UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

**Bakalářská práce**

Lenka Švédová, Dis.

**Význam pedagogické komunikace pro úspěšnost výchovně vzdělávacího procesu**

Olomouc 2015 vedoucí práce: Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.

|  |  |
| --- | --- |
|  |  |

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem vypracovala práci samostatně a výhradně s použitím literatury uvedené v seznamu literatury.

Zábřeh ……………….. …………………………………

Poděkování

Ráda bych zde poděkovala Mgr. Dominice Provázkové Stolinské, Ph.D. za její odborné vedení, cenné rady a čas, který mi věnovala při řešení dané problematiky. V neposlední řadě také děkuji své rodině za podporu.

OBSAH

[ÚVOD 5](#_Toc417324469)

[TEORETICKÁ ČÁST 7](#_Toc417324470)

[1 BIOLOGICKÝ OBRAZ DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU 8](#_Toc417324471)

[2 KOMUNIKACE – ZÁKLAD ÚSPĚŠNÉHO VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍHO PROCESU 10](#_Toc417324472)

[2.1 Úrovně komunikace 10](#_Toc417324473)

[2.2 Pedagogická komunikace 15](#_Toc417324474)

[3 POJETÍ KOMUNIKACE V RÁMCOVÉM VZDĚLÁVACÍM PROGRAMU PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ 18](#_Toc417324475)

[4 KOMUNIKACE V MATEŘSKÉ ŠKOLE 21](#_Toc417324476)

[PRAKTICKÁ ČÁST 23](#_Toc417324477)

[5 METODICKÁ DOPORUČENÍ PODPORUJÍCÍ PARTNERSKÝ VZTAH K DĚTEM 24](#_Toc417324478)

[5.1 Neefektivní komunikace 25](#_Toc417324479)

[5.2 Nálepkování 26](#_Toc417324480)

[5.3 Pozitivní komunikace 27](#_Toc417324481)

[5.4 Osobní zóna 32](#_Toc417324482)

[5.7 Odměna 39](#_Toc417324483)

[5.8 Zpětná vazba 41](#_Toc417324484)

[5.9 Pravidla a hranice 43](#_Toc417324485)

[5.10 Konflikty 45](#_Toc417324486)

[5.10.1 Komunitní kruh 48](#_Toc417324487)

[5.11 Umění naslouchat 49](#_Toc417324488)

[ZÁVĚR 52](#_Toc417324489)

[RESUME 53](#_Toc417324490)

[SEZNAM LITERATURY 55](#_Toc417324491)

# ÚVOD

Komunikace má pro celé lidstvo obrovský význam. Nejde jen o sdělování informací po obsahové stránce, ale především o celý komunikační záměr. Slova jsou pouhým zlomkem celého komunikačního procesu. Důležitou úlohu zde hrají ostatní aspekty, jako jsou neverbální komunikace, komunikace činem, či vlastní forma sdělení.

Cílem práce je v teoretické rovině popsat pohled na komunikaci ze strany dítěte i pedagoga. Protože se bakalářská práce zabývá komunikací dítěte předškolního věku a dospělého, představuje práce nejprve kapitolou první obraz dítěte v předškolním věku zaměřený na motoriku, psychiku i emoce. Vzhledem k tomu, že komunikace je neodmyslitelnou součástí výchovně vzdělávacího procesu, je této problematice věnována kapitola druhá, kde najdeme rozdělení komunikace a přehled projevů, které ovlivňují celkovou komunikaci. Třetí kapitola se zaměřuje na rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, protože cílem tohoto programu je také rozvoj komunikace dítěte, který je zakomponován do ve všech oblastí zajišťujících všestranný rozvoj dítěte v mateřské škole. Komunikace dítěte s pedagogem probíhá především v mateřské škole, proto se čtvrtá kapitola práce věnuje komunikaci v mateřské škole. Komunikace je klíčem k řešení mnohých problémů. Mnoho bojů a neshod mezi dospělým a dítětem pramení z nedostatečné komunikace, proto práce představuje v praktické části, obsahující kapitolu pátou, nastínění možností komunikace s dětmi, která se označuje za efektivní komunikaci. Je zde popsána také tak často používaná neefektivní komunikace. Děti jsou často „imunní“ vůči některým pravidelně používaným větám rodiči, pedagogy, či vychovateli. Jednotlivé podkapitoly se zabývají osobní zónou, pohledy na trest a odměnu, zda a jakým způsobem je používat, zpětnou vazbou, pravidly a hranicemi a s tím souvisejícím řešením konfliktů, i uměním naslouchat. V aplikační části této práce je cílem nastínit možnosti jiné, účinnější komunikace a porovnání se skutečností. Jaký význam mají pravidla a hranice v životě dětí a co upevní důstojnost a lidskost rodičů, pedagogů i dětí.

Děti začínají být velmi brzy malými osobnostmi, které naprosto přesně vědí, co chtějí. A také vědí, co nechtějí a pak jsou také připravené za to tvrdě bojovat. Často to bývá boj „kdo z koho“. Jako vychovatelé a pedagogové a především rodiče bychom měli dát dětem všechno, co potřebují, ale rozhodně ne všechno, co chtějí.

Všechny zmíněné problematiky by se daly shrnout do jedné věty: „Respekt dětí dospělými a respekt dospělých dětmi.“ My, rodiče, pedagogové a vychovatelé chceme pro naše děti vždy jen to nejlepší. Přejeme si, aby z nich vyrostli šťastní a úspěšní lidé, kteří budou dobrými partnery, kolegy i rodiči a chceme, aby měly smysl pro zodpovědnost, a zároveň i smysl pro humor. Dospělí jsou přesvědčeni o tom, že vše, co konají, konají z upřímné lásky a pro dobro dětí. Ovšem ne všechny výchovné metody a prostředky se ztotožňují s respektujícím přístupem. Naším cílem je děti vychovávat tak, aby samy zvažovaly své chování, i když nebude nikdo z dospělých na blízku.

# TEORETICKÁ ČÁST

# 1 BIOLOGICKÝ OBRAZ DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Na začátku bychom si měli představit, jak se jeví dítě v předškolním věku. Začněme otázkou: „Kdo je dítě?“ *„Dítětem je jedinec nacházející se v určitém věkovém rozmezí, které lapidárně označíme jako dětský věk či věk dětství.“* (Helus, 2009, str. 99) Dětský věk, který se považuje za nejbouřlivější období našeho vývoje, rozdělujeme na období rané, střední a pozdní. (Helus, 2009) Jinými autory je dětský věk mnohem více členěn. Začíná obdobím prenatálním a pokračuje obdobím novorozeneckým, kojeneckým, batolecím, předškolním věkem, mladším školním věkem, starším školním věkem, obdobím adolescence. V každém vývojovém období dochází k podstatným změnám v psychomotorice a rozvoji osobnosti.

Níže prezentujeme obraz dítěte předškolního věku v těchto rovinách:

**Motorika**

Pohyb je základní potřebou každého dítěte a předškolní období se vyznačuje obrovským psychomotorickým rozvojem, zrychlením růstu. Zdokonaluje se hrubá motorika dítěte, kdy dochází k zautomatizování chůze, koordinaci běhu, skákání. Děti kolem čtvrtého roku si rády hrají s možnostmi svého těla a zkoušejí maximální rozsah pohybů, zvládají i náročnější koordinovanou pohyblivost, kterou například vyžaduje jízda na kole, lyžování, plavání. (Koťátková, 2008) V dnešní době se mateřské školy snaží o všeobecný rozvoj dítěte a k rozvoji pohybové oblasti využívají mnohých kurzů, kde se děti naučí plavat, bruslit i lyžovat.

Rozvoj jemné motoriky je důležitý nejen pro kresbu a následné psaní ve škole, ale pro celkovou manuální zručnost. Naučí se používat nůžky, špetkový úchop důležitý pro psaní, chytat míč, jíst příborem. Děti kolem věku čtyř let si postupně vyhraňují lateralitu. (Šimíčková Čížková a kol., 2003)

**Psychika**

Předškolní věk je také charakterizován obrovskou fantazií. Rozvojem představivosti si dítě dokáže vysvětlit i realitu. Nedokáže přesně rozlišit hranici mezi fantazií a realitou. Představivost napomáhá dítěti reprodukovat své prožitky či pohádky. Rádo si vymýšlí a sní, oživuje neživé věci, dává jim lidské vlastnosti. Ve srovnání s batoletem se dítě předškolního věku dokáže mnohem déle soustředit na určitou činnost. Paměť u těchto dětí převládá ještě mechanická, ale začíná se rozvíjet paměť logická. Stále je dominantní egocentričnost, kdy si dítě obtížně uvědomuje názor druhého. Dítě se především zaměřuje na své prožitky a jeho myšlení je názorné. Spolu s velkou řečovou aktivitou dochází k rozšiřování slovní zásoby a zároveň rozvíjení pojmového myšlení, kdy již zvládá pojmenovat předměty společným názvem. Velkým nárůstem slovní zásoby dochází ke konci tohoto období k tomu, že dítě si vymýšlí nová slova pro pojmenování věcí a situací, které ještě nezná. Řeč tak předbíhá myšlení. (Šimíčková Čížková a kol., 2003)

Vnímání patří mezi důležité procesy pro dítě předškolního věku. V tomto období je dítě hodně zvědavé, všímá si detailů a rádo se směje. Objevuje se smysl pro humor.

**Emoce**

Po emoční stránce se předškolní dítě rozvíjí rovněž znatelným způsobem. Vztahy s dospělými jsou nedostačující a dítě začíná vyhledávat vrstevníky ke hře, která je pro předškolní děti dominantou jejich období. Objevuje se hra společná, kdy si již děti nehrají jen vedle sebe, ale hrají si jednu hru společně, která má i společný cíl. Utváří se jejich individualita a osobnost jedince. Učí se komunikaci s ostatními i respektovat pravidla. Začíná chápat dobro a zlo, vnímá krásné, ošklivé.

Dítě prožívá nějaké emoce každý den, každou chvíli, ale ty, které mohou ovlivnit dítě na delší dobu, prožívá především při nástupu do mateřské školy. Bývají to velmi silné emoce. Většina mateřských škol v současné době nabízí maximální možnosti pro usnadnění adaptace dítěte na nové prostředí. Prvopočáteční přítomnost rodičů s dítětem v mateřské škole se považuje za samozřejmost. Pozitivním trendem v tomto směru bývá i setkávání „budoucích“ dětí s prostředím mateřské školy ještě v době, kdy jsou děti s rodičem doma. Tato setkání umožňují dítěti poznávat prostředí budoucí mateřské školy i budoucí pedagogy. Tento způsob adaptace bývá pro dítě v oblasti emocí pozitivní.

Jedním z vyjadřovacích prostředků je typická kresba. Dítě ji vnímá jako hru, komunikační prostředek i sdělení o právě probíhajících emocích. Tak jako mluvíme my dospělí, tak děti s takovouto samozřejmostí kreslí. Dítě svou kresbou dokáže podat mnohem více informací, než by dokázalo vyjádřit slovy. (Helus, 2009) A nejen právě proto je výtvarná činnost zařazována snad do všech výchovně vzdělávacích plánů pedagoga.

# 2 KOMUNIKACE – ZÁKLAD ÚSPĚŠNÉHO VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍHO PROCESU

Jak uvádí Nelešovská (2005), komunikací rozumíme výměnu informací v širším smyslu, tedy i výměnu informací o představě, náladě, pocitech a postojích.

Komunikace se podle Mareše a Křivohlavého (1990) může rozdělit na komunikaci technickou a sociální. Technickou komunikací je myšleno sdílení a předávání informací mezi dvěma stroji nebo částmi technických zařízení. Naopak komunikace sociální probíhající mezi lidmi má specificky lidský charakter. Každý proces komunikace mezi lidmi pojímá její účastníky, uskutečňuje se nějakými prostředky, plyne v určitém kontextu, plní určité funkce a dosahuje nějakých efektů. (Průcha, 2009) Ve způsobu sdělování nás zajímá nejen obsahová stránka, tedy co je nám sdělováno, ale také jakým způsobem či formou se uskutečňuje. Výměna informací v sociální komunikaci probíhá v tzv. komunikačních kanálech. Těmito kanály jsou míněny verbální, čili slovní komunikace, neverbální, čili mimoslovní komunikace a komunikace činem.

Komunikace nespočívá jen v obsahu vět, které říkáme. Stejně důležitá jsou i tak zvaná skrytá poselství, neboli nevyřčená sdělení, která nám prozradí, co si lidé myslí o sobě navzájem a především, jaký mají k sobě vztah. Skryté poselství nevnímáme jenom ze slov, ale také z mimoslovních projevů a celkového chování.

Komunikaci můžeme vnímat na 3 úrovních – verbální komunikace, neverbální komunikace a komunikace činem.

## 2.1 Úrovně komunikace

**Verbální komunikace**

Řeč vnímáme jako specifickou lidskou znalost ve formě písemné i mluvené. Mluvená i písemná forma řeči spadá do komunikace verbální. *„Mluvením podle Slovníku spisovné češtiny rozumíme „vyjadřování myšlenek artikulovanou řečí, případně dorozumívání se jazykem“. Základní jednotkou je slovo, proto hovoříme o slovní verbální komunikaci.“* (Nelešovská, 2005, str. 41)

Ve verbální komunikaci se vyskytuje několik aspektů, které ovlivňují správně pochopené sdělení.

Mezi tyto aspekty můžeme zařadit:

* srozumitelnost – v tomto směru je důležitá vhodná volba slov přiměřená věku dítěte a jeho slovní zásobě
* přiměřenost – sdělení je pro dítě přijatelné z hlediska vědomostí a věkové úrovně chápání
* správnost – pedagog mluví jazykově správně. U menších dětí je lepší vyvarovat se cizím slovům

V mateřské škole má být verbální komunikace funkční a zároveň by měla splňovat i požadavky z estetického hlediska. Z tohoto důvodu se předpokládají u pedagoga určité verbální komunikativní dovednosti. (Nelešovská, 2005)

Vlastní sdělení dokreslují vlastnosti hlasu, jako jsou síla hlasu, výška hlasu, barva hlasu, ale také dynamika, která přispívá ke zvýraznění projevu, intonace, velmi dobře využitelná a ovlivněná emočním laděním pedagoga a obsahem sdělení, rytmus řeči, přízvuk, tempo ovlivněné temperamentem pedagoga a obsahem sdělení, slovní důraz, délka a pauza v projevu. (Mareš, Křivohlavý, 1990)

**Neverbální komunikace**

Nonverbální komunikací je myšlena mimoslovní komunikace. *„ Nejde však, jak si většina lidí myslí, jen o mimickou stránku řeči, ale o celý komplex mimoslovních signálů – řeč těla.“* (Nelešovská, 2005, str. 46)

„*Označení nonverbální sdělování signalizuje skutečnost, že daný způsob komunikování nepoužívá slov, ale jiných způsobů přenášení informací.“* (Mareš, Křivohlavý, 1990, str. 104)

Tento způsob komunikace bývá často spontánní a člověk si jej většinou neuvědomuje. Vzhledem k charakteru pedagogického povolání je v pregraduální přípravě budoucích pedagogů věnován prostor k rozvoji komunikativních dovedností. Tímto je možné si uvědomit kvalitu mimo jiné neverbální kompetence u jednotlivců a tak alespoň částečně tyto projevy ovládat.

Mimika - často označována jako řeč obličeje. Výraz obličeje zrcadlí aktuální emoční stav i vzájemné vztahy mezi komunikujícími. Již v novorozeneckém věku dokážeme reagovat výrazem obličeje na hořkou chuť. Přesto se jemné rozlišení výrazů obličeje a porozumění obličeje vyvíjí teprve s věkem. (Doherty-Sneddon, 2005)

Pohled očí – oko představuje "pohled do duše", nejčastější mimoslovní způsob sdělování v sociální komunikaci. Hodnotíme zde několik prvků jako je např. délka doby upřeného pohledu, četnost pohledů, pohyby obočí, frekvence mrkání, tvary vrásek kolem očí. Při komunikaci s dětmi je důležitá vizualizace signálů. Jak uvádí Nelešovská (2005), očima sdělujeme druhým, jak se cítíme i jaký máme k druhým vztah. Vzájemný a upřený pohled bývá vnímán jako náklonnost a zalíbení.

Pohyby těla – komunikační pohyby těla se hodnotí podle části těla, která byla v pohybu, a podle rozsahu pohybu. Pohyby mají vztah k tomu, co se právě děje v mezilidské interakci. (Mareš, Křivohlavý, 1990)

Gestika – jedná se o pohyby především rukou, ale můžeme sem zařadit i pohyby jiných částí těla. Bývá nejvýraznějším komunikačním prostředkem. Můžeme ji považovat za bohatství nevyslovených informací, které málokdy vnímáme vědomě, a přesto hraje zásadní roli v mezilidské komunikaci. Vývoj dítěte může významně ovlivnit právě všímavost rodičů a užívání gest. Děti se učí gesta a jejich význam podobně jako mateřský jazyk. Gesta rukou pomáhají dětem vyjádřit myšlenky. (Doherty-Sneddon, 2005)

Fyzický postoj – člověk zaujímá určitou polohu těla i jednotlivých částí těla během komunikace.

Haptika – označujeme též jako sdělování dotykem či taktilní kontakt. Při sdělování je možné posoudit stisk ruky, objetí, hlazení. Dotykem vycítíme přátelskou, či nepřátelskou komunikaci. (Nelešovská, 2005) Pro děti, zejména v novorozeneckém věku je dotyk, především ten nejužší kůží na kůži, velmi podstatný a důležitý. Pozitivní dotyky mohou mít vliv na emoční, sociální, duševní stránku dítěte. Ovšem i zde musíme při kontaktu s dítětem dodržet jistou zdrženlivost, abychom mu dali čas přijmout či odmítnout přátelské gesto.

Osobní prostor – neboli proxemika je u každého jedince různě velká. Jedná se o přiblížení či oddálení k druhé osobě. Prostorová zóna má 4 sféry – intimní, osobní, sociální a veřejnou. Obecně můžeme říct, že čím menší je vzdálenost mezi komunikujícími, tím vřelejší a přátelštější je vztah mezi komunikujícími. A naopak - čím větší vzdálenost, tím formálnější vztah.

Řeč úpravou zevnějšku – odráží se zde způsob oblečení, líčení, účesu. Zevnějšek dítěte předává pedagogovi informace o osobnosti dítěte. Úprava nejbližšího okolí jako je osobní skříňka či stoleček napoví o osobnosti dítěte. Stejně tak to funguje i naopak. Pedagogův zevnějšek poskytuje žákům, i rodičům informace o osobnosti pedagoga. Údaje o osobnosti pedagoga můžeme vyčíst i z úpravy pracovního stolu i celé třídy.

Když pozorujeme chování dítěte, měli bychom brát v úvahu, zda se dítě záměrně snaží něco nám sdělit, nebo vysílá například „volání o pomoc“, nebo jeho chování nemá žádný záměr. (Doherty-Sneddon, 2005)

**Komunikace činem**

V běžném životě se často setkáváme s takzvanou komunikací činem. Pod tímto pojmem si můžeme představit nějaký způsob jednání mezi dítětem a pedagogem a naopak. Taková komunikace nám sděluje vztah dítěte k pedagogovi, či k určité činnosti, vyjadřuje postoje, prezentuje vlastní hodnotovou orientaci. (Šmelová, 2004) Komunikace činem je velmi podstatná pro další výchovu a vzdělání dětí. Tak jako pedagog komunikuje činem se třídou dětí, tak i třída dětí může komunikovat s pedagogem. Musíme ovšem brát v úvahu to, kde a za jakých podmínek se komunikace činem odehrála, aby byla možná použít při dalších situacích. (Mareš, Křivohlavý, 1990)

Podrobněji se budeme touto problematikou zabývat později.

Při komunikaci s dětmi je potřeba dodržovat určité zásady dětské komunikace tak, jak uvádí Doherty-Sneddon (2005):

Z pohledu komunikace dítěte a dospělého

1. **Záměrnost**

V tomto bodě musíme rozlišit, zda se jedná o neverbální chování, kdy si dítě jen hraje s hračkou, nebo se jedná o neverbální komunikaci, jejíž činnost je úmyslná a vysílá určitý komunikační záměr. Dítě nám chce něco sdělit činem či postojem apod.

1. **Vizuální signály**

Můžeme říct, že jsou nejnápadnějším rysem dětské komunikace a patří mezi základní schopnosti dítěte sdělovat své myšlenky. Vizuální signály jsou velmi bohaté a maximálně doplňují dětskou komunikaci. Proto například při telefonickém rozhovoru je tato komunikace značně ochuzena.

1. **Komunikace je vrozená**

Dítě má osvojenou určitou komunikační dovednost ještě dříve, než se ji stihlo naučit. To můžeme považovat za důkaz, že se děti s určitou komunikační dovedností již narodily.

1. **Komunikace je naučená**

Děti se musí naučit nejlépe využívat své neverbální dovednosti a umět vysílat signály k druhým lidem. Děti především používají jako signály pohled a výraz obličeje. Kvalitní mezilidské interakce pomáhají dětem používat a rozvíjet jejich komunikační dovednosti.

Z pohledu komunikace dospělého

1. **Dospělí by měli být pozorní**

Je to jedna z nejdůležitějších zásad nejen při komunikaci s dítětem. K tomuto předpokladu citlivosti k dětským potřebám je vnímavost dospělého. Pokud věnujeme dostatečnou pozornost dětským signálům, získáme spoustu důležitých informací, které chtělo dítě vyjádřit.

1. **Schopnost reakce**

Pokud rodiče nebo pedagog v mateřské škole budou reagovat na přání a potřeby dítěte v rozumném časovém rozmezí a důsledným způsobem, pomohou dítěti získat sebejistotu. Reagujeme-li na pokusy dítěte o komunikaci, pomáháme rozvíjet jeho chápání komunikace.

1. **Opora**

Významná část vývoje učení se, a to nejen komunikace, pramení ze sociálních interakcí a z toho, jaké ponaučení si z nich dítě odnese. V tomto případě myslíme oporou pomoc dospělého, kterou nabízí dítěti při vzájemném dorozumívání.

## 2.2 Pedagogická komunikace

Mareš a Křivohlavý (1990) píší, že pedagogickou komunikací se rozumí vzájemná výměna informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu sloužící výchovně vzdělávacím cílům. Zprostředkování probíhá jazykovými i nejazykovými prostředky.

Jak autoři uvádějí, má pedagogická komunikace nejméně tři roviny, které se navzájem ovlivňují a prolínají. Je-li pedagog připraven na komunikaci a očekává nějaký její průběh, na který dokáže okamžitě reagovat, můžeme mluvit o „naprogramované komunikaci“. Jinou rovinou komunikace, je komunikace, na kterou se lze připravit pouze rámcově a pedagog využívá především svých znalostí a zkušeností a má připraveno několik variant průběhu komunikace. A do poslední komunikační roviny zahrnují autoři nepřipravenou komunikaci, která se odehrává v jedinečných a neopakovatelných pedagogických komunikacích. Často jsou to emocionálně vypjaté situace, při nichž je nutné se vcítit do stavu ostatních účastníků, odhadnout průběh události, možné důsledky a pohotově a správně zareagovat. I přesto je tato rovina velmi cenná pro budoucí podobně probíhající situace, kdy pedagog je již schopen čerpat alespoň rámcově ze svých zkušeností.

Podle Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2013) mívá komunikace tuto strukturu:

* mluvčí (většinou pedagog)
* záměr sdělení (co bude obsahem sdělení)
* formulace sdělení (jakým způsobem sdělíme informace)
* vlastní sdělení
* posluchač (dítě)
* interpretace obsahu a záměru mluvčího (příjemce se snaží odhalit správný smysl sdělených informací)
* reakce posluchače (podle pochopeného smyslu sdělení reaguje dítě, i když ne vždy dle představ mluvčího).

Vyskytuje se několik faktorů, které mohou ovlivnit nejen pedagogickou komunikaci, ale celkově komunikaci mezi dítětem a dospělým. Na dítě do značné míry působí prostředí, ve kterém probíhá komunikace. Je rozdíl, jestli je dítě ve svém „známém“ prostředí, kde se cítí příjemně a uvolněně, nebo se jedná o neznámé prostředí a dítě si není jisté. Při rozhovoru záleží též, s kým rozhovor probíhá. Dítě reaguje jinak, když se s komunikující osobou zná, nebo je to cizí člověk. Některé děti jsou vnímavější i na věk a pohlaví dospělého. Pokud jsou aktéři „naladěni na stejnou notu“, pak probíhá komunikace mnohem přívětivěji. A v neposlední řadě je ovlivněn průběh komunikace dítětem samotným. Dítě má určité zkušenosti a charakterové vlastnosti, rodiče, pedagog působí na dítě nějakým stylem výchovy. To vše určuje, jakým způsobem bude komunikace probíhat. (Mareš, Křivohlavý, 1990)

V pedagogické komunikaci, a nejen v ní, je pro pedagoga důležitá zpětná vazba. Můžeme ji nazývat jako reakci na probíhající komunikaci. Každý pedagog potřebuje znát zpětnou vazbu, aby si ověřil kvalitu své práce a vzájemnou spolupráci.

Především v mateřské škole jsou pro pedagogickou komunikaci důležitá pravidla. Tato pravidla usnadňují vzájemný vztah a respekt dětí i dospělých. Pro děti předškolního věku jsou pravidla jakýmsi ohraničením, či vymezením chování. Jako ideální pro děti v mateřské škole se jeví způsob tvorby pravidel jejich společnou tvorbou. Pro děti je důležité jasná a krátká formulace pravidel spojená s obrazovým vyjádřením. Velký počet pravidel ztrácí svoji efektivitu. Pravidla by neměla být úzce vymezena, ani příliš obecná. Pravidla nám i dětem pomáhají zajistit bezpečnost a pohodu ve třídě, děti se učí slušnosti a určitému respektu a především stanovená pravidla podporují žádoucí chování a minimalizují rušivé a nevhodné chování.

 Velmi oblíbeným komunikačním prostředkem bývá "komunitní kruh", který podporuje přímou komunikaci, a všechny děti tak dostávají šanci přímé komunikace. V takovém kruhu mají všichni stejnou šanci poznat se navzájem a zároveň se učit komunikačním dovednostem. (Nelešovská, 2005)

# 3 POJETÍ KOMUNIKACE V RÁMCOVÉM VZDĚLÁVACÍM PROGRAMU PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

V současnosti platí celostátně závazný Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV), podle kterého si musí všechny mateřské školy vypracovat svůj program přizpůsobený vlastním podmínkám. Hlavními principy RVP PV je všestranný rozvoj osobnosti dítěte s ohledem na jeho individuální schopnosti a zvláštnosti. Tento vzdělávací program je rozdělen do pěti oblastí, které by měly zajistit všestranný rozvoj dítěte v mateřské škole. Jedná se o oblast biologickou, psychologickou, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. Každá tato oblast nese konkrétní název - Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět. (RVP, 2004)

RVP PV pracuje s dílčími cíli, které představují to, co pedagog u dítěte podporuje, se vzdělávací nabídkou, to, co pedagog nabízí dítěti a s očekávanými výstupy, to, co by mělo dítě zvládat na konci předškolního období, což je vyjádřeno klíčovými kompetencemi.

RVP PV (2004) rozděluje klíčové kompetence, které by mělo dítě ukončující předškolní vzdělávání ovládat, do 5 bodů:

1. kompetence k učení – dítě využívá získané zkušenosti ve svém životě, učí se spontánně i vědomě, má elementární poznatky o světě, lidech, přírodě, soustředěně pozoruje

2. kompetence k řešení problémů – zvládá řešení problémů, aplikuje již nabyté zkušenosti a využívá je k  řešení problémů, soustředí se na činnost, vnímá elementární souvislosti, nebojí se chybovat

3. kompetence komunikativní – vhodně formuluje věty, dokáže vyjádřit své myšlenky, pocity, prožitky, nálady nejen slovně, zná některé symboly, orientuje se v dovednostech předcházejících čtení a psaní, domlouvá se gesty i slovy, využívá dostupné komunikativní a informativní prostředky

4. kompetence sociální a personální – vyjadřuje svůj názor, umí se rozhodovat, uvědomuje si, že za sebe i své jednání zodpovídá a nese důsledky, umí se prosadit ve skupině, je schopno respektovat druhé osoby i pravidla

5. kompetence činnostní a občanské – učí se plánovat své činnosti a hry, má zájem o druhé i o dění kolem sebe, má smysl pro povinnost, uvědomuje si, jak jeho chování může ovlivnit životní prostředí

Komunikace jako taková se prolíná do všech vzdělávacích oblastí. Rozvoj komunikace konkrétně zohledňuje oblast Dítě a jeho psychika, která má své podoblasti.

**Dítě a jeho tělo**

Záměrem této oblasti z pohledu komunikace je především rozvoj motoriky mluvních orgánů, grafomotorických činností. Řadíme sem také správné držení těla, správné dýchání nosem i základy hlasové hygieny. Pro rozvoj a užívání všech smyslů má pedagog možnost zakomponovat smyslové a psychomotorické hry. Naskýtá se i spousta příležitostí pro komunikační rozvoj v rámci foneticko-fonologické roviny řeči. (Bytešníková, 2012)

**Dítě a jeho psychika**

V  rámci této vzdělávací oblasti lze využít příležitosti k rozvoji všech jazykových rovin: foneticko-fonologické, lexikálně-sémantické, morfologicko-syntaktické i pragmatické.

Tato oblast je značně široká, proto je rozdělena do tří okruhů:

1. Jazyk a řeč
2. Poznávací schopnosti a funkce jazyka, představivost a fantazie, myšlenkové operace
3. Sebepojetí, city a vůle

Největší pozornost z pohledu komunikace je věnována právě okruhu Jazyk a řeč. Zde je kladen důraz na rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních, sem řadíme vnímání, porozumění, naslouchání, ale také dovedností produktivních, jako například správná výslovnost, mluvní projev, vytváření pojmů, souvislé vyjadřování. Věnujeme se samozřejmě celkovému kultivovanému projevu, verbální i nonverbální komunikaci a rozvoji zájmu o psanou podobu jazyka a osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní. (Bytešníková, 2012)

**Dítě a ten druhý**

V této interpersonální oblasti je nezbytné posilování prosociálního chování a rozvoj interaktivních a komunikativních dovedností, neboť právě zde se pozitivně odráží nezbytnost vytváření vztahů k ostatním lidem. Ze všech jazykových rovin, které můžeme rozvíjet i v oblasti Dítě a ten druhý, se nabízí uplatnit a rozvíjet nejvíce rovinu pragmatickou pomocí kooperativních her a činností a aktivit podporujících uvědomování si interpersonální vztahy. (Bytešníková, 2012)

**Dítě a společnost**

Oblast Dítě a společnost je namířena na mezilidské a morální hodnoty, rozvoj schopnosti existovat ve společenství ostatních lidí i rozvoj schopnosti přizpůsobit se svému okolí a spolupracovat s jinými jedinci. Touto cestou lze vhodně využít situací pro podporu pragmatické roviny řeči. Ovšem tak jako v ostatních oblastech lze i v této oblasti rozvíjet i ostatní jazykové roviny. Jelikož se děti seznamují s ostatními kulturami, navštěvují různé kulturní akce, nachází pedagog spoustu příležitostí a možností, jak vhodně rozvíjet všechny roviny jazyka.

**Dítě a svět**

Bytešníková (2012) uvádí cíle oblasti Dítě a svět, které směřují k získání poznatků o dění v okolním světě i o vlivu člověka na životní prostředí, podporující převážně lexikálně-sémantickou rovinu, a pak také rovinu pragmatickou při komunikaci dítěte s ostatními jedinci.

# 4 KOMUNIKACE V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Komunikativní kompetenci získává každé dítě, které se vyvíjí plynule přirozeným vývojem. Rozvoj těchto dovedností začíná již od nejranějšího věku. Děti se učí komunikovat stejně přirozeným způsobem, jako si osvojují jazyk. Již po narození komunikuje dítě neverbální komunikací, kdy používá pláč. Po několika měsících se k jeho dosavadním komunikačním prostředkům přidává broukání, žvatlání. Toto období nazýváme obdobím přípravným, neboli předřečovým, neverbálním. S postupným rozvíjením slovní zásoby, kterou doplňují gesta převažující před verbální formou komunikace, začíná dítě komunikovat verbálním způsobem. Tedy začátek období vlastního vývoje řeči spadá do období prvního roku, tedy do fáze, kdy dítě končí kojenecké období a začíná období batolecí. (Šimíčková Čížková, 2003)

Jelikož se na rozvoji řeči dítěte podílí nejvíce lidé z nejbližšího okolí, máme možnost využít pro rozvoj řečových dovedností téměř každou část dne. Děti pobývají v mateřských školách 5–9 hodin denně a tím se naskytuje mnoho příležitostí ke komunikaci na úrovni dítě x dítě (spolužáci ve třídě) i na úrovni dítě x dospělý (pedagog). Pedagog tak má možnost vést s dětmi rozhovory a diskuse o pohádkách, o jejich zážitcích, povzbuzuje je v komunikaci. V mateřské škole využíváme především hry, jako důležitého komunikačního prostředku. Děti totiž při hře využívají své bohatě se rozvíjející fantazie. Nejen hry sociální, ale také psychomotorické hry přispívají významným dílem k rozvoji komunikativních dovedností. Děti musí totiž pochopit pravidla hry i komunikovat ve skupině.

Pedagogové pracují s dětmi v určitém prostoru, který využívají během pobytu v mateřské škole. Proto by měli pedagogové uspořádat svoji třídu tak, aby maximálně vyhovovala potřebám dětí i pedagoga. Obrázky, obrázkové knihy, ale i ostatní knihy, například encyklopedie jsou nám velmi nápomocni v této oblasti. Tímto způsobem se děti učí vnímání slov, obrazů a postupnému porozumění obsahu předkládaných informací. Zároveň poznávají tvary jednotlivých písmen a učí se pracovat s těmito tvary – písmeny. V tomto směru je trhu mnoho omalovánek a pracovních listů, kde se děti učí hravou a nenáročnou formou. Nesmíme opomenout také různé slovní hry a hádanky, říkanky a básničky. Pohádky neodmyslitelně patří do předškolního věku dítěte, stejně jako hra.

Velkou mírou přispívají k rozvoji řeči, a nejen té, hudební činnosti, které jsou u dětí oblíbené. Už jen samotná písnička je pro děti obohacující. Samozřejmě se do této činnosti mohou vmísit i jiné činnosti, jako jsou rytmizace pomocí nástrojů, či využitím vlastního těla, tanečky a cvičení, nebo rozlišování nástrojů a různých zvuků.

Proto, že děti pobývají v mateřské škole poměrnou část dne, mají pedagogové nespočet příležitostí využívat formu komunikace s dítětem takovou, aby se děti necítily ponižovány. Využívání komunikačních prostředků, které vedou k efektivní reakci dítěte, pedagogům zároveň pomáhá budovat si s dětmi vzájemný partnerský vztah. (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2012)

# PRAKTICKÁ ČÁST

 Praktická část se věnuje návrhům komunikace, které podporují vzájemnou úctu a respekt mezi rodičem, vychovatelem, či pedagogem a dítětem. Tato doporučení, jež jsou předkládána jako inspirativní postupy, by měla pomoci vytvořit mezi aktéry komunikačního procesu vzájemný partnerský vztah.

 Tyto návrhy jsou zpracovány podle odborné literatury a z nestrukturovaného rozhovoru se třemi pedagogy mateřské školy. Pedagogové podávali své pohledy a názory na různá řešení situací, se kterými mají již určité zkušenosti.

 Součástí praktické části jsou uvedené příklady situací z mateřské školy a způsoby možných řešení pedagogem.

# 5 METODICKÁ DOPORUČENÍ PODPORUJÍCÍ PARTNERSKÝ VZTAH K DĚTEM

Každý člověk dostává od rodičů „do vínku“ určitý styl výchovy, který si většinou ani neuvědomuje a považuje jej za automatický a zcela „normální“. Často také člověk zjistí, že jeho od rodičů převzatý styl výchovy většinou nefunguje tak, jak by si představoval. V této kapitole si nastíníme jiné možnosti přístupu, celkového stylu výchovy i komunikace a nahlédneme do situací, jak to většinou probíhá v rodinách i mateřských školách.

*„Úspěšná, účinná a efektivní výchovně vzdělávací činnost závisí na dovednosti učitele sociálně komunikovat s dětmi.“* (Nelešovská, 2005, str. 23)

Začneme nejprve obecnými zásadami komunikace dle Šmelové (2004)

* konkrétnost - informace by měly být podávané jasně, přesně a srozumitelně
* respekt osobnosti dítěte - respekt a úcta k dítěti jsou důležitými body ve výchovně vzdělávacím procesu
* schopnost empatie - vcítit se do dítěte
* formální stránka

Respekt znamená přijetí druhého člověka bez jakýchkoli podmínek a ohledů na jeho lidskou důstojnost a přijetí jeho odlišností. (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2012)

Někdy podléhají dospělí klamné představě, že výchova probíhá pouze jednostranně. (Matějček, 2007) Že jeden dává, druhý přijímá, jeden radí, druhý se učí nebo dokonce jeden poroučí a druhý pouze poslouchá. Ale většina z nás pedagogů, rodičů či vychovatelů ví, že výchova a s ní spojená komunikace probíhá vždy obousměrně, vzájemně. Můžeme říct, že vychováváme a zároveň jsme vychováváni.

## 5.1 Neefektivní komunikace

Charakteristika:

Lidé používají automaticky a podvědomě způsoby komunikace uváděné Kopřivou, Nováčkovou, Nevolovou, Kopřivovou (2012) i Kast-Zahn (2008), které jsou neefektivní a v rozporu s respektujícím přístupem., dochází k tomu, že dítěti ublížíme a komunikace nevede k ničemu dobrému. K takovým neefektivním komunikačním způsobům si můžeme zařadit výčitky, obviňování, poučování, vysvětlování, moralizováni, kritiku a zaměření se na chyby, lamentace a citové vydírání, různé zákazy a varování, negativní scénáře, proroctví, nálepkování, pokyny, příkazy, vyhrožování, křik, srovnávání, dávání za vzor, poukazování na vlastní zásluhy, řečnické otázky, doprošování, urážky i ponižování a také ironie a shazování.

K neefektivní komunikaci velkou měrou přispívá nedůslednost rodičů, pedagogů a všech, kteří se snaží děti vychovávat. Často slýcháváme věty „Pokud neuděláš … nebude…“. I přesto, že použijeme přirozených důsledků, často se nesplní náš očekávaný efekt. A to jen proto, že jsme v minulé situaci nedostáli logického důsledku. Zkrátka tato metoda nebyla dotáhnuta do konce tím, že jsme nebyli dostatečně důslední. Děti nás tak postupem času přestávají brát vážně. Pokud bychom v tomto směru pokračovali dále, docílíme toho, že nás dítě časem přestane úplně poslouchat. Tento typ výhružek je nejen neefektivní, ale z druhého úhlu pohledu je i nebezpečný. Velice často tyto výhružky vyslovujeme, aniž bychom se předem zamysleli nad pravou podstatou věty a nad jejími důsledky.

Metodický příklad:

 Ve třídě tříletých dětí si několik dětí prohlíželo knihy z třídní knihovničky. Poté děti odběhly k jiné činnosti. Knihy zůstaly poházené na zemi.

Pedagog volá na děti: „Co to má znamenat, kdo to tady udělal? Takový nepořádek! Okamžitě to pojďte porovnat“ Děti si stále hrají dál a věnují se ostatním činnostem a na pedagogovu výzvu nereagují. Pedagog neví, které děti si knihy prohlížely: „Pokud to někdo neuklidí, půjdete si všichni sednout ke stolečku a knížky už vám nepůjčím.“ Děti se začnou bránit: „Ale já jsem to neudělal, já jsem tam nebyl.“ Tato cesta nikam nevede.

## 5.2 Nálepkování

Charakteristika:

Nejen v mateřské škole, ale i v rodině se setkáváme s takzvaným nálepkováním. To však není zcela vhodný způsob komunikace. Pokud někoho označíme, že je například hodná holčička, zlobivý kluk, lenoch, nekňuba, šikulka a spousta dalších, může to mít na něj negativní vliv.

Metodický příklad:

V praxi pedagog, rodič, vychovatel používá takových nálepek spousta, aniž by v tom viděl nějaké riziko. Velmi často slýcháváme od rodičů, příbuzných, ale i kolemjdoucích lidí: „To je ale šikovná holčička“, „Ten kluk je teda rošťák“. Tato věta dává dítěti informaci, „já jsem šikovná holčička pořád, ve všem, a když se mi něco nepovede, tak budu stejně šikovná“, nebo „já budu pořád rošťákem, takže nemá cenu se snažit být hodný, když všichni vědí, že jsem zlobivý“. Pokud použijeme popisnou informaci typu „ty jsi dnes pěkně pozdravila, to je od tebe moc hezké“, bude dítě vědět, že právě tato činnost byla správná. Ale nehodnotí dítě jako celkovou osobnost. Otevírá se tak dítěti možnost vylepšit se ještě v něčem jiném.

Riziko:

Ať už se jedná o nálepku pozitivního nebo negativního typu, vždy to může znamenat určitá rizika pro vývoj dítěte. Dítě označené nálepkou je tlačeno k tomu, aby se chovalo tak, jak si přejí druzí. Zlobidlo zůstane zlobidlem i přesto, že se snaží být hodným a šikulka zůstává šikulkou, i když zrovna všechno ničí. Děti se zbavují nálepky velmi obtížně. V situaci, kdy chce dítě ostatní přesvědčit o svém pozitivním činu, se setkává s nedůvěrou, podezíráním či ironií.

## 5.3 Pozitivní komunikace

Charakteristika:

Když si položíme otázku: „Co bychom měli, my všichni, považovat za základ příjemné a respektující komunikace?“ Odborné publikace radí, že v první řadě by to mělo být oslovení jménem. Náš hlas by měl znít příjemně nebo alespoň věcně a neutrálně. Důležitý je pro nás a hlavně pro děti oční kontakt a úsměv. Dětem pomáhá, pokud je jim požadavek sdělen s dostatečnou časovou rezervou, aby měly čas dokončit svoji právě probíhající činnost. Děti potřebují vědět, co se od nich požaduje. Požadavek by měl být proto jasný, stručný a srozumitelný. Humor a možnost vlastní iniciativy přispívá k rovnocennému vztahu. Reichlin a Winkler (2007) doplňují nezačínat větu slovy „Jestli“, „Ty“, „Proč“, rozdělit úkoly na malé kroky, vynechat kázání nebo dlouhé vysvětlování, použít tvrzení začínající první osobou jednotného čísla, požádat dítě o zopakování požadavku. Je dobré mít na paměti, že k dobré komunikaci řadíme jak mluvení, tak i naslouchání.

Podle Kopřivy, Nováčkové, Nevolové, Kopřivové (2012) efektivní komunikační dovednosti představují skutečně účinné a praxí vyzkoušené nástroje ve výchově i vzdělávání. To platí jak doma, tak i na všech stupních škol, počínaje školou mateřskou.

Za efektivní komunikativní dovednosti považují věty typu (2012, str. 50):

1. „*Vidím (slyším), že...* “ (pouze popíšeme situaci, konstatujeme)

2*.* „*Je...; Je potřeba...; Tohle děláme (tak a tak)...; Pomůže, když...; Když..., tak*...“ (použití informace, sdělení)

3. „*Očekávám, že ...; Pomohlo by mi, kdyby ...*“ (vyjadřujeme vlastní očekávání a potřeby)

4. „*Uděláš to tak... nebo tak...? Můžeš si vybrat*.“ (nabízíme možnost volby)

5. „*Jirko,...!* “ (pouze dvě slova)

6. „*Co s tím uděláme? A co si o tom myslíš?* “ (nabízíme dětem prostor pro spoluúčast a aktivitu)

K těmto dovednostem se přiklání i další autoři – Reichlin a Winkler (2007), Faber a Mazlish (2013).

Ad 1.

Podstatou této věty je, že pouze popisujeme danou skutečnost, ale neposuzujeme. Popíšeme, co se stalo, nikoliv kdo to udělal. Tím, že popíšeme danou situaci, pomůžeme dítěti vidět situaci i z jiného úhlu pohledu. Snažíme se vyjádřit výsledek, ale nehodnotíme dítě. Při popisu působí dobře přátelská intonace hlasu. V žádném případě nevyčítáme, snažíme se používat spíše citově neutrálně zabarvené výrazy. Pro děti i pro dospělého je mnohem snadnější přijmout informaci než obviňování.

Můžeme využít i určitých komunikačních strategií, kdy kombinujeme základní efektivní dovednosti komunikace. Oblíbená je kombinace popisu a následná otázka typu „Co s tím uděláme?“

Pokud pedagog daný problém popíše, je pro dítě mnohem snadnější se na něj zaměřit. Zároveň to dítěti dává možnost rozhodnout se samo, co udělá. (Faber a Mazlish, 2013)

Ad 2.

Využíváme věty oznamovací, kdy podmět je v první či třetí osobě. Touto formulací se vyhneme vytýkání, obviňování. Při používání první osoby množného čísla či třetí osoby jednotného čísla, vyzní sdělení dítěti jako obecně platná informace, která dodává větší váhu. Opět nám tento způsob komunikace nedovolí hodnotit dítě, ale nutí nás k žádoucímu popisu situace a podání neohrožujících a zároveň užitečných informací. Takto podané informace rozvíjejí zodpovědnost a nabízí se větší šance, že se tím bude dítě řídit. Jako informace můžeme použít sdělení o současné situaci, o zvyklostech a domluvených pravidlech, o důsledcích, či o tom, co nám pomáhá v určité situaci, sdělení o postupu určitých činností. Za důležitost považujeme předkládat informace pravdivé. (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2012) Když dětem poskytneme informaci, většinou samy přijdou na to, co by měly udělat. V případě, že použijeme pokynů a rad, bereme tak dítěti možnost, aby samo zvážilo informace a situaci a rozhodlo se samo. (Faber a Mazlish, 2013)

Ad 3.

Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová (2012) píší, že informace podáváme v první osobě jednotného čísla a pokud to jen trochu lze, vyjadřujeme se pozitivně. Tedy říkáme, co bychom chtěli, co je nám příjemné a naopak vynecháme negativa, to znamená, co nechceme. Děti raději poslouchají naše přání, než naše kritiky vyvolané jejich chováním.

Faber a Mazlish (2013) dodávají, že dětem pomáhá, když rodiče, či pedagogové popíší své pocity. Pokud jsou respektovány pocity dětí, dokážou děti na oplátku respektovat pocity naše.

Ad 4.

Možnost volby je podle Kopřivy, Nováčková, Nevolová, Kopřivová (2012) další možností, jak budovat partnerský vztah. Tato komunikační dovednost podbízí k porovnávání, hodnocení i zvažování pro a proti. Výběr vychází z vyjmenování dvou, případně i více konkrétních možností. V případě, že si dítě není jisto výběrem nebo si neumí vybrat, můžeme výběr doplnit informacemi, které usnadní jeho rozhodování. Díky této dovednosti se děti učí přemýšlet o výhodách i nevýhodách své volby a následných důsledcích. Rozvíjí se jejich zodpovědnost. Výběr možností musí být přijatelný pro obě strany. Proto, když si dítě zvolí jednu z možných variant, respektujeme tuto volbu. Při nerespektování by mohlo u dítěte dojít k oslabení důvěry k rodiči nebo pedagogovi.

Předškolním dětem a nejen předškolním se jejich pocitem ovlivnit věci zvedá a posiluje pocit jistoty a bezpečí. Každý člověk dělá rád věci po svém. Je to jeho základní lidská potřeba. Komunikativní dovednost volby se nabízí pro každodenní využití. V běžném životě se dají tyto příležitosti použít téměř kdykoliv.

Ad 5.

Použitím dovednosti dvě slova mají Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová (2012) na mysli, že na prvním místě stojí vždy oslovení, které pomáhá rozvolnit příkrý a rozkazovačný tón. V mnoha případech, kdy už děti byly seznámeny s požadavkem a místo dlouhého přesvědčování a opakování se, bývá mnohem efektivnější jedno slovo, které jasně vystihuje, co očekáváme. Někdy dětem stačí pouze pohled nebo gesto. Můžeme tak nenápadně, bez povšimnutí druhých, upozornit například na nevhodné chování. Faber a Mazlish (2013) souhlasí a dodávají, že méně znamená více. Krátká poznámka se pamatuje mnohem lépe než dlouhé vysvětlování.

K této kategorii efektivních komunikativních dovedností řadíme i vyjadřování kategorického nesouhlasu. Někdy nastávají situace, kdy se dítě chová mimo vymezená pravidla chování v mezilidských vztazích a situace vyžaduje rychlé vyjádření nepřijatelnosti tohoto chování. Jako příklad můžeme uvést „Žádné ubližování!“. Opět se vyhýbáme hodnocení osoby, ale snažíme se mluvit pouze o pozorovaném chování.

Dvěma slovy se dá přátelsky upozornit, že je něco potřeba udělat, působíme věcně, nevyčítavě.

Ad 6.

Děti se používáním této dovednosti z pasivně rozpoložených stávají aktivními, protože dostávají prostor pro spoluúčast. Tímto způsobem dostávají děti šanci pro rozvoj myšlení i tvořivosti. Tím, že nabízíme dítěti prostor na spoluúčasti při rozhodování, dáváme jim najevo, že je považujeme za kompetentní osoby a tím podporujeme a vyjadřujeme partnerský vztah. Při váhání či zdrženlivosti dítěte můžeme naznačit náš nápad, ale nezapomínáme na ponechaný prostor dítěti pro rozhodování.

Do této oblasti patří i zvaný „ping-pong“ otázek. Můžeme jej vysvětlit jako otázka na otázku. Většinou ji aplikujeme tam, kde se děti ptají i přesto, že znají odpověď.

Ještě jednu z možných efektivních komunikačních dovedností doplňují Faber a Mazlish (2013), kterou je napsat vzkaz. Děti rády dostávají nějaký vzkaz. Ať se jedná o vzkaz kreslený či psaný, dětem to připadá jako vzkaz od kamaráda. Ovšem tato dovednost se mateřské škole dá použít jen těžko.

Našim cílem je učit děti důležitým dovednostem a návykům pro vlastní život, které budou používat na základě vlastní, vnitřní motivace, rozvíjet svoji osobnost tak, aby měly možnost prožívat emoce a učily se je zvládat a zároveň si vytvářely prosociální postoje k druhým lidem, a konečně mít současně s dětmi dobré vztahy. Tím jim pomáháme tvořit model pozitivních vztahů pro jejich další život.

Metodický příklad:

Představme si situaci, že jsme ve třídě starších předškoláků jedné mateřské školy. Každé dítě si vybralo na hraní nějakou hračku a další hračku a další. Za chvíli jsou hračky všude po třídě. Děti si vymyslely novou zábavu. Chtějí od pedagoga pustit oblíbenou písničku, aby mohly tancovat. Klasická reakce pedagoga, který se mračí: „Podívejte se na ten nepořádek, co jste tady provedly. Roztahat hračky umíte samy, ale uklízet se vám nechce. Okamžitě to ukliďte, jinak nebude žádná písnička.“ Při této formulaci se můžeme spolehnout, že se děti raději ztratí do ústraní, anebo budou dělat, že se jich to netýká.

Účinnější je úsměv pedagoga a vstřícnost. Jeho reakce by mohla být: „To je skvělý nápad. Ale na tancování potřebujeme volný prostor a tady leží na zemi spoustu hraček. Co s tím uděláme?“ Děti dostávají prostor pro spoluúčast a navrhnou, že hračky uklidí. Hraček je na zemi mnoho a děti si neví rady, kde začít. Můžeme použít další efektivní komunikaci tím, že podáme informaci, co a jak je potřeba uklidit. „Kostky patří do krabice v polici, kniha má své místo v knihovně, papír patří do koše.“ Některé děti stále neví, co mají uklízet. Můžeme jim tedy dát na výběr: „Uklidíš autíčka na poličku, nebo posbíráš kostky?“ Dítě dostane možnost volby a dokáže se rychleji rozhodnout. Některé děti si hrají, i když vědí, co mají uklízet. Pak se nabízí použít dvě slova: „Honzíku, kostky!“

 Při společném úsilí se nám podaří uklidit třídu a my můžeme opět použít popisu k hodnocení: „Děti, podívejte se kolem sebe, jak se nám podařilo pěkně uklidit třídu a máme teď prostor na tancování.“

Rizika:

Pokud popisujeme situaci, měla by být sdělení pozitivní. Efekt se ale vytrácí v případě, že za popisem neuděláme tečku a pokračujeme slůvkem „ale“. „Vidím, že sis poskládal oblečení, ale zapomněl jsi uklidit ponožky.“

V případě, že použijeme informaci o důsledcích, musíme použít pouze pravdivé informace. Není pravda, že když se dítě málo napije, bude mít brzy žízeň. Je pouze větší riziko, že bude mít žízeň. Pravdivě podaná informace by tedy zněla: „Když se málo napiješ, můžeš mít za chvíli znovu žízeň.“

Při užití možnosti výběru nesmíme změnit výběr na manipulaci. Ne všechno, co žádáme po dětech, je oprávněný požadavek. Někdy jsou to jen přání pedagoga. Možnost ve skupině může být hodně ošemetná. Často používanou metodou výběru ve skupině bývá hlasování. V tomto případě pak zůstává zklamání, někdy dokonce si děti radí navzájem, jak mají hlasovat. Mnohem lépe děti přijmou náhodný výběr (losování) než výběr většiny, či autority.

Děti si mají vytvořit vymalovat zvířátko, nalepit na tvrdý papír a připevnit špejli k zápichu. Konstruktivní výběr by zněl: „Chceš si vybarvit pejska hnědou nebo černou pastelkou? Chceš pejska nalepit na modrý nebo zelený papír?“ Skutečná možnost výběru: „Jaké zvířátko si chceš vymalovat? Chceš si nalepit zvířátko na papír, nebo jen připevníš špejli?“

V nabízeném prostoru pro spoluúčast dítěte se můžeme setkat s tím, že je dítě bezradné, nic ho nenapadá. V takovém případě má dospělý většinou pocit, že musí za dítě něco vymyslet. Pak se ovšem vytrácí efekt spoluúčasti. Dospělý může dítěti předestřít nějaké návrhy. Měl by je zformulovat tak, aby byl dítěti ponechán dostatečný prostor pro rozhodování. „Možná bys měl jít do kuchyně pro utěrku. Třeba by ses mohl omluvit.“

## 5.4 Osobní zóna

Charakteristika:

Často se setkáváme s narušením osobní zóny dítěte. Každý člověk by měl vycítit osobní prostor dětí a tento prostor ve větší míře respektovat. S tím souvisí i vítání se dětí s pedagogem při příchodu do třídy. Měli bychom si uvědomit, že naše tělesná výška představuje určitou autoritu vůči dítěti. Proto je vhodné, když se při vítání i komunikaci s dítětem snížíme na jejich úroveň. Ovšem předklon s nataženými koleny a přiblíženým obličejem vzbuzuje spíše nepřátelský postoj, proto je lépe, snížit se ohnutím v kolenou. Záda ve vzpřímené poloze naznačují, že máme zájem v tuto chvíli jen o dané dítě. Setrváváme v této poloze, dokud dítě neukončí proces vítání. Nezapomínáme na oční kontakt a samozřejmě úsměv. (Doherty-Sneddon, 2005)

Metodický příklad:

V mateřské škole se setkáváme s dětmi, které hned ode dveří běží k pedagogovi a pak jsou také děti, které čekají, až si jich pedagog všimne sám. V těchto případech by měl pedagog jít za dítětem a věnovat mu chvilku přivítání. Dotazovaný pedagog vypověděl, že je lepší si kleknout nebo podřepnout tak, aby dítě bylo v tu chvíli vyšší než pedagog. Ale snaží se u tohoto aktu také respektovat jeho přirozenou osobní zónu, která může být různě velká v závislosti na vztahu pedagoga a dítěte. Ze své zkušenosti ví, že když si s úsměvem poklekne a otevře svou náruč, děti se mnohem lépe rozloučí s rodičem a oplácí mu otevřenou náruč. Ve třídě jsou i děti, které takové vítání přímo odmítají. I přesto, když je pedagog v pokleku, přijdou k němu mnohem blíž a mají tak velkou šanci navázat spolu kontakt a následnou komunikaci.

Z rozhoru s ostatními pedagogy vyplývá, že si k nejmladším dětem z mateřské školy, které jsou ještě malé svou výškou, dřepnou, popřípadě kleknou. K dětem předškolního věku, které jsou již v posledním ročníku mateřské školy, si již neklekají. Přikloní se k dítěti, přičemž kolena zůstávají narovnaná.

Rizika:

 I zde můžeme vidět určité riziko. Pokud by pedagog byl, příliš „vtíravý“ do osobní zóny dítěte, mohlo by se dítě začít pedagogovi stranit, ba dokonce by mohlo přestat zcela komunikovat s pedagogem.

**5.5 Negativní emoce**

Charakteristika:

Dospělí i děti mají chvíle, kdy jsou naštvaní a rozhodně nikdo z nich nechce slyšet nějaké rady, názory jiných, či filozofické poučení. Člověk má nějaké zažité postupy jak jednat s druhými, když jsou právě v nepohodě, rozladěni a převládají u nich negativní emoce. Pro každého z nás je těžké vypořádat se i se svými vlastními negativními emocemi. Ovšem naše "strategie" nemívají takový účinek, jaký bychom očekávali. Vztekání a zuření pokračuje dál, nebo i nabírá na intenzitě. Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová (2012) považují za důležité přijmout pocity dítěte, které právě prožívá negativní emoce. Každým dnem i každou chvílí prožíváme nějaké emoce. Každý člověk včetně dítěte požaduje přijetí a respektování svých emocí druhým člověkem. Setká-li se dítě s empatickou reakcí, cítí se bezpečněji. Takto to vidí i Faber a Mazlish (2013) a Reichlin a Winkler (2007). Vyjádřením podpory místo otázek a rad, popsáním pocitů a očekávání druhé osoby a hlavně aktivním nasloucháním dojde ke zmírnění jeho emocí. Této empatické reakci se potřebujeme učit. Nesmíme zapomenout zmínit, že k překonání negativních emocí nám poslouží také, když mluvíme s dítětem o pozitivních věcech, vyslovíme přání dítěte.

Jiřina Prekopová (Prekopová, Šturma, 2012) je autorkou metody pevného objetí. Někdy už prostě slova nestačí a jejich vzájemný vztah je natolik nerušen, že slova nepomůžou. Tato metoda má za úkol lépe se vypořádat s negativními emocemi. Pro prostředí mateřské školy je ovšem těžko využitelná, protože se aplikuje u osob, které jsou v úzkém citovém vztahu.

Metodický příklad:

Možný způsob reakce si můžeme představit na modelové situaci. Pavlík a Kubík si hrají každý sám, ale poblíž sebe. Pavlík se rozhodne, že si chce hrát s autem, které má zrovna Kubík. Pavlík Kubíkovi auto vytrhne z ruky. Naštvaný Kubík uhodí Pavlíka. Pavlík utíká za pedagogem. Typická reakce pedagoga: „Co se ti stalo? Proč pláčeš?“ Pavlík: „Kubík mě uhodil!“ Mezitím přichází i plačící Kubík s tím, že mu Pavlík vzal auto. Pedagog se ptá proč. A následuje opět typická otázka pedagoga: „Kdo si začal?“ Takto vedený rozhovor nevede k rozumnému konci.

Mnohem účinnější se jeví vynechat otázky typu: „Proč?“ a „Kdo to byl?“ Takové otázky se skoro vždycky týkají vnějších okolností situace, nikoli prožívání, o kterém by dítě, které je v nepohodě, možná rádo mluvilo. Reakce pedagoga ke Kubíkovi by mohla být následující: „Kubíku, určitě tě to muselo hodně naštvat, když ti Pavlík vzal auto. Ale můžeš mu to říct, ne ho bít!“

Rizika:

Skutečný emoční stav druhých bychom měli brát vážně, vyhýbat se zlehčování, srovnávání, obviňování, litování nebo svalování viny. Takové informace jsou velice rizikové. Dítě je může vyhodnotit jako signál, že to co cítí, je špatně, že má cítit něco jiného. I když přijmeme emoce dítěte, neznamená to, že souhlasíme s jeho chováním.

Jestliže se děti často setkávají s popíráním svých emocí, odnaučí se věnovat svým emocím svou pozornost. Nenaučí se rozlišovat své emoce a budou se řídit tím, co řeknou druzí. Takové prostředí může brzdit jejich emocionální vývoj. Nemusí být schopni vcítit se do druhých lidí.

**5.6 Trest**

Charakteristika:

Mnoho lidí má mnoho různých názorů na tresty a odměny. Použití trestu jako prostředku stanovení hranice dítěti nepomůže, aby své nápadné chování změnilo. Podle Matějčka (2007) má trest plnit tři funkce. Napravit škodu, zabránit opakování nesprávného chování a zbavit viníka pocitu viny. Jenže na trest nelze výchovně navázat a hrozí, že si dítě vytvoří nesprávné představy o spravedlnosti. K pojmu spravedlnost pak samozřejmě řadí i pomstu a násilí. To však jen celou situaci jen zhoršuje. Pohlavky a odnětí lásky nejsou alternativy jednání, nezaručí nám žádné lepšení, ale naopak posilují nepřátelství a vzájemnou neúctu. Tresty mohou mít krátkodobý efekt, ale posléze plodí negativní postoje a chování. Tresty znamenají nepodařená řešení. Jedna skupina lidí zastává názor, že za nesprávné chování musí následovat trest, jiní, stejně jako Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová (2012) i Rogge (2007), Kast-Zahn (2007), Reichlin a Winkler (2007) a v neposlední řadě i Faber a Mazlish (2013), nesouhlasí s žádnou podobou trestu, a další skupina se cítí někde uprostřed. Ideální by bylo, kdybychom mohli všem problémům předejít a mohli se tak vyhnout myšlenkám na trest. Ale nikdo z nás nemá schopnost předvídat.

Jakýkoliv trest může být svojí podstatou nějakým rizikem. Ti, kteří zastávají výchovu bez trestu, samozřejmě souhlasí s tvrzením, že nesprávné chování nesmí zůstat bez povšimnutí. Pro děti, ale i pro nás dospělé, je lépe a z větší části zapamatovatelné to, co si prožijeme na vlastní kůži. Doprovázená slova mají jen nepatrnou část účinnosti.

Obecně je známo, že tresty účinkují jen na krátkou dobu. Trestům většinou předcházejí výhružky, které mají fungovat jako jakési upozornění, že za určité chování následuje trest. Děti velmi snadno pochopí, že trest může fungovat jako nějaké výkupné za jejich nevhodné chování, které pak považují za běžnou součást každodenního života, a tím se naučí přijímat tresty, ale ne správnému chování.

Pokud jsou děti trestány dospělým, zanechá tato cesta za sebou nějakou stopu v duši dítěte. Nikdo nemá rád tresty. Trestaný prožívá spoustu negativních emocí jako je ponížení, zlost, vztek, lítost, sebelítost, nechuť komunikovat, bezmoc, nespravedlnost či nenávist vůči trestajícímu. Děti si tresty také mohou vysvětlit jako osobní selhání a mají pocit, že jsou k ničemu. Tím také dochází k narušování vztahů mezi trestaným a trestajícím ve formě ztráty důvěry.

Matějček (2007) si stojí za názorem, že tresty zastavují, ale nebudují.

Každý, kdo právě zažívá negativní reakce, se nechová zcela podle regulí, podle toho, co nám radí rozum. Člověk v afektu často nemá zvládnuté své emoce, jedná zkratkovitě a vidí trest jako jediné možné řešení. Každé nesprávné chování má své důsledky. Pokud necháme přirozeně dopadnout důsledky místo trestů, je větší šance, že jim dítě bude v budoucnu předcházet. Tím, že necháme dopadnout důsledky, se vyvarujeme toho, že za stejný přestupek může být každé dítě potrestáno jiným způsobem. Nesmíme zapomínat na to, že důsledky nesprávného chování musí být přiměřené věku dítěte. Jak doplňuje Kast-Zahn (2007) důsledky, které vyvozujeme z rušivých situací, by měly být přiměřené, férové a hlavně dobře promyšlené. Přirozené důsledky musí následovat bezprostředně poté, co se dítě špatně zachovalo. Pokud by byly důsledky odloženy, dítě nepochopí souvislosti a důsledek ztrácí na efektivitě. Během komunikace nezapomínáme na partnerský způsob této komunikace. Měli bychom využívat efektivních komunikačních dovedností. Při nesprávném chování můžeme využít popsání problému, vyjádření očekávání, přednést skutečné informace a podat návrh řešení a spolupráci. Děti se tímto způsobem naučí dělat věci správně proto, že jsou správné, ne proto, že se bojí trestu.

Všeobecně se doporučuje, neřešit problémy a potíže „s horkou hlavou“. Není nic špatného na tom, když si dáme nějaký čas na uklidnění našich emocí. Tento postup je vhodný do mateřské školy, když je patrné nevhodné chování dítěte. Odložením řešení získáváme čas na promyšlení, jak a co dítěti řekneme, jakých komunikačních způsobů užijeme. Samozřejmě nastávají situace, kdy je potřeba okamžité řešení.

Můžeme provádět dočasná opatření, která logicky vyplývají z důsledků. Společně s dítětem, nebo dítě samo navrhuje možná řešení, či opatření, aby se situace nezhoršovala. Můžeme jako příklad dát dítěti na výběr, že se bude chovat správně, nebo si může hrát samo. Ale nikdy tento výběr nesmí vyznít jako výhružka. Při konfliktech dětí je účinné, když přerušíme společnou činnost a necháme dítě samotné, aby mohlo o sobě přemýšlet a zklidnit se. Pokud již provedeme opatření, je pro děti pochopitelnější pro porozumění připojení komentáře, vysvětlení. Kast-Zahn (2007) tvrdí, že činy mluví hlasitěji než slova. Ať už se rozhodneme pro přirozený důsledek, či časovou prodlevu, je nutnost vždy jednat s předem oznámenými zásadami, s dítětem mluvit stručně, sdělit mu pouze to nejnutnější a přitom zachovat klid a nakonec zdůraznit dítěti, že průběh situace má ve své režii. Také nezapomínejme být trpěliví a neústupní a dávat dítěti najevo, že jsme na jeho straně. V případě, že se některý z důsledků neosvědčí, je třeba jej vyřadit a nahradit jinou alternativou. Vždy musí dítě dostat novou šanci, aby mělo možnost se znovu svobodně rozhodnout o tom, jak se bude chovat.

Faber a Mazlish (2013) sestavili určité body, jak řešit konflikt bez potrestání. V první řadě dát jasně najevo své pocity, vyjádřit své očekávání, ukázat dítěti, jak může danou věc napravit, dát dítěti na výběr, jednat a posledním bodem je řešit problém.

Metodické příklady:

Dotazovaný pedagog zažil situaci v koupelně jedné mateřské školy, kdy si děti umývají ruce po jídle. Všechny děti si umyjí ruce a odchází do herny, kde už pedagog připravuje zajímavou hru. V koupelně zůstává jen Ema, která zjišťuje, jak daleko dokáže voda stříkat, když se bude snažit ucpat kohoutek dlaněmi. Na podlaze je spousta vody. Pedagog je již připraven začít hru a svolává všechny děti. Promočenou Emu najde hrající si v koupelně. Pedagog je velmi rozčílen a na Emu křičí: „Emo, co to vyvádíš, podívej se, jak vypadáš, co se s tebou děje, ty jsi tady udělala pořádnou potopu! Jdi se okamžitě převléct. A za trest budeš sedět u stolečku a nebudeš si hrát s dětmi.“ Ema se rozpláče, odchází se převléct a usedá ke stolečku, s nikým nekomunikuje, je naštvaná na ostatní děti.

Jiná možnost pedagogovy reakce by mohla vypadat tak, že se nejprve zhluboka nadechne a dobře si promyslí, co řekne. „Vidím, že tady máš pěknou zábavu. Ta voda dokáže stříkat hodně daleko, když chceš zastavit vodu dlaněmi. Ale ta voda stříká až na zem. Podívej, voda je všude na podlaze. Jak to vyřešíme?“ Ema navrhuje, že to uklidíme. Pedagog vysvětluje: „Ale my jsme si teď chtěli zahrát zajímavou hru a nemůžu ostatní děti o tuto hru ochudit. Mohly bychom spolu požádat paní uklízečku, aby ti pomohla s úklidem. A až skončíš s úklidem, bude potřeba si převléknout mokré oblečení, které máš na sobě. Já si jdu s dětmi zahrát hru.“ Ema tak pochopila důsledky své nesprávné činnosti. Musela uklidit koupelnu a převléci se, a ani si nestihla zahrát připravenou hru, u které se ostatní děti velice bavily.

Z výpovědi jednoho z pedagogů, který se snaží využívat přirozených důsledků místo trestu: Lukáš je všetečné dítě, které potřebuje všechno vědět a všechno vyzkoušet, aniž by čekal na pokyn. Při výrobě velikonočních ozdob si děti obarvily vajíčka a nyní si z nich vyrábějí kohoutky. Eliška má již svého kohoutka hotového. Lukáš se už těší, že začne také vyrábět. Za zády pedagoga si vezme vyrobeného kohoutka Elišky a rozbije ho. Eliška se rozpláče, protože si dala hodně záležet na svém výrobku. Pedagog je v tu chvíli také naštvaný, ale raději si promyslí, co řekne. V první řadě usadí Lukáše stranou dětí s tím, aby přemýšlel o tom, co se právě stalo. Tím pedagog získává čas, aby mohl utěšit Elišku a zároveň si promyslet, co řekne Lukášovi. Opět nechá volně dopadnout přirozené důsledky negativního chování a Lukáš musí dát své vajíčko Elišce. Sám zůstává bez vajíčka.

Pokud si do těchto sestavených Faber a Mazlish dosadíme předešlou situaci s velikonočním vajíčkem, dostáváme docela jasný návod, jakým způsobem komunikovat s Lukášem. V první řadě pedagog sdělí Lukášovi, jak moc je naštvaný, protože Elišce dala výroba kohoutka hodně zabrat a výrobky ostatních dětí se bez svolení nesmí brát do rukou. V druhém bodě pedagog vyjádří, že očekává od Lukáše omluvu Elišce a nakonec vybídne Lukáše, aby navrhl přijatelné řešení problému.

Rizika:

 Největším rizikem používání trestů je přenášení mocenského modelu a modelu autority do dalších vztahů a vtahování ostatních účastníků do hry kdo s koho. Pokud se dítě setkává s mocenským modelem, přenáší si tento model do svého budoucího života. Takový převzatý model pak používá při výchově dětí, v pracovních vztazích a spoustu jiných životních situacích. A přitom boj o moc spotřebovává podstatnou část jeho energie.

 Za špatné vyústění situace, kdy děti napravily, co způsobily, ale navíc by byly ještě potrestány „pro jistotu“, ztrácí výchovný účinek svou efektivitu.

## 5.7 Odměna

Charakteristika:

Většina vychovávajících je přesvědčena, že odměna se slučuje jen s pozitivní stránkou v chování dětí. Od Matějčka (2007) se dovídáme, že odměna je příjemný, povznášející pocit uspokojení, který bychom si chtěli udržet co nejdéle, a který bychom si rádi zopakovali. Ale i takové odměny mohou skrývat určitá rizika, s kterými se ztotožňují i Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová (2012). Odměnou můžeme nazvat jakékoli získání něčeho za něco. Pokud aplikujeme odměny často nebo dokonce pravidelně, docílíme toho, že dítě bez odměny nebude ochotné nic udělat a stává se závislé na odměnách. Většina autorů se shoduje na tom, že materiální odměny nejsou vhodně volenou motivační strategií, neboť se tyto praktiky mohou velice rychle obrátit proti nám. Přirozeně pak bývá první otázkou „Co za to?“. Postupně dochází k tomu, že se vnitřní zájem snižuje.

Ve výchově je naším cílem, aby se dítě chovalo a provádělo činnosti tak, jak to samo cítí jako správné a samo to takto chce. Motivace jeho činností a chování by měla vycházet z vnitřního chtění, ne z vnějších popudů. Z tohoto důvodu se snažíme působit na dítě právě jinými alternativními prostředky, které v dítěti zanechávají mnohem širší stopu než varianta odměn a trestů. Každý člověk cítí určité potřeby, které potřebuje ke svému životu. Základní lidské potřeby jsou názorně zpracovány v Maslowově pyramidě. Jednou z těchto potřeb je právě uznání, úcta a úspěch. A na tomto základu bychom měli pracovat v oblasti „odměn“. V předškolním věku **nefunguje žádné dlouhé odkládání odměn**, aby odměna měla svůj posilující účinek.

Jako alternativa odměn působí na děti také pozitivní přirozené důsledky činností a chování. Vhodné a především velice důležité jsou ocenění a zpětná vazba. Přirozenými důsledky chování považujeme vyplynulou pozitivitu na jednání, či chování dítěte. Přislíbení pozitivních důsledků za splněné povinnosti je pro dítě v mnoha případech velkým motivačním motorem. V tomto kroku je důležité dítěti správně popsat situaci, podat informaci a zároveň i výběr možností, které z této pozitivity pramení. Popsání úspěchu motivuje více než poukazování na nedostatky. Kast-Zahn (2008) dodává, že za popisem je nutné udělat tečku. Tím, že bychom pokračovali slovíčkem „ale“, bychom mohli všechno pokazit. Pokud přidáme k popisu ještě svůj pocit či názor (samozřejmě pozitivní), sdělujeme dítěti, že je pro nás velice důležité, že se mu takto daří a že z něj máme radost a jsme na něj hrdí.

Podobné je to i s pochvalou. I u pochvaly platí, že čeho je moc, toho je příliš. Pochvala se projevuje jako jakási závislost na vnějším hodnocení, na hodnocení druhými lidmi. A znovu se míjí účinkem, kdy je naším cílem právě vnitřní motivace, kdy dítě chce udělat něco kvůli sobě, ne kvůli druhým.

Často pro děti znamená popis toho, čeho jsme si všimli, nebo toho, co cítíme, mnohem víc než samotná pochvala. (Faber a Mazlish, 2013) I tento popis vyvolává pozitivní emoce a ruku v ruce i pozitivní vztah. Velmi přínosné je věnovat pozornost všemu pozitivnímu, co v sobě dítě má, a z toho pak vycházet. (Kast-Zahn, 2008)

Matějček (2007) radí, abychom zařídili věci tak, aby je dítě provedlo dobře a nedopustili, aby dělalo věci špatně a my je museli za to potom trestat.

Reichlin a Winkler (2007) doplňují, že používání pozitivních výchovných metod dává postupně dítěti dar sebekontroly.

Metodické příklady:

Pedagog si s dětmi povídal o stromech v přírodě. Nabídl dětem možnost vycházky po okolí, aby se děti mohly na stromy podívat zblízka. Děti přišly s návrhem, jít na vycházku do nedalekého lesa. Pedagog se s dětmi snažil diskutovat: „To je skvělý nápad, ale obávám se, že je to pro nás daleko. Ještě nemáme uklizenou třídu a musíme se také teple obléci, protože je venku zima. Oblékání nám také zabere čas.“ Děti navrhly, že uklidí hračky rychle a půjdou se hned obléci, aby byly včas připraveny na vycházku. Pedagog souhlasil a děti opravdu měly všechno rychle hotové. Děti dostaly možnost volby. Rychle uklidit a jít do lesa, nebo uklízet pomalu a jít jen na malou vycházku. Zároveň vyplynuly přirozené důsledky jejich činností.

Jana si po odpolední svačince tvořila dle své fantazie ve výtvarném koutku. Přišla za pedagogem ukázat své dílo. Pedagog pozitivně popsal její tvorbu. Jana jen dodala: „Ten obrázek si vystavím ve svém pokojíčku, abych se na něj mohla stále dívat. A zítra zkusím opět něco vytvořit.“ Za vnější motivaci rozhodně nemůžeme považovat, když Jana vyrobí něco hezkého pro maminku, protože jí maminka za to slíbila lízátko.

Rizika:

Výchova bez použití odměn, pochval a trestů se může zpočátku být náročná. I pedagog sám se musí naučit mnoha novým dovednostem a mnohdy se zbavit vzorců chování, které ve výchově převzal od svých rodičů. Mnoho pedagogů se shoduje na tom, že vynechat pochvaly a využívat pouze vnitřní motivaci, bývá hodně namáhavé.

Snad každý pedagog, dle výpovědi pedagogů, čas od času sáhne po sladké odměně. Ve třídě nejmenších dětí je velmi náročné užívat především metody vnitřní motivace. Obtížně se nejmenším dětem vysvětluje, aby uklidily hračky ve třídě proto, že chceme mít třídu krásnou. Když k tomu přidáme i skutečnost, že děti jsou většinou již z domů naučeny na sladkou odměnu, obtížně děti na začátku školního roku přesvědčíme, že mají uklízet jen pro dobrý pocit. Tomu se musí učit děti i pedagogové postupně. Malé dítě musí být odměňováno okamžitě, čím je kratší vzdálenost mezi chováním a odměnou, tím pevnější je jejich spojení. Čím delší je doba mezi chováním a přirozeným důsledkem, tím menší je účinek.

##

## 5.8 Zpětná vazba

Charakteristika:

Popis situace či podání informace vysílá zpětnou vazbu. Můžeme mluvit o věcném vyjádření, jako o formě zpětné vazby. Nejen v komunikačním procesu, ale v celém výchovně-vzdělávacím procesu má zpětná vazba nezastupitelné místo. Můžeme říct, že zpětná vazba je důležitým aspektem pro všechny lidi. Zpětná vazba funguje jako hodnocení naší činnosti či našeho chování a my se tak dovídáme, zda je naše jednání správné nebo není správné. A touto zpětnou vazbou se ubírá naše další rozhodování, kterým směrem pokračovat.

Zpětnou vazbu získáváme od druhých lidí, kteří o dané činnosti něco ví, nebo z výsledků naší činnosti. Už jsme se několikrát zmínili, že je lepší použít popis či informace ve třetí osobě jednotného čísla, abychom se vyhnuli kritizování dané osoby. Stejně tak i u zpětné vazby je pro nás podstatné, že se zaměřujeme na hodnocení činnosti či jednání, nikoliv na hodnocení dítěte, ať už je vztah mezi dítětem a pedagogem či rodičem jakýkoliv. Právě pozitivní informace nebo popis o správném postupu činnosti dítěte, o jeho snažení a chování dávají dítěti pomyslné pilíře, o které se dá opřít při rozhodování, zda bude v činnosti nebo chování pokračovat. Informace jsou důležitým bodem. A právě pozitivní zpětná vazba nám dokáže plnohodnotně nahradit zmiňovanou pochvalu. Stejně jako negativní zpětná vazba nahrazuje nelibě přijímanou kritiku. K výsledkům pozitivní zpětné vazby a zároveň vyjádření rovnocenného vztahu patří uznání. Uznání patří mezi základní lidské potřeby, a přesto se dá říct, že děti potřebují uznání mnohem více než dospělí. Dospělí si totiž dokážou své chování zhodnotit i sami bez závislosti na druhých. Děti se těmto dovednostem musí nejprve naučit.

Poděkování vyjadřuje určité ocenění. K základním dovednostem v sociální komunikaci řadíme umění poděkovat, poprosit, pozdravit. V úrovni dospělý – dospělý je to téměř samozřejmé. Ale v úrovni dospělý – dítě je již tato dovednost lehce opomíjena a zcela neprávem. Právě tato slova přispívají k rovnocennému partnerskému vztahu mezi pedagogem a dítětem.

Metodické příklady:

Ve třídě si děti vyrábí kytičky podle své fantazie. Lucka přichází za pedagogem ukázat svou zdařilou práci: „Paní učitelko, podívej, co jsem udělala!“ Pedagog běžně odpoví: „Ty jsi šikovná, ty jsi úplná malířka.“ Pedagog hodnotí a nálepkuje dítě, ale nehodnotí samotný výrobek. Pokud by odpověděl: „Hm, ta kytička vypadá opravdu moc krásně, jakoby právě rozkvetla. To máš určitě radost, že se ti tento obrázek povedl.“, hodnotí Lucčinu práci a zároveň ji učí pojmenovat své pocity, které zrovna prožívá.

Často se stává, že slýcháváme ve třídě: „Paní učitelko, pochválíš mě, když se rychle obléknu? Pochválíš mě, když sním celou svačinu?“ Když jsem začala děti průběžně informovat o jejich snaživosti, přestaly se dožadovat pochval. Během oblékání v šatně používám věty: „Jirka už má na sobě kalhoty, Honza se oblékl sám bez mé pomoci, Eliška si zvládla sama obléci tričko.“ Nakonec vždy dodám: „A protože jste se dnes oblékly rychle a téměř samy, můžeme být dnes dlouho na vycházce. Určitě máte radost, že se vám dnes oblékání skvěle podařilo.“

Rizika:

Děti bývají závislé na zpětné vazbě. Ony potřebují, aby si jich dospělý všímal. Proto pokud dlouho nepřichází žádná reakce ze strany dospělých, přijdou si pro ni samy. Opakovaná zkušenost dítěti potvrzuje, že jediným možným způsobem, jak získat pozornost, je „zviditelnit se“ nežádanými a nevhodnými aktivitami. Tomuto chování lze předejít cílenou pozitivní pozorností. Jedná se o to, abychom si naplánovali poskytování zpětné vazby. Není potřeba ani to není vhodné chválit dítě před celou třídou. Pozitivní pozornost se týká pouze jeho osoby. Dítě takto dostává zpětnou vazbu častěji a není nuceno vymýšlet aktivity, jakými by mohlo upoutat pozornost. Proto má větší význam vyšší počet drobných všimnutí než jedno velké, ale ojedinělé povšimnutí.

## 5.9 Pravidla a hranice

Charakteristika:

Děti jsou bytosti, které rády a téměř neustále něco zkouší. V pevnosti pravidel to platí dvojnásob. Nedělají to z důvodu, že by nás chtěli rozzlobit. Děti mají potřebu se stále ujišťovat, že stanovená pravidla platí, a že se hranice nikam neposunuly. Dospělí, kteří jsou ve výchově dětí lhostejnější, se častěji místo stanovení pravidel uchylují k zákazům a trestům. (Rogge, 2007) Stanovení hranic dává dětem vědět, na čem jsou a v jakém rozmezí se mohou pohybovat. Již od útlého dětství potřebují děti pevný denní režim a pravidla. A pro děti předškolního věku jsou v mateřské škole pravidla každodenním chlebem. Když děti vycítí nestálé a povolené hranice, vyvolávají v nich tyto stavy pocity nejistoty a ohrožení. Stanovené hranice a pravidla utváří dětem volný prostor, který mohou naplnit životem, fantazií, produktivitou, rozvíjet své vlastní já.

Velice důležitým rysem osobnosti vychovatele v komunikaci je autorita. Je to přirozená převaha osobnosti, kterou dítě uznává a přijímá jako určitou oporu. Autorita rodičů, pedagogů i vychovatelů představuje pro dítě pevný opěrný bod v nejistém, neznámém, nebezpečném světě. Autoritu nejvíce podrývá výchovná nedůslednost. Míníme tím především nedůslednost v používání pozitivních a negativních přirozených důsledků. (Matějček, 2007)

Mnohým konfliktům a nedorozuměním můžeme předcházet vytvářením pravidel a dohod. Pro děti je ovšem velmi důležité společné vytváření pravidel. Jestliže dáváme dětem možnost podílet se na tvorbě pravidel, cítí se děti jako rovnocenní partneři a mnohem snáz dokáží vytvořená pravidla respektovat. Podstatou pro tvorbu pravidel je popsat problém, který chceme řešit a aktivně zapojit děti do řešení. Řešení by mělo být přijatelné pro všechny účastnící se strany. V průběhu času někdy pravidla vyžadují určité zhodnocení efektivnosti a pokud je potřeba, provést úpravu pravidla. Pro stanovení pravidel je potřeba popsat problém očima dítěte. To znamená vyjádřit jeho pocity a potřeby. Popsat problém ze svého pohledu. Děti mohou navrhnout svá řešení, která my dospělí nehodnotíme jako řešení správná, či nesprávná. Je lepší si návrhy zapsat na papír a postupně jednotlivé návrhy rozebrat, jaké mají výhody a jaké nevýhody. Dětem pomáhá viditelné znázornění vybraného nejpřijatelnějšího návrhu oběma stranami. Vizuální zobrazení může mít různou podobu. Pedagog s dětmi znázorní pravidlo na fotografii, vytvoří kartičky, využijí symboly, nebo pedagog nechá samotné děti pravidla nakreslit. Fantazii se meze nekladou. Společně pak vyberou místo, kde budou pravidla nejlépe viditelná.

Ten, kdo stanovuje hranice a pravidla, musí zároveň přemýšlet, jak reagovat, když jsou překročeny hranice a nedodrží se ujednané dohody. S dětmi dojednáme podrobnosti i případné důsledky při nedodržování pravidel. Logické důsledky souvisejí s chybným chováním při porušování hranic a pravidel. Vztahují se k pojmům „tady“ a „teď“, nejsou obráceny nazpět, aby pátraly po příčinách nesprávného chování. Logické důsledky jsou zamířeny dopředu, na konstruktivní řešení konfliktu, neobsahují žádné hrozby. Přirozené důsledky vracejí dítěti zodpovědnost za své jednání a chování. Nejen pedagog, ale všichni si připomínají pravidla a oceňují jejich dodržování. (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2012) Konečná podoba pravidel by měla být jednoznačná, jednoduchá, přehledná a stručná. Nezapomínejme na pozitivní formulaci pravidel, negativům se zcela záměrně vyhněme. Když dochází k porušování hranic a překračování pravidel, je třeba pravidla pozměnit, rozšířit, nebo nechat vyplynout důsledky z porušování.

 Kast-Zahn (2008) upozorňuje, že stanovování hranic a pravidel týkajících se dětí je velice zodpovědné a důležité, proto je nutné se nad nimi řádně zamyslet a uvážit, zda jsou pro tyto děti skutečně vhodné.

 Je povinností se zmínit také o odpuštění, které je neodmyslitelnou součástí výchovy. Podle Matějčka (2007) by však všechny naše úvahy o trestech nebyly úplné, kdybychom k nim nepřidali ještě jeden důležitý poznatek a to, že k trestu patří odpuštění.

Metodický příklad:

 Zkušenost dotazujícího pedagoga: Marek křičí ve třídě. Pravidla třídy visí na stěně tak, aby na ně bylo vidět ze všech stran. Děti byly seznámeny s pravidly třídy během týdenního plánu, kdy si je společnými silami vyráběly. Pedagog reagující běžně: „Marku, nekřič tolik, vždyť mi upadnou uši!“ Pokud by pedagog využil efektivních dovedností komunikace, reagoval by asi tak, že si zavolá na Marka jménem. Ve chvíli, kdy se Marek podívá na pedagoga, si pedagog překryje uši rukama a v obličeji má výraz nelibosti. V momentě, kdy Marek sleduje pedagoga, ukáže pedagog směrem na pravidla. Marek pochopil, že se jedná o „ouškové pravidlo“. Za chvíli Marek opět křičí. Pedagog upozorní Marka, že se to ostatním, ani pedagogovi nelíbí a pokud by chtěl pokračovat, musel by jít do vedlejší místnosti, aby ostatní nerušil. Marek po chvíli opět křičí. Pedagog je důsledný a odvede Marka do vedlejší místnosti. Pedagog sdělí Markovi, jak dlouho má být v místnosti. Poté nezapomene Markovi zdůraznit, že mu dává novou šanci.

Rizika:

Překračování hranic se děje nejen ze zkoušení, kam až může dítě dojít a kam až ho rodiče, či pedagog nechá zajít. Někdy se i provokace projevuje jako překračování hranic. Může obsahovat i nějaké skryté motivy, jako je volání o pomoc.

Pro platnost pravidel je velmi důležitá důslednost. Když si pedagog neví rady, schyluje se k výhrůžkám. Riziko bývá v tom, že se pedagog svých předem ohlášených důsledků nedrží a dítěti se v případě neuposlechnutí nic nestane. Výhrůžkami se pedagog snaží dodat vážnost a důležitost pokynu, v domnění, že dítě pokyn uposlechne. Děti rychle vycítí povolené hranice. V případě, že dítě porušuje pravidla a pedagog nereaguje, ztrácí pravidla na své váze.

## 5.10 Konflikty

Charakteristika:

Každý den a každou chvíli se setkáváme s konflikty. Někdy bývá obtížné řešit konflikt. Ale i takový konflikt nás může obohatit o další zkušenost, kterou můžeme využít později.

Se základem řešení konfliktu souvisí:

* Vyslechnutí a pojmenování pocitu dítěte. Vyjádření zůstává opět v obecné rovině. Pokud má dítě problém vyjádřit své pocity, můžeme mu pomoci je vyjádřit.
* Přehrát si řešení a snažit se dítě získat pro spolupráci. Prověřit dohodnutá pravidla a jejich platnost.
* Společně s dítětem najít klíč k řešení konfliktu.
* Hledat způsoby realizace. Děti neposuzujeme podle toho, co nedovedou, ale podle toho, co dovedou.
* Při porušování pravidel uvažovat o přirozených důsledcích.
* Pravidla přezkoumáváme podle výsledků. Zdařilé výsledky by měly být povzbuzením.

Neopomínejme, že při hádkách neexistuje vítěz. Dítěti pomáhá, když mu dáme najevo porozumění jeho postojů.

Dramatizace a hraní scének prohlubuje komunikativní a sociální dovednosti a zároveň ukazuje dětem možné formy řešení problému. V dramatizaci by se měl objevit já-výrok, omluva a přijetí omluvy. Výměna rolí ve hře podle Reichlin a Winkler (2007) bývá obzvláště účinná. Naskýtá dítěti pohled z druhé strany, ze strany vychovatele. Použitím otázky „Co bych měl dělat, kdyby…“ si dítě dokáže postupem času představit určité situace. U dětí zaujímají velkou oblibu maňásci, plyšová zvířátka, která zapojíme do příběhu o dobru a zlu.

Většinou cílem provokativního chování chce dítě vzbudit pozornost. Pokud nedosáhne svého cíle, pokračuje ve vyrušování a začíná používat nátlak a moc, aby si dokázalo svou převahu. Pokud ani tak neuspěje, pokouší se pomstít, najít odvetu a když opět nedojde k cíli, učiní sebe nebo druhého bezmocným. Nabízí se využití speciální techniky otázek, které lze použít místo obvyklého, ale zcela neúčinného „Proč?“. Existuje několik možností vět začínající vhodnějším „Možná, že… bys chtěla, abych se ti víc věnovala?“, při boji o moc – „Možná, že chceš všem ukázat, že si můžeš dělat, co chceš?“, při činech pomsty a odplaty – „Nechceš mě snad potrestat nebo urazit?“, při bezmoci – „Možná, že nemáš chuť něco dělat?“. Otázka by neměla obsahovat utajenou obžalobu.

Častým konfliktem bývají neshody mezi dětmi a následné bití či ubližování. Tyto konfliktní situace se vyskytují jak doma v rodinném prostředí tak i v prostředí mateřské školy. Reichlin a Winkler (2007) radí označit toto nevhodné chování a dítěti jasně sdělit, že pro takové chování neexistuje žádný důvod.

Je na nás dospělých, abychom agresorovi vysvětlili, že takové jednání lidem ubližuje. Zároveň požádáme agresora, aby dal vše do pořádku. Začínající ubližování zkusíme řešit naznačením důsledků tím, že předkládáme dítěti možnou situaci, která by z nevhodného chování mohla vyplynout. Přestože nemůžeme dítě zbavit pocitu strachu, zloby nebo bolesti, můžeme mu ukázat takový způsob vyjadřující jeho pocity, aby neubližoval ostatním.

Kast-Zahn (2007) představuje ještě jednu možnost, s kterou se ztotožňují i Reichlin a Winkler (2007), jak řešit konflikt a tou je časová prodleva. Je velmi vhodná pro okamžité zastavení nebezpečného nebo nepřijatelného chování. Tato metoda se dá použít i u dětí, které jsou tvrdohlavé či agresivní. Podstatou je izolace dítěte od ostatních. Můžeme využít stoleček, či nezajímavý koutek bez lákajících předmětů, kde by mělo dítě setrvat určitou dobu, na které se s dospělým dohodnou. Dítěti se tak dostává času na zamyšlení se nad sebou a nad svým chováním.

Řešit konflikt je vždy náročné, obzvláště když se jedná o nové situace. Faber (2013) radí, jak z takových situací snadněji vyjít. Děti se cítí důležitě, když mohou pomáhat. Můžeme jim ukázat, s čím nám mohou pomoci. Pedagog či rodič musí umět vyjádřit svůj nesouhlas, ale nekritizovat a nenapadat dítě. Lepší je popsat, co se mi nelíbí, jaká situace nebo činnost. Zároveň bychom měli dítěti sdělit svá očekávání. Nabízíme dítěti možnosti výběru nebo dítěti napovíme, jak může danou věc napravit. Velkou váhu má i akce. Pokud je učitel pasívní a pouze mluví, ztrácí tato řešení účinek. A v neposlední řadě by dítě mělo poznat důsledky svého chování.

Metodické příklady:

David běhá po třídě i přesto, že ve třídě platí „nožičkové pravidlo“. Dítěti pomůže při špatném chování upozornění vhodnou formulací otázky typu: „Jaké je naše pravidlo?“, „Co se stane, pokud budeš pokračovat?“, „Chceš, aby to tak bylo?“, „Co tedy musíš udělat, aby se to nestalo?“. Když dítě neodpoví, může pedagog dítěti zodpovědět otázky sám. Měli bychom mít na paměti, že „oddechový čas“ sám o sobě nesmí vést ke konfliktu.

Hádky mezi dětmi jsou často na denním pořádku. Téměř každá hádka vyžaduje nutnost řešení dospělého. Děti se hádají o míč. Pedagog nabídne dětem usmíření se a vybídne je k domluvě, nebo se dokonce na domluvě podílí. Pokud by se domluva nezdařila, je na místě odstranit důvod konfliktu, při hádce o míč odebrat míč. Opět dospělý nezapomíná dát dětem novou šanci.

Rizika:

Při řešení konfliktu bychom neměli používat otázku „Proč?“. Rogge (2007) tvrdí, že taková otázka nám neodhalí provokativní překračování hranic a nepomohou nám ani získat děti ke konstruktivní spolupráci. Otázkou „Proč?“ si uzavíráme cestu k další komunikaci. Dítě není schopno vysvětlit proč. Proto otázku raději vynecháme. Otázky typu „Proč?“ vedou k vzájemnému předhazování viny. Otázkou „Proč?“ vlastně odhalujeme své karty a dítě z našeho hlasu vycítí nejistotu, zoufalství a bezmoc. (Kast-Zahn, 2008)

### 5.10.1 Komunitní kruh

Charakteristika:

Komunitní kruh v mateřské škole má velký význam, můžeme říct, že má mnoho podstatných významů. Utváří společenství a soudržnost třídy a přispívá k osobnostnímu rozvoji dítěte. Děti se v komunitním kruhu učí sociálním a komunikačním dovednostem, v první řadě naslouchání, formulaci vlastního názoru, ale i respektu k názoru druhých, vystupování před ostatními, trpělivosti a spoustě dalších. Ve správně pochopeném komunitním kruhu platí, že mluví ten, kdo má právo mluvit. Tohle právo bývá představováno nějakým předmětem – kamínkem, kaštanem, kostičkou. Kdo nemá chuť hovořit, nemusí, jen pošle kamínek dál. Když dítě nepřesvědčujeme k mluvení, dáváme mu pocit bezpečí, který má komunitní kruh splňovat. V žádném případě nekritizujeme názory dětí, nevysmíváme se. Respekt k názoru druhého také svou měrou přispívá k pocitu bezpečí. V komunitním kruhu by měly znít otázky formulované na obecné úrovni, měli bychom využívat první osoby množného čísla, nebo třetí osoby čísla jednotného.

Řešení konfliktu, či problému můžeme zařadit do komunitního kruhu ovšem pouze nepřímo, na obecné úrovni. Bez toho aniž bychom jmenovali konkrétní dítě, můžeme zapojit do komunikace celou třídu a nabízí se tak možnost řešit problém na obecné úrovni. Stále máme na mysli, že kruh představuje bezpečí. Pokud musíme řešit konflikt jednotlivých dětí, děje se tak v ústraní.

Metodický příklad:

Řešení konfliktu může být prezentován vhodnou formou pohádky. Maňásek, který vypráví dětem pohádku, o chlapečkovi, který lezl na stůl, sdělí dětem mnohem více než pedagog sám.

Dle názoru dotazovaných pedagogů se děti rády ztotožňují s malými zvířaty a řešení konfliktu pomocí pohádky o zvířátkách splní svůj účel. Když děti vtáhneme do pohádky a aktivně je zapojíme, budou samy navrhovat řešení, jak se mají zvířátka chovat a co mají dělat. Účinek řešení tak nabude větších rozměrů

Rizika:

 Řešením konfliktu v komunitním kruhu přímo s dítětem, kterého se situace týká, docílíme toho, že dítě zažije odmítnutí a pocit odsouzení kamarádem. Dítě tak zjistí, že tento kruh mu již neposkytuje pocit bezpečí a ztrácí tak svou důvěru v diskrétnost.

## 5.11 Umění naslouchat

Charakteristika:

Aktivní naslouchání, jak jej nazvala Kast-Zahn (2008), by měli mít na paměti všichni, kteří se účastní komunikace s dětmi. Uměním naslouchat usnadňujeme dítěti popsat jeho momentální emoční stav, jeho pocity. Faber a Mazlish (2013) radí naslouchat velmi pozorně, místo rad a otázek potvrdit slovem „Hmm“, „Chápu“, místo popírání pocitů je raději pojmenovat a místo logiky a vysvětlování splnit jejich přání v představách.

* Poslouchat pozorně – dítě se mnohem lépe svěří rodiči, který aktivně poslouchá. I mlčení dítěti pomáhá.
* Potvrdit slovem „Hmm“ – pokud se dospělý neustále na něco ptá nebo stále radí, dítě ztrácí schopnost konstruktivně myslet. Slova „Hmm“ nebo „Chápu“ nabízejí dítěti přijít na vlastní myšlenky, problém vyřešit sám.
* Pojmenovat pocity – dospělý pojmenuje pocity dítěte a dítě tím dostává potvrzení o jeho vnitřní zkušenosti.
* Splnit jejich přání v představách – spřízněním usnadníme dítěti přijmout realitu.

Mnohem důležitější než náš postoj je celý přístup. V případě, že z nás nebude vyzařovat soucit a upřímnost, bude to dítě považovat za falešné.

Metodický příklad:

 Jirka hledá svůj obrázek: „Paní učitelko, mně se ztratil obrázek.“ Pedagog reaguje: „Hmm..“ Jirka dodává: „Já jsem si ho položil na poličku a už tam není.“ Pedagog se dívá směrem, kterým ukazuje Jirka. Jirka se současně přibližuje k poličce. Pedagog stále mlčí. Jirka: „Na něco jsem si vzpomněl.“ A běží do koupelny, kde si před chvílí myl ruce. Vrací se zpátky s obrázkem, který tam zůstal.

Rizika:

 Pokud se dítěte stále něco ptáme, obviňujeme ho, nebo mu radíme, nedostává se mu prostor pro konstruktivní myšlení a je pro něj těžké něco vymyslet.

Škola by měla položit základ všeobecného vzdělání, na které později navazuje vzdělání odborné, a zároveň rozvíjet a kultivovat naši schopnost žít v harmonii sami se sebou, s druhým, přírodou i světem věcí. (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2012)

Součástí profesionality učitelů by měla být dovednost dávat najevo přijetí všem dětem, snažit se jim porozumět a zacházet s nimi s respektem. (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2012)

# ZÁVĚR

Výchova a s tím spojená komunikace se nikdy neobejde bez bojů, nedorozumění či hádek. Děti potřebují zjistit nejen jak velkou moc a sílu mají, ale také jak a čím se mohou prosadit proti ostatním. Právě takové konflikty a boje jsou v životě dítěte velmi důležité a obohacující pro budoucí život. Přáním téměř každého z nás je komunikovat mezi sebou s respektem při běžných situacích i během konfliktu.

Jen těžko budeme děti něčemu učit, když sami děláme pravý opak toho, co říkáme. Pro děti je důležité BÝT VZOREM. Ale všichni víme, že chybovat je lidské. A stejně jako my dospělí, chybují i děti. Ale je potřeba jim dávat nové šance a příležitosti. Jako pedagogové i rodiče můžeme regulovat a usměrňovat nevhodné chování vhodnou komunikační metodou. Máme právo vyvozovat přirozené důsledky, ale rozhodně nemáme právo děti soudit. Naučme se je brát takové, jaké jsou. Na nás dospělých je, abychom děti motivovali, podporovali a věřili v jejich schopnosti. Chceme-li dosáhnout úspěchu ve výchově efektivní komunikací, musíme dodržovat určité metody, které ke zmíněnému úspěchu vedou.

My pedagogové a rodiče musíme dbát především na to, abychom brali v úvahu dobro našich dětí. Mějme na paměti, že musíme zabránit, aby se náš způsob chování a naše komunikace negativně odráželi na vývoji jejich osobnosti, nebo jim způsobovali fyzickou nebo duševní bolest.

Bakalářská práce pojednává o komunikaci dospělých a dětí v předškolní výchově. Cílem práce bylo v teoretické rovině popsat pohled na komunikaci ze strany dítěte i pedagoga. V této teoretické části byl podán obraz dítěte předškolního věku, byla popsána obecná úroveň komunikace i pedagogická úroveň. V části teoretické bylo také předloženo pojetí komunikace v rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání i pohled na komunikaci v mateřské škole. V praktické části bylo cílem práce prezentovat možnosti účinnější efektivní komunikace z hlediska pozitivní komunikace, osobní zóny, používání trestů a odměn, zpětné vazby, z hlediska dodržování pravidel a stanovených hranic i řešení konfliktů. Tyto inspirativní postupy praktické části se podařilo nabídnout v kapitole páté. Zároveň byly postupy doplněny příklady a výpověďmi tří pedagogů mateřské školy, se kterými probíhal nestrukturovaný rozhovor. Tyto možnosti by mohly posloužit jako doporučení pro příští komunikaci dospělého s dítětem.

# RESUME

There is no way for education and correspondent communication to exist without struggles, misunderstandings or quarrels. It is vital that the children learn not only about their strength and power, but also about how to gain significance in the eyes of others. Such struggles and conflicts are very important in the life of a child, thus providing benefits for their future lives. The wish of almost every one of us is to communicate in a respectable way in everyday life situations and conflicts, too.

 It is extremely hard to teach a child something if we ourselves do the exact opposite of what we say. The children must see an EXAMPLE. However, we all know that it is human to make mistakes. Adults make mistakes just as much as children. What we need to do is give them new chances and opportunities. As teachers or parents we can adjust inappropriate behaviour through the means of good communication methods. We have the right to draw logical consequences, but not the right to judge children. Let us learn to accept them the way they are. Our job is to motivate, support and believe in their abilities. If we want to see good results and be successful in education through communication, we have to keep certain methods, which then lead to the desired results.

 As teachers and parents it is especially important to take into consideration the benefits of our children. Let us remember that we must not allow our negative behaviour and communication influence and impact the development of their personality. We have to avoid causing children physical or emotional pain, too.

My bachelor’s thesis deals with the topic of adult – child communication in pre-school education. The aim of the thesis was to describe theoretically the view of communication from both the part of the child and the teacher as well. The theoretical part provides a picture of a pre-schooler, and describes the general and pedagogical level of communication. It also deals with communication within the frame educational programme for pre-school education, and the view of communication in the kindergarten. The aim of the practical part was to present possibilities of more effective communication through the means of positive communication, using personal zones, rewards and punishments, and feedback, all within a set of given rules and boundaries, including problem solving. The fifth chapter offers these inspiring methods. The above mentioned methods are supported with model situations and examples from three pre-school teachers, who were interviewed for the benefit of this thesis. Given possibilities could serve as suggestions or recommendations for future adult – child communication.

# SEZNAM LITERATURY

* BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. Komunikace dětí předškolního věku. I. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s. 2012. ISBN 978-80-247-3008-0
* DOHERTY-SNEDDON, Gwyneth. Neverbální komunikace dětí: jak porozumět dítěti z jeho gest a mimiky. I. vyd. Praha: Portál 2005. ISBN 80-7367-043-7
* FABER, Adele, MAZLISH, Elaine. Jak mluvit, aby nás děti poslouchaly, jak naslouchat, aby nám děti důvěřovaly. II. vyd. Brno: Computer Press 2013. ISBN 978-80-264-0147-6
* HELUS, Zdeněk. Dítě s osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. II. vyd. Praha: Portál 2009. ISBN – 978-80-7367-628-5
* KAST-ZAHN, Annette. Jak naučit děti pravidlům. I. vyd. Brno: Computer Press 2008. ISBN 978-80-251-2042-2
* KAST-ZAHN, Annette, Jak společně s dětmi zvládat výchovné krize, I. vyd. Brno: Computer Press 2007. ISBN 978-80-251-1557-2
* KOPŘIVA, Jan, NOVÁČKOVÁ, Jana, NEVOLOVÁ, Dobromila, KOPŘIVOVÁ, Tatjana. Respektovat a být respektován. III. vyd. Český Těšín: Finidr 2012. ISBN 978-80-904030-0-0
* KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Dítě a mateřská škola. I. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s. 2008. ISBN 978-80-247-1568-1
* MAREŠ, Jiří, KŘIVOHLAVÝ, Jaro. Sociální a pedagogická komunikace ve škole. Praha: SPN 1990. ISNB 80-04-21854-7
* MATĚJČEK, Zdeněk. Po dobrém, nebo po zlém? VI. vyd. Praha: Portál 2007. ISBN 978-80-7367-270-6
* NELEŠOVSKÁ, Alena, Pedagogická komunikace v teorii a praxi. I.vyd. Praha: Grada 2005. ISBN 80-247-0738-1
* PREKOPOVÁ, Jiřina, ŠTURMA, Jaroslav. Výchova láskou – rozhovor (Pavla Kucká). I. vyd. Praha: Portál 2012. ISBN 978-80-262-0077-2
* PRŮCHA, Jan (ed.). Pedagogická encyklopedie. I. vyd. Praha: Portál 2009. ISBN 978-80-7367-546-2
* PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. Pedagogický slovník. VII. vyd. Praha: Portál 2013. ISBN 978-80-262-0403-9
* REICHLIN, Gail, WINKLER, Caroline. Výchova dětí 1000+1 rada pro každou situaci. I. vyd. Brno: Computer Press 2007. ISBN 978-80-251-1638-8
* ROGGE, Jan-Uwe. Děti potřebují hranice. II. vyd. Praha: Portál 2007. ISBN 978-80-7367-330-7
* SMOLÍKOVÁ, Kateřina, OPRAVILOVÁ, Eva, HAVLÍNOVÁ, Miluše, BLÁHOVÁ, Alice, KREJČOVÁ, Věra. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*.* Dotisk 1.vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický 2006. ISBN 80-87000-00-5
* ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol. Přehled vývojové psychologie. II. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého 2003. ISBN 80-244-0629-2
* ŠMELOVÁ, Eva. Mateřská škola – Teorie a praxe I. I. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci 2004. ISBN 80-244-0945-8

**Anotace**

|  |  |
| --- | --- |
| **Jméno a příjmení:** |  Lenka Švédová, DiS. |
| **Katedra:** | Katedra primární a preprimární pedagogiky |
| **Vedoucí práce:** | Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D. |
| **Rok obhajoby:** | 2015 |
|  |  |
| **Název práce:** | Význam pedagogické komunikace pro úspěšnost výchovně vzdělávacího procesu |
| **Název v angličtině:** | The meaning of pedagogical communication for a successful educational process |
| **Anotace práce:** | Cílem bakalářské práce je v teoretické části charakterizovat rozvoj komunikace a komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku. V části praktické jde nastínění metodických doporučení pro efektivní komunikaci dospělého s dítětem s ohledem na respektující vztah obou účastníků komunikace. |
| **Klíčová slova:** | dítě v předškolním věku, druhy komunikace, komunikace v mateřské škole, efektivní komunikace, odměna, trest, konflikty, pravidla a hranice, umění naslouchat |
| **Anotace v angličtině:** | The aim of my thesis is to provide characteristics of the development of communication and communication competences of a pre-schooler in the theoretical part. The practical part deals with methodical recommendations for effective adult – child communication with regards to a respectful relationship of both. |
| **Klíčová slova v angličtině:** | A pre-schooler, kinds of communication, pre-school communication, effective communication, a reward, a punishment, conflicts, rules and boundaries, the art of listening |
| **Přílohy vázané v práci:** |  |
| **Rozsah práce:** | 56 stran |
| **Jazyk práce:** | čeština |