

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Bakalářská práce

2021Eva Chlupová

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Eva Chlupová

Zásady efektivní komunikace v předškolním vzdělávání

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a využila pouze uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne.....

.....
Eva Chlupová

Poděkování:

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí práce PhDr. Dominice Provázkové Stolinské, Ph.D. za trpělivost a ochotu a také za cenné a přínosné rady. Také bych ráda poděkovala svému partnerovi a rodině za neocenitelnou podporu a pomoc po celou dobu studia.

Obsah

ÚVOD	7
1. KOMUNIKACE.....	9
1.1 Obecné shrnutí.....	9
1.2 Druhy komunikace	10
Intrapersonální komunikace	11
Interpersonální komunikace	11
Verbální komunikace	11
Neverbální komunikace.....	13
1.3 Neverbální komunikace dětí předškolního věku	16
2 SOCIÁLNÍ A PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE	18
2.1 Sociální komunikace	18
2.2 Pedagogická komunikace	19
Vymezení pojmu	19
Funkce pedagogické komunikace.....	20
Účastníci pedagogické komunikace	20
Pravidla pedagogické komunikace	22
Prostředí, klima, atmosféra.....	22
3 EFEKTIVNÍ A NEEFEKTIVNÍ KOMUNIKACE.....	24
3.1 Neefektivní způsoby komunikace	24
3.2 Efektivní způsoby komunikace	27
Práce s emocemi	30
3.3 Osobnost učitele	31
4 EMPIRICKÉ ŠETŘENÍ.....	34
4.1 Stanovení cílů	34
4.2 Charakteristika vzorku	34
4.3 Metodologie.....	34
4.4 Popis výzkumného šetření	35
4.5 Analýza výsledků	35
ZÁVĚR.....	55
SEZNAM ZKRATEK.....	57
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	58

ÚVOD

Potřeba dorozumět se provází všechny tvory od jejich narození až po okamžik, kdy vydechnou naposledy. Dorozumívání se je zásadní pro všechny typy seskupení, ať už se jedná o hmyzí kolonie, zvířecí tlupy nebo složitá lidská společenství. Lidé jako jediní se potřebují nejen dorozumět, ale hledají i porozumění a pochopení. S postupným historickým vývojem lidstva se měnila, mění a vyvíjí i komunikace a její jednotlivé složky.

Tak jako se v čase proměňuje celá společnost, proměňuje se i přístup lidské společnosti k dětství a dětem vůbec. V naší kultuře se již nedíváme na děti jako na malé dospělé, kteří od poměrně raného věku pomáhají zajišťovat ekonomickou situaci v rodině. Díky kompletní transformaci našeho typu společnosti, ať už se jedná o oblast ekonomickou nebo politickou či kulturní, se dítě a jeho výchova a vzdělávání stalo hlavním objektem zájmu ve vyspělých společenstvích (Kolláriková, Pupala, 2010, s.24). Je naší touhou a úkolem děti vést a pomoci jim ke správnému, hodnotnému a úspěšnému životu.

Jednou ze základních dovedností pro spokojený život je umění komunikace. S první komunikací se dítě setkává již velmi brzy v kruhu své rodiny. K prvotní formě komunikace dochází již v prenatálním období. S komunikací v první velké skupině se dítě setkává po nástupu do mateřské školy. Mateřská škola by měla být pro dítě místem, kde se cítí dobře, v celkové pohodě a v bezpečí. Zajistit optimální podmínky pro další rozvoj dětí v MŠ (mateřská škola) je jedním z primárních úkolů předškolních pedagogů.

Cílem teoretické části práce je pomocí dostupné literatury definovat faktory a postupy podstatné pro efektivní komunikaci v mateřské škole. Cílem empirické části práce je pomocí dotazování zmapovat používání prvků efektivní komunikace předškolními pedagogy v praxi.

V první kapitole si nastíníme pojetí konceptu komunikace v obecné rovině, Dále si vymezíme rozčlenění komunikace z hlediska počtu osob, které se komunikace účastní a z hlediska vyjadřovacích prostředků, které jsou při komunikaci použity. V závěru kapitoly poukážeme na specifika komunikace předškolních dětí.

Ve druhé kapitole si podrobněji rozebereme sociální interakci jako součást sociální komunikace, jejíž součástí je komunikace pedagogická. Popíšeme si zde pedagogickou komunikaci a její nejdůležitější složky a pravidla. V závěru kapitoly se budeme věnovat prostředí a klimatu třídy jako zásadnímu konceptu ovlivňujícímu plynulost komunikace.

Třetí kapitola nám představí neúčinné postupy v komunikaci s dětmi, které navozují mocenský vztah, který chceme v moderní pedagogice nahradit vztahem partnerským. Dále si nastíníme jak komunikovat s dětmi s úctou a respektem, jako se sobě rovnými. V poslední části kapitoly se věnujeme osobnosti učitele jako základnímu stavebnímu kamenu úspěšné komunikace.

Čtvrtá kapitola se věnuje empirickému šetření. Na začátku kapitoly se věnujeme stanovení cílů a hypotéz. Dále následuje charakteristika výzkumného vzorku, popis metodologie a informace výzkumném šetření. Následně budou analyzovány výsledky šetření. Tyto výsledky budou shrnuty a zpracovány v závěrečné diskusi. Na závěr zhodnotíme naplňování cílů práce.

1. KOMUNIKACE

V této kapitole si představíme komunikaci. Její základní funkce, formy a rozdělení. Pokusíme se zde poukázat hlavně na ty její oblasti, které jsou podstatné pro záměry této práce. Obecně známým rozčleněním komunikace je dělení na verbální a neverbální. V této kapitole se stručně dotkneme i neverbální komunikace u dětí předškolního věku a jejích specifík.

1.1 Obecné shrnutí

Komunikace je velmi obsáhlá koncepce, jejíž vymezení není snadné. Komunikují zejména lidé, ale také zvířata a na nejzákladnější úrovni i hmyz. Lidé se ovšem dorozumívají pomocí mnohem složitějších soustav než ostatní tvorové na planetě. Gavora (2007) upozorňuje, že dvojice Dance a Larson (1976, cit. dle Civikové, 1992) zaznamenala 126 definic vyjadřujících rozdílné postoje, pohledy a stanoviska komunikace. V jedné ze svých publikací Gavora (2007) sám stanovuje tři hlavní vymezení komunikace: dorozumívání, oznamování, výměna informací.

Dorozumívání se je nejspíše vysvětlitelným pojmem. Za tímto slovem se skrývají pojmy jako porozumění, pochopení se, shoda myšlenkových proudů. To nám říká, že jednou z podmínek komunikace je, aby si lidé byli navzájem schopní porozumět, hovořit stejnou řečí, jak doslova, tak v přeneseném slova smyslu, zvládali se domluvit na určité věci a dosáhli myšlenkového souladu.

Další formou je oznamování. Jedná se vlastně o předávání informace nebo informací, sdělování poznatků, osvětlování vlastních pocitů, názorů, postojů, zájmů atd. U tohoto schématu komunikace je potřebný partner, druhý člověk, kterému je informace určena. Jedná se o sdělení nějakého druhu mezi dvěma partnery.

Posledním zmíněným je výměna informací mezi osobami. Jedna osoba vyšle druhé informaci, ta ji přijme a následně se role otočí. Příjem informací je spjatý s jejich zpracováním, analýzou a snahou jim porozumět. V tomto případě je již jasně viditelné, že se jedná o komunikaci obousměrnou. Na rozdíl od předchozích forem komunikace nesměřuje informace pouze od jednoho člověka ke druhému, ale i naopak. Oba partneři k rozhovoru přispívají, snaží se navzájem informovat a dorozumět se. I když existují výjimky (přednášky, rozhlasové zprávy, přednesy apod.), je pro komunikaci spíše typická obousměrnost. Ta má formu dialogu.

Gavora (2007) hovoří v souvislosti s komunikací také o interakci. Vzhledem k tomu, že oba tyto koncepty úzce provazuje, bylo by jeho vymezení komunikace bez zmínky o interakci neúplné. Interakce je vzájemné působení nebo také vzájemné ovlivňování účastníků komunikace. Tímto slovem můžeme označit téměř jakýkoliv lidský kontakt. Za interakci považujeme už jen to, že se na sebe dva lidé podívají. Každý účastník tohoto procesu zanechává v tom druhém jistou informaci – to, jak vypadá, jak se chová, jak se tváří. Významnější je však aktivní interakce. Jedinec působí na druhého s určitým záměrem a cílem.

Přesto, že jsou komunikace a interakce podobné koncepty, nejsou zcela identické. Komunikace je jedním z nástrojů interakce, umožňuje ji (Janoušek, 1984, s. 23). Jedná se o interakci pomocí symbolů (Vybíral, 2000, s. 19). Hlavním symbolickým nástrojem je jazyk, ale symboly mohou být i obrazové či jiné neverbální prvky. Interakce se může uskutečnit nejen slovy, ale i činy, předměty, nebo se může uskutečnit zprostředkovaně pomocí médií.

Gavora (2007) tvrdí, že pokud by lidé nemohli vzájemně komunikovat, nemohli by na sebe aktivně působit a ovlivňovat se. K rozlišení pojmů interakce a komunikace nám může pomoci fakt, že interakce má spíše sociálně-psychologický charakter, zatímco komunikace je aktivita sociálně-informativní, realizovaná jazykovými a nejazykovými prostředky.

Z pedagogického slovníku (Průcha a spol., 2003, s.104) se dozvídáme, že komunikace je „*sdělování, dorozumívání. Z pedagogického hlediska je důležitá sociální komunikace, tj. sdělování a dorozumívání mezi lidmi. Mívá tuto strukturu: mluvčí – záměr sdělení – posluchač – interpretace obsahu a záměru mluvčího – reakce posluchače. Sociální komunikace vytváří základní souvislosti mezi hlavními stránkami sociálního styku lidí: mezi činností, interakcí a společenskými vztahy.*“ Ve vzdělávání je podstatná komunikace pedagogická, které se více budeme věnovat v jedné z následujících kapitol.

1.2 Druhy komunikace

Pokusili jsme se vymezit pojetí komunikace obecně. Nyní se zaměříme na její členění dle základních druhů. Z hlediska počtu osob, které se na výměně informací podílí, rozlišujeme dělení na intrapersonální, někdy také *intropersonální* a interpersonální komunikaci. Z hlediska vyjadřovacích prvků a prostředků dělíme komunikaci na neverbální neboli nonverbální a verbální.

Intrapersonální komunikace

Intrapersonální komunikace se vyznačuje tím, že má pouze jednoho aktéra. Může se jednat o vnitřní monolog či dialog. Způsob, jakým jedinec mluví sám se sebou, může ovlivnit také způsob, jakým bude hovořit s ostatními lidmi (Mikuláščík, 2010, s. 32). Vnitřní dialog může probíhat i jako příprava na nějakou nadcházející událost. Klasický příklad můžeme hledat u pedagoga, který si plánuje svou činnost. Plánování může probíhat buď v myšlenkách nebo i písemnou formou (Mešková, 2012, s. 17).

Interpersonální komunikace

Interpersonální komunikace nastává tehdy, hovoří-li spolu zpravidla dva aktéři, někdy však může zahrnovat i více jedinců. Podstatný vliv na naši komunikaci s druhým člověkem hraje naše motivace, důvod proč vlastně s danou osobou hovořit chceme. Rozlišujeme motivaci **kognitivní**, kdy si přejeme někomu sdělit své myšlenky či předat poznání. Dalším typem je **sdužovací** motivace, která vzniká potřebou dostat se do kontaktu s jinými lidmi. **Sebepotvrzovací** motivace vychází z lidské potřeby potvrdit své vlastní já, utvrdit sebe i druhé ve vlastních pocitech, hodnotách a postojích. Ze snahy začlenit se do společnosti vyplývá motivace **adaptační**, díky které se také přizpůsobujeme okolí. Motivace související s potřebou uznání a úcty, vedoucí k touze po uplatnění za každou cenu se nazývá **přesilová**. **Existenční** motivace souvisí s emotivní stránkou komunikace. Často nevědomě využíváme komunikaci ke zlepšení nálady nebo zahnání nudy. S tím souvisí poslední motivace, kterou označujeme jako **požitkářskou**, jež nás nabádá k tomu, abychom se uvolnili a užívali si volných chvil (Vybíral, 2000, s. 24-26).

Verbální komunikace

Verbální komunikaci lze chápat jako dorozumívání se jedné, dvou nebo více osob pomocí slov nebo jiných znakových systémů. Slovní komunikací rozumíme výběr komunikování a produkci jazykových znaků, proces vzájemného sdělování, percepce a recepce slovních sdělení a porozumění jim (Vybíral 2000, s. 86).

Již jsme poukázali na to, že mluvená řeč je na prvním místě v pedagogické komunikaci. Verbální komunikace může mít formu psanou nebo mluvenou, přičemž mluvená forma převažuje. V komunikaci v mateřské škole psaná forma mluvního projevu ve vztahu k žákům prakticky neexistuje. Výhodou slovní komunikace je, že je pomocí ní možné poměrně přesně formulovat obsah sdělení a předávání informací bez většího strachu z jejich nepřesné interpretace (Mešková, 2012, s. 15-16).

Verbální komunikace má z hlediska pedagogického procesu jisté fáze. Nejdříve musí nastat situace, kdy chce učitel dítěti něco sdělit nebo vysvětlit – má tedy nějaký **záměr**. Následuje **vlastní sdělení** adresované určité osobě, v tomto případně dítěti, skupince dětí, případně všem dětem ve třídě. Děti se snaží **dekódovat sdělení** a zjistit jeho smysl. Jedním ze způsobů, jak zpřesnit smysl sdělení je rozhovor, vyšší formou je dialog, v němž nejde jen o výměnu informací, ale i o aktivní změnu, kdy se důležitost informace pro příjemce předává spolu s ujetím se slova (Nelešovská, 2005, s.42). V mateřské škole je velmi důležitá délka, smysluplnost a přesnost sdělení. Je potřeba mít na paměti slovní zásobu a úroveň kognitivních schopností dětí v určitém věku a těmto specifikům projev přizpůsobit.

Budeme-li se i nadále věnovat pojetí verbální komunikace z hlediska jejího využití v rámci pedagogického procesu, je potřeba se zmínit o jejích základních stavebních prvcích. Těmito kameny jsou otázky a odpovědi. Dotazování je jedna z tradičních metod výuky. Otázky a odpovědi zde však chápeme jako součást komplexnějšího celku, a to výukového dialogu. Otázka pedagogické komunikaci představuje nějaký problém či úkol, který je nutné vyřešit. Je začátkem každého dialogu a spolu s odpovědí jeho zásadní součástí.

Otázka v tomto smyslu by měla odpovídat několika parametrům. Klademe důraz na její přiměřenost, což znamená, že učitel vychází při sdělování otázky z možností a aktuální úrovně vědomostí dětí. Dále je nutná srozumitelnost a stručnost dotazu. V mateřské škole je ovládnutí tohoto prvku zásadní pro úspěšné zadání jakéhokoliv úkolu. Jako další kritérium navazuje jednoznačnost, což znamená, že pokládáme vždy pouze jednu otázku postavenou tak, že je na ni možné odpovědět pouze jedním způsobem. Aby žáci danou otázku nepovažovali za nedůležitou, je nutné důsledně dodržovat věcnou správnost a přesnost. Posledním obecným kritériem je jazyková správnost. Tímto pojmem rozumíme řečovou kulturu učitele, správnou čistou skladbu a spisovnost jeho jazykového projevu.

Nejvhodnější jsou otázky vycházející z přímé zkušenosti dítěte, provázané s praktickým životem. Otázky tohoto druhu poskytují potřebnou motivaci. Dále je vhodné promyslet posloupnost otázek a dodržovat vhodné časové rozestupy.

Kvalita verbální komunikace ve vzdělávacím procesu záleží na komunikačních dovednostech učitele, ale i dětí. Je potřeba ovládat akustické vlastnosti hlasu, pracovat s dechem při mluvení, osvojit si správný přízvuk, rytmus, dynamiku, intonaci, tempo, pauzu a spisovnou výslovnost (Nelešovská, 2005, s. 43-44). Všem těmto dovednostem se dítě předškolního věku teprve učí, nicméně jejich osvojení může dětem významně ulehčit další postup, nejenom v rámci vzdělávání.

Neverbální komunikace

Neverbální nebo také nonverbální komunikace zahrnuje všechno to, co obsahuje lidské sdělení, když si od projevu odmyslíme slova. V tomto smyslu nás zajímá to, co vidíme druhému v obličeji či v jeho způsobu držení těla a mimovolných pohybů. Je-li v definici řeč záměrně vynechána, o jaké mimoslovní sdělování se jedná? Křivohlavý (1988, s. 32) uvádí tyto základní druhy mimoslovního sdělování:

- **výraz obličeje** (mimika),
- **oddálení** (proxemika),
- **doteky** (haptika),
- **postoj** (konfigurace všech částí těla),
- **pohyby** (kinezika),
- **gesta** (gestika),
- **pohledy** (řeč očí),
- **„tón“ řeči,**
- **úprava zevnějšku.**

Jestliže nás zajímá, *jak* jinak, než slovy se můžeme vyjadřovat, bude nás také bezesporu zajímat, *co* může být obsahem mimoslovního sdělení. Nejprve se zmíním o tom, co mimoslovními způsoby sdělit nelze. Není možné sdělit např. dilema, nutnost volby mezi dvěma možnostmi. Dále také není možné sdělit „nic“, např. nic necítím, nic nevidím, jelikož není možné se nijak nechovat (Nelešovská, 2005, s. 47).

Přehled obsahu neverbálních sdělení:

- **emoce** – pocity, nálady, afekty,

- **zájem o sblížení** – navázání intimnějšího styku,
- **snažíme se u druhého vytvořit pojem o tom, kdo jsem já,**
- **snažíme se záměrně ovlivnit postoj partnera,**
- **řídíme chod vzájemného styku**(Křivohlavý, 1988, s.33)

Mimika neboli řeč obličeje, je cenným nástrojem pro zjišťování emocionálního stavu druhých. Pomáhá osvětlit postoje lidí, se kterými komunikujeme, je zdrojem zpětné vazby v rozhovorech, tj. odpověď na to co jsme druhému řekli. Schopnost odečítat emoce, které výraz ve tváři sděluje, nemají všichni lidé stejnou. Chceme-li tuto schopnost rozvíjet, musíme se nejprve naučit rozlišovat, kolik různých druhů emocí a kolik mimických výrazů je možné od sebe odlišit. V případech složitých emocionálních situací se může u člověka objevit i několik různých emocí najednou. Nebo mohou nastat chvíle, kdy si přejeme zakrýt autentický emocionální výraz výrazem hraným, např. při zklamání. Pod oblast sdělování pomocí mimiky patří i řeč očí. Jedná se o nejdůležitější způsob sdělování. Tím, co naše oči dělají, sdělujeme druhým lidem nejen své pocity, ale i jaký máme k ostatním vztah.

Kinezika vznikla z řeckého slova „kinema“ což znamená pohyb. Jedná se o oblast sociální psychologie, která se zabývá pohyby těla a jeho částí při neverbální komunikaci. Tento pojem zahrnuje všechny druhy pohybů, avšak pokud jde o pohyby určitých částí těla, jsou zde zavedena zvláštní označení. Např. **Chironomie** se nazývá část kineziky zabývající se pohyby rukou. **Gestika** se pak zabývá pohyby rukou, které doprovázejí verbální projev. Gestiku uplatňujeme také v pedagogickém projevu a komunikaci.

Dalším druhem mimoslovního sdělení je **posturologie** – sdělování fyzickými postoji. Zabývá se studiem poloh těla. Už jen zaujetím určité polohy těla, rukou, nohou, hlavy, je možné jiným lidem sdělovat, zda o nich smýšlíme přátelsky či nikoliv, zda s nimi chceme nadále jednat, nebo jednání ukončujeme. Poloha, kterou zaujímáme o samotě, nebo v případě, že si myslíme, že jsme sami, bývá často odlišná než poloha, kterou zaujímáme v přítomnosti jiných lidí. Postoje, jaké k sobě dva lidé při vzájemném rozhovoru zaujmou, naznačují, zda a jak moc jde o to, o čem hovoří, a nakolik je pro ně důležité protějšek přesvědčit.

Termín **haptika** byl zaveden lingvistou Williamem Austinem. Vyjadřuje taktilní kontakt – dotek. Jestliže dojde k doteku mezi dvěma lidmi, je možné sledovat nejen, kterou částí těla se jedna osoba dotkla druhé osoby, ale i určit druh tohoto doteku. Může se jednat o

odjetí, stisk, podání ruky, políbení, štípnutí apod. Dotek je možné posoudit jako přátelský nebo nepřátelský. Význam tohoto mimoslovního sdělování je v mimořádné citlivosti kůže.

Sdělování přiblížením a oddálením se nazývá **proxemika**. Jedná se o jednu z nejstarších disciplín nonverbální komunikace. Výzkumy zjistily, že lidé komunikující ve stoje, mají svou osobní zónu. Jde o myšlenou čáru, která ohraničuje osobní prostor člověka. Do tohoto prostoru člověk nerad pouští druhé lidi. Tato zóna je u každého jinak velká a mění se v závislosti na okolnostech. Obecně je možné určit, že při neosobním, oficiálním setkání se vzdálenost zvětšuje a naopak při přátelských rozhovorech a setkáních se zmenšuje. Mezi klíčové oblasti, kterými se proxemika zabývá, je tzv. teritorialita, což je členění prostoru na oblasti, které určitá osoba považuje za své území. V přiblížení i oddálení hraje podstatnou roli i osobnostní charakteristika člověka a je také velmi důležitý vztah mezi komunikujícími stranami.

Mezi poslední koncepty, které si zde osvětlíme, patří **paralingvistika**, která se vztahuje ke studiu a interpretaci tónu řeči. Tato disciplína tvoří jakýsi přechod mezi verbálním a neverbálním způsobem chování. V paralingvistice nás zajímá hlasitost řeči, výška tónu, rychlost, jakou mluvíme, rozsah mluveného projevu, plynulost řeči, intonace (melodie) řeči, pohyby v řeči, věcnost hovoru a frázování.

Poslední disciplínou, kterou zde v souvislosti s mimoslovní komunikací zmíním, je **sdělování úpravou zevnějšku**. Jedná se o to, co je možné vyčíst ze způsobu oblečení, účesů, líčení atp. S tímto způsobem sdělování se v pedagogické činnosti setkávají zvláště učitelé dospívající mládeže. Tyto prvky jsou projevem svébytné společenské kultury. Ve vztahu k dětem představuje jeden ze způsobů hledání dospělosti, svéprávnosti a autonomie (Nelešovská, 2005, s. 47-57).

Neverbální komunikace je jednou ze zásadních součástí vyučovacího procesu na všech úrovních vzdělávání. Děti poměrně snadno rozpoznají rozpor mezi slovní a mimoslovní komunikací. I když své pocity ještě nedokáží jasně identifikovat, mohou tyto rozpory v projevu dospělého vyvolat negativní reakce. Učitel by měl mít povědomí o druzích a účincích mimoslovní komunikace a měl by také být schopen svůj nonverbální projev kontrolovat. Proto ji nelze z hlediska efektivní komunikace pominout. Schopnost ovládat své mimoslovní projevy a dekodovat neverbální projevy žáků by měla být jednou ze základních dovedností každého pedagoga. V nonverbální komunikaci existuje celá řada způsobů, jak něco druhému sdělit, dát najevo nebo ukázat. Bez ní by byla lidská komunikace fádni, nudná a neúplná (Nelešovská 2005, s. 57).

1.3 Neverbální komunikace dětí předškolního věku

Schopnost komunikovat nám umožňuje interakci s naším okolím. Bez této dovednosti bychom hledali své místo ve společnosti jenom velmi obtížně, pokud by to vůbec bylo možné. Zatím co dospělí jsou již schopni své myšlenky verbalizovat, a tím si usnadnit dorozumívání se s ostatními, dítě se komunikačním dovednostem teprve učí. Zvláště ve velmi raném věku je dítě schopno komunikovat pouze pomocí signálů, tedy nonverbálně.

Neverbální komunikace u malých dětí je poměrně odlišná od té, již můžeme zaznamenat mezi dospělými jedinci. V některých situacích si děti ještě neuvědomují pravidla chování. Například vyhybat se očnímu kontaktu se naučí až někdy mezi čtvrtým a pátým rokem. Další odlišnosti nalézáme také v komunikaci mezi dítětem a dospělým a v komunikaci pouze mezi dospělými. Nonverbální komunikace je pro děti zásadní zvláště v oblasti sociální interakce. Osvojit si schopnost funkčně komunikovat je zásadní pro všechny oblasti lidského života. Pomocí vzájemné komunikace pomáháme dětem k rozvoji a růstu (Doherty-Sneddon, 2005).

Na tomto místě znova zmíníme některé neverbální komunikační kanály, avšak se specifiky pro děti předškolního věku. Doherty-Sneddon (2005, s.20) považuje za významnou obzvláště **gestikulaci**. Uvádí, že existují studie, z nichž vyplývá, že nám gesta rukou mohou pomoci odhalit myšlenkové procesy jedince. Toto platí obzvláště u dětí, které ještě nedokážou díky nedostatečné slovní zásobě své myšlenky vyjádřit verbálně. Gestikulace u dětí se v různých údobích jejich vývoje proměňuje. Vnímavost vůči dětským gestům, snaha o jejich pochopení a užívání, může dětem pomoci se lépe vyvíjet. Dalším vyzdviženým způsobem komunikace je **pohled**. Pohled z očí do očí je pro dítě významným komunikačním prostředkem už zhruba od dvou a půl týdne po narození. Vzájemný pohled do očí na sebe navazuje mnoho aspektů sociálního a emočního rozvoje. Z mnoha hledisek je oční kontakt velmi významný v psychickém vývoji dítěte. Vypadá to, že např. sledování pohledu dospělého dítětem může mít vliv na jeho verbální i neverbální komunikační schopnosti. Dále se Doherty-Sneddon (2005, s. 21) zmiňuje o **výrazech obličeje**. Děti používají mimiku již od narození. Zpočátku se jedná spíše o bezděčné reakce na vnější podněty – např. úšklebek při nelibé chuti (Doherty-Sneddon, 2005, s. 21). V průběhu času se schopnost měnit výrazy obličeje a umět v nich číst nadále rozvíjí. Ve způsobu zpracování výrazů obličeje jsou u mladších a starších dětí odlišnosti. Schopnost adekvátně používat a dekódovat výrazy v obličeji má velmi velký význam pro rozvoj sociálních dovedností a sociální přijatelnost jedince (Doherty-Sneddon, 2005, s.21). Posledním vyzdvihovaným aspektem neverbální

komunikace jsou zde **doteky**. Přiměřený fyzický kontakt má velmi pozitivní vliv na psychologický i fyziologický rozvoj jedince. Potřebu dotýkat se můžeme nalézt v celé živočišné říši, obzvláště u vyspělejších forem života. V lidské společnosti je tento kanál neverbální komunikace také nejvíce usměřován pravidly (Doherty-Sneddon, 2005, s. 22).

V této části práce jsme si přiblížily několik pojetí komunikace a její členění z různých hledisek. Popsali jsme zde základní druhy komunikace a přiblížily si jejich význam. Pro učitelský proces jsou v různé míře podstatné všechny výše popsané aspekty. Umět komunikovat sám se sebou a vyznat se sám v sobě je pro učitele stejně důležité jako schopnost kompetentně komunikovat s žáky i jejich rodiči. Správný verbální projev by měl být pro učitele samozřejmostí. Znalost způsobů neverbální komunikace a ovládnutí signálů, které k druhým vysíláme, je další podstatný faktor pro úspěšné dorozumívání se s druhými. V závěru kapitoly jsme věnovali zvláštní oddíl neverbální komunikaci dětí předškolního věku. Mohli jsme zde zjistit, že neverbální signály a symboly dětí se liší od signálů dospělých osob. Jedná se tedy o významné vědomosti učitele v mateřské škole.

2 SOCIÁLNÍ A PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE

V následující kapitole se zaměříme na sociální a pedagogickou komunikaci. Pro úspěšnou socializaci je třeba dodržovat nepsaná pravidla chování a způsobu komunikace, které se ale napříč kulturami mohou lišit. Způsob sdílení myšlenek a informací se mění i podle postavení jednotlivých účastníků komunikace a jejího záměru. Zvláštní zásady se týkají pedagogického procesu. V pedagogické komunikaci je potřebné předávat myšlenky a poznatky stručně, srozumitelně a podnětně.

2.1 Sociální komunikace

V první kapitole jsme se při vymezování pojmu komunikace zmínili i o tzv. interakci. Jedná se o koncept, který úzce souvisí s termínem sociální komunikace, jinak také společenská nebo mezilidská. Již z názvu vyplývá, že se jedná o komunikaci ve společnosti, mezi lidmi navzájem, uvnitř sociální skupiny. Nebo také můžeme říci, že se jedná o přenos informací v rámci společenského styku.

Sociální komunikaci lze chápat jako komplikovaný a mnohvrstevný proces vzájemného dorozumívání a dorozumění. V rámci menší či větší skupiny pak dochází k vzájemné výměně sdělení informací, myšlenek nebo názorů mezi komunikačními partnery. Vzniká při sociální interakci a při společenské činnosti s jedním či více komunikačními partnery. Přitom je žádoucí, aby vznikala síť společenských vztahů a sociálních kontaktů.

Sociální komunikace je způsob výměny sdělení, včetně náhledu komunikátora na obsah a předmět komunikace. Měla by se zakládat na vzájemném pochopení a porozumění, vnímání sebe i ostatních účastníků komunikace, hledání společného východiska. Komunikační kontakt v požadované kvalitě nastává v případě, že partner adekvátně vnímá, interpretuje a pochopí obsah komunikace a samotný komunikační záměr. Sociální komunikaci je možné popsat jako sdělování a přijímání významů v sociálním chování a vztazích mezi lidmi.

Jednotlivé kultury se v této oblasti od sebe liší, Každá má svůj specifický systém komunikačních vzorců zahrnujících jazyk, gesta a způsoby chování. Jestliže hovoříme o komunikaci jako o sdělování významů, nositelem těchto významů jsou symboly. Symbol můžeme v tomto případě chápat jako prvek řeči. Může se jednat o slovo, výkon, výraz, ale také o psané znaky nebo neverbální pohyby těla, projevy paravebální komunikace (týkající se zvukové a grafické stránky řeči), umělecké artefakty atd. Specifickou formou mezilidsky zaměřené komunikace je řeč. Řeč je produktem lidské kultury a dělí se na:

- **mimickou,**
- **gestikulační,**

- **zvukovou,**
- **psanou.**

Prostředkem mluvené řeči je jazyk (Erneker, 2008, s. 7-12).

Sociální komunikace se dotýká mnoha oblastí. Jednou z pod ní spadajících oblastí je komunikace pedagogická. K vymezení tohoto pojmu se dostaneme v následující podkapitole.

2.2 Pedagogická komunikace

Vymezení pojmu

Termín pedagogická komunikace má mnoho různých hledisek, v rozdílném rozsahu i obsahu. Jestliže se budeme držet toho, co je napsáno výše, tedy že pedagogická komunikace je podoblastí sociální komunikace, můžeme tvrdit, že se jedná o komunikaci, jejímž prostřednictvím vychováváme a vzděláváme, sledujeme pedagogické cíle. Jedna z definic je: *„Pedagogická komunikace je výměna informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacích cílů. Pedagogická komunikace se řídí osobitými pravidly, která určují pravomoci jejich účastníků“* (Gavora, 1988, s. 22).

Chceme-li se podrobněji zaobírat pedagogickou komunikací, musíme si rovněž položit otázku, mezi jakými subjekty probíhá pedagogická komunikace. V této souvislosti se nám především vybaví na jedné straně učitel, vychovatel, přednášející, vedoucí zájmových útvarů, na straně druhé žák, student, posluchač.

V dnešní době existuje několik jiných způsobů vzdělávání. Ať už se jedná o didaktické materiály, učebnice nebo učební pomůcky. Dnes se již na vzdělávání značně podílejí také rodiče. V procesu komunikace můžeme za hlavní účastníky označit učitelku a děti v MŠ. Je však třeba dodat, že o pedagogickou komunikaci se jedná i v případě, že komunikují děti mezi sebou navzájem. Účastníci komunikují buď o nějakých faktech, nebo vyjadřují svoje stanoviska, názory, svoje přání či pokyny. Je samozřejmé, že v pedagogické komunikaci se jedná o obousměrný proces.

V komunikaci mezi žákem/dítětem a učitelem je potřebná fungující komunikace. Bez ní by učitel nevěděl, zda se dítě něčemu naučilo nebo zda pochopilo aktuálně probírané téma. Chyběla by mu jakási zpětná vazba. Jednosměrná komunikace je ve vzdělávacím procesu značně neefektivní.

J. Gric (1995, dle Nelešovské, 2005, s. 28) koncipuje pedagogickou komunikaci v pěti bodech:

- **Princip kooperace** – spolupracuj s partnery.
- **Maxima kvantity** – řekni dost, ale neříkej více, než je nezbytné, ať je tvé sdělení dostatečně informativní, ale zároveň co nejúspornější.
- **Maxima kvality** – nelži, neříkej nic, pro co nemáš dostatek důkazů.
- **Maxima relevance** – řekni to, co je v daný moment důležité a vhodné vzhledem k tématu, cílům, účastníkům.
- **Maxima způsobů** – vyjadřuj se jasně, srozumitelně, přesně, jednoznačně.

Funkce pedagogické komunikace

J. Mareš a J. Křivohlavý (1989, s. 30) uvádí, že pojem pedagogická komunikace se stále vyvíjí, nicméně vymezují šest jejích funkcí:

- Zprostředkovává společnou činnost účastníků, jednotlivé pracovní postupy, včetně kodifikovaného pojetí úspěšnosti a neúspěšnosti.
- Zprostředkovává vzájemné působení účastníků v nejširším smyslu, včetně výměny informací, zkušeností, ale také motivů, postojů, emocí.
- Zprostředkovává osobní i neosobní vztahy.
- Formuje všechny účastníky pedagogického procesu, zejména pak osobnost žáků.
- Je prostředkem k uskutečňování výchovy a vzdělávání, neboť cíl, učivo, metody atd. nemohou vystupovat v pedagogickém procesu přímo, nýbrž ve slovní či mimoslovní podobě.
- Konstituuje každý výchovně vzdělávací systém, neboť tvoří jednu z jeho hlavních složek, zajišťuje jeho fungování, vnáší do něj pohyb, vývoj, dynamiku, udržuje však i jeho stabilitu (Nelešovská, 2005, s. 28).

Účastníci pedagogické komunikace

Již zde bylo řečeno, kdo se zpravidla pedagogické komunikace účastní. Jestliže bychom setrvali u klasického schématu učitel versus žák, zjistíme, že se jedná o velmi

nesouměrné komunikační parametry. V základním vymezení se tento nesoulad nachází v rovině kvantitativní i rovině sociální.

Roli učitele zastává dospělá osoba, zpravidla stojící proti 20-30 žákům (to platí i v běžné MŠ), ještě stále nedospělým jedincům. V našem pojetí vyučování to znamená, že učitel převážně komunikuje s touto skupinou jako s celkem. V jistých situacích a v jistém smyslu dostává pedagogická komunikace rozměr masové komunikace (Průcha, 1997, in Nelešovská, 2005, s. 29). Účastníci pedagogického procesu se nacházejí v následujících vzájemných vztazích:

- učitel x žák,
- učitel x třída,
- učitel x skupina žáků,
- žák x třída,
- žák x skupina žáků,
- žák x žák,
- skupina žáků x skupina žáků,
- skupina žáků x třída.

V prvních třech situacích je učitel v nadřazeném postavení a rozhoduje, kdo bude komunikovat, přičemž vztah učitel x žák je možné pojmout i opačně žák x učitel. Žák si neustále vytváří vztah k učiteli. Vztahy v pedagogickém procesu se bez ustání vyvíjí a proměňují. Jiný druh vztahů se nalézá mezi žáky navzájem. I když se zde již nenalézá asymetričnost jako ve vztahu učitel x žák, jsou zde znatelné rozdíly v postavení žáků. Vztahy mezi žáky se rozvíjí nejvíc při práci ve skupině. Díky tomu, že mají jasně určeného vedoucího skupiny, pracují mnohem efektivněji, spolupráce se velmi daří. Ve skupinách kde se nachází více dominantních žáků, spolupráce vážne.

Do pedagogické komunikace zahrnujeme i tzv. intrakomunikaci, tedy stav, kdy jedinec hovoří sám k sobě. Tento druh komunikace se objevuje ve chvíli, kdy je žák veden ke zhodnocení získaných formací. Intakomunikace se vyskytuje i mimo souvislost s pedagogickou komunikací. Jedná se o proces přehodnocování, formulování zpráv. Je žádoucí rozvíjet tvořivý přístup ke konstruování výpovědí a potlačovat reprodukci již „hotových“ informací (Nelešovská 2005, s. 29).

Pravidla pedagogické komunikace

To, jakým způsobem pedagogická komunikace funguje, je z velké části ovlivňováno pravidly, podle nichž se komunikuje. Existují tři skupiny, které se podílejí na vytváření těchto pravidel: škola, daná společnost a výsledek složitého procesu střetu zájmů mezi učitelem a žáky. Škola ustanovuje pravidla ve školním řádu. Společenská pravidla můžeme hledat v rovině kulturních náboženských a jiných specifík. Pravidla utvářená střetem zájmů mezi žáky a učitelem se dlouho a složitě vyvíjejí.

Aby utvořená pravidla dobře fungovala a jejich dodržování bylo snadnější, měla by mít určité specifické vlastnosti. V první řadě by jich měl být přiměřený počet. Při velkém počtu pravidla ztrácí svoji funkčnost. Dále by měla mít přiměřenou výpovědní hodnotu, neměla by být stanovena ani příliš úzce ani obecně. Způsobů, jak pravidla stanovovat, je několik. Jako nejúčinnější se zdá jejich vytváření v interakci s žáky. Anakonec je žádoucí nevytvářet zbytečná pravidla.

Zavádění pravidel má své důvody. Pomáhají podporovat spolupráci a potlačovat nespolečenskou spolupráci. Snaží se o zajištění bezpečnosti a pohodlnosti učebního prostředí. Udržují přijatelnou úroveň slušného chování (Nelešovská 2005, s. 30-32).

Prostředí, klima, atmosféra

Jedná se o tři faktory, které zásadně ovlivňují sociální vztahy ve třídě. A tím pádem i pedagogickou komunikaci. Prostředí zahrnuje vybavení nábytkem, architektonické členění prostoru, hygienické, ergonomické a akustické aspekty. Tvořivý přístup učitele při řešení těchto aspektů, může značně ovlivnit sociálně-psychologická hlediska v žákovském kolektivu a efektivní komunikaci.

Atmosféra vymezuje poměrně krátký časový úsek. Atmosféra třídy se může měnit poměrně rychle, v rámci hodin či dnů. Atmosféra se proměňuje v závislosti na učiteli, použité organizační formě, oblasti výuky a probíraném tématu.

Klima, které žáci subjektivně pociťují, je možné řešit dotazníky. Klima ve třídách přímo ovlivňuje kvalitu vzdělávacího procesu a pedagogickou komunikaci (Nelešovská 2005, s. 40-41). Je možné uvést dva typy komunikačního klimatu. Komunikační klima suportivní (vstřícné, podpůrné), v němž se jeho účastníci navzájem respektují, komunikují mezi sebou, vyměňují si názory a pocity otevřeně a jasně. A klima defenzivní (obraně), kde vznikají

situace, kdy jeho účastníci spolu soupeří, neposlouchají jeden druhého, skrývají své názory a pocity (Průcha 1997, in Nelešovská 2005, s. 41).

Kapitola nám přibližuje koncept sociální komunikace. Součástí sociální komunikace je sociální interakce, tedy setkávání a vzájemné působení dvou a více jedinců. Způsob a kvalita interakce záleží na určitých východiscích. Druhem interakce je i vyučovací nebo výchovný proces. Dále jsme si popsali koncepci pedagogické komunikace a její funkce, účastníky a pravidla. V závěru kapitoly se věnujeme problematice klimatu a prostředí ve třídě a jeho vlivu na úspěšnou pedagogickou komunikaci.

3 EFEKTIVNÍ A NEEFEKTIVNÍ KOMUNIKACE

Pojetí výchovy a vzdělávání se v průběhu času mění a s tím také způsoby jakými se to pokoušíme. Počátky myšlenky, že efektivní komunikace plyne ze vzájemného respektu a úcty můžeme naléznout v odkazu, jež po sobě zanechaly takové osobnosti jako Jan Ámos Komenský nebo Maria Montessori. Se zkvalitněním lékařské péče na začátku dvacátého století se významně snížila i úmrtnost malých dětí. Což mimo jiné mělo za následek změnu ve vnímání dítěte jako takového. Společnost se začala probouzet ze své netečnosti vůči potřebám dětí (Montessori, 1998, s. 9-10). Zde započala cesta ke vzdělávání a výchově dětí v porozumění a lásce. Díky pozvolné změně v chápání dětství a dětí v jejich jedinečnosti se objevila i potřeba účinné komunikace.

V současné době již máme k dispozici mnoho pramenů, z nichž lze čerpat a osvojit si tak umění účinné komunikace. Avšak není tomu ještě tak dávno, kdy ve školství v České republice vládla převážně tvrdá disciplína a mechanické memorování předávaných poznatků. Tyto metody se časem ukazují jako velmi málo efektivní. Žáci byli schopni se naučit velké množství informací, ale bez propojení a pochopení smyslu své poznatky velmi brzy zase zapomínaly. Smysluplnost, porozumění, trpělivost a tolerance jsou prodchnuty všemi moderními způsoby komunikace, výchovy a vzdělávání. I přes množství dostupných informací je nahrazování starých vzorců za nové jen velmi pozvolné. Zásadní složkou této proměny je sama osobnost vychovatele či pedagoga. Tomuto tématu se budeme věnovat v závěru teoretické části práce.

Jak bylo již několikrát zmíněno, v současné době existuje mnoho autorů věnujících se efektivní komunikaci při výchově v rodinách, vzdělávání ve školách, nebo v pracovním kolektivu. V rámci celoživotního vzdělávání je žádoucí seznamovat se s co největším množstvím postojů a technik. Pro účely této práce jsem zvolila jako stěžejní publikaci *Respektovat a být respektován* (2008) od kolektivu autorů Kopřivová, Kopřiva, Nevolová, Nováčková. V první části si shrneme neúčinné nebo málo účinné způsoby komunikace a následně si nastíníme, jak navázat s dětmi efektivní komunikaci.

3.1 Neefektivní způsoby komunikace

Nejprve si připomeneme neefektivní komunikační stereotypy, které občas používáme všichni. Ukážeme si základní typy neefektivní komunikace, vysvětlíme, proč bychom od

jejich užívání měli upustit. V další podkapitole si naopak nastíníme, jak komunikovat efektivněji.

*„Jedním z největších a nejobtížnějších úkolů výchovy je naučit děti, že některé věci je potřeba dělat proto, že jsou správné, smysluplné a jiné se naopak dělat nemají, protože by to mohlo někomu ublížit nebo něco poškodit. V našich kurzech tuto oblast výchovy a komunikace nazýváme **oprávněnými požadavky**. Nejde tedy o situace, kdy žádáme po dětech, aby pro nás něco udělaly z laskavosti, ale naopak žádáme něco, na co máme jako rodiče nebo vychovatelé právo a očekáváme, že děti v průběhu svého vývoje nutnost a potřebu těchto činností pochopí a přijmou. Psychologie to označuje jako **zvnitřňování norem správného chování**. Týká se to hygieny, udržování pořádku, ohleduplného chování k druhým lidem, k věcem a k přírodě, plnění školních povinností a dalších oblastí chování“* (Kopřiva a kol., 2008, s. 24).

Kopřiva a kol. (2008) nám ukazují následující seznam neefektivních způsobů komunikace:

- **Ty zase (vždycky, nikdy, pořád)...! Kdyby aspoň...!** (výčitky, obviňování).
- **Měl/a by sis uvědomit, že...**(poučování, vysvětlování, moralizování).
- **Tohle jsi udělal/a špatně!** (kritika, zaměření na chyby).
- **Já (někdo) kvůli tobě...** (lamentace, citové vydírání).
- **Nedělej to, nebo se ti stane...!** (zákazy, varování).
- **Z tebe jednou vyrostete...**(negativní scénáře, proroctví).
- **On je takový...** (nálepkování).
- **Udělej!** (pokyn).
- **Okamžitě běž a udělej!**(příkaz).
- **Přestaň..., nebo...! Běda, jestli...!** (vyhrožování).
- **Křik.**
- **Podívej se na..., vezmi si příklad z...** (srovnávání, dávání za vzor).
- **Ty snad chceš...? Copak ty nechceš...?** (řečnické otázky).
- **Ty jsi ale...** (urážky, ponižování).
- **To je náš génius! To ses teda vyznamenal/a** (ironie, shazování).

Rodičům i vychovatelům se někdy stává, že když sdělují své požadavky, nemívá to kýžený výsledek. Děti daný požadavek splňují buď neochotně, nebo se požadované činnosti snaží za každou cenu vyhnout. Dospělí z tohoto chování mohou pak usuzovat, že jsou děti

líné a nezodpovědné. Klíč můžeme nalézt ve způsobech, jakými jsou tyto požadavky sdělovány. Výše uvedené způsoby komunikace jsou hojně využívány, ale je třeba mít na paměti, že lidé, kteří je používají, nechtějí ubližovat. Vybaví se nám často úplně automaticky a podvědomě se týkají spíše nás samotných. Naši potřeby ulevit si od vlastních emocí a dosáhnout toho, aby se dělo to, co se správně dít má (Kopřiva a kol., 2008, s. 23).

Tento stav má dle Kopřivy a kol. (2008) tři hlavní důvody. Prvním důvodem je to, že co se naučíme v dětství, v nás přetrvává do dospělosti. Tyto situace si tak zvnitřňujeme proto, že malé děti se nejučinněji učí nápodobou. Proto nám věty tak často slýchané vyplývají na mysl téměř automaticky. Dalším důvodem je náš emoční stav. Pokud se nám dospělým stane, že se děti nechovají tak, jak od nich očekáváme, může to v nás vzbuzovat nejrůznější emoce – od zklamání a podrážděnosti až po naštvanost, hněv a vztek. Emoce blokují lidskou schopnost uvažovat a chovat se s nadhledem. Proto zase „sklouzáváme“ ke starým stereotypům. Posledním důvodem je neznalost jiných způsobů. Víme, že v dané situaci nejednáme správně, ale vlastně ani nevíme, jak bychom měli jednat správně.

Dalším podstatným faktem je, že nejdůležitější na sdělení nebo požadavku není jeho obsah, ale především jeho forma. Tedy způsob, jakým své požadavky dětem předkládáme. Je potřebné mít na paměti, že děti nejsou jiný živočišný druh. Způsoby komunikace, které se nelíbí dětem a odmítají se jim snadno podřídit, jsou stejné způsoby komunikace, které bychom nesnesli ani my dospělí.

Důvody pro nefunkčnost výše uvedených výroků můžeme hledat v tom, jak funguje náš mozek. *„Všechny podněty, signály, informace, které náš mozek přijímá, jsou rozlišovány nejdříve podle toho, zda jsou pro nás ohrožující nebo bezpečné“* (Kopřiva a kol., 2008, s. 28). To v praxi znamená, že na podněty, které vnímáme jako ohrožení, reagujeme úplně jinak než na podněty, které náš mozek vyhodnotí jako bezpečné. V oblasti komunikace se nemusí jednat pouze o obsah sdělení, ale hlavně o jeho formu. Někdo se na nás zlobí, obviňuje nás, dává nám najevo, že nás považuje za hloupé a podobně.

„Pokud náš mozek rozpozná nějaký podnět jako bezpečný, okamžitě „nasazuje“ druhé kritérium pro zpracovávání informací, a tím je jejich smysluplnost“ (Kopřiva a kol., 2008, s. 28). Jestliže nám, a obzvláště dětem, nějaký požadavek nedává smysl, náš mozek se tím odmítne zabývat. Děti se zvnitřněným hodnotám teprve učí, proto jim nemusí být smysl požadovaných činností vždy zřejmý. Je významným úkolem rodičů a vychovatelů zprostředkovat dětem smysluplnost vznášených požadavků, a to jak v obecné rovině, tak v konkrétních situacích.

Z nějakého důvodu je pro nás dospělé jednodušší chovat se zdvořile a s respektem k jiným dospělým než k dětem. Avšak jak již bylo zmíněno, děti by měly být našimi partnery, ne protivníky. Někdy je nesprávně formulovanými a pronesenými výroky či požadavky sami stavíme do opozice. Sdělujeme své myšlenky ohrožujícím způsobem nebo jim nedávají smysl. V nejhorším případě obojí. Je potřeba se na tyto nedostatky zaměřit a pracovat s nimi. A to zvláště v případě, je-li naší prací a úkolem výchova a vzdělávání malých dětí.

3.2 Efektivní způsoby komunikace

Když se řekne respektující komunikace, pravděpodobně si každý představí něco trochu odlišného. My zde budeme hovořit o nepodmíněném respektu. To znamená, že přijímáme druhou osobu takovou, jaká je i s jejími odlišnostmi a bereme ohled na její lidskou důstojnost. Respekt v tomto smyslu neznamena souhlas nebo schválení chování nebo jednání druhého. I nesouhlas je však možné vyjádřit respektujícím způsobem (Kopřiva a kol., 2008, s. 14). „*Každému z nás byla dána do vinku potřeba cítit se jako hodnotná lidská bytost; ...Protože jde o vrozenou potřebu, neměl by být základní respekt k druhým lidem ničím podmiňován*“ (Kopřiva a spol., 2008, s. 14).

Na tomto místě si popíšeme metody a techniky efektivní komunikace tak, jak to ve své knize uvádí Kopřiva a kol. Ze zkušenosti víme, že tento způsob komunikace není jednoduchý a není také snadné si jej osvojit. Nicméně nám otvírá cestu k vzájemnému porozumění a laskavému respektu. Autoři uvádí, že je možné pokládat některé z níže popsaných stylů za efektivní. Dítě díky nim udělá, co po něm chceme, avšak způsob, jakým s dětmi mluvíme, dnes významně ovlivňuje jak vzájemné vztahy a vstřícnost, tak děti samotné (Kopřiva a kol., 2008, s 49-50).

- **Popis, konstatování** – Popisem sdělujeme, že jsme si všimli něčeho, co se událo nebo právě děje. Pokud se děje něco, co by nemělo, můžeme konstatováním naznačit, že očekáváme nápravu. Díky popisu se vyhýbáme hodnocení, popisujeme věci tak, jak jsou, co nejpravdivěji. Naši pozornost soustřeďujeme na to, co se stalo, místo na toho, kdo to udělal. Oslovení jménem nám může napomoci k udržení přátelského nebo aspoň věcného tónu hlasu. V konstatování nám mohou pomoci slovesa smyslového vnímání: *Vidím, slyším, cítím, že...* Popsat můžeme i to, co se opakuje, snažíme se však

vždy popisovat události co nejpravdivěji. Popis nám dává větší prostor než otázky, které nás často mohou svést zpět k mocenskému vztahu. Samozřejmě jsou otázky, které jsou prospěšné a potřebné. Například při zjišťování informací, které nám pomohou naplnit naše potřeby a vykonávat řádně naši práci nebo otázky, pomocí nichž přivzeme ostatní ke spolupráci – popis ve spojení s přizváním ke spoluúčasti je jedna základních komunikačních technik. Dáváme tím dítěti najevo naši důvěru v jeho schopnosti a kompetentnost. Popis nemusí řešit celý problém, ale dáváme jím najevo, že chceme spolupracovat, a ne bojovat. Tím, že popis použijeme na začátku konverzace, může často určit celý její charakter. Při použití popisu se většinou dozvídáme důvody a pomáháme dětem vidět souvislosti. Popsat můžeme úspěchy i nezdary, přičemž popis úspěchu motivuje více než upozorňování na nedostatky (Kopřiva a kol., 2008, s. 50-56).

- **Informace, sdělení** – Informace naplňuje potřebu smysluplnosti. Pomocí informace sdělujeme co, kdy, jak a proč se dělá nebo děje, jak se chovat a jaké budou následky jistého chování nebo jednání. Sdělení formulujeme v první nebo ve třetí osobě. *„Znakem respektujícího přístupu je, necháváme-li na zvážení a rozhodnutí druhé osoby, zda informace využije. U rad či pokynů naopak očekáváme, že se druhá strana zařídí podle nás. Informace rozvíjejí zodpovědnost – rady a pokyny poslušnost“* (Kopřiva a kol., 2008, s. 58). Informace můžeme podávat o stávající situaci, o zvyklostech a domluvených pravidlech, o tom, co může pomoci v určité situaci, o důsledcích a o tom, proč a jak se co dělá, tedy o postupech. Sdělení by mělo být pravdivé a zprostředkovávat zákonitosti v oblastech, se kterými se dítě setkává. Na informaci by měl navazovat prostor pro její praktické používání i ověřování. Kopřiva a kol. (2008, s. 61) dále uvádí, že obecnost dodává informacím váhu, proto často používáme první osobu v množném čísle. Zároveň je potřeba poznamenat, že z pozitivních sdělení se naučíme víc než z negativních (Kopřiva a kol., 2008, s. 57-63)
- **Vyjádření vlastních potřeb a očekávání** – Vyjádřením vlastních potřeb sdělujeme druhým, co očekáváme, chceme nebo potřebujeme. Jedná se o sdělení formulované v první osobě jednotného čísla. *„Druzí lidé budou raději naslouchat našim přáním, zvláště když jsou smysluplná, než aby slyšeli o negativních pocitech, které v nás vyvolalo jejich chování. To může snadno*

způsobit pocit viny a neschopnosti“ (Kopřiva a kol., 2008, s.64). K vyjádření našich potřeb a očekávání nám pomohou věty začínající: Pomohlo by mi, kdyby...; Potřebuji...; Očekávám... Používáním těchto vět se rozvíjí vzájemné porozumění a citlivost (Kopřiva a kol., 2008, s. 64).

- **Možnost volby** – Když dáme někomu na výběr, vyjadřuje to partnerský vztah. Naznačujeme tím druhému, že ho považujeme za schopného rozhodovat se sám za sebe. Ne všechny otázky nám však dávají možnost volby. *„Skutečný výběr spočívá ve vyjmenování dvou, případně i více konkrétních možností. Teprve to podněcuje mentální procesy, jako je porovnávání, hodnocení, zvažování pro a proti.“* (Kopřiva a kol., 2008, s. 65) Na výběr můžeme dát co, kdy, jak nebo čím, výběr pořadí, jestli sám nebo ve spolupráci, kolik čeho. Možnosti, které nabídneme, musí být přijatelné pro obě strany. Pomocí výběru nesmíme manipulovat a dávat na výběr z možností, z nichž si druhá strana nepřeje ani jednu. Možnost volby je další komunikační dovednost, k níž se často hodí použít ještě přizvání ke spoluúčasti, neboť za vlastní návrhy cítíme větší zodpovědnost. U oprávněného požadavku však možnost výběru neznamená, že se druhá osoba rozhoduje, jestli jej splní nebo ne. Dáváme tím druhému pouze prostor pro spolurozhodování a naznačujeme mu tím, že ho vnímáme jako odpovědného a schopného. Někdy se stane, že se děti neumí rozhodovat samy. To však neznamená, že musíme situaci okamžitě řešit za ně. Můžeme jim třeba nabídnout čas na rozmyšlenou, navrhnout další možnosti nebo dát dětem prostor pro vlastní návrhy. Dle Kopřivy a kol. (2008,s.71) výběr ve škole zlepšuje motivaci a klima. Což je pro efektivní komunikaci v kolektivu velmi podstatné. Musíme však mít na zřeteli, že výběr ve skupině má i svá rizika. Vždy je lepší s dětmi prodiskutovat a ustanovit nástroje a pravidla výběru tak, aby vyvolával co nejméně negativních emocí. Kopřiva a kol.(2008, s.71) uvádí jako jednu s dobrých možností náhodný výběr (losování, hod mincí atd.). *„Možnost vybrat si a rozhodovat se je podmínkou převzetí zodpovědnosti...; Mít na věci vliv posiluje pocit jistoty a bezpečí, dělat věci po svém patří mezi základní lidské potřeby“* (Kopřiva a kol., 2008, s. 71).
- **Prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí** – Tento koncept se již několikrát objevil v předešlém textu. Důvodem jeho významnosti je i to, že když se pokoušíme neustále rozhodovat za druhé, nastolujeme tím mocenský typ vztahu, čemuž se zde snažíme vyhnout. Nemáme zde na mysli konečné

rozhodování o důležitých věcech ani o schválení či nesouhlasu s tím, co navrhuje dítě. Dítě zde přizýváme ke společnému rozhodování o záležitostech, které se jich týkají, ať už jde o maličkosti nebo závažnější záležitosti. „*Dlouhodobým ziskem je návyk aktivně řešit situace, pocit kompetentnosti, dobrá sebeúcta a přebírání zodpovědnosti. Zeptat se dětí, co v problematice situaci navrhují, jim modeluje velmi efektivní chování pro celý život: nebýt s problémy sám, opravdu se řídit oním běžným úslovím, že „více hlav více ví““ (Kopřiva a kol., 2008).*

Osvojení si těchto komunikačních dovedností zdaleka není jednoduché. Jako u všeho však platí, že trénink dělá mistra. Účinek těchto schopností se může zvýšit, pokud je budeme kombinovat. Důležitá je také trpělivost. Děti, se kterými učitelé přicházejí do styku, si nesou vlastní komunikační vzorce ze svých rodin. Může chvíli trvat, než k novým schémátům získají důvěru. Také se může stát, že i přes veškerou snahu nedosáhneme kýžených výsledků. Kopřiva a kol. (2008, s. 79) uvádí jako další výchovný faktor působení přirozených důsledků. Samozřejmě pouze v situacích, kdy se nejedná o zdraví nebo o život. Např. když dítě rozlijí čaj, musí si nepořádek po sobě uklidit. Rozdíl je v tom, že mu rozlité čaje nebudeme vyčítat, ale ani to nebudeme uklízet za něj.

Práce s emocemi

Součástí kvalitní komunikace je práce s emocemi. Dětskými i vlastními. Je potřeba naučit se emoce vnímat, uznat je a nehodnotit. V komunikaci s člověkem zaplaveným silnými emocemi bychom nikdy neměli používat zlehčování, popírání, srovnávání, vyptávání, rady, poučování, souhlas, obvinění, litování a svalování viny. Tyto způsoby komunikace opět naznačují nadřazený vztah a uklidnění emocí a vyřešení problému nijak nepřispívají. Klíčem k práci s vlastními emocemi je snaha o osobní rozvoj a sebepoznání. Negativní emoce se často zmenšují, pokud je umíme správně pojmenovat a uvědomit si, co nám způsobilo právě tyto pocity. Efektivní způsob, jak reagovat na dětské negativní emoce, je přijetí jeho pocitů. Děti, obzvláště ty velmi malé, jsou plné emocí v podstatě neustále. Emoce druhých bychom však neměli nijak posuzovat nebo hodnotit.

Přijetí emocí však v žádném případě neznamená souhlas s chováním. Můžeme uznat negativní emoce, avšak nesouhlasit např. s agresivním chováním. Situacím, při kterých vznikají negativní emoce, se můžeme pokusit předcházet, ne vždy je to však možné. Přijetím

a uznáním emocí se nám však může podařit je uklidnit a navíc je lépe poznat a pochopit. „*Popírání a hodnocení emocí dětí brzdi rozvoj jejich osobnosti*“ (Kopřiva a kol., 2008, s. 87). Emoce mají několik funkcí: **ochrannou**– strach, stud...; **motivační** – emoce spojené se základními lidskými potřebami (hlad, žízeň, nedostatek podnětů...); **informační** – všechny emoce pro nás mohou mít informační hodnotu. Poznáme tak třeba, v jakých situacích se cítíme dobře nebo špatně a podle toho se příště v podobné situaci můžeme zachovat tak, aby nám bylo lépe.

Efektivně pracovat s dětskými emocemi nám může pomoci empatická reakce. Empatická reakce se skládá z aktivního naslouchání, pojmenování pocitů a vyjádření podpory. Aktivním nasloucháním myslíme schopnost plně se soustředit na sdělení druhého bez posuzování, hodnocení, zlehčování nebo snahy rozdávat rady. Pojmenování pocitů pomáhá obzvláště dětem zorientovat se v nich. Děti často uklidní už uznání práva na vlastní pocity. Vyjádření podpory znamená, že ukážeme svůj zájem i podporu do budoucna. Kopřiva a kol. (2008, s. 103) dále píše, že projevy empatie zvyšují ochotu při plnění oprávněných požadavků. Pokud tedy ukážeme pochopení pro pocity s požadavkem spojené, je pravděpodobné, že její dítě ochotněji splní. Empatie napomáhá dětem k rozvoji emoční inteligence. Projevy empatie dětem ukazují, že mít emoce je v pořádku, díky tomu se učí emoce přijímat a využívat. V neposlední řadě pomáhají projevy empatie budovat vztahy.

3.3 Osobnost učitele

V předchozí podkapitole jsme se seznámili s efektivními komunikačními dovednostmi. Zásadní složkou komunikačního procesu je však učitel a jeho osobnost. Schopnost učitele učit a naučit, jít příkladem a být morálně a eticky stabilní sebevědomou bytostí. V psychologii je osobnost pojímána jako individuální jednota člověka, vyznačující se inteligencí, interakcí a směřováním k určitému cíli (Nelešovská, 2005, s. 11).

Pedagogova osobnost by měla mít vysokou úroveň morálky. Učitel je ve svém oboru vysoce erudovaný, má rozsáhlý politický i všeobecný přehled. Vládne kvalitními komunikačními dovednostmi a má hluboký a vřelý vztah k dětem. Učitel je psychicky vyrovnaný a stálý. Neustále se vzdělává ve svém oboru i nových pedagogických postupech, rozšiřuje svůj všeobecný rozhled sledováním aktuálního dění ve společnosti. Učitel by měl disponovat souborem pedagogických kompetencí, jako je tvořivost, schopnost flexibilně

pracovat s osnovami a učebnicemi, vyhledávání nových projektů nebo ověřování nových pedagogických postupů v praxi atp. (Nelešovská, 2005, s. 11).

Rozvoj učitelství by měl probíhat ve třech rovinách – teoretické (vědomostní), praktické (dovednostní) a osobnostní (hodnotová, axiologická). Pouze pokud se všechny tři tyto složky podaří adekvátně rozvíjet, vzniká kompletní a kompetentní učitelství osobnost (Nelešovská, 2005, s. 12).

Nelešovská (2005) dále poznamenává, že se role učitele mění dle očekávání a potřeb společnosti, avšak jeho úloha naučit – za pomoci rozmanitých pedagogických technik a postupů – zůstává. „*Osobnost učitele, její rozvoj a otázky vztahu žák – učitel mají rozhodující význam pro vytváření výchovně vzdělávacího procesu*“ (Nelešovská, 2005, s. 12). Učitelova činnost by měla být pro dítě smysluplná. Děti by měly vědět, jaké budou v průběhu dne činnosti. Učitel by měl děti milovat, měl by vůči nim být otevřený, přátelský a upřímný. Měl by dětem nabízet pomocnou ruku tam, kde je to zapotřebí, uznání za pokroky a vzbuzovat v dětech pocit bezpečí a jistoty.

Pozitivní třídní klima je zásadní pro otevřenou vzájemnou komunikaci a důvěru. Napomáhá dítěti, aby se cítilo ve třídě dobře, a tím mu připravuje půdu pro snadnější a plynulejší rozvoj. I na tomto místě hraje osobnost učitele podstatnou roli. Učitel navozuje atmosféru ve třídě. Děti se obecně cítí nejlépe v klidném, ale přiměřeně podnětném prostředí, ve kterém mají přiměřenou možnost se osobnostně projevit a realizovat. Dobrý učitel přijímá děti takové, jaké jsou, pomáhá jim nalézat rovnováhu, snaží se jim být v rozvoji a vzdělávání průvodcem, podporovat dětské sebevědomí a důvěru ve vlastní schopnosti.

Vliv osobnosti učitele předškolního vzdělávání naznačuje i Halíková (in Kramulová, 2012, s. 16 – 17): „*Kluci a holčičky ve školkovém věku přijímají učitelku pozitivně – chtějí ji obdivovat, je pro ně princeznou, alfou a omegou jejich pobytu ve školce. Vliv učitelky na celkovou atmosféru třídy je nejzřetelnější právě když se pedagožka určitým způsobem vymyká: ve třídě se spontánní, veselou učitelkou mívají nově přichodící děti méně adaptačních problémů, snazší je i návrat kluků a holčiček po nemoci. Učitelka se díky své autoritě snáze vypořádává s výchovnými problémy, řeší je způsobem, kterému děti rozumějí. Je přiměřeně empatická, ale dětské bolistky zbytečně nerozmazává, aby nepodporovala sebelítost některých holčiček a kluků.*“

Komunikační dovednosti předškolního pedagoga nejsou podstatné pouze z hlediska osvojených technik a principů. Dobrý učitel by měl být také dobrým mluvním vzorem, měl by mluvit spisovně a bez nářečí nebo slangových výrazů. Naopak by neměl mít žádné vady řeči a měl by umět adekvátně pracovat s hlasem. Děti předškolního věku se učí především

nápodobou, proto je úroveň mluvních schopností učitele velmi důležitá. Ostatně to, že se děti učí napodobováním toho, co vidí a slyší, by měl mít učitel na paměti v průběhu celého vzdělávacího procesu.

V této kapitole jsme si vyjmenovali neefektivní způsoby komunikace. Také jsme si nastínili efektivní komunikační dovednosti a popsali, co každá z nich obnáší. Tím se nám podařilo vymezit zásadní body pro komunikaci s dětmi nejen v prostředí mateřské školy. Také byly vysvětleny základy práce s emocemi a důležitost umění empatie v pedagogickém procesu. Nakonec jsme se věnovali osobnosti učitele, jejím vlastnostem a vztahu k dětem, jako základnímu stavebnímu kameni pozitivního a podnětného prostředí ve třídě. Takové prostředí je neocenitelné pro rozvoj komunikačních dovedností dětí.

4 EMPIRICKÉ ŠETŘENÍ

V teoretické části jsme podle dostupné literatury vyjmenovaly techniky a další faktory ovlivňující kvalitu komunikace mezi učitelkou v předškolním vzdělávání a dítětem. Kvalitu komunikace může také ovlivnit práce s dětskými emocemi a schopnost adekvátní empatické reakce. Pro celý proces je velmi významná pedagogická osobnost učitelky. Empirická část práce je zaměřená na zjišťování používaných komunikačních technik u učitelek mateřských škol formou dotazníku.

V úvodu empirické části jsou charakterizovány cíle a související hypotézy. Po té následuje charakteristika vzorku a popis zvolené výzkumné metody. Navazuje popis průběhu výzkumného šetření a analýza výsledků.

4.1 Stanovení cílů

Cílem teoretické části bylo stanovit dle dostupné literatury podmínky pro efektivní komunikace. Cílem výzkumného šetření je zjistit zda učitelky z daného vzorku při práci s dětmi využívají prvky efektivní komunikace, pracují s emocemi a používají empatii. Dílčím cílem bylo zmapování konkrétní znalosti konceptu efektivní komunikace. Z toho vyplývají stanovené hypotézy: H1- Učitelky používají empatii. H2 – Učitelky používají prvky efektivní komunikace.

4.2 Charakteristika vzorku

Výzkumné šetření proběhlo formou online dotazníku. Dotazník byl rozeslán e-mailem a vystaven na sociálních sítích v soukromých skupinách určených pro předškolní pedagogy. Vzorek respondentů byl tedy rozmanitý. S ohledem na soukromí pedagogů byl dotazník anonymní.

4.3 Metodologie

Jako výzkumná metoda byla zvolena kvantitativní metoda – dotazník. Úkol dotazníku je především hromadné získávání dat, má podobu strukturovaného formuláře, měl by být sepsaný jasně a stručně. Pro větší validitu výsledků by měl být rozeslán co největšímu počtu osob. Při analýze vychází výzkumník z odpovědí respondentů, které následně zobecňuje.

Cílem dotazování je zjistit, jak se jeho účastníci staví k problematice daného tématu, jaké v nich vyvolává myšlenky a pocity. Dotazník by neměl být příliš dlouhý, jinak se snižuje jeho návratnost (Gavora, 200, s. 100).

Studentka si je vědoma, že v rámci zkoumání otázek, které zjišťují vlastní konání a zásady učitelů a učitelek, bude validita odpovědí z otazníku nižší. Což je ovlivněno tím, jak jednotlivý pedagogové autoevaluace, která je zahrnuta i v RVP PV (2016).

4.4 Popis výzkumného šetření

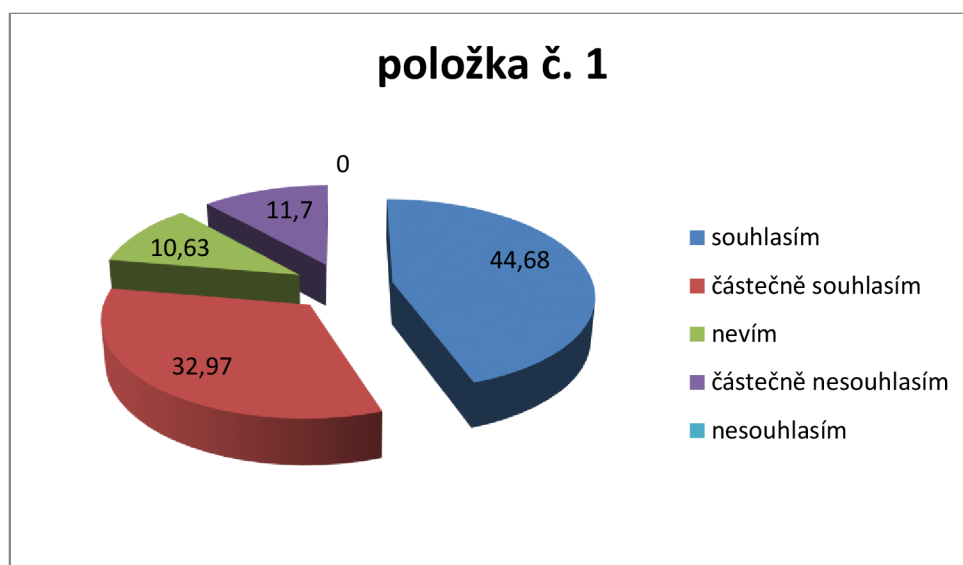
Dotazník byl rozeslán e-mailem celkem 120 pedagogickým pracovníkům a dále vystaven na sociální síti. Dotazník byl sestaven tak, aby bylo možné vyplňovat jej online. S ohledem na současnou epidemiologickou situaci a další omezení v možnostech studentky. Dotazník zodpovědělo celkem 106 respondentů, ale pouze 94 dotazníků bylo vhodných pro statistické zpracování. Dotazník se skládal ze 17 uzavřených otázek, které jsou sestaveny tak, aby reprezentovali Některé faktory pro efektivní komunikaci. Analýza dotazníku byla provedena pomocí grafů a tabulek četnosti. U každé položky dotazníku je definován záměr a předpoklad a následně vyvozen závěr. Předpoklady jsou definovány na základě pozorování v době povinných pedagogických praxí.

4.5 Analýza výsledků

V této podkapitole se budeme věnovat analýze získaných dat. Každá položka (výrok) bude vyhodnocena samostatně pomocí tabulky a grafu. U každé položky bude stanoven záměr předpoklad a bude pro ni vyvozen závěr. Každá položka bude vzhledem k rozsahu vyhodnocena na zvláštní stránce.

Položka č. 1: Pravidelně sleduji neverbální projevy dětí.

Graf č. 1:



Obrázek 1 - graf pro položku č. 1

Tabulka č. 1:

Tabulka 1 - četnosti pro položku č.1

	Souhlasím	Částečně souhlasím	Nevím	Částečně nesouhlasím	Nesouhlasím
Četnosti	42	31	10	11	0

Interpretace:

Záměr položky: Zjistit zda učitelky dle sebereflexe sledují neverbální projevy (dále NP) dětí. Sledování NP je nutné jako příprava na efektivní komunikaci.

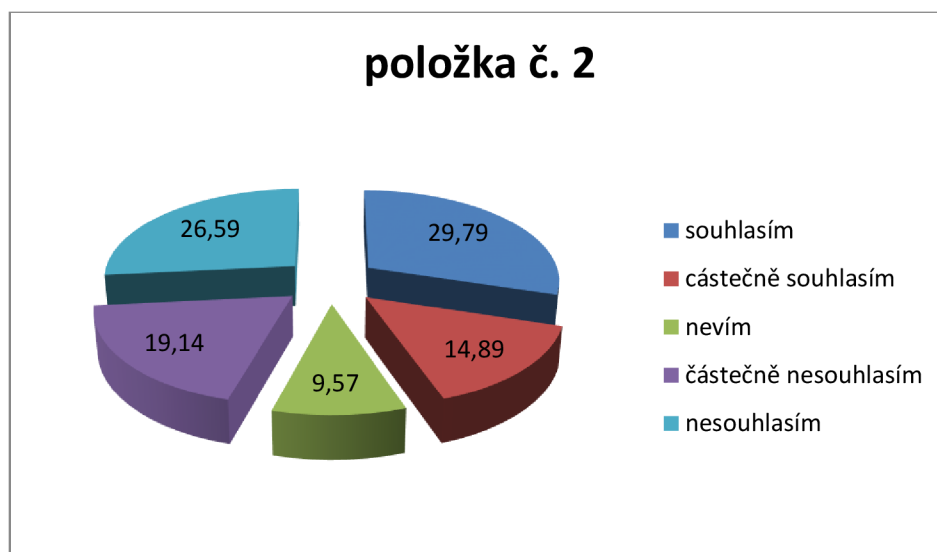
Předpoklad: Učitelky sledují NP u dětí.

Procentuální vyhodnocení: 44,68 % respondentů odpovědělo, že děti NP sleduje vždy; 32,97 % odpovědělo, že NP sledují většinou; 10,36 % nevědělo; 11,7% sleduje NP výjimečně a 0 % nesleduje NP.

Závěr: Z šetření vyplývá, že NP u dětí sleduje více než 60% respondentů. Tedy větší polovina dotazovaných provádí v tomto ohledu přípravu pro komunikaci.

Položka č. 2: Neverbální projevy dětí jsou odlišné od neverbálních projevů dospělých.

Graf č. 2:



Obrázek 2 - graf pro položku č. 2

Tabulka č. 2:

Tabulka 2 - četnosti pro položku č. 2

	Souhlasím	Částečně souhlasím	Nevím	Částečně nesouhlasím	Nesouhlasím
Četnosti	28	14	9	18	25

Interpretace:

Záměr položky: Zjistit, jestli učitelky vědí, že se NP dospělých a dětí liší. Znalost rozdílnosti v neverbálních projevech dětí a dospělých ukazuje na znalost specifik přístupu ke komunikaci s dětmi.

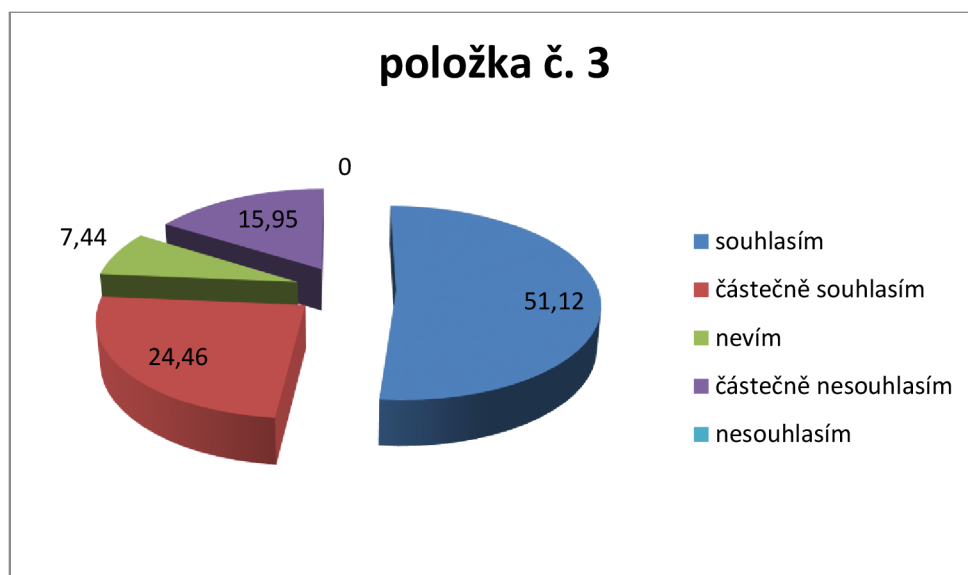
Předpoklad: Učitelky znají rozdílnost NP u dospělých a dětí.

Procentuální vyhodnocení: 29,78 % respondentů uvedlo, že NP u dětí a dospělých jsou odlišné; 14,89 % uvedlo, že NP jsou většinou rozdílné; 9,57 % nevědělo, jestli jsou v NP rozdíly; 19,14 % odpovědělo, že se rozdíly objevují jenom občas a 26,59% respondentů uvádí, že v NP dětí a dospělých žádné rozdíly nejsou.

Závěr: V tomto bodě se hypotéza nepotvrdila. Z výsledků vyplývá, že si více než polovina respondentů nemyslí, že se od sebe NP dětí a dospělých liší. Tudíž se zdá, že si velká část dotazovaných není vědoma specifik komunikace s dětmi.

Položka č. 3: Výzdoba třídy je důležitá.

Graf č. 3:



Obrázek 3 - graf pro položku č. 3

Tabulka č. 3:

Tabulka 3 - četnosti pro položku č. 3

	Souhlasím	Částečně souhlasím	Nevím	Částečně nesouhlasím	Nesouhlasím
Četnosti	49	23	7	15	0

Interpretace:

Záměr položky: Určit zda dotazovaní považují výzdobu třídy za důležitou. Výzdoba třídy je důležitá pro pozitivní klima třídy.

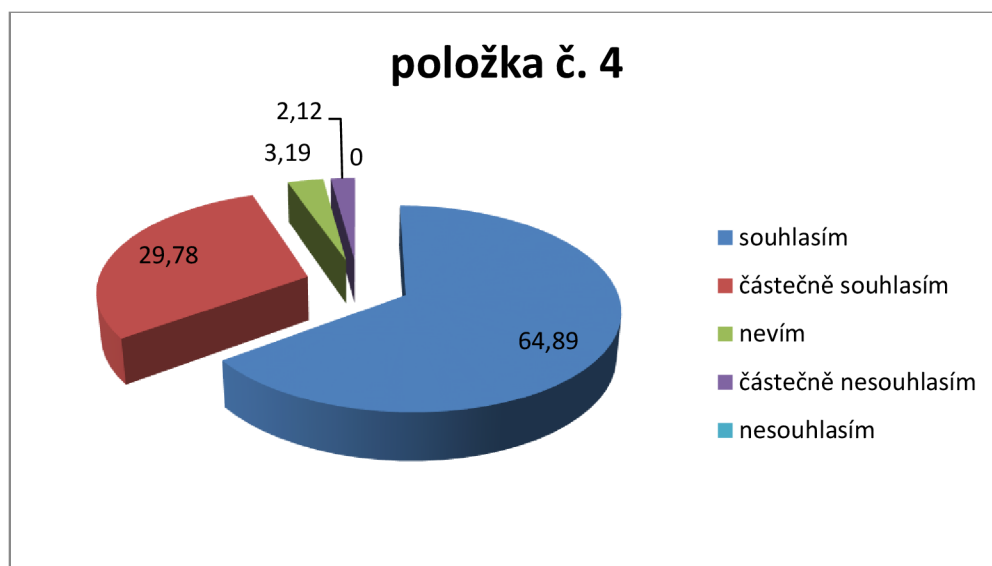
Předpoklad: Respondenti považují výzdobu za důležitou.

Procentuální vyhodnocení: 52,12 % uvedla, že považuje výzdobu za důležitou; 24,46 % považuje většinou výzdobu za důležitou; 7,44 % o významu výzdoby nepřemýšlí; 15,95 % uvedlo, že výzdoba není moc důležitá.

Závěr: Z šetření vyplývá, že většina respondentů si uvědomuje, že výzdoba ovlivňuje rozpoložení dětí ve třídě.

Položka č. 4: Děti se na mne obracejí se svými problémy.

Graf č. 4:



Obrázek 4 - graf pro položku č. 4

Tabulka č. 4:

Tabulka 4 - četnosti pro položku č. 4

	Souhlasím	Částečně souhlasím	Nevím	Částečně nesouhlasím	Nesouhlasím
Četnosti	61	28	3	2	0

Interpretace:

Záměr položky: Zjistit zda dotazovaní vzbuzují v dětech důvěru. Důvěra je velmi důležitá pro komunikační proces.

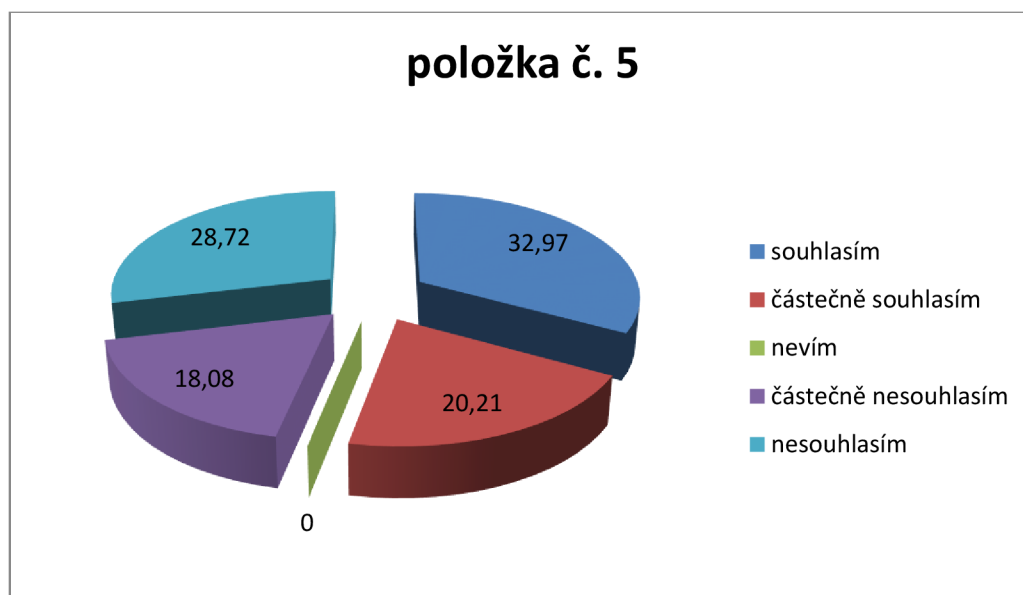
Předpoklad: Děti učitelkám většinou důvěřují.

Procentuální vyhodnocení: 64,89 % uvedlo, že si myslí jim děti svěřují; 29,78 % uvedlo, že si myslí, že se jim děti většinou svěřují; 3, 19 % respondentů si svěřováním dětí nebylo jisto; 2, 12 % uvedlo, že si nemyslí, že by se jim děti svěřovaly.

Závěr: Z výsledků vyplývá, že si většina dotazovaných myslí, že jim děti důvěřují

Položka č. 5: Pokud je dítě v silných emocích, je potřeba odvést pozornost.

Graf č. 5:



Obrázek 5 - graf pro položku č. 5

Tabulka č. 5:

Tabulka 5 - četnosti pro položku č. 5

	Souhlasím	Částečně souhlasím	Nevím	Částečně nesouhlasím	Nesouhlasím
Četnosti	31	19	0	17	27

Interpretace:

Záměr položky: Výrok měl zjistit, jestli dotazovaní umí pracovat s emocemi. Odvedením pozornosti se emoce pouze potlačí, problém se později může projevit znova.

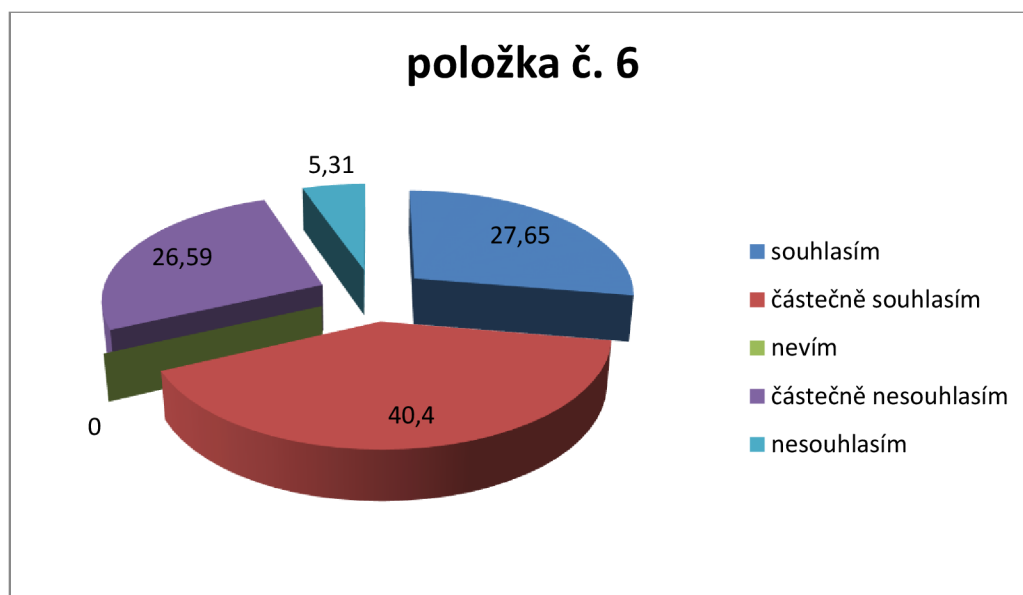
Předpoklad: Většina dotazovaných se bude věnovat emoci. Nebude odvádět pozornost.

Procentuální vyhodnocení: 32,97 % respondentů souhlasilo s odvedením pozornosti; 20,21 % uvedla, že většinou odvádí pozornost; 18,08% odpovědělo, že občas odvádí pozornost a 28,72 % uvedla, že neodvádí pozornost vůbec.

Závěr: Více než 50 % odvádí pozornost, pokud je dítě v silných emocích. Pouze necelých 29 % respondentů uznává dětské emoce.

Položka č. 6: Na děti se nezvyšuje hlas.

Graf č. 6:



Obrázek 6 - graf pro položku č. 6

Tabulka č. 6:

Tabulka 6 - četnosti pro položku č. 6

	Souhlasím	Částečně souhlasím	Nevím	Částečně nesouhlasím	Nesouhlasím
Četnosti	26	36	0	25	5

Interpretace:

Záměr položky: Na děti většinou mluvíme klidně, ovšem pokud se jedná o ohrožení zdraví nebo života je nutné mluvit důrazně. Položka zjišťuje, jestli respondenti na děti občas zvyšují hlas.

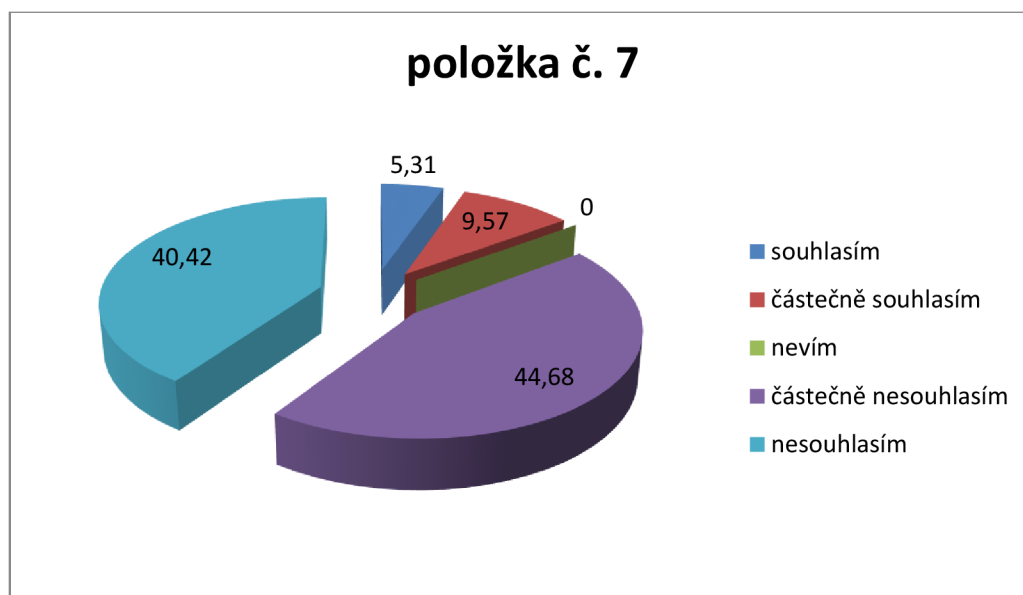
Předpoklad: Většina respondentů bude považovat za nutné někdy zvýšit hlas.

Procentuální vyhodnocení: 27,65 % dotazovaných na děti nezvyšuje hlas; 40,4 % uvádí, že výjimečně na děti hlas zvýšit můžeme; 26,59 % uvedla, že většinou hlas zvýší; 5,31 % přiznala, že zvyšuje hlas.

Závěr: Z šetření vyplývá, že si více než 70% respondentů myslí, že je na děti možné zvýšit hlas. Zároveň je z výzkumu patrné, že zvyšovat na děti hlas není pro většinu respondentů běžné.

Položka č. 7: U dětí je potřeba vyžadovat kázeň a disciplínu.

Graf č. 7:



Obrázek 7 - graf pro položku č. 7

Tabulka č. 7:

Tabulka 7 - četnosti pro položku č. 7

	Souhlasím	Částečně souhlasím	Nevím	Částečně nesouhlasím	Nesouhlasím
Četnosti	5	9	0	42	38

Interpretace:

Záměr položky: Zjistit zda je i dnes kázeň pro pedagogy zásadní. Dle principů efektivní komunikace vedeme děti k odpovědnosti a ne slepé poslušnosti.

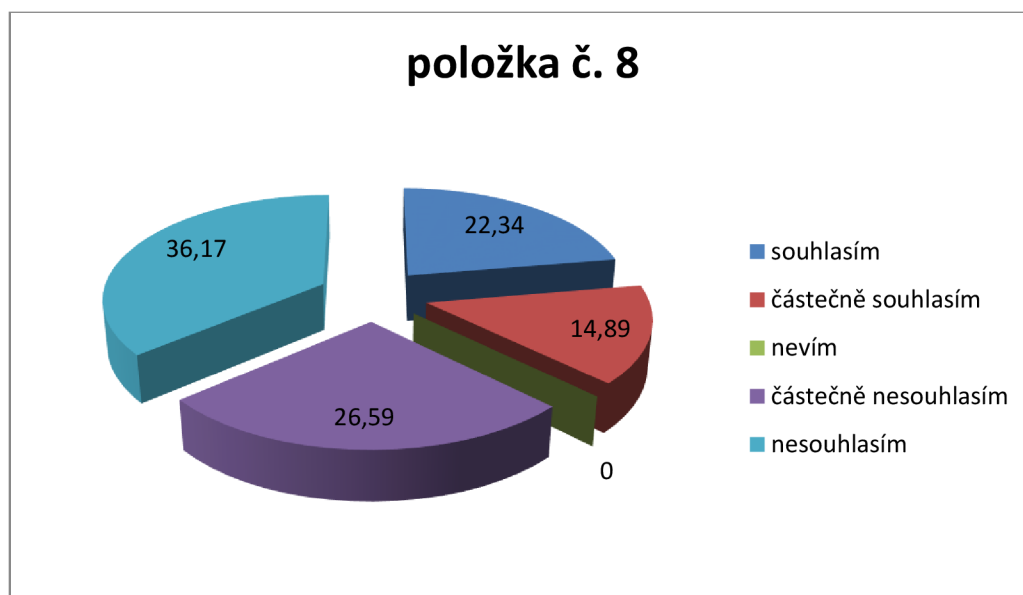
Předpoklad: Většina předškolních pedagogů absolutní kázeň nevyžaduje.

Procentuální vyhodnocení: 5,31 % uvádí, že je potřeba u dětí vyžadovat kázeň; 9,57 % vyžaduje kázeň ve většině případů; 44,68 % uvádí, že je občas potřebné u dětí vyžadovat kázeň; 40,42 % uvedlo, že kázeň a disciplínu není potřeba vyžadovat.

Závěr: Šetření potvrdilo předpoklad, že se v současné době v předškolním vzdělávání již kázeň a disciplína většinou nevyžaduje.

Položka č. 8: O dění ve třídě vždy rozhoduje učitel.

Graf č. 8:



Obrázek 8 - graf pro položku č. 8

Tabulka č. 8:

Tabulka 8 - četnosti pro položku č. 8

	Souhlasím	Částečně souhlasím	Nevím	Částečně nesouhlasím	Nesouhlasím
Četnosti	21	14	0	25	34

Interpretace:

Záměr položky: Položka zkoumá, zda děti dostávají prostor pro spolurozhodování.

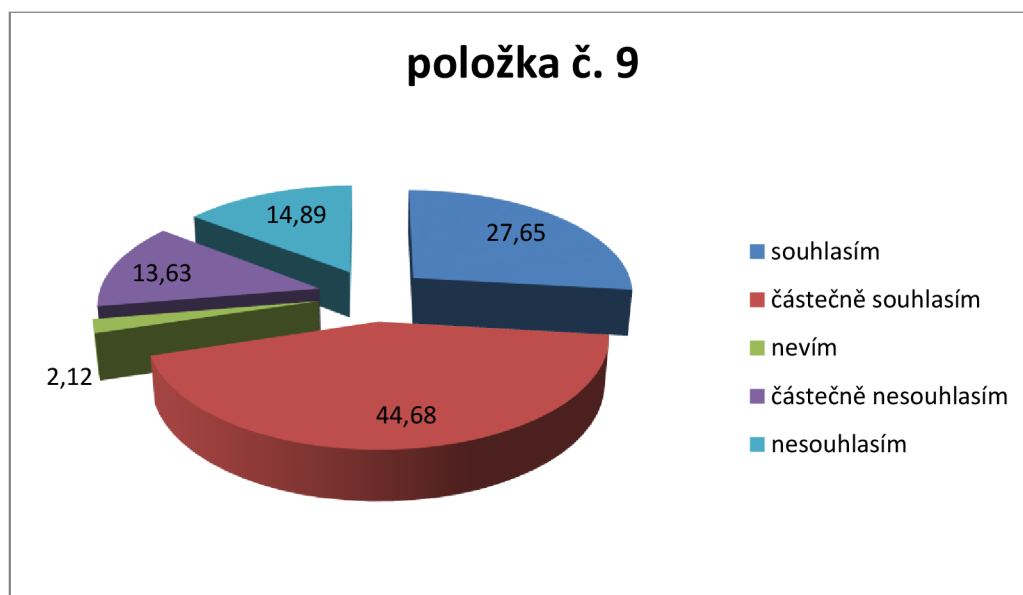
Předpoklad: Děti dostávají prostor pro spolurozhodování.

Procentuální vyhodnocení: 22,34 % dotazovaných uvedlo, že o dění ve třídě vždy rozhodují sami; 14,89 % uvedlo, že si většinou myslí, že učitel rozhoduje o dění ve třídě; 26,59 % si myslí, že někdy rozhoduje o dění ve třídě učitel a 36,17 % uvedlo, že není potřeba, aby o dění ve třídě vždy rozhodoval učitel.

Závěr: Z šetření vyplývá, že více než 50% respondentů dává dětem prostor pro spolurozhodování.

Položka č. 9: Pravidla ve třídě se vytvářejí za účasti dětí.

Graf č. 9:



Obrázek 9 - graf pro položku č. 9

Tabulka č. 9:

Tabulka 9 - četnosti pro položku č. 9

	Souhlasím	Částečně souhlasím	Nevím	Částečně nesouhlasím	Nesouhlasím
Četnosti	26	42	2	10	14

Interpretace:

Záměr položky: Účast dětí na vytváření pravidel, jim pomáhá s jejich dodržováním. Tím se vytváří příjemné klima, které je důležité pro komunikaci. Položka zjišťuje, kolik respondentů umožňuje dětem spolurozhodovat o pravidlech ve třídě.

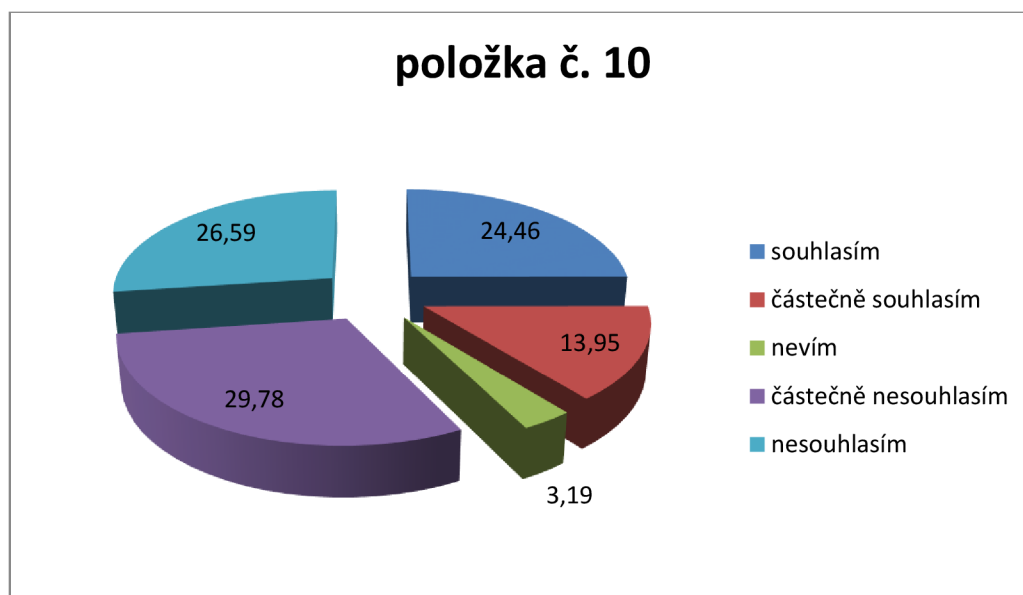
Předpoklad: Děti mohou spolurozhodovat o pravidlech ve třídě.

Procentuální vyhodnocení: 27,65 % uvedlo, že vytváří pravidla společně s dětmi; 44,68 % respondentů většinou umožňuje se podílet na tvorbě pravidel; 2,12 % se nevyjádřilo; 10,63 % nepovažuje za nutné zapojovat děti do rozhodování o pravidlech; 14,89 % si nemyslí, že se děti mají podílet na utváření pravidel ve třídě.

Závěr: Děti dostávají možnost se podílet na utváření pravidel ve třídě.

Položka č. 10: Děti by měli plnit zadané úkoly dle uváděných kritérií.

Graf č. 10:



Obrázek 10 - graf pro položku č. 10

Tabulka č. 10:

Tabulka 10 - četnosti pro položku č. 10

	Souhlasím	Částečně souhlasím	Nevím	Částečně nesouhlasím	Nesouhlasím
Četnosti	23	15	3	28	25

Interpretace:

Záměr položky: Položka zkoumá, zda děti dostávají možnost volby.

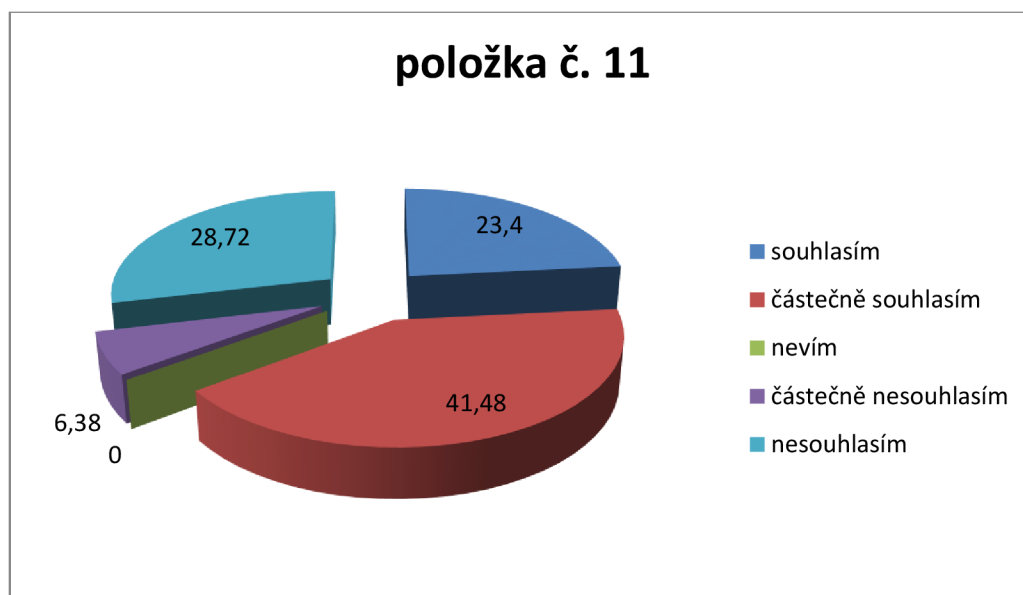
Předpoklad: Děti mají možnost volby.

Procentuální vyhodnocení: 24,46 % respondentů uvádí, že souhlasí s plněním úkolů dětmi dle zadaných kritérií; 15,95 % nevyžaduje vždy plnění dle kritérií; 3,19% neumělo odpovědět; 29,78 % uvedlo, že není nutné vždy dodržovat zadaná kritéria; 26,59 % si nemyslí, že je nutné dodržovat zadaná kritéria.

Závěr: Z průzkumu vyplývá, že více než polovina respondentů dovoluje dětem spolurozhodovat o způsobu plnění zadaných úkolů.

Položka č. 11: Pokud dítě zlobí, nesmí se účastnit dalších her.

Graf č. 11:



Obrázek 11 - graf pro položku č. 11

Tabulka č. 11:

Tabulka 11 - četnosti pro položku č. 11

	Souhlasím	Částečně souhlasím	Nevím	Částečně nesouhlasím	Nesouhlasím
Četnosti	22	39	0	6	27

Interpretace:

Záměr položky: Položka zkoumá, zda se pedagogové uchylují k vyčlenění dítěte z kolektivu. Takový postup naznačuje nedostatky v komunikačních dovednostech.

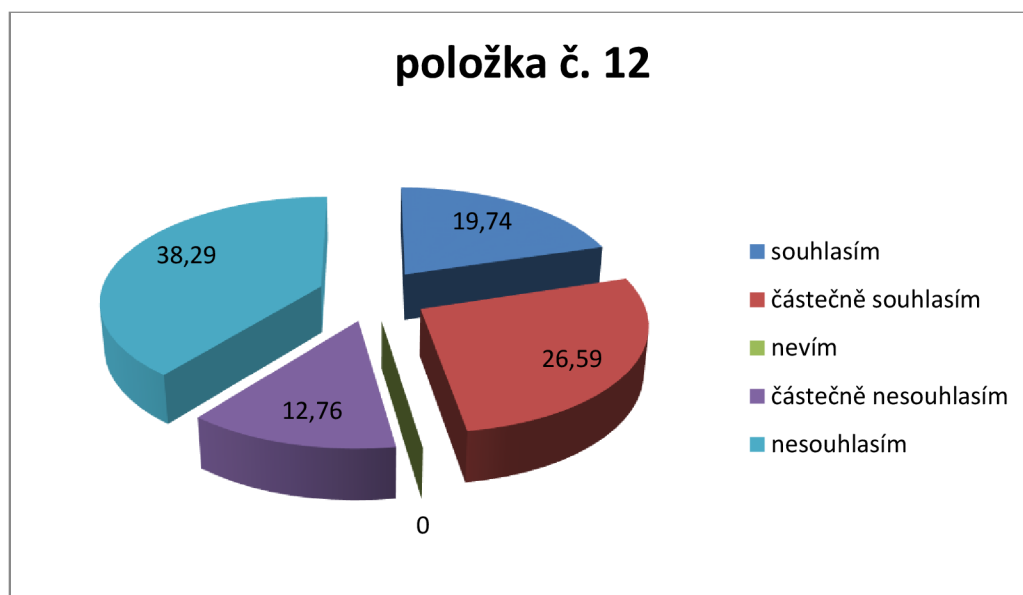
Předpoklad: Pedagogové nevyčleňují děti z kolektivu ani když zlobí.

Procentuální vyhodnocení: 23,40 % odpovědělo, že nedovolují dětem účastnit se dalších aktivit, pokud zlobí; 41,48 % uvedlo, že většinou nedovolují dětem se účastnit dalších her, pokud zlobí; 6,38 % respondentu vyčleňuje děti z kolektivu jen občas; 28,72 % dotazovaných neřeší zlobení dětí zákazem dalších her.

Závěr: Z šetření vyplývá, že učitelé zakazují účastnit se dalších aktivit ve více 60 %.

Položka č. 12: Když si nevím rady s problémem ve třídě, zeptám se dětí.

Graf č. 12:



Obrázek 12 - graf pro položku č. 12

Tabulka č. 12:

Tabulka 12 - četnosti pro položku č. 12

	Souhlasím	Částečně souhlasím	Nevím	Částečně nesouhlasím	Nesouhlasím
Četnosti	21	25	0	12	36

Interpretace:

Záměr položky: Zmapovat schopnost respondentů požádat děti o pomoc a nastolovat tak rovnocenný vztah.

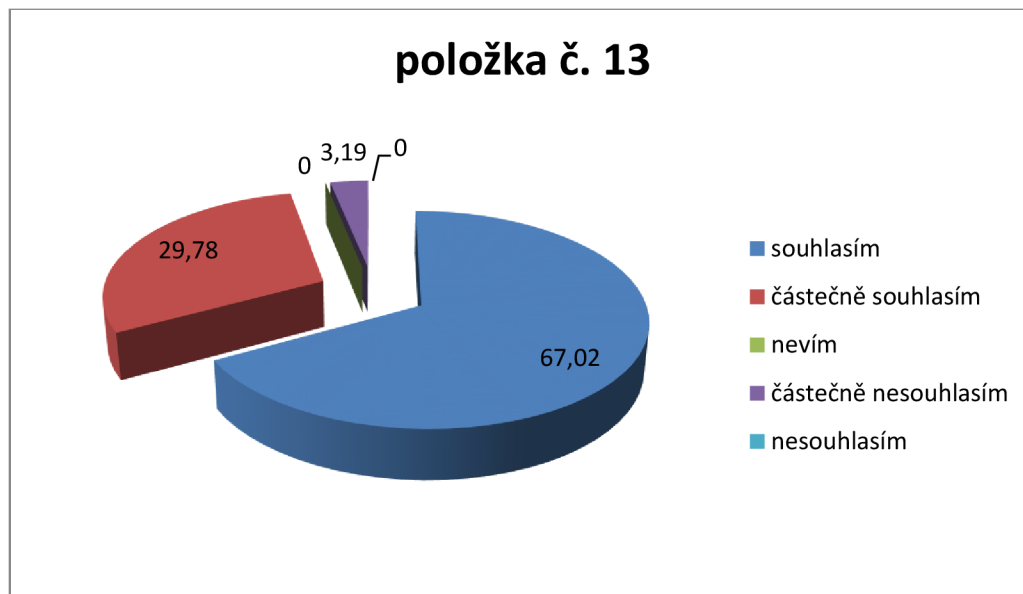
Předpoklad: Učitelé nemají problém požádat děti o pomoc.

Procentuální vyhodnocení: 19,74 % uvedlo, že jsou ochotní požádat děti o pomoc; 26,59 % je ochotných požádat děti o pomoc; 12,76 % je ochotno požádat děti o pomoc výjimečně a 38,29 % o pomoc děti nežádá.

Závěr: Šetření naznačuje, že pedagogové většinou děti o pomoc nežádají.

Položka č. 13: Ve třídě se nesmí běhat.

Graf č. 13:



Obrázek 13 - graf pro položku č. 13

Tabulka č. 13:

Tabulka 13 - četnosti pro položku č. 13

	Souhlasím	Částečně souhlasím	Nevím	Částečně nesouhlasím	Nesouhlasím
Četnosti	63	28	0	3	0

Interpretace:

Záměr položky: Zmapovat důraz na bezpečnost v předškolním vzdělávání. Dodržování bezpečnosti je důležité pro bezproblémovou komunikaci.

Předpoklad: V mateřské škole je kladen velký důraz na bezpečnost.

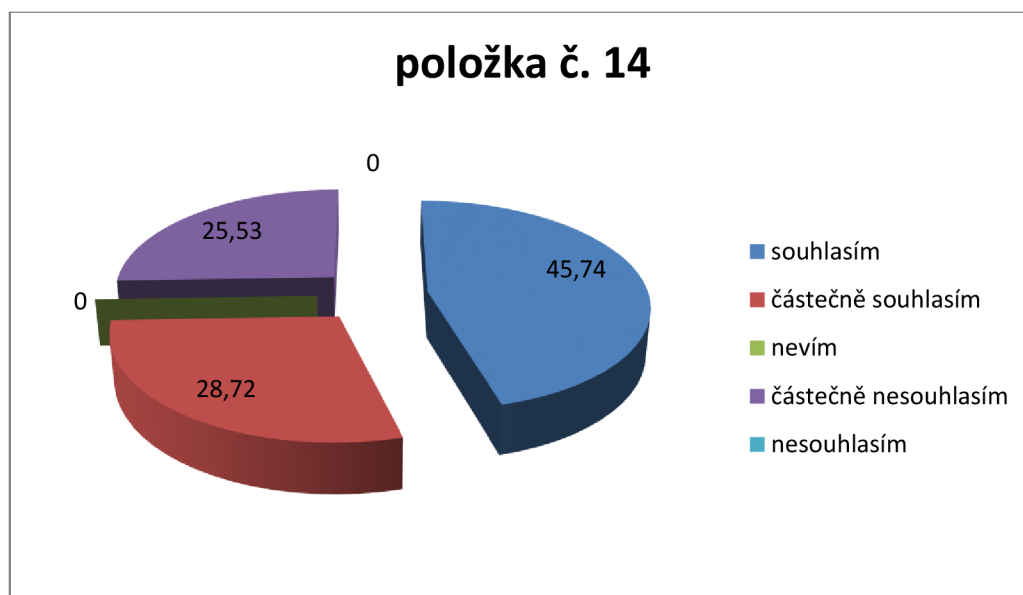
Procentuální vyhodnocení: 67,02 % respondentů, nikdy nedovoluje běhání ve třídě, 29,78 % dotazovaných většinou nedovoluje běhání po třídě, 3,19% nedovoluje běhání po třídě jenom někdy.

Závěr: Z šetření vyplývá, že více než 90 % dotazovaných klade důraz na bezpečnost.

Bezpečnost je v mateřské škole velmi podstatná.

Položka č. 14: Děti je potřeba chválit.

Graf č. 14:



Obrázek 14 - graf pro položku č. 14

Tabulka č. 14:

Tabulka 14 - četnosti pro položku č. 14

	Souhlasím	Částečně souhlasím	Nevím	Částečně nesouhlasím	Nesouhlasím
Četnosti	43	27	0	24	0

Interpretace:

Záměr položky: Zjistit zda učitelé chválí děti. Pochvaly jsou z hlediska komunikace ošemetné. Pochvala nastoluje mezi tím, kdo chválí a je chválen mocenský typ vztahu. Pochvala hodnotí dítě.

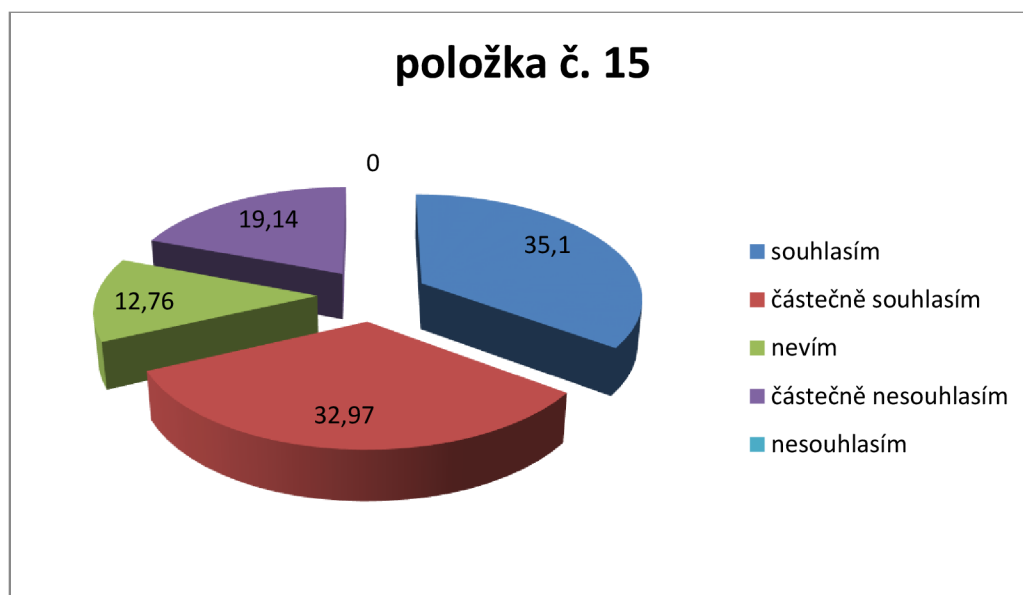
Předpoklad: Učitelé mateřských škol děti nehodnotí..

Procentuální vyhodnocení: 45,74 % dotazovaných souhlasí s pochvalami u dětí; 28,72 % většinou souhlasí s pochvalami u dětí; 25,53 % s pochvalami spíše nesouhlasí.

Závěr: Pochvaly jsou zatím podstatnou součástí vyučování v mateřské škole.

Položka č. 15: Dětem dáváme najevo ocenění.

Graf č. 15:



Obrázek 15 - graf pro položku č. 15

Tabulka č. 15:

Tabulka 15 - četnosti pro položku č. 15

	Souhlasím	Částečně souhlasím	Nevím	Částečně nesouhlasím	Nesouhlasím
Četnosti	33	31	12	18	0

Interpretace:

Záměr položky: Zjistit zda respondenti užívají ocenění jako způsob hodnocení. Ocenění se vztahuje k produktu nebo činnosti nikoliv k dítěti.

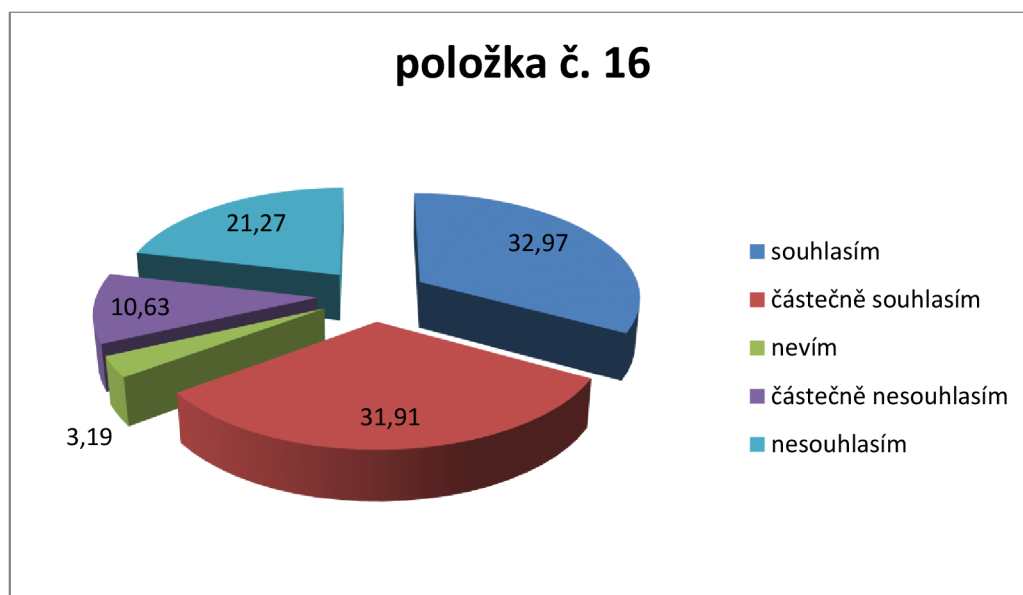
Předpoklad: Více než 70 % dotazovaných používá ocenění v praxi.

Procentuální vyhodnocení: 35,10 % respondentů souhlasí s užíváním ocenění, 32,97 % většinou souhlasí s užíváním ocenění, 12,76 % se neumělo vyjádřit a 19,14% spíše nesouhlasí s používáním ocenění.

Závěr: Ocenění používá praxi necelých 70 % respondentů.

Položka č. 16: Pokud dítě pláče, obejmú ho.

Graf č. 16:



Obrázek 16 - graf pro položku č. 16

Tabulka č. 16:

Tabulka 16 - četnosti pro položku č. 16

	Souhlasím	Částečně souhlasím	Nevím	Částečně nesouhlasím	Nesouhlasím
Četnosti	31	30	3	10	20

Interpretace:

Záměr položky: Obětí je projev empatie a zároveň prostředek neverbální komunikace.

Položka zkoumá, kolik respondentů projevuje vůči dětem empatií pomocí doteků.

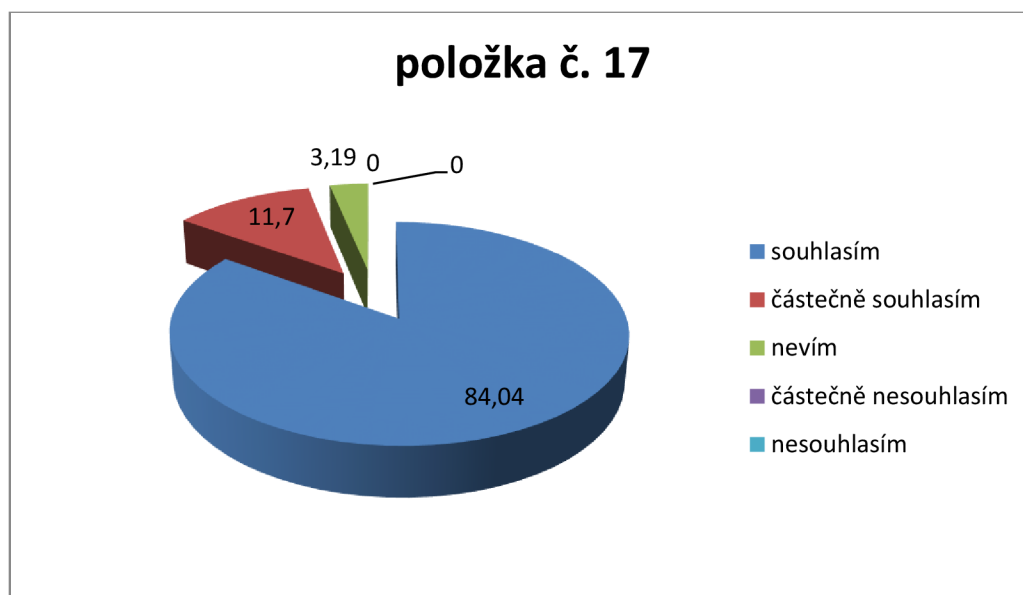
Předpoklad: Učitelé jsou schopní projevít empatii objemím.

Procentuální vyhodnocení: 32,97 % souhlasí s obětím plačícího dítěte; 31,91 % většinou souhlasí s objímáním; 3,19 % se neumělo vyjádřit; 10,63 % respondentů spíše nesouhlasí s objímáním plačících dětí; 21,27 % s objímáním nesouhlasí.

Závěr: Plačící dítě by objalo asi jenom 65 % respondentů.

Položka č. 17: Při rozhovoru s dítětem navazuji oční kontakt.

Graf č. 17:



Obrázek 17 - graf pro položku č. 17

Tabulka č. 17:

Tabulka 17 - četnosti pro položku č. 17

	Souhlasím	Částečně souhlasím	Nevím	Částečně nesouhlasím	Nesouhlasím
Četnosti	79	11	3	0	0

Interpretace:

Záměr položky: Zjistit, jestli učitelé dle sebereflexe navazují při rozhovoru oční kontakt.

Oční kontakt dává najevo, že se na rozhovor soustředíme a podporuje soustředění na rozhovor i u dětí.

Předpoklad: Učitelé navazují s dětmi oční kontakt.

Procentuální vyhodnocení: 84,04 % navazuje s dětmi oční kontakt; 11,70% většinou navazuje oční kontakt a 3,19 % se neumělo vyjádřit.

Závěr: Z šetření vyplývá, že oční kontakt navazuje více než 95% respondentů.

4.5 Závěrečná diskuse

Zde se budeme věnovat výsledkům šetření a jejich interpretaci v kontextu s hypotézami práce. Na práci s emocemi a empatií byly zaměřeny položky č. 5 a č. 16. Z analýzy výsledků vyplývá, že více než polovina respondentů odvádí pozornost od dětských emocí a pouze necelá čtvrtina nepotlačuje, uznává dětské emoce. Dále je z šetření patné, že empatii dotekem by použilo asi jenom 65 % dotazovaných. V oblasti práce s emocemi a empatie je tedy zapotřebí další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Z hlediska orientace pedagogických pracovníků v problematice efektivní komunikace jak byla popsána v této práci, šetření ukázalo, že většina dotazovaných sleduje záměrně neverbální projevy u dětí. Dále však výsledky ukazují na neznalost v oblasti odlišnosti dětské neverbální komunikace od dospělé. Respondenti většinou považují výzdobu třídy za důležitou a tím pozitivně ovlivňují klima třídy. Důležité je také zjištění, že v drtivé většině děti svým učitelům důvěřují. Důvěra je základem jakýchkoliv pozitivních vztahů. Také se zdá, že respondenti dokážou na děti v případě nutnosti zvýšit hlas. V případě bezpečnosti je i důrazná řeč počátkem efektivní komunikace. V další položce se projevil výrazný odklon od autoritativního způsobu práce s dětmi. Následně jsme se dozvěděli, že děti mohou občas o dění ve třídě rozhodovat společně s učitelem a zároveň se také mohou podílet na utváření pravidel v kolektivu. Výzkum však ukázal, že pokud děti při aktivitách zlobí, jsou vykázaný z dalších her. Vyčleněním dítěte z kolektivu můžeme ohrozit jeho důvěru a tím pádem snížit možnost úspěšné komunikace. Další položka nám ukazuje, že respondenti zpravidla děti nežadají o pomoc. Schopnost požádat o pomoc ukazuje dětem, že každý může dělat chyby a že požádat o pomoc je normální a někdy nutné. Šetřením se také ukázalo, že téměř všichni respondenti pečlivě dbají na bezpečnost ve třídě. Většina pedagogů zatím používá více pochval než ocenění. Hodnotí tedy samotné dítě a ne pouze jeho výkon. Hodnocení osoby je jeden ze základních prostředků neúčinné komunikace. Je ale potěšující, že naprostá většina navazuje s dětmi oční kontakt.

Z výše popsaných výsledků šetření vyplývá, že úroveň orientace dotazovaných v konceptu efektivní komunikace by se dala v mnohém zlepšit. Druhá hypotéza byla naplněna tedy jenom částečně. Doporučení pro další praxi je zařazení programu, který se zabývá efektivní komunikací do dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Učitelé by se měli v této oblasti vzdělávat také z vlastní iniciativy. V současné době je k dispozici mnoho nástrojů a kurzu pro zlepšení efektivity komunikace učitelů i laické veřejnosti. Vzdělávání

přímo předškolní pedagogů se věnují také autoři stěžejní publikace pro tuto práci – Respektovat a být respektován. Dále pak například Šárka Míková (2018), která se věnuje teorii typů, jejíž koncept je založený na individualitě a jedinečnosti každé osobnosti.

Čtvrtá kapitola se věnovala empirickému šetření. V úvodu jsme si stanovily cíle a hypotézy. Následně jsme se věnovali charakteristice vzorku, popsání metodologie a popisu výzkumného šetření. Po té proběhla analýza výsledků šetření, ze které jsme následně vyvodily závěr, že jsou obě hypotézy naplněny pouze částečně. V závěru kapitoly jsme uvedli stručné doporučení pro další praxi.

ZÁVĚR

Komunikace učitelky mateřské školy s dětmi ovlivňuje mnoho faktorů. Jejich znalost či neznalost může zásadně ovlivnit schopnost učitelky účinně se domluvit s dětmi. Porozumění a pochopení je velmi důležité proto, aby se děti v mateřské škole cítily dobře a bezpečně. Pocit bezpečí a jistoty pozitivně ovlivňuje další komunikační vzorce mezi učitelkou a dětmi. Děti rády přijímají a zažívají nové věci a i způsob jakým jsou jim zprostředkovány, je motivuje k dalšímu poznání.

Tato bakalářská práce se pokouší definovat nejdůležitější faktory a techniky ovlivňující efektivní komunikaci mezi učitelkou a dětmi. Ukazuje jakým chybám se vyhnout a doporučuje účinnější postupy, které navíc mohou v dětech vzbuzovat pocit rovnocennosti a důležitosti. Práce poskytuje vhled do aktuálního stavu problematiky komunikace pedagogů v mateřských školách a pomáhá tak vyvodit důsledky pro další praxi.

V úvodu práce jsme se věnovali zpracování a popisu rozčlenění a komunikace. Pokusily jsme se vymezit koncepty nejvýznamnější pro účinnou pedagogickou komunikaci. Dále jsme se pokusily definovat neúčinné techniky komunikace a nastítnit postupy, které nám pomohou lépe komunikovat s dětmi. Věnovali jsme se práci s emocemi a poukázali na empatii jako podstatný prvek v porozumění mezi učitelem a dítětem. Zjistili jsme, jaké vlastnosti by měla mít vyvážená učitelská osobnost. Představili jsme si učitele mateřské školy jako vychovatele a milujícího průvodce vzděláváním dětí. Osobnost, která děti motivuje k rozvoji a pomáhá jim na cestě sebepoznání i sebedůvěry.

Empirickým šetřením jsme došli k poznatku, že i přes velký pokrok v oblasti komunikace od dob minulých, je stále potřeba se v této oblasti nadále vzdělávat a zdokonalovat. Z výzkumu vyplynulo, že poměrně velká část dotazovaných pedagogů není plně obeznámena s principy efektivní komunikace. K šetření byla použita kvantitativní metoda dotazování a ze získaných výsledků byly vyvozeny výše zmíněné závěry a doporučení.

V závěru této práce bychom chtěli poukázat na vliv, jež mají komunikační zvyky učitelek a jejich další působení na vývoj a formování osobnosti každého dítěte, jež dostanou předškolní pedagogové do péče. Chceme zdůraznit zásadní vliv způsobu komunikace s dětmi na vzdělávání v mateřské škole i na vyšších vzdělávacích stupních. Mateřská škola představuje vstup do školského systému, jakýsi bod prvního setkání s řízeným vzděláváním. Má za úkol podnítit v dítěti touhu po vzdělání a vědění, má formovat osobnost dítěte, tak aby

se stalo platným členem společnosti a zároveň sebevědomou a svébytnou bytostí. Pomáhat dětem na cestě poznání sebe, společnosti i světa kolem nás.

SEZNAM ZKRATEK

MŠ – mateřská škola

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

NP – neverbální projevy

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

DANCE, Frank E. X. a Carl E. LARSON. c1976. *The functions of human communication: a theoretical approach*. New York: Holt, Rinehart and Winston, ISBN 0030020263

DOHERTY-SNEDDON, Gwyneth. 2005. *Neverbální komunikace dětí: jak porozumět dítěti z jeho gest a mimiky*. Praha: Portál, ISBN 8073670437.

ERNEKER, Jaroslav. c2008. *Sociální komunikace ve veřejné správě: vysokoškolská učebnice* [online]. České Budějovice: VŠERS, [cit. 2019-09-01]. ISBN 9788086708669.

GAVORA, Peter. 2007 *Učitel' a žiaci v komunikácii*. 2. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo UK, ISBN 978-80-223-2327-7.

GAVORA, Peter. 2000 *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.

GINOTT, Haim G. 2015. *Umění komunikace s dětmi: láska a selský rozum nestačí*. Přeložil Pavla LE ROCH. Praha: Portál, ISBN 9788026209263.

JANOUSEK, Jaromír. 1986. *Metody sociální psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. 2010. *Předškolní a primární pedagogika: Předškolská a elementární pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál, ISBN 9788073678289.

KOMENSKÝ, Jan Amos. 2007. *Informatorium školy mateřské*. Vyd. v nakl. Academia 2. Praha: Academia, Europa (Academia). ISBN 978-80-200-1451-1.

KOPŘIVA, Pavel. 2008. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, ISBN 9788090403000.

KRAMULOVÁ, Daniela. 2012. Jaká učitelka, taková třída? In *Informatorium*. Praha: Portál, XIX. Ročník, číslo 5, s. 16-17. ISSN 1210-7506

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. 1988. *Jak si navzájem lépe porozumíme: kapitoly z psychologie sociální komunikace*. Praha: Svoboda, Členská knihovna (Svoboda).

MATĚJČEK, Zdeněk. 1994. *Co děti nejvíc potřebují: Eseje z dětské psychologie*. Praha: Portál, Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-006-5.

MATĚJČEK, Zdeněk. 2013. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 6. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-0519-7.

MATĚJČEK, Zdeněk. 2017. *Rodiče a děti*. Třetí, upravené vydání (ve Vyšehradu první). Praha: Vyšehrad, ISBN 9788074297977.

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

MIKOVÁ, Šárka. 2018. *Nejsou stejné: jak díky Teorii typů porozumět dětem i sami sobě*. Praha: Mea Gnosis, ISBN 978-80-270-3565-6.

MIKULÁŠTÍK, Milan. 2010. *Komunikační dovednosti v praxi*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Grada, 2010. Manažer. ISBN 978-80-247-2339-6.

MONTESSORI, Maria. 1998. *Tajuplné dětství*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, ISBN 80-86189-00-7.

NELEŠOVSKÁ, Alena. 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

VYBÍRAL, Zbyněk. 2000. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-291-2.

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 - četnosti pro položku č. 1	36
Tabulka 2 - četnosti pro položku č. 2	37
Tabulka 3 - četnosti pro položku č. 3	38
Tabulka 4 - četnosti pro položku č. 4	39
Tabulka 5 - četnosti pro položku č. 5	40
Tabulka 6 - četnosti pro položku č. 6	41
Tabulka 7 - četnosti pro položku č. 7	42
Tabulka 8 - četnosti pro položku č. 8	43
Tabulka 9 - četnosti pro položku č. 9	44
Tabulka 10 - četnosti pro položku č. 10	45
Tabulka 11 - četnosti pro položku č. 11	46
Tabulka 12 - četnosti pro položku č. 12	47
Tabulka 13 - četnosti pro položku č. 13	48
Tabulka 14 - četnosti pro položku č. 14	49
Tabulka 15 - četnosti pro položku č. 15	50
Tabulka 16 - četnosti pro položku č. 16	51
Tabulka 17 - četnosti pro položku č. 17	52

SEZNAM GRAFŮ

Obrázek 1 - graf pro položku č. 1.....	36
Obrázek 2 - graf pro položku č. 2.....	37
Obrázek 3 - graf pro položku č. 3.....	38
Obrázek 4 - graf pro položku č. 4.....	39
Obrázek 5 - graf pro položku č. 5.....	40
Obrázek 6 - graf pro položku č. 6.....	41
Obrázek 7 - graf pro položku č. 7.....	42
Obrázek 8 - graf pro položku č. 8.....	43
Obrázek 9 - graf pro položku č. 9.....	44
Obrázek 10 - graf pro položku č. 10.....	45
Obrázek 11 - graf pro položku č. 11.....	46
Obrázek 12 - graf pro položku č. 12.....	47
Obrázek 13 - graf pro položku č. 13.....	48
Obrázek 14 - graf pro položku č. 14.....	49
Obrázek 15 - graf pro položku č. 15.....	50
Obrázek 16 - graf pro položku č. 16.....	51
Obrázek 17 - graf pro položku č. 17.....	52

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 – dotazník

DOTAZNÍK

Vážená/ý paní učitelko/ pane učiteli,

jmenuji se Eva Chlupová a jsem studentkou oboru Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Palackého v Olomouci.

Chtěla bych Vás tímto požádat o vyplnění dotazníku, který je zaměřený na využití zásad efektivní komunikace v mateřských školách v práci učitelek a učitelů. Dotazník se skládá ze 17 výroků, které souvisí s problematikou efektivní komunikace. Uvědomuji si, že komunikaci v mateřské škole ovlivňuje mnoho vnějších faktorů, které nelze dotazníkem prošetřit. Tato metoda byla zvolena s ohledem na současnou epidemiologickou situaci.

Předem Vám děkuji za ochotu pomoci a trpělivost při vyplňování tohoto dotazníku.

Pole s hodící se odpovědí prosím zaškrtněte křížkem:

Výrok	Souhlasím	Spíše souhlasím	Nevím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím
Pravidelně sleduji neverbální projevy dětí.					
Neverbální projevy dětí jsou odlišné od neverb. projevů dospělých.					
Výzdoba třídy je důležitá.					
Děti se na mne obracejí se svými problémy.					
Pokud je dítě v silných emocích, je třeba odvést jeho pozornost.					
Na děti se nezvyšuje hlas.					
U dětí je potřeba vyžadovat kázeň a disciplínu.					

O dění ve třídě vždy rozhoduje učitel.					
Pravidla ve třídě se vytvářejí za účasti dětí.					
Děti by měli plnit zadané úkoly dle uváděných kritérií.					
Pokud dítě zlobí, nesmí se účastnit dalších her.					
Když si nevím rady s problémem ve třídě, zeptám se dětí.					
Ve třídě se nesmí běhat.					
Děti je potřeba chválit.					
Dětem dáváme najevo ocenění.					
Pokud dítě pláče, obejmů ho.					
Při rozhovoru s dítětem navazují oční kontakt.					

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Eva Chlupová
Katedra:	Primární a nepřímá pedagogiky
Vedoucí práce:	PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021
Název práce:	Zásady efektivní komunikace v předškolním vzdělávání
Název v angličtině:	Principles of effective communication in preschool education
Anotace práce:	<p>Práce se zabývá faktory podstatnými pro účinnou komunikaci s dětmi. V první kapitole jsme definovali koncept komunikace a její různá rozdělení. Druhá kapitola přibližuje sociální a pedagogickou komunikaci a její pravidla. Poukázali jsme také na důležitost klimatu třídy. Třetí kapitola se věnuje neefektivním způsobům komunikace, poukazuje na účinné způsoby komunikace s dětmi. V závěru třetí kapitoly vymezujeme osobnost učitele jako vzdělávacího a výchovného činitele v MŠ.</p> <p>Empirickou částí práce je čtvrtá kapitola. Jejím obsahem je kvantitativní šetření pomocí dotazníku, které mělo za úkol zmapovat používání efektivní komunikace v praxi. Výsledky šetření jsou uvedeny v závěrečné diskuzi.</p>
Klíčová slova:	komunikace, verbální komunikace, neverbální komunikace, efektivní komunikace, neefektivní komunikace, sociální komunikace, pedagogická komunikace, vzdělávání, předškolní věk, předškolní vzdělávání, mateřská škola, osobnost učitele,
Anotace v angličtině:	The thesis is focused on important factors for effective communication with children. The First chapter is about definition of the concept of communication and its sorting. The second chapter encloses social and pedagogical communication and its rules. We also pointed out how important is the climate of the class. The third chapter is about ineffective methods of communication and also points out the effective ways of communication with children. In the end of the third chapter is presented the character of a teacher as a raising and educating factor in preschool. The empiric part of the thesis is also the fourth chapter, which consists of a quantitative survey based on a questionnaire. The target of the survey was mapping the use of an effective communication in practice. The results of the survey are presented in the final discussion.
Klíčová slova v angličtině:	communication, verbal communication, nonverbal communication, effective communication, inefficient communication, social communication,

	pedagogical communication, education, pre-school age, pre-school education, kindergarten, the personality of teacher
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: Dotazník
Rozsah práce:	61 stran
Jazyk práce:	Český