Tak já počkám.*“ **(komunikaci přijal)**

14.2.2 Nabídka činností – vyrábění papírových ryb

- Dívka chodí delší dobu okolo stolu, kde jsou připraveny pomůcky pro výrobu papírových ryb.

Paní učitelka: „*Tady u toho stolečku je možnost vyrobit si rybičku z papíru.*“ **(informace a sdělení)**

Paní učitelka: „*Myslím si, že sis ji ještě nevyroběla. Je to tak?*“ **(domněnka doplněná otázkou jako alternativa ke sdělení, které by dítě, v případě že by o aktivitu nemělo zájem, mohlo vnímat jako útok nebo příkaz)**

Dívka kýve hlavou zleva doprava.

„*Pokud bys tedy chtěla, můžeš si sem sednout a vyrobit si ji. Nebo si také můžeš jít hrát.*“ **(možnost volby)**

Dívka si sedne ke stolu a začne vyrábět. **(komunikaci přijala)**

- Dívka odchází od vyrobeného výrobku.

Paní učitelka: „*Výrobky je potřeba si podepsat. Je to kvůli tomu, abychom věděli, komu patří.*“ **(informace a sdělení, doplněné odůvodněním jednání, díky kterému ho dítě bude vnímat jako smysluplné)**

Dívka se vrací ke stolu a výrobek si podepisuje. **(komunikaci přijala)**

Paní učitelka: „*Nejsem si jistá, když si to takhle podepíšeš, jestli to bude vidět*“ **(Informace a sdělení)**

Dívka nereaguje a podepisuje dál. **(je vidět, že činnosti věnuje svoji plnou pozornost, proto nejspíš slova paní učitelky neslyší)**

Paní učitelka: „*Tak co myslíš, jsi spokojená s tím, jak sis to podepsala? Vidiš to a dokážeš to přečíst?*“ **(prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí)**

Dívka kýve hlavou, že ano. Je na ní vidět spokojenost z výsledku, usmívá se. **(komunikaci přijala)**

Paní učitelka: „*Dobře, tak v tom případě máš hotovo.*“

- Chlapec sedí u stolu a snaží se, stejně jako několik ostatních dětí, vyrobit si rybu z papíru. Snaží se stříhat nůžkami, což se mu příliš nedaří.

Paní učitelka: „*Kdybys potřeboval pomoci, tak mě můžeš poprosit a já ti pomůžu.*“ **(informace a sdělení)**

Chlapec po chvíli činnost ukončuje a prosí paní učitelku o pomoc. **(komunikaci přijal)**

Paní učitelka chlapci pomohla a jemu se tak podařilo rybu dokončit.

Paní učitelka: „*Máš hotovo? Pokud ne, můžeš si rybičku ještě dodělat, jak chceš, nebo ji už můžeme vystavit na chodbě.*“ **(možnost volby)**

Chlapec se zamyslí, prohlídne si rybu a po chvíli řekne: „*Hotovo.*“ **(komunikaci přijal)**

- Další chlapec neví, jak postupovat při skládání papíru, aby vzniklo tělo ryby.

Chlapec: „*Paní učitelko, co teď?*“

Paní učitelka: „*Co myslíš Mikulášku, že je potřeba udělat teď s tím papírem?*“ **(prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí – paní učitelka odpověděla na otázku otázkou, řešení nechává na dítěti)**

Paní učitelka ukáže prstem na vzor složeného výrobku a chlapec začne skládat. **(neverbální komunikace)**

Chlapec: „*Už vím.*“ **(komunikaci přijal)**

Paní učitelka: „*Vidím, že sis poradil sám.*“ **(kladná zpětná vazba formou popisu a konstatování)**

- Chlapec nese paní učitelce ukázat svůj hotový výrobek.

Chlapec: „*Paní učitelko, už mám rybičku udělanou.*“

Paní učitelka: „*Ano, vidím, že už máš opravdu hotovo. Podle mě se ti opravdu povedla, protože se mi líbí, jak je barevná. Jsi s výsledkem spokojený?*“ **(popis a konstatování, doplněné konkretizovanou zpětnou vazbou a prostorem pro spoluúčast a aktivitu dítěte)**

Chlapec: „*Jo, mně se to líbí, to jsem udělal schválně.*“ **(komunikaci přijal)**

14.2.3 Nabídka činností – úkoly u magnetické tabule

- Chlapec delší dobu chodil kolem magnetické tabule s úkoly a očividně se nemohl rozhodnout, co bude dělat.

Paní učitelka: „*Mikulášku, všimla jsem si, že jsi ještě nedělal ten úkol u tabule, který tam máme.*“ **(popis a konstatování)**

Chlapec kýve, že ano, že nedělal, a rovnou k úkolu jde. **(komunikaci přijal)**

Chlapec si pouští klip, na kterém je audionahrávka zadání, ale očividně mu nerozumí. Kouká po paní učitelce a neví si rady.

Paní učitelka: „*Když to napoprvé není slyšet, můžeme si ty klipy mačkat, dokud to neuslyšíme.*“ **(informace a sdělení)**

Chlapec si klip pouští znovu a už ví, co má dělat. Činnost udělá. Poté se opět kouká po paní učitelce.

Paní učitelka: „*Vidím, že už to máš hotové. A máš to i správně. Pokud chceš, můžeš si udělat i ten druhý úkol. Nebo si můžeš jít hrát.*“ **(konkrétní kladná zpětná vazba a možnost volby)**

Chlapec si odchází hrát a paní učitelka to respektuje.

(Paní učitelka pomohla díky efektivní komunikaci chlapci, který nebyl zcela samostatný a potřeboval ujišťování a vedení, aby si s činností poradil sám. Dala mu tak příležitost pro budování sebedůvěry.)

14.2.4 Nabídka činností – hrátky s vodou

- Chlapec: „*Co mám dělat?*“

Paní učitelka: „*Tady je voda, se kterou si můžeme hrát. Třeba ji takhle nabrat a přelívat. Můžeš si vybrat, co chceš dělat.*“ **(informace a sdělení, možnost volby)**

Chlapec si jde hrát s vodou. **(komunikaci přijal)**

Paní učitelka: „*Koukám Miki, že už to máš úplně plný. Pokud chceme přenášet takto plnou nádobu, která je těžká, mohlo by se nám to vylít. A pokud bychom pokračovali v naplňování nádoby, voda by nám vytekla ven.*“ **(popis a konstatování, informace a sdělení)**

Chlapec ubral vodu z nádoby. **(komunikaci přijal)**

14.2.5 Nabídka činností – kresba a malba vodníka

- Dívka si vzala tuž a chystala se začít kreslit vodníka.

Paní učitelka: „*Mám strach, aby se nám tu ta tuž nevyhlila. Potřebovala bych si ověřit, že víš, jak s tuží pracovat. Můžeš mi to prosím říct?*“ **(vyjádření vlastních očekávání a potřeb)**

Dívka začne paní učitelce vyjmenovávat, jak se s tuží zachází. **(komunikaci přijala)**

14.2.6 Úklid hraček a pomůcek

- Děti, které si hrály s legem, od něj odešly a neuklidily ho. Chlapec, který si hrál opodál, si toho všiml.

Chlapec (rozčileně): „*Neuklidili lego!*“

Paní učitelka: „*Aha, přišel jsi mi říct, že po sobě Adámek se Sofinkou neuklidili. Tak co bychom s tím my dva mohli udělat?*“ **(potvrzení příjmu, prostor pro spoluúčast a aktivitu dítěte – paní učitelka staví dítě do role tvůrce, neboť nezaměřuje pozornost na to, co nemůže chlapec změnit – chování druhých, ale na to, co má ve svých rukách – své jednání a postoj k situaci)**

Chlapec: „*Tak já to uklidím za ně.*“ **(komunikaci přijal)**

Paní učitelka: „*Davidku, ostatní po sobě neuklidili a ty ses rozhodl, že to uklidíš za ně. Děkuju ti. Zachoval ses lépe než oni.*“ **(konkrétní kladná zpětná vazba)**

Chlapec (spokojeně): „*Prosím*“ **(komunikaci přijal)**

- Paní učitelka řekne dětem, že dnes budou holčičky uklízet u stolečků a kluci na koberci. Na koberci jsou převážně knihy. Jeden z chlapců chodí po třídě s rukami v kapsách a pozoruje ostatní děti, jak uklízí.

Paní učitelka: „*Kluci uklízí knihy a ty jsi kluk.*“ **(informace a sdělení)**

Chlapec začne uklízet. **(komunikaci přijal)**

- Paní učitelka: „*Děti, já bych teď potřebovala, abyste už měly uklizeno a šly na záchod. Mám pro vás něco připraveného a jsem nervózní, že to už nestihneme.*“ **(vyjádření vlastních očekávání a potřeb)**

Je patrné, že většina dětí začala uklízet rychleji. **(komunikaci přijaly)**

14.2.7 Stolování – svačina a oběd

- Poté, co paní učitelka děti zavolala ke svačině, si dva chlapci stále hrají.

Paní učitelka: „*Kluci, svačina.*“ **(dvě slova)**

Chlapci ukončili činnost a zařadili se do řady, čekající na jídlo. **(komunikaci přijali)**

- Děti stojí v řadě a paní kuchařka jim nandává oběd.
Paní učitelka: „*Když nám děti paní kuchařka nandá oběd, je slušné poděkovat.*“
(informace a sdělení)
Děti začnou vždy, když dostanou jídlo, děkovat. **(komunikaci přijaly)**
- Dva chlapci si u jídla povídají, předvádějí se mezi sebou a dělají hluk.
Paní učitelka: „*Slyším, že je tady hlučno. Pokud to bude trvat dál, musela bych pro Danečka najít klidnější místo, abyste se měli možnost najíst v klidu vy i děti okolo.*“ **(popis a konstatování, informace a sdělení)**
Chlapci pokračují v předešlém chování.
Paní učitelka k nim přijde, naváže s nimi oční kontakt a čeká, až se ztiší.
(důslednost a neverbální komunikace)
Chlapci se ztiší a začnou jíst. **(komunikaci přijali)**
- Děti jsou u jídla hlučné.
Paní učitelka: „*Já tady teď slyším hluk a nevím proč.*“ **(popis a konstatování, po kterém paní učitelka odchází ke svému stolu a komunikaci tak nedoprovází důslednost ani neverbální komunikace)**
Ve třídě přetrvává hluk. **(děti na komunikaci nereagují)**
- Daneček během jezení leze pod stůl a povídá si s kamarádem.
Paní učitelka: „*Danečku, u jídla sedíme u stolu a když jíme, tak si nepovídáme.*“
(informace a sdělení)
Daneček si sedl, přestal mluvit a začal v klidu jíst. **(komunikaci přijal)**
- Chlapec při stolování bouchá do stolu.
Paní učitelka: „*Davidku, ruší mě, jak boucháš do stolu. Je mi to nepříjemné v takovém hluku jíst. Přestaň prosím.*“ **(vyjádření vlastních očekávání a potřeb)**
Chlapec s boucháním přestal. **(komunikaci přijal)**
- Jeden chlapec má výrazně zašpiněnou pusou od jídla.
Paní učitelka: „*Kubiku, pusa.*“ **(dvě slova – paní učitelka dítě neponížila, pouze ho stručně upozornila)**
Chlapec sdělení ihned pochopil a šel si pro kapesník, aby si pusou otřel.
(komunikaci přijal)
- Jedna z dívek si během stolování všimla, že si polila pitím část židle.
Dívka (rozrušeně): „*Mám na židli mokro!*“

Paní učitelka (klidně): „*Aha, tak co by se s tím dalo dělat?*“ **(prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí – paní učitelka odpovídá otázkou, a dává tak dítěti možnost vyřešit situaci samostatně)**

Dívka (vesele): „*Utřít to!*“ **(komunikaci přijala)**

Paní učitelka (vesele): „*Ano, dalo by se to utřít!*“ **(potvrzení příjmu)**

Dívka se zamyslela a poté dodala: „*Tak já jdu a utřu to.*“ **(komunikaci přijala)**

Paní učitelka: „*Ano, to je dobrý nápad. Můžeš mít ze sebe radost, jak sis sama poradila.*“ **(kladná zpětná vazba)**

- Ve třídě je během stolování rušno.

Paní učitelka: „*Vadí mi, že se tady u toho jídla povídá. Tento týden jsem trochu nemocná, mám rýmu, a tohle mi nedělá vůbec dobře.*“ **(vyjádření vlastních očekávání a potřeb)**

Paní učitelka chodí od stolu ke stolu, tváří se nespokojeně a navazuje s jednotlivými dětmi oční kontakt. **(neverbální komunikace)**

Třída se ztišila **(děti komunikaci přijaly)**

- K obědu je omáčka s bramborem a jedno z dětí jí rukama.

Paní učitelka: „*Nelíbí se mi, když jíte rukama. Mně se na to ošklivě kouká a není mi z toho dobře. Vemte si prosím příbor.*“ **(vyjádření vlastních očekávání a potřeb)**

Dítě si vzalo příbor. **(komunikaci přijalo)**

- Ve třídě je rušno

Paní učitelka: „*Pořád slyším někoho mluvit.*“ **(popis a konstatování)**

Po pronesení výroku paní učitelka odchází a ve třídě zůstává rušno. **(na efektivní komunikaci bez důslednosti a neverbální komunikace děti nezareagovaly)**

- Dvě dívky sedící během jídla vedle sebe si povídají a hlasitě se smějí.

Paní učitelka: „*Ted' ale slyším, že tamhle u toho stolu se holčičky smějí. Jednou se nám ve školce stalo, že se jedna holčička smála u jídla, zakuckala se a začala se z toho dusit.*“ **(popis a konstatování)** „*Když pijeme nebo jíme a u toho se smějeme, může to být opravdu nebezpečné.*“ **(informace a sdělení)**

Dívky nereagují a pokračují ve stejném chování.

Paní učitelka: „*Vidím, že nemůžete přestat.*“ **(popis a konstatování)** „*Přemýšlím, jak to vyřešit. Co navrhuje? Možná by vám pomohlo, kdybyste se šly najíst*

do většího klidu. Co na to říkáte?“ (pomoc s pocity a prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí)

Jedna z dívek vyjádří kýváním hlavy nadšený souhlas. **(komunikaci přijala)**

Paní učitelka: „*Dobře, tak můžeš jít se mnou a já ti pomůžu najít jiné místo.*“

- Dva chlapci si u oběda povídají a vzbuzují tak ve třídě rozruch. Paní učitelka k nim přijde, obou se lehce dotkne a naváže s nimi oční kontakt. **(neverbální komunikace)**

Chlapci si povídat přestali. **(komunikaci přijali)**

- Paní učitelka: „*Vidím Mikuláška, jak sedí u svačiny v klidu. To mě těší.*“ **(popis a konstatování, a zároveň kladná zpětná vazba)**

Mikulášek se na paní učitelku podíval, usmál se a napřímil se. **(komunikaci přijal)**

- Jedna z dívek u jídla mluví k dětem u stolu.

Paní učitelka: „*Věruško, oběd.*“ **(dvě slova)**

Dívka se ztiší a věnuje se dál jídlu. **(komunikaci přijala)**

- Děti už jedí dlouhou dobu, některé vypadají, že nevědí, co mají dělat.

Paní učitelka: „*Bud' si můžete v klidu dojíst, nebo můžete jídlo odnést. Je to na vás, kdo už se najedl, může jít. Kdo ale ještě jí, tak úplně v klidu, máte čas.*“ **(možnost volby)**

Z dětí, které nejedly, se část zvedla a odešla od stolu, a část začala ještě jíst. **(děti komunikaci přijaly)**

14.2.8 Komunitní kruh

- Děti si sedají do kruhu a jeden chlapec si sedá vedle druhého.

Chlapec (rozčíleně): „*Ne, sem nemůžeš, tady sedí paní učitelka!*“

Paní učitelka: „*Miki, tady sedávám já. Vidím tu nejlépe na všechny děti a zároveň to mám blízko tady k pomůckám. Ty ses asi snažil, abys mohl sedět vedle mě. Je to tak?*“ **(odůvodněná informace a sdělení, pojmenování pocitů)**

Miki: „*Ne, vedle Dáni.*“

Paní učitelka: „*Jo vedle Dáni. Tak to snad nějak vymyslíme. Kluci, mohli byste se tady společně dohodnout?*“ **(prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí)**

Chlapci se v klidu domluvili a každý si sedl na místo, se kterým byl spokojen. **(komunikaci přijali)**

- Děti si sedly do kroužku a hlasitě si mezi sebou povídají.

Paní učitelka: „*Děti, mně je moc nepříjemné, jaké tady teď máme rušno. Bylo by mi tady s vámi daleko lépe, kdybychom se dokázali ztišit.*“ **(vyjádření vlastních očekávání a potřeb)**

Většina třídy se ztišila. **(děti komunikaci přijaly)**

Jedna z dívek si pro sebe hlasitě zpívá dál. **(na komunikaci nereaguje)**

Paní učitelka: „*Dori, potichu.*“ **(dvě slova)**

Dívka se ztiší. **(komunikaci přijala)**

- Do třídy vešla paní kuchařka. Děti i paní učitelka ji zdraví, ona pozdrav opětuje. Jeden z chlapců zdraví výrazně nahlas, pozdrav neustále opakuje a u toho skáče. Paní učitelka: „*Mikulášku, takhle není slušné zdravit. Paní kuchařce by to mohlo být nepříjemné. Jak by se to dalo udělat lépe? Zkus prosím něco vymyslet.*“

(informace a sdělení a prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí)

Chlapec se svým hlasitým projevem přestane. **(komunikaci přijal)**

- Děti zpívají písničku. Jeden chlapec zpívá schválně nahlas a falešně. Paní učitelka: „*Mikulášku, já jsem smutná z toho, jak nám tu písničku kazíš. Moc ráda bych si ji poslechla tak, jak ji umíte, abychom věděli, jestli ji budeme moct zpívat i na besídce. Zvládl bys to, prosím?*“ **(vyjádření vlastních očekávání a potřeb)**

Chlapec na sebe přestane poutat pozornost. **(komunikaci přijal)**

- Paní učitelka: „*Ted' pošlu dokola míček. Kdo bude mít míček v ruce, může nám říct, co ví o rybách. Kdo nechce mluvit, nemusí. Je to na vás.*“ **(informace a sdělení a možnost volby)**

Jeden z chlapců, který se dostal ke slovu, toho o rybách věděl mnoho. Jiný chlapec, Davídek, na kterého zatím nedošla řada, se rozbředel.

Davídek (v záchvatu breku): „*Já jsem smutný! Já jsem smutný!*“

Davídek odešel do rohu. Paní učitelka mu dala prostor a po chvíli, když všechny děti domluvily a měly zaměstnání, za ním přišla.

Davídek: „*Já jsem smutný! Já jsem to věděl!*“

Paní učitelka: „*Aha, tys to taky věděl.*“

Davídek: „*Jo, věděl jsem to a chtěl jsem to říct. Proč to říkal? Já to věděl!*“

Paní učitelka: „*Tys to chtěl říct dřív než Viki a jsi smutný, že on to řekl první.*“

Davídek: „*Jo, on mě zlobí!*“

Paní učitelka: „*Ty se na něj zlobíš. Líbilo by se ti, kdybys seděl blíž než Viki a došla na tebe řada dřív.*“

Davídek: „*No, ale on byl první.*“

Paní učitelka: „*Až budeš chtít, můžeš přijít za námi. Já bych měla radost. A můžeš nám říct i to, co víš o rybách ty. I když jsme to už slyšeli. Opakování je matka moudrosti. Aspoň si to budeme pořádně pamatovat.*“ **(možnost volby)**

Davídek je klidný a kýve, že ano. **(komunikaci přijal)**

(Tato komunikace má nejbližše technice zvané pomoc s pocity, která se skládá z plného naslouchání, potvrzení a ztotožnění se s pocity, pojmenování pocitů a splnění přání v představách. Všechny tyto části lze v komunikaci paní učitelky nalézt. Jde zároveň i o přijímací jazyk. Paní učitelka Davídka přijala se všemi jeho emocemi a dala mu možnost si je s její pomocí bezpečně prožít a zpracovat.)

- Paní učitelka: „*Teď vám děti pošlu obrázky ryb. Když si je prohlédneme, posíláme je dál.*“ **(informace a sdělení)**

Jeden chlapec odmítá poslat obrázky dál.

Paní učitelka: „*Miki, když máme obrázek prohlédnutý, posíláme ho dál. Asi by sis je chtěl nechat pro sebe, ale ostatní děti je ještě neviděly. Já pak chci o obrázcích povídat a oni mi nebudou rozumět. Až dopovídáme v kroužku, můžu ti je půjčit na prohlížení.*“ **(informace a sdělení a pojmenování pocitů, smysluplně odůvodněný požadavek)**

Chlapec předal obrázky dítěti vedle něj. **(komunikaci přijal)**

- Dvě dívky sedící v kruhu vedle sebe si povídají a strkají do sebe.

Paní učitelka: „*Věruško, vidím, že se tam mačkáš na Nelu. Teď bych potřebovala, abychom se chvíli soustředili. Pak půjdeme ven.*“ **(popis a konstatování, vyjádření vlastních očekávání a potřeb)**

Dívky se zklidnily. **(komunikaci přijaly)**

Paní učitelka: „*Takhle jsem to potřebovala holky. Sedíte v klidu, a to je super.*“ **(kladná zpětná vazba)**

14.2.9 Převlékání se v šatně a pobyt venku

- Jednomu z chlapců se nedaří navléknout si v šatně kalhoty. Po chvíli snažení se ho zmocní vztek.

Chlapec, křičící na paní učitelku: „*Nejde to! Nejde mi to!*“

Paní učitelka sedí naproti chlapci, věnuje mu plnou pozornost, tváří se neutrálně.

Paní učitelka: „*Nejde ti to a naštválo tě to. To znám. Ale když se takhle rozčiluju, pak mi to jde ještě míň. Vždycky mi pomůže, když se uklidním.*“ **(pomoc s pocity)**

Chlapec kouká zaujatě na paní učitelku, ztiší se a začne to zkoušet pomaleji. Po chvíli se mu podaří navléknout si kalhoty. **(komunikaci přijal)**

Paní učitelka: „*Paráda. Teď můžeš mít radost, jak jsi to krásně zvládl v klidu a sám.*“ **(kladná zpětná vazba)**

- Chlapec je zahleděn do prázdna a neobléká se.

Paní učitelka: „*Miki, oblečení.*“ **(dvě slova)**

Chlapec se začne strojit. **(komunikaci přijal)**

- Jedna z dívek má tričko přes kalhoty a kouká jí část zad.

Paní učitelka zůstává sedět na svém místě a pouze oznámí: „*Tričko by mělo být zastrčeno v kalhotách, aby nám nebyla zima.*“ **(informace a sdělení)**

Dívka se na chvíli zastaví, zamyslí, kouká na paní učitelku a poté si tričko zastrčí do kalhot. **(komunikaci přijala)**

- Dívka si obléká kalhoty, které vypadají slavnostně a na první pohled jsou určeny spíše do vnitřních prostor školky než na pobyt venku. Ve skříňce má i teplé kalhoty vhodné na procházku.

Paní učitelka: „*Nejsem si jistá, jestli ti v těchle kalhotech nebude venku zima. Počkej, podíváme se na teploměr. No, je tam osm stupňů. Zkus se podívat do přihrádky, jestli tam nenajdeš něco lepšího.*“ (paní učitelka dá nenápadně vhodné kalhoty na ven navrch hromádky s oblečením) „*Zkus to nějak vymyslet.*“

(informace a sdělení a následně prostor pro spoluúčast a aktivitu dítěte)

Dívka si kalhoty bez váhání převlékne. **(komunikaci přijala)**

- Dvě dívky si zkracují čekání na ostatní děti tichým zpíváním české hymny.

Paní učitelka: „*Co to zpíváte holčičky?*“

Dívky: „*Hymnu.*“

Paní učitelka: „*To ze sebe můžete mít radost, že ji umíte.*“ **(kladná zpětná vazba)**

Dívky se usmívají. **(komunikaci přijaly)**

- Jedna z holčiček si v šatně začne zpívat a po chvíli se ze zpěvu stává křik.

Paní učitelka: „*Slyším Věruško, že křičíš. Bolí mě z toho uši. Prosím, přestaň.*“ **(popis a konstatování, doplněné vyjádřením vlastních očekávání a potřeb)**

Věruška přestala. **(komunikaci přijala)**

- Děti si hrají a běhají po travnaté ploše.

Paní učitelka: „*Běháte a padáte na sebe. Může to být nebezpečné.*“ **(popis a konstatování, informace a sdělení)**

Po vyslovení výroku se paní učitelka vzápětí věnuje jiným dětem a situacím. **(absence důslednosti a neverbální komunikace)**

Děti jsou zabrané do běhání a pokračují v něm. **(děti na komunikaci nezareagovaly)**

- Jeden chlapec při chůzi po trávě spadl a ušpinil si kalhoty. Očividně mu to vadí, jde tedy za paní učitelkou.

Chlapec: „*Spadl jsem. Kalhoty.*“

Paní učitelka: „*Spadl jsi a ušpinil sis kalhoty.*“

Chlapec: „*Jo.*“

Paní učitelka: „*Jsi z toho asi špatný. Taky bych byla smutná. Co bys ode mě potřeboval?*“

Chlapec: „*Utřít.*“

Paní učitelka: „*Chtěl bys ty kalhoty utřít.*“

Chlapec: „*Kapesník.*“

Paní učitelka: „*Chtěl bys po mně kapesník?*“

Chlapec: „*Jo.*“

Paní učitelka: „*Paní učitelko, dejte mi prosím kapesník.*“

Chlapec: „*Paní učitelko, dejte mi prosím kapesník.*“

Paní učitelka vyndává kapesník z tašky a podává ho chlapci.

Paní učitelka: „*Děkuju paní učitelko.*“

Chlapec: „*Děkuju.*“

Paní učitelka: „*Prosím Adámku.*“

(paní učitelka pomohla chlapci situaci vyřešit samostatně, pomocí přijímacího jazyka, konkrétně potvrzením příjmu a aktivním nasloucháním)

14.2.10 Odpočinek

- Paní učitelka sedí na lavičce. Vedle ní sedí chlapec.

Paní učitelka: „*Danečku, když mě takhle taháš za ten cop, tak mi to vadí. Prosím nedělej to.*“ **(vyjádření vlastních očekávání a potřeb)**

Chlapec přestane. **(komunikaci přijal)**

- Během převlékání do pyžámek se jeden chlapec svlíkne, běhá mezi dětmi, tančí a vydává různé zvuky.

Paní učitelka: „*Vidím Mikiho, že se předvádí.*“ (**popis a konstatování, bez další důslednosti či neverbální komunikace – paní učitelka po výroku ihned odchází pomáhat ostatním dětem se strojením**)

Chlapec pokračuje ve stejném chování. (**na komunikaci nereaguje**)

- Děti se chystají ke spánku. Mají spoustu energie, běhají, a u toho shodí dřevěnou tabulku, která málem spadne na hlavu jinému chlapci. Všichni se leknou.

Paní učitelka: „*Je potřeba ve třídě neběhat a dávat větší pozor, co je kolem nás, abychom neublížili sobě, nebo ostatním dětem.*“ (**informace a sdělení, namísto výčitek a obviňování pod vlivem úleku**)

Děti kývou, že ano a zpomalí. (**komunikaci přijaly**)

- Dívka přijde k paní učitelce s plyšákem.

Dívka: „*Můžu si vzít plyšáčka?*“

Paní učitelka: „*My si ho na spaní nebereme. Je to kvůli tomu, že plyšácci nejsou úplně čisti. Někdy s nimi chodíme i ven, a v postýlkách je čisto.*“ (**informace a sdělení, doplněné odůvodněním**)

Dívka je očividně smutná.

Paní učitelka: „*Bylo by to fajn, vid’? Teď jsi z toho asi smutná. Můžeš si ho tady odložit, já ti ho můžu hlídat a až vstaneš, zase si ho vezmeš. Já vám teď budu číst pohádku.*“ (**pomoc s pocity**)

- Paní učitelka začne číst pohádku, děti leží na lehátkách a ve třídě stále není ticho.

Paní učitelka: „*Děti, pohádka.*“ (**dvě slova**)

Děti se výrazně ztiší. (**komunikaci přijaly**)

- Paní učitelka dá dětem možnost volby, že kdo chce, může již vstávat. Ostatní mohou ještě odpočívat. Kdo vstane, ustrojí se, a jde do druhé části třídy.

Jeden chlapec vstal a běhal po třídě v pyžamu.

Paní učitelka: „*Jsou dvě možnosti. Bud’ půjdeš na lehátko, nebo se přestrojíš.*“ (**možnost volby**)

Chlapec: „*Já chci vstávat.*“

Paní učitelka: „*Vidím ale, že sis vybral lehátko, protože se nestrojíš.*“ (**popis a konstatování**)

Chlapec se začal strojit. (**komunikaci přijal**)

- Děti si stelou postel. Jeden chlapec se stláním bojuje a neví si rady. Paní učitelka přijde k vedlejšímu lehátku tak, aby ji chlapec viděl, a začne ho stlát.

Paní učitelka: „*Takhle steleme postýlku.*“ **(informace a sdělení)**

Chlapec (poté, co ustele své lehátko): „*Je to takhle ustlané?*“

Paní učitelka: „*Co myslíš? Jsi s tím spokojený? Je to stejné?*“ **(odpovídá na otázku otázkou, dává dítěti prostor pro spoluúčast a aktivitu)**

Chlapec svoji peřinu poupraví podle ustlané postýlky paní učitelkou a pak kýve hlavou, že ano. **(komunikaci přijal)**

- Dva chlapci uklízejí lehátka. Každý táhne jedno lehátko a ani jeden ho nedokáže sám zvednout, aby ho uklidil na hromádku ostatních lehátek. U toho do sebe navzájem strkají.

Paní učitelka: „*Kluci, jste tu dva siláci. Když budete pracovat společně, budete mít dvakrát takovou sílu. Na zvednutí lehátka jsou vždycky potřeba dva. Zkuste to společně vymyslet, jak by to šlo udělat lépe.*“ **(informace a sdělení a prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí)**

Paní učitelka odešla a chlapci začali spolupracovat. **(komunikaci přijali)**

15 Diskuse

V následující kapitole bych ráda otevřela polemiku ohledně tématu této závěrečné práce v kontextu se současným poznáním. Zároveň se zde zamýšlím nad důsledky i limity zjištění, která tato práce přinesla, a následně nad možnostmi dalších bádání, která by tuto práci mohla vhodně doplňovat.

Téma efektivní komunikace s dětmi jsem si vybrala, jelikož cítím jako budoucí předškolní pedagožka povinnost se mu věnovat, abych byla schopna svoji profesi vykonávat co nejkvalitněji a s co největším přínosem. Teoretická východiska hovoří o tom, že není možné nekomunikovat, a že komunikace s dítětem má zásadní a dlouhodobý dopad na jeho psychiku. Vnímám tedy jako nutnost, aby se v souvislosti s touto oblastí výchovy a vzdělávání dostaly mezi odbornou veřejnost ještě ve větší míře informace o možnostech užívání efektivní a respektující komunikace, a zejména pak o důsledcích, které dítětem dlouhodobě způsobuje komunikace neefektivní. Vede mě k tomu například výsledek bakalářské práce o komunikaci pedagoga s dítětem v mateřské škole z roku 2016, kde studentka Nicole Marková zjistila, že v projevu pedagogů v mateřské škole převládají neefektivní komunikační způsoby. Jasně zde také z reakcí dětí vyplývá, že na ni žáci nejčastěji nereagují, nebo ji přijímají s neochotou. (Marková, 2016)

Pro tuto bakalářskou práci byl zvolen kvalitativní výzkum, který se ze své podstaty zaměřuje na menší výzkumný vzorek, a ten zkoumá podrobněji a do hloubky. Jelikož jsem se snažila pozorovat krátkodobou neboli okamžitou reakci dítěte na efektivní komunikaci pedagoga, vnímám použitý výzkumný vzorek a délku výzkumu jako dostačující. Velmi přínosný by však byl výzkum na obdobné téma trvající několik měsíců, nebo například i let, jelikož dlouhodobý dopad způsobu komunikace s dětmi na jejich psychiku je o mnoho podstatnější než okamžitý výsledek. Krátkodobá reakce je pro život v mateřské škole podstatná, ale může být zkreslující. To vychází například z výše uvedeného rozhovoru, kdy pedagožka č.1 mluví o spolupráci dítěte, která se může jevit jako fungující, ale je motivována strachem, nebo z diplomové práce Martiny Homolové o efektivní komunikaci v Montessori a církevní mateřské škole z roku 2018, která vychází z poznání, že i neefektivní komunikace vede k požadovaným výsledkům. (Homolová, 2018)

Výsledkem výzkumu je ověření efektivity komunikace, kterou nám předkládají odborné publikace, a bližší náhled na její působení na děti v prostředí mateřské školy. Během sběru dat a jejich následné analýzy se naskytla nezodpovězená otázka týkající se jisté skupiny žáků, které se svým projevem určitým způsobem liší od většiny dětí a paní učitelky je často označují jako problémové. Na tuto skupinu dětí efektivní komunikace nepůsobila tak, jak bylo předpokládáno. Pedagožky, které byly objektem pozorování, se dle výsledků z hloubkových rozhovorů domnívají, že je příčinou osobnost daného jedince, což vnímají jako neměnný jev. I studentka Marie Sedláčková ve své práci o efektivní komunikaci v mateřské škole z roku 2017 zdůrazňuje, že dle zjištěných výsledků není praktické užití efektivní komunikace tak jednoznačné, jak tvrdí teoretická východiska, jelikož je každé dítě, a tak i jeho reakce, jedinečné. Bylo by jistě velmi přínosné zaměřit se výhradně na tyto problémové situace, kde efektivní komunikace selhává. Já jsem se touto problematikou snažila okrajově zabývat ve třetí výzkumné otázce, kterou zpětně vnímám jako velmi přínosnou. Jejím důsledkem je zjištění jevů, které podmiňují účinnost efektivní komunikace. (Sedláčková, 2017)

Hlavním důsledkem zjištění výzkumu této práce je tedy úspěšné ověření účinnosti efektivní komunikace skrze pozorování reakcí dětí, přičemž byl zjištěn nedostatek ve zkreslenosti krátkodobých reakcí a určité rezervy v publikacemi předkládané komunikaci. Ty byly částečně vykompenzovány a objasněny třetí výzkumnou otázkou.

V této kapitole je obhájena smysluplnost tématu práce, podložená neuspokojivými výsledky z nedávné závěrečné práce. Dále je zde objasněn smysl rozsahu výzkumného šetření, s uvedením limitu, který přináší krátkodobé zkoumání tématu. To je opět podloženo již dosaženým zjištěním a doplněno o návrh dalšího bádání. Konec diskuse je věnován nezodpovězené otázce, která by mohla být objasněna v další obdobné práci, a shrnutí hlavního důsledku výzkumu.

16 Zhodnocení

V této kapitole bych ráda zhodnotila naplnění cíle celé práce neboli zodpovězení jedné hlavní a dvou vedlejších výzkumných otázek. Závěrem se ohlédnu také za svým osobním cílem.

Hlavní výzkumnou otázkou, díky které jsem chtěla zjistit, jak dítě v mateřské škole reaguje na efektivní komunikaci ze strany pedagoga, jsem zodpověděla pomocí záznamového archu neboli tabulky. Po přepsání rozhovorů mezi pedagogem a dítětem z audiozáznamu do grafické podoby jsem do tabulky zanášela počty užití jednotlivých efektivních komunikačních technik v souvislosti s reakcemi dětí na ně. Reakce dětí jsem zjednodušila a rozdělila do kategorií: přijme, nereaguje a nepřijme. Celkově za celý týden děti 522x efektivní komunikaci přijaly a 36x na ni buď nereagovaly, nebo ji dokonce nepřijaly. Vyjádřeno procenty byla efektivní komunikace přijata v 94 % situací. Na hlavní výzkumnou otázku lze tedy odpovědět, že měla během výzkumu na děti efektivní komunikace pozitivní vliv. Znamená to, že se děti chovaly ve většině případů tak, jak po nich paní učitelka oprávněně požadovala, nebo tak, aby s paní učitelkou došly pro obě strany k uspokojivému závěru situace. Během pozorování jsem byla mnohdy svědkem toho, jak díky efektivní komunikaci paní učitelka děti navedla, aby danou situaci vyřešily samostatně, a tím jim tak pomohla k budování větší sebedůvěry. Důsledkem technik jako je přijímací jazyk nebo pomoc s pocity ze strany pedagoga se dětem zase pomohlo zpracovat si své emoce tak, aby nad nimi neměly moc a neovládaly v nekontrolovatelné míře jejich chování.

Pro zodpovězení výzkumné otázky, která si kladla za cíl zjistit, které efektivní komunikační techniky se jeví jako nejúčinnější, jsem se rozhodla do tabulky přidat sloupec určující tuto odpověď v procentech. Bylo totiž nutno vzít v potaz, že některé techniky efektivní komunikace byly pedagožkami užity ve výrazně odlišné míře než jiné. I přes tento výpočet si jsem však vědoma, že tento výzkum nebyl dostatečně rozsáhlý na to, aby tento jev určil v obecné platnosti. Můžeme však s jistotou tvrdit, že během výzkumu, konkrétně během metody pozorování, se jevily jako nejúčinnější metody: pomoc s pocity, kladná zpětná vazba, možnost volby a dvě slova. Také na neverbální komunikaci děti reagovaly vždy, když jsem ji u paní učitelky zaznamenala. Dále v pořadí od těch nejúčinnějších po ty relativně méně účinné techniky lze řadit: vyjádření vlastních

očekávání a potřeb, přijímací jazyk, prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí, informace a sdělení, a nakonec popis a konstatování.

Proč některé efektivní komunikační techniky v určitých situacích děti nepřijaly, mělo být zjištěno zodpovězením třetí výzkumné otázky. Ta se ptá, co může mít na dítě vliv, pokud na efektivní komunikaci nereaguje, nebo ji nepřijímá. Odpověď na tuto otázku lze z podstaty věci zjistit především z hloubkových rozhovorů s pedagožkami, které znají pozorované děti dlouhodoběji, a také se ukázalo, že disponují kvalitní sebereflexí. Díky tomu se podařilo zjistit, že kromě nejrůznějších, často i nespécifikovatelných jevů ze strany dítěte, má nejzásadnější vliv důslednost a neverbální komunikace. Z výzkumu vyplynulo, že absence důslednosti má přímou souvislost s nereagováním dítěte na efektivní komunikaci učitele. Neverbální komunikace, doplňující mluvený projev, pak může být formou důslednosti, nebo se může vyskytovat samostatně. I tak se ve výzkumu ukázala jako 100 % efektivní.

Závěrem kapitoly bych se ráda vrátila k mým osobním cílům stanoveným v úvodu této práce. Tím byla teoretická znalost tématu a inspirace dobrou praxí zkušenějších pedagožek. Troufám si říct, že oba mé cíle byly naplněny. Největší zásluhu na tom má bezpochyby dobrý výběr školky včetně pedagogických pracovníků, které jsou vysokoškolsky vzdělané, mají v průměru čtvrt století praxe a efektivní komunikaci ze své strany považují v mateřské škole za standard opírající se o Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Zejména díky paním učitelkám jsem tedy měla možnost zažít plodný sběr dat, který měl za následek splnění mých osobních cílů.

17 Závěr

Touto kapitolou bych celou práci ráda shrnula. Bakalářská práce se věnovala vlivu efektivní komunikace pedagoga na dítě v mateřské škole. V úvodu byl stanoven hlavní cíl práce, kterým bylo zodpovědět celkem tři výzkumné otázky. Ty zkoumaly reakce dětí na efektivní komunikaci předškolního pedagoga, ptaly se, které z technik, předložených odbornou literaturou, se krátkodobě jeví jako nejúčinnější, a také co dalšího může na dítě během komunikace s učitelem působit.

Tato práce byla schopna díky zobecnění reakcí dětí na komunikaci pedagoga zodpovědět hlavní výzkumnou otázku, a je tak přínosem v ověření efektivních komunikačních technik z odborných publikací v praxi. Jelikož bylo zjištěno, že všechny techniky byly během pozorování účinné minimálně na 85 %, druhá výzkumná otázka, zjišťující nejúčinnější efektivní komunikaci, je spíše orientační, a vypovídá pouze o tomto výzkumném vzorku a tomto bádání. Každá komunikační technika, která je v souladu s respektujícím přístupem k dětem, je vhodná a účinná pro jinou situaci. Často se také ukázalo, že je vhodné techniky kombinovat, například popsat a konstatovat realitu, a následně děti informovat o zažitých pravidlech, které se s touto realitou neslučují. Osvojení technik a jejich přirozené kombinování napomáhá mimo jiné autentičnosti pedagoga. Pro důvěrný a upřímný vztah mezi dítětem a učitelem je vzájemná věrohodnost klíčová.

Třetí výzkumná otázka se snaží proniknout do mezer a limitů efektivní komunikace. Poznatky o důležitosti a nevyhnutelnosti neverbální komunikace, a zejména pak důslednosti, považuji za cenný přínos tohoto výzkumu. Vnitřní vlivy odehrávající se uvnitř dítěte jsou méně smysly pozorovatelné, a tím pádem i obtížněji vyzkoumatelné. V tomto bádání se podařilo vypořádat děti, které pracují ve stavu flow, a nevnímají tak realitu okolo sebe, tudíž ani efektivní komunikaci pedagoga. O dalších vnitřních vlivech působících na psychiku a chování dítěte během komunikace pojednává část analyzující teoretická východiska. Příkladem je kapitola o základních lidských potřebách dětí předškolního věku.

Jsem si vědoma toho, že odpovědi získané výzkumem nejsou vyčerpány a že byla zjištěna a prozkoumána pouze určitá část reality. Limitem práce je jistě neúplná odbornost autora, jelikož jsem se s tímto tématem i provedením výzkumu jako takového setkala poprvé právě díky této práci, a nebyla jsem tak schopna nabídnout víc, než co jsem se díky analýze současného stavu poznání dozvěděla já sama. Také kvalita provedení výzkumu

přinesla jistá omezení. Například v případě možnosti provedení skrytého pozorování by se jistě došlo k autentičtějším výsledkům. Vyzdvihnout lze naopak podpoření dosavadních závěrů o efektivní komunikaci s dítětem a ověření teoretických východisek ve výzkumné části. Z výsledků práce lze vyvodit, že efektivní techniky, které byly pro výzkum vybrané, mohou v praxi fungovat a fungují.

Další bádání by mohlo proniknout do zjištěných limitů efektivní komunikace, kterým tento výzkum nevěnoval přílišnou pozornost. Dále by bylo možné věnovat se obdobnému tématu namísto pohledu dítěte z pohledu pedagoga, jeho seberozvoji a osvojování si dovednosti efektivní komunikace.

Smysluplnost tématu, kterou úvod práce vysvětluje a obhajuje, stále vidím ve dvou hlavních rovinách. Tou první je přímá souvislost našeho přístupu k dítěti s utvářením jeho sebeobrazu. Tou druhou je nápodoba jako hlavní učební nástroj dětí předškolního věku. Předpokládejme tedy, že tak, jak se chováme k dětem a k druhým před zraky dětí my, právě tak se budou k ostatním bytostem chovat samy děti. Spolu s komunikací k dětem tedy máme v určité míře v rukou jednak budoucí kvalitu života dětí, která přímo souvisí s náhledem člověka na sebe samého, a také vzájemný přístup nadcházející generace k sobě navzájem. To je, alespoň pro mě osobně, dostatečná motivace pro překonání vlastních stínů a osvojení si dovednosti respektující a efektivní komunikace.

18 Zdroje

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

ČEPELÍKOVÁ, Zuzana. Aktuálně.cz. *DVTV*. [online]. ČR: Economia, 2022. [cit. 2022_3_4]. Dostupné z: <https://video.aktualne.cz/dvtv/trauma-neni-jen-zraneni-duse-je-fyziologicke-a-propisuje-se/r~6b807e90785811eca0d8ac1f6b220ee8/>

FABER, Adele a MAZLISH, Elaine. *Jak mluvit, aby nás děti poslouchaly, jak naslouchat, aby nám děti důvěřovaly*. Druhé vydání. Brno: CPress, 2013. ISBN 978-80-264-0147-6

FITZGERALD, Brenda. YouTube. *TEDx Talks*. [online]. USA: TEDxAtlanta, 2014. [cit. 2022_4_20]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=y8qc8Aa3weE>

GORDON, Thomas. *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. První vydání. Praha: Malvern, 2015. ISBN 978-80-7530-006-5

GUEGUENOVÁ, Catherine. *Cesta ke šťastnému dětství*. První vydání. Praha: Rybka Publishers, 2014. ISBN 978-80-87950-03-6

HERMAN, Marek. *Najděte si svého maršana*. Třetí vydání. Olomouc: apak, 2014. ISBN 978-80-260-6070-3

HOMOLOVÁ, Martina. *Užití efektivní komunikace v mateřské škole typu montessori a v církevní mateřské škole* [online]. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, teologická fakulta, 2018, [cit. 20 Feb 2022]. Dostupné z: https://theses.cz/id/kkkgbo/?lang=sk;zoomy_is=1

KELLER, Godi. *Škola srdce(m): waldorfské inspirace a proměny současné pedagogiky*. První vydání. Praha: Malvern, 2018. ISBN 978-80-7530-130-7

KOPŘIVA, Pavel a NOVÁČKOVÁ, Jana a NEVOLOVÁ, Dobromila a KOPŘIVOVÁ, Tatjana. *Respektovat a být respektován*. První vydání. Kroměříž: Spirála, 2005. ISBN 80-901873-6-6

- KŘOVÁČKOVÁ, Blanka a SKUTIL, Martin. *Pedagogický a psychologický slovník: terminologický slovník zaměřený na primární a preprimární vzdělávání*. První vydání. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-513-4
- MARKHAM, Laura. *Aha! Rodičovství: Jak přestat křičet a začít žít s dětmi v harmonii*. První vydání. Praha: Mladá fronta, 2015. ISBN 978-80-204-3950-5
- MARKOVÁ, Nicole. *Komunikace mezi pedagogem a dítětem v mateřské škole* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, pedagogická fakulta, 2016, [cit. 18 Feb 2022]. Dostupné z: https://theses.cz/id/sdzbcw/?zoomy_is=0
- RAVENINTHEFOG. Maslowova pyramida potřeb [obrázek]. In: *Wikipedia* [online]. 4.10.2014 [Cit. 22.1.2022]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Soubor:Maslowova_pyramida_pot%C5%99eb_-_%C4%8Dernob%C3%ADle.jpg
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Třetí vydání. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-853-8
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?* Čtvrté vydání. Praha: Portál, 2007. ISBN 80-85282-00-3
- MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací*. První vydání. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0198-4
- PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace*. První vydání. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3603-7
- PRŮCHA, Jan a WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2
- RŮŽIČKOVÁ, Jana. Nakladatelství Portál. *Informatorium* [online]. ČR: Portál, 2021. [cit. 2022_4_24]. Dostupné z: <https://nakladatelstvi.portal.cz/casopisy/informatorium-3-8/100845/emoce-jsou-nasim-vnitrim-kompasem>
- SEDLÁČKOVÁ, Marie. *Efektivní komunikace v MŠ* [online]. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, pedagogická fakulta, 2017, [cit. 18 Feb 2022]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/u7k48l/?isshlret=Marie%3BSEDL%C3%81%C4%8CKOV%C3%81>

%3B;zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Dmarie%20sedl%C3%A1%C4%8Dkov
%C3%A1%20efektivn%C3%AD%20komunikace%20v%20m%C5%A1%26start%3D1

MARKOVÁ, Nicole. *Komunikace mezi pedagogem a dítětem v mateřské škole* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, pedagogická fakulta, 2016, [cit. 18 Feb 2022]. Dostupné z: https://theses.cz/id/sdzbcw/?zoomy_is=0

SEVERE, Sal. *Co dělat, aby se vaše děti správně chovaly*. Druhé vydání. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-324-6

SPLAVCOVÁ, Hana a VATALOVÁ, Jaroslava. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha, MŠMT, 2021, [cit 24 Jan 2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>

STRAUSS, Anselm a CORBINOVÁ, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu*. První vydání. Brno: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X

SVOBODOVÁ, Eva. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. První vydání. Praha: Raabe, 2007. ISBN 80-86307-39-5

ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. První vydání. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0

ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. První vydání. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-70-2

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem*. Druhé vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze - pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2

Webové stránky mateřské školy

19 Přílohy

Příloha A – informované souhlasy (str. 34)

INFORMOVANÝ SOUHLAS S AUDIOZÁZNAMEM PRO POTŘEBY BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Já,, svým podpisem souhlasím s tím, aby studentka Aneta Kučerová (Univerzita Hradec Králové, 3.ročník oboru Učitelství pro mateřské školy) použila pro potřeby své bakalářské práce s názvem „Vliv efektivní komunikace na chování dítěte v prostředí mateřské školy“ audiozáznam s mým dítětem S tímto souhlasím pouze za předpokladu, že informace získané prostřednictvím audiozáznamu budou zveřejněny v anonymizované podobě (nebude možné v bakalářské práci identifikovat mé dítě) a budou použity výhradně pro potřeby této bakalářské práce.

(podpis zákonného zástupce dítěte)

INFORMOVANÝ SOUHLAS S AUDIOZÁZNAMEM PRO POTŘEBY BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Já,, svým podpisem souhlasím s tím, aby studentka Aneta Kučerová (Univerzita Hradec Králové, 3.ročník oboru Učitelství pro mateřské školy) použila pro potřeby své bakalářské práce s názvem „Vliv efektivní komunikace na chování dítěte v prostředí mateřské školy“ audiozáznam se mnou. S tímto souhlasím pouze za předpokladu, že informace získané prostřednictvím audiozáznamu budou zveřejněny v anonymizované podobě (nebude mě možné v bakalářské práci identifikovat) a budou použity výhradně pro potřeby této bakalářské práce.

(podpis nahrávané osoby)

„Souhlasíte s nahrávkou?“

„Ano, souhlasím s nahrávkou.“

„Ráda bych se zeptala na Vaše vzdělání a délku praxe.“

„Vzdělání mám obor učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Hradec Králové a přímo u dětí jsem sedmnáct let.“

„Při mém pozorování jsem si všimla, že jste při komunikaci s dětmi často užívala efektivní komunikaci. Užíváte ji vědomě?“

„Jo, používám ji vědomě.“ → vztah pedagoga k efektivní komunikaci

„A jak na ni z Vašeho pohledu děti reagují?“

„Já si myslím, že je to individuální, protože jsou děti, který reagují úplně v pohodě, na první upozornění, a některý děti prostě nereagují. Je to fakt individuální.“

„A když to tedy na některé děti v určitou chvíli nezafunguje, máte z praxe vypořádané, proč to tak může být? Co může mít například na dítě vliv, kvůli kterému ani tu efektivní komunikaci nepřijímá?“

„Některý dítě je tak individuálně nastavený, jako jeden chlapec v naší třídě. Ten není schopnej přistoupit na nic. Takže to je asi opravdu v tom osobnostním nastavení toho dítěte.“

Ale samozřejmě to může být i v té situaci, kdy dítě se třeba na něco soustředí, na něco jiného. Tam je potřeba to vnímat a podle toho se zařídít. Buďto ho nechat, ať si tu činnost dodělá, do který je zabraný. No a když je prostě potřeba, aby dával pozor, tak musím tu jeho pozornost přivázat na mě. Někdo si chce něco vyvzdorovat. Je to individuální opravdu.“

„Máte naopak zkušenost s nějakým druhem komunikace, kterou děti vyloženě nepřijímají?“

„Víte co, ona ta neefektivní komunikace vlastně kolikrát v dětech vzbuzuje třeba strach, nebo něco takovýho, takže oni se třeba leknou prostě, zarazej se a udělej to. Ale tam je právě ten problém, že je to přes ten strach. Takže to je opravdu už ta krajní volba, když jde třeba o zdraví, že se na někoho třeba zvýší hlas nebo tak. Možná že to riziko tý neefektivní pak je, že ty děti nebudou v budoucnu reagovat, že nebudou na jedný vlně s tou učitelkou. Oni se třeba budou bát, a pak už s nima třeba budou cloumat i vztek, že se s nima tak mluví, nebo tak.“

↓
negativní
emace

↓
narušený
vztah
učitel-dítě

↳ osobnost pedagoga

pedagog

individuální vliv,
↑ osobnost

pozornost
dítěte,
flow

→ motivace
strachem