



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Efektivní komunikace v praxi mateřské školy

Vypracovala: Eliška Marková
Vedoucí práce: Mgr. Eva Svobodová

České Budějovice, 2023

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 13.3.2023

Eliška Marková

Poděkování

Ráda bych tímto poděkovala vedoucí práce Mgr. Evě Svobodové za rady a zpětnou vazbu, které mi při psaní této práce poskytla. Poděkování patří i pedagogům, již se zúčastnili výzkumného šetření. V neposlední řadě pak chci poděkovat také své rodině za podporu, díky níž jsem mohla tuto práci dokončit.

Abstrakt

Tématem této práce je efektivní komunikace v praxi mateřské školy. Jejím cílem je pak zjištění, jaké je povědomí pedagogů o této problematice, čím je ovlivněno a jaký typ komunikace pedagogové využívají v různých situacích v praxi mateřské školy. Dále se zabývá také možnostmi vzdělávání pedagogů v této oblasti, a to i v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP). V teoretické části podává práce přehled aktuálních vědeckých poznatků z oblastí jako jsou efektivní/respektující komunikace a příslušné komunikační dovednosti, důvody pro využití tohoto typu komunikace v prostředí mateřské školy nebo komunikativní kompetence pedagoga. V části praktické je pak věnován prostor popisu a analýze výsledků provedeného výzkumného šetření, k němuž byly využity metody testu a dotazníku. Z výsledků tohoto šetření vyplývá, že povědomí pedagogů o efektivní komunikaci je ve většině případů na dobré či velmi dobré úrovni, a v situacích z praxe mateřské školy tedy většina pedagogů volí převážně komunikaci efektivní. Míra tohoto povědomí je pak ovlivněna dosaženým stupněm pedagogického vzdělání nebo délkou praxe pedagogů. V problematice vzdělávání pedagogů v této oblasti byl v řadě oblastí zjištěn nevyužitý potenciál, a to jak v oblastech přípravného pedagogického vzdělávání, tak v rámci dalšího vzdělávání pedagogů. Výsledky šetření také vypovídají o poměrně malé míře aktivní podpory v této oblasti ze strany vedení školy. Poslední část výzkumu zkoumající možnosti vzdělávání pedagogů v rámci DVPP vychází z průzkumu dat dostupných na internetu. Prostřednictvím tohoto průzkumu bylo objeveno více různých akreditovaných vzdělávacích programů zaměřených jak na komunikaci s dětmi obecně, tak i přímo na komunikaci efektivní/respektující.

Klíčová slova: efektivní komunikace; respektující komunikace; mateřská škola; komunikativní kompetence; další vzdělávání pedagogických pracovníků

Abstract

The topic of this thesis is effective communication in the practice of preschool education. Its aim is to determine teachers' awareness of this issue, what influences it, and what type of communication teachers use in various situations in preschool education practice. It also deals with the possibilities of educating teachers in this area, including the possibilities within the framework of further education for pedagogical staff (DVPP). The theoretical part provides an overview of current scientific knowledge in areas such as effective/respectful communication and related communication skills, reasons for using this type of communication in the preschool environment, or communicative competence of the teacher. The practical part is devoted to the description and analysis of the results of the research study, which utilized test and questionnaire methods. The results of this study show that teachers' awareness of effective communication is mostly at a good or very good level, and therefore, in situations from preschool education practice, most teachers choose to use effective communication. The level of this awareness is influenced by the achieved degree of pedagogical education or the length of the teachers' practice. In the area of educating teachers in this field, several areas with untapped potential were identified, both in preparatory pedagogical education and in further education for teachers. The research results also indicate a relatively low level of active support in this area from the school leadership. The last part of the research, which examines the possibilities of educating teachers within DVPP, is based on survey data available on the internet. Through this survey, several different accredited educational programs focused on communication with children in general, as well as on effective/respectful communication, were discovered.

Key words: effective communication; respectful communication; preschool; communicative competence; further education of pedagogical staff

OBSAH

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ VÝCHODISKA	9
1 Komunikace	9
2 Efektivní komunikace.....	11
2.1 Neefektivní komunikační techniky	13
2.1.1 Nevýhody neefektivní komunikace.....	18
2.2 Efektivní komunikační techniky.....	19
2.2.1 Zásada příslušnosti problému	19
2.2.2 Efektivní komunikační techniky založené na naslouchání a uznání emocí 20	
2.2.3 Efektivní komunikační techniky využitelné při konfrontaci	21
2.2.4 Metody pro řešení vzájemného sporu.....	25
2.3 Problematika odměn a trestů	25
2.4 Význam využití efektivní komunikace	27
3 Efektivní komunikace v prostředí mateřské školy	28
3.1 Vliv na vývoj dítěte předškolního věku	28
3.2 Efektivní komunikace z pohledu RVP PV.....	31
3.3 Komunikace jako jedna z kompetencí učitele mateřské školy	33
3.3.1 Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní.....	35
3.3.2 Možnosti rozvoje profesních kompetencí pedagoga.....	37
3.3.3 Další vzdělávání pedagogických pracovníků	38
PRAKTICKÁ ČÁST	39
4 Cíl výzkumného šetření a stanovení výzkumných otázek	39
5 Metodika.....	39
6 Charakteristika výzkumného souboru	41
7 Výsledky výzkumného šetření	43
7.1 Vyhodnocení testu komunikačních dovedností	43
7.2 Vyhodnocení dotazníkového šetření	47
7.3 Vyhodnocení výzkumu dostupných možností vzdělávání v oblasti efektivní komunikace v rámci DVPP.....	53
8 Vyhodnocení výzkumných otázek na základě výsledků testu a dotazníku	56
ZÁVĚR.....	64

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	66
SEZNAM PŘÍLOH.....	68

ÚVOD

V dnešní době pozorujeme v předškolním vzdělávání silnou orientaci na dítě. Od jeho potřeb a možností se odvíjí vše – od cílů vzdělávání, přes obsah, metody až k edukačnímu prostředí. Na dítě je pohlíženo jako na komplexní osobnost, a cílem vzdělávání tedy není pouze předání poznatků, ale i celkový všestranný rozvoj dítěte, který mu má pomoci plnohodnotně fungovat jak v rámci společnosti, tak v osobním životě. Za jednu ze základních podmínek pro dosažení tohoto nelehkého cíle je dnes považován partnerský přístup k dítěti, při němž se vztah učitele a dítěte zakládá na vzájemném respektu. Aby mohl takový vztah vzniknout a fungovat, musí mu být přirozeně přizpůsobena i vzájemná komunikace, již poté označujeme jako komunikaci efektivní či respektující. A právě o ní pojednává tato práce.

K volbě tohoto tématu mě přivedly zkušenosti získané během vysokoškolského studia a vlastní praxe v mateřské škole. Ať už prostřednictvím osobních zážitků nebo vyprávění kolegyně, setkala jsem se v oblasti komunikace bohužel s řadou situací, které se zásadami respektujícího přístupu zcela nesouzněly, případně působily zcela opačně. Ať už šlo o srovnávání dětí, nálepkování, nebo dokonce vyhrožování trestem, negativní vliv na psychiku dětí byl v těchto situacích zřejmý. Přirozeně jsem tedy přemýšlela nad tím, proč tyto situace vznikají a zda jim jde nějak zabránit. Uvažovala jsem, zda jsou hlavním důvodem faktory jako věk nebo délka praxe pedagogů, které příliš ovlivnit nejdu, anebo zda nespočívá problém v jiných, snáze ovlivnitelných oblastech.

Při studiu na vysoké škole jsem se v rámci předmětů zaměřených na efektivní komunikaci setkala s kolegyněmi, které se dle vlastních slov s tímto tématem setkaly poprvé právě zde, přestože většina z nich již dříve dosáhla určitého stupně pedagogického vzdělání. To mě přivedlo na myšlenku, zda neefektivní komunikační způsoby některých pedagogů nepramení jednoduše z nedostatku informací, který by bylo možné snáze vyrovnat prostřednictvím vzdělávání. Rozhodla jsem se tedy stav povědomí pedagogů o efektivní komunikaci zjistit pomocí testu a dotazníku v rámci bakalářské práce a zároveň prozkoumat možnosti dalšího vzdělávání pedagogů v této oblasti.

První část této práce je zaměřena na uvedení do problematiky efektivní komunikace. Počátek práce je věnován obecným informacím o efektivní komunikaci, jako jsou definice, přístupy různých autorů, nebo srovnání efektivních a neefektivních komunikačních způsobů. Dále se text zaměřuje na efektivní komunikaci přímo v prostředí mateřské školy. Zde jsou zpracována témata jako například vliv druhu komunikace na vývoj předškolního dítěte, efektivní komunikace z pohledu RVP PV nebo komunikační kompetence pedagoga v mateřské škole.

Dotazník, test a jejich vyhodnocení jsou pak součástí druhé, praktické části práce. Test formou uzavřených otázek zkoumá, jaké komunikační způsoby by respondenti využili v určitých situacích z praxe mateřské školy. Hlavním cílem dotazníku je pak zejména zjištění odpovědí na otázky týkající se vzdělávání pedagogů v oblasti komunikace s dětmi. Mimo to se tato část práce zabývá také průzkumem možností vzdělávání pedagogů v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP).

TEORETICKÁ VÝCHODISKA

1 KOMUNIKACE

Komunikaci definují Průcha a kol. (2009) jako „*sdělování informací, myšlenek, pocitů; dorozumívání.*“ Velmi podobnou definici uvádí také Helus (2018), který komunikaci označuje jako „*sdělování, předávání zpráv, informací.*“ Kolář (2012) navíc dodává, že mimo výše uvedené funkce může komunikace sloužit také k vyjádření vlastních postojů.

Účastníky komunikace popisuje Kolář (2012) jako vysílajícího a přijímajícího. Průcha a kol. (2009) tyto dvě strany označují jako mluvčího a příjemce, a podle míry jejich zapojení pak rozlišují komunikaci jednostrannou nebo oboustrannou. Oboustrannou komunikaci, kdy dochází k aktivnímu zapojení obou (nebo více) účastníků, již na sebe určitým způsobem vzájemně reagují, označuje pak Helus (2018) jako komunikaci interaktivní.

Další druhy komunikace lze pak vymezit na základě použitého sdělovacího prostředku, vztahu jednotlivých účastníků či míry jejich zapojení, nebo důsledků daného typu komunikace.

1) Verbální, paraverbální a neverbální komunikace

Verbální komunikaci definují Průcha a kol. (2009) jako slovní sdělování. Jak uvádí Kolář (2012), nástroj k předání informace zde představují jazykové prostředky. Ty mohou být dle Heluse (2018) použity v mluvené či písemné formě.

Paraverbální komunikace pak dle Koláře (2012) doprovází formu verbální. Jak uvádí Helus (2018), jedná se o prostředky ovlivňující vliv slovního sdělení na příjemce. Zařazuje sem například rychlost řeči, intonaci, sílu hlasu, zdůrazňování určitých částí mluveného projevu nebo přerušování projevu. Kolář (2012) pak zmiňuje také například délku trvání sdělení nebo zbarvení hlasu.

Neverbální komunikaci popisují Průcha a kol. (2009) jako mimoslovní sdělování. Jejím nástrojem jsou pak dle Koláře (2012) nejazykové prostředky, zatímco Helus (2018) zde uvádí konkrétněji řeč těla. Jak píše například Kolář (2012), lze tento typ komunikace dále diferencovat podle konkrétního prostředku sdělení. Zmiňuje zde například mimiku (výraz obličeje), řeč očí, kineziku (pohyby), posturologii (fyzický postoj), gestiku (gesta), haptiku (doteky) nebo proxemiku (vzdálenost účastníků). Průcha a kol. (2009) pak hovoří také o funkci neverbální komunikace, jíž je zejména vyjádření pocitů, postojů nebo zájmů, a tedy doplnění a zpřesnění komunikace verbální, při níž je tato přítomna.

2) Přímá a nepřímá komunikace

Podle toho, zda spolu jednotliví účastníci komunikují přímo při osobním styku, nebo pouze prostřednictvím určitého média, rozlišuje Kolář (2012) komunikaci přímou a nepřímou. Nástrojem nepřímé formy může dle Heluse (2018) být například text v tisku či knize nebo rozhlasové a televizní vysílání.

3) Symetrická a asymetrická komunikace

Dalším kritériem, na jehož základě lze komunikaci rozlišovat, je podíl zapojení jednotlivých účastníků do interakce. Jak uvádí Helus (2018), komunikace symetrická je charakteristická vyváženým zapojením obou stran, zatímco v rámci komunikace asymetrické je míra zapojení u některých účastníků vyšší než u ostatních. Jako klíčové pro určení této symetrie v komunikaci uvádí autor například to, jak dlouho každý účastník hovoří, nebo jakou měrou ovlivňuje ostatní.

4) Harmonická a konfliktní komunikace

Rozdíl mezi těmito dvěma druhy komunikace spočívá v harmoničnosti jejího průběhu. Dle Heluse (2018) se forma harmonická vyznačuje schopností účastníků se v rámci interakce shodnout, vyhýbat se konfliktům a problémy řešit tak, aby byly spokojené obě strany. V případě, že se toto nedaří a vzájemná interakce je charakteristická konflikty a neschopností dojit ke shodě, hovoří autor o komunikaci konfliktní.

5) Soutěživá (kompetitivní) a spolupracující (kooperativní) komunikace

Zde spočívá rozdíl zejména v cíli, kterého se účastníci snaží komunikací dosáhnout. U formy soutěživé popisuje Helus (2018) snahu účastníků využít komunikaci jako nástroj k výhře nad druhým prostřednictvím získání lepší pozice. Účastníci zde tedy stojí proti sobě. V případě komunikace spolupracující pak autor zmiňuje spíše snahu o spolupráci a dosažení společného cíle.

6) Komunikace zdravá, funkční a nezdravá, disfunkční

Toto vymezení spočívá zejména v rozdílných důsledcích, které tyto formy komunikace vyvolávají. Helus (2018) uvádí, že pokud je komunikace funkční a zároveň zdravá, umožňuje dosažení určených cílů za současného vzájemného respektu a porozumění. Přispívá také k rozvoji osobnosti. Protiklad pak spatřuje v komunikaci nezdravé a disfunkční, pro niž jsou charakteristické konflikty, negativní pocity a vztahy nebo problémy s vzájemným porozuměním, které znemožňují dosáhnout vytyčeného cíle.

Právě výše uvedená zdravá a funkční komunikace je svou podstatou nejbližší komunikaci efektivní či respektující, jež je hlavním tématem této práce. Tomuto druhu komunikace se pak podrobněji věnuje řada odborníků, jejichž poznatky jsou předmětem kapitoly následující.

2 EFEKTIVNÍ KOMUNIKACE

Jak uvádí Nováčková a Nevolová (2020), efektivní komunikační dovednosti umožňují vyjadřovat druhým respekt v rámci vzájemné interakce. Autorky přitom vycházejí z respektujícího přístupu k dětem, který je založen na názoru, že děti i dospělí mají stejnou hodnotu, a v rámci vzájemného vztahu by tedy měli brát ohled na odlišnosti,

potřeby a důstojnost druhého. K tomu lze dle autorek využít právě respektující komunikační způsoby, jež tomuto přístupu odpovídají.

Podobně vnímají efektivní komunikaci také někteří američtí psychologové. Například Gordon (2012) přichází s tzv. metodou bez poražených, jež nabízí určité techniky a zásady vedoucí k efektivnímu řešení konfliktů mezi komunikačními partnery tak, aby nikdo ze zúčastněných neprohrál. Ve svých dílech se Gordon zaměřuje jak na rodiče a děti, tak na učitele a žáky.

Efektivní komunikační techniky nabízí také Faber a Mazlish (2013). Ve své knize *Jak mluvit, aby nás děti poslouchaly, jak naslouchat, aby nám děti důvěřovaly* cílí především na rodiče, jimž radí, jak reagovat v určitých typech interakce s dětmi. Soustředí se přitom zejména na praktickou stránku komunikace, a uvádí tedy zejména konkrétní komunikační postupy a různé příběhy z praxe.

V efektivní komunikaci nicméně nejde pouze o zvolenou formu komunikace, ale také o vzájemný vztah komunikačních partnerů. Ten by měl být dle Nováčkové a Nevolové (2020) založen na vzájemném respektu, který považují za nutnou podmínku pro skutečně efektivní komunikaci. Také Gordon (2012) uvádí, že mimo zvládnutí uvedených metod komunikace je důležitý i postoj dospělých k dítěti.

Výše uvedené autory zahrnuje Svobodová (2017) do skupiny odborníků, jež vnímají efektivní komunikaci jako komunikaci respektující a soustředí se zejména na konkrétní komunikační techniky. Mimo tuto skupinu vymezuje ještě druhý přístup vycházející z názorů českého psychologa Z. Matějčka a na něj navazujících autorů. Ti pak pojmají efektivní komunikaci zejména jako přirozenou součást vzájemného vztahu založeného na jistotě a lásce. Na rozdíl od předchozích autorů se tito mnohem více zabývají charakterem vzájemného vztahu, zatímco konkrétním komunikačním postupům se příliš nevěnují.

Tyto dva přístupy se tedy odlišují zejména tím, že se soustředí každý na jinou oblast interakce mezi dospělým a dítětem. Obě tyto oblasti – tedy jak příslušné komunikační techniky, tak pozitivní a láskyplný vztah – lze ale pro efektivitu komunikace považovat za stejně důležité. Svobodová (2017) tedy navrhuje takové pojetí efektivní komunikace, které oba výše zmíněné přístupy spojuje. Uvádí, že dospělý by měl v interakci s dítětem

usilovat zejména o vytvoření pozitivního citového vztahu, v němž dítě vnímá ze strany dospělého bezpodmínečné přijetí, zájem a pozitivní emoce. Kromě zvládnutí konkrétních způsobů chování a komunikace nesmí tedy dle autorky dospělý opomenout také další důležité prvky vzájemné interakce, jako jsou respekt, upřímnost nebo emoční vřelost.

2.1 Neefektivní komunikační techniky

Pro lepší porozumění otázce, proč je vůbec potřeba se o jiný způsob komunikace s dětmi snažit, se následující podkapitola zaměřuje nejprve na komunikační techniky neefektivní. Jak uvádí Nováčková a Nevolová (2020), přestože jsou tyto postupy v rozporu s respektujícím přístupem, jsou bohužel ve společnosti zcela běžné. Nejde zde přitom pouze o interakci dospělých s dětmi, ale také dospělých samotných.

K pochopení problematičnosti těchto komunikačních způsobů je důležité si uvědomit, co konkrétně danými formulacemi mluvčí adresátovi sděluje. Gordon (2012) upozorňuje, že kromě základního obsahu sdělení je jeho součástí také určitý postoj dospělého k dítěti, který dítě vnímá a jenž poté ovlivňuje jejich vzájemný vztah i rozvoj dětské osobnosti. Mešková (2012) nazývá tuto vedlejší část sdělení jako skryté poselství, jehož vliv je u neefektivních způsobů bohužel negativní.

Gordon (2012) rozděluje způsoby neefektivní komunikace do 12 kategorií, jež jsou uvedeny níže. Uvedené příklady jsou vlastní tvorby.

1. Nařizování, přikazování, komandování

Např.: *Sedni si už na židli a jez. Okamžitě tady přestaňte běhat! Takhle mi tu křičet nebudeš.*

Těmito způsoby komunikace dospělý sděluje dítěti, co má/nemá dělat. Mešková (2012) upozorňuje zejména na nerovný vztah mezi komunikačními partnery, v němž dospělý nedává dítěti možnost ovlivnit, co bude/nebude samo dělat. Jak uvádí Nováčková a Nevolová (2020), jsou v tomto případě potlačovány důležité psychické potřeby dítěte, jako například potřeba kompetentnosti, samostatnosti nebo vztahu. Dále zde Nováčková a Nevolová (2020) zmiňují také riziko rozvoje přílišné poslušnosti, nebo naopak vzdoru.

2. Varování, napomínání, vyhrožování

Např.: *Ještě jednou ho bouchneš a půjdeš si sednout sem do třídy! Jestli se budeš takhle loudat, půjdeme ven bez tebe. Když budete takhle zlobit, odnese si vás čert.*

Těmito technikami upozorňuje dospělý dítě na to, jaké následky bude mít jeho chování. Jedním z problémů této metody je nežádoucí reakce žáka, která se může projevovat jak agresivitou, jak uvádí například Mešková (2012), tak poslušností, již zmiňují Nováčková a Nevolová (2020). Příčinou takové reakce je pak dle Nováčkové a Nevolové (2020) pocit ohrožení, který tato komunikace v dětech vyvolává, a jemuž se pak přirozeně snaží vyhnout.

3. Nabádání, moralizování, domlouvání

Např.: *Něco sníst musíš. Měl bys myslet taky na ostatní kamarády. Nesmíš ho bouchat, to se nedělá.*

Zde dospělý opět sděluje dítěti, jak by mělo vypadat jeho chování, nicméně ke sdělení jsou využita modální slovesa jako muset/smět/mít (něco udělat). Problém zde dle Gordona (2012) spočívá v tom, že děti na tuto techniku komunikace často reagují odporem a nadále se snaží prosadit svůj názor. Nováčková a Nevolová (2020) pak zdůrazňují zejména riziko ohrožení rozvoje samostatnosti a zodpovědnosti dítěte v případě poslušné reakce.

4. Udělování rad, předkládání návrhů a řešení

Např.: *A proč si nejdeš hrát s někým jiným, když tě bouchá? Kluci, nemusíte se hádat, vezměte si prostě každý jedno autíčko a je to. Tak už nebreč a pojď si radši třeba kreslit, to bude lepší.*

Tímto druhem sdělení se dospělý snaží ukázat dítěti, jak má vyřešit problém. Gordon (2012) zde upozorňuje zejména na nadřazenost dospělého, jež může v dítěti vyvolávat pocity méněcennosti, nepochopení nebo dojem, že mu dospělý nedůvěřuje. Na to pak dítě může reagovat odporem, nebo naopak přílišnou poslušností, která snižuje jeho samostatnost.

5. Kázání, poučování, předkládání logických argumentů

Např.: *Kdo chce být zdravý, musí cvičit, jinak to nejde. To když jsem já byla malá, pěkně jsem paní učitelku ve školce poslouchala. Podívej, když budeš kamarádům brát hračky, budou se pak na tebe zlobit a nebudou si s tebou chtít hrát.*

Zde dospělý využívá uvádění argumentů, logických závěrů nebo vlastních zkušeností k tomu, aby ovlivnil chování či rozhodnutí dítěte. Hlavním problémem tohoto typu komunikace je dle Nováčkové a Nevolové (2020) to, že se ve své podstatě nejedná o dialog mezi rodičem a dítětem, nýbrž o monolog směřovaný na dítě, do něhož se dítě nemůže zapojit. Jako možné negativní důsledky zde pak Gordon (2012) uvádí například vzdor, ignorování dospělého nebo vyvolání pocitu méněcennosti.

6. Posuzování, kritizování, nesouhlas, obviňování

Např.: *To se ti teda zrovna moc nepovedlo. Děláte akorát nepořádek, nic jiného. Ale nepovídej, to nemůže být pravda.*

Pro tento typ komunikace je charakteristické negativní hodnocení dítěte ze strany dospělého. Jak zmiňuje Gordon (2012), utváří si dítě obraz sebe samého na základě hodnocení rodičů, a využívání této komunikační techniky může tedy v dítěti vyvolat pocity méněcennosti, ponižení, nepřijetí či neschopnosti. Nováčková a Nevolová (2020) i Gordon (2012) pak upozorňují také na to, že obranou dítěte proti tomuto stylu komunikace může být často vztek nebo i zpětná kritika směrem k dospělému.

7. Chválení, souhlas

Např.: *Ty jsi ale šikulka! Takové hodné děti jsem už dlouho neviděla. Výborně, jsi první!*

Zde dospělý naopak vyjadřuje dítěti souhlas nebo pozitivní hodnocení. Jak uvádí například Nováčková a Nevolová (2020), pozitivní zpětná vazba obecně je pro děti důležitá, nicméně její pozitivní či negativní důsledky značně závisí na způsobu, jakým je dítěti sdělována. Dle Gordona (2012) může problém nastat například v případě vzniku závislosti na pochvale, nebo také pokud dítě s hodnocením dospělého nesouhlasí, a vnímá ho pak jako manipulaci či neporozumění. Nováčková a Nevolová (2020) upozorňují i na nebezpečí pozitivního nálepkování, jež může dítě mimo jiné nutit potlačovat vlastní emoce a názory, aby jeho chování této přidělené nálepce odpovídalo.

8. Nadávání, výsměch, ponižování

Např.: *No teď by ses měla vidět, vypadáš jako strašidlo. Takovou čmáranici mi radši vůbec nenos. Podívejte se děti, Honza je už zase poslední.*

Stejně jako u kritizování je i zde sdělováno negativní hodnocení, nicméně v tomto případě je silnější. Nováčková a Nevolová (2020) zdůrazňují riziko používání negativních nálepek, jež mohou narušit sebeúctu dítěte, snížit jeho snahu o změnu k lepšímu a omezit jeho hodnotu v očích ostatních pouze na obsah dané nálepky. Dle Gordona (2012) může pak dítě reagovat například protiútokem nebo snahou o vyvrácení negativního hodnocení. Nováčková a Nevolová (2020) zmiňují i možnost reakce dítěte fyzickou agresí.

9. Výklad, analýza, diagnóza

Např.: *Ty zkrátka potřebuješ být ve všem první, že? Nechceš to jenom proto, že jsi to nikdy neochutnala. Vy mě dneska prostě chcete naštvat.*

Zde dospělý diagnostikuje situaci a sděluje dítěti, proč se zachovalo určitým způsobem. Podle Gordona (2012) může tento typ sdělení vyvolávat v dětech nepříjemné pocity jako například stud (pokud je analýza dospělého správná), nebo naopak vztek (pokud dospělý situaci diagnostikoval špatně), což pak dítě odrazuje od další komunikace.

10. Konejšení, litování, utěšování, podporování

Např.: *Nebreč, to bude dobré. Nic si z toho nedělej, zítra to půjde lépe, uvidíš. To nic není, to se ti ještě stane tolikrát.*

Tímto typem komunikace se dospělý snaží zbavit dítě negativních emocí. Hlavním problémem je zde dle Gordona (2012) snaha potlačit emoce dítěte, kterou dítě cítí, což pak snižuje důvěryhodnost sdělení dospělého a také ochotu dítěte s ním problém řešit. Nováčková a Nevolová (2020) pak upozorňují na to, že při snaze vyřešit problém bez předchozího uznání emocí lze jen těžko dosáhnout rozumného řešení, jelikož použití rozumu je při silných emocích velmi obtížné.

11. Zjišťování, dotazování, vyslýchání

Např.: *A proč tě bouchnul? To ti někdo řekl, nebo proč si tohle myslíš? Kdo všechno u toho byl?*

Dospělý se zde prostřednictvím různých otázek cílených na dítě snaží získat informace k vyřešení problému. Jak uvádí Nováčková a Nevolová (2020) nebo také Gordon (2012), mohou otázky na komunikačního partnera působit omezujícím dojmem, jelikož mu znemožňují podat sdělení tak, jak by sám chtěl, a vyvolávají v něm tedy nepříjemné pocity. Gordon (2012) zde upozorňuje také na to, že děti mohou otázky vnímat jako výraz nedůvěry nebo jako snahu nachytat je či vyřešit problém místo nich.

12. Odsouvání tématu, rozptylování, zlehčování, rozveselování

Např.: *Ale no tak, přece nebudeš místo hraní brečet. Tak už na to nemysli a pojď si radši třeba kreslit. Kluci, už to neřešte, máme oběd.*

Zde se dospělý snaží odvést pozornost od problému, který dítě má. Dle Gordona (2012) tento způsob sdělení blokuje další snahu dítěte o komunikaci, a navíc může v dětech vyvolávat různé negativní pocity jako nepochopení nebo odmítnutí.

Kromě výše uvedených komunikačních způsobů uvádí Nováčková a Nevolová (2020) ještě několik dalších, které lze rovněž označit jako neefektivní. Jsou to srovnávání, ironie, řečnické otázky a citové vydírání.

1. Srovnávání, dávání za vzor

Podívejte se na Pavla, děti, ten nepovídá a už má dojedeno. Měla by sis vzít příklad z Hanky, ta sedí hezky potichu a nekřičí tady na celou třídu jako ty. Ach jo, ostatní už jsou dávno oblečení a ty si teprve oblékáš tepláky.

Nevýhoda tohoto komunikačního způsobu spočívá dle Nováčkové a Nevolové (2020) zejména v tom, že v dítěti vyvolává negativní pocity, jako například méněcennost nebo hněv, které se pak často mohou obrátit proti vyzdvihovanému dítěti, a negativní vliv se tak ještě zesiluje.

2. Ironie

No to se ti teda povedlo! Ty jsi teda krasavec, barvu máš po celém obličejí. To bude mít maminka zase radost, nesnědl jsi dneska vůbec nic!

Stejně jako při nadávání, výsměchu či ponižování, jež je pospáno výše, je i zde dítě negativně hodnoceno. Situace je zde ale komplikovanější. Nováčková a Nevolová (2020) upozorňují, že agrese se v případě ironie skrývá za vtipnou formou sdělení, což ztěžuje pochopení jeho obsahu i obranu proti němu. Dále dle Nováčkové a Nevolové (2020) působí používání ironie negativně také na vztahy, a to nejen mezi dospělým a dítětem, ale i mezi dětmi navzájem, kde může podporovat agresivní chování nebo šikanu.

3. Řečnické otázky

Zbláznili jste se? Co si myslíte, že děláte? To nevíš, jak se ve školce správně chovat?

Řečnické otázky můžeme popsat jako otázky, u nichž mluvčí nepředpokládá odpověď. Už tato základní charakteristika je dle Nováčkové a Nevolové (2020) příčinou negativní reakce na tento typ sdělení, jelikož zde mluvčí dává adresátovi najevo svou nadřazenost, což pak v adresátovi vzbuzuje negativní emoce, jako jsou bezmoc, podráždění nebo vztek.

4. Citové vydírání, lamentace

Já se z vás zblázním! Jestli tady budete takhle křičet, rozbolí mě z vás hlava a budu muset zůstat doma. Podívej se, cos provedl, chudák paní uklízečka to teď tady po tobě bude muset uklízet.

Podle Nováčkové a Nevolové (2020) vyvolává tento styl komunikace v adresátovi pocit viny, který pak bohužel negativně ovlivňuje vzájemné porozumění, ochotu si vzájemně naslouchat i přirozenou autoritu dospělého. Nováčková a Nevolová (2020) také upozorňují na riziko převzetí zodpovědnosti za problém, který dítě ve skutečnosti nezpůsobilo, jež může na dítě ve vážnějších případech působit i traumaticky.

2.1.1 Nevýhody neefektivní komunikace

Z výše uvedených důsledků jednotlivých komunikačních technik je zřejmé, proč jsou označovány jako neefektivní. Jak vyplývá z názorů Gordona (2012) nebo Nováčkové a Nevolové (2020), málokdy totiž působí tak, jak mluvčí zamýšlel, a naopak většinou mají

za následek vznik negativních emocí, jako jsou například méněcennost, stud, nepochopení nebo vztek. Tomu pak odpovídá také reakce dítěte znemožňující další efektivní komunikaci. Jak uvádí Nováčková a Nevolová (2020), u některých komunikačních technik může dítě reagovat i poslušností, která s sebou ale nese mnohá rizika, jako jsou například snížení samostatnosti nebo zodpovědnosti dítěte. Mimo oblasti emocí, vývoje osobnosti dítěte nebo úspěšnosti další komunikace ovlivňuje dle Gordona (2012) nebo Nováčkové a Nevolové (2020) neefektivní komunikace významným způsobem také vztahy, a to nejen mezi mluvčím a adresátem (v tomto případě dospělým a dítětem), ale také mezi dětmi navzájem (v případě sourozenců nebo dětského kolektivu). Tyto výše uvedené důsledky nelze jistě sladit s cíli předškolního vzdělávání, jak je uvádí například RVP PV (2021), a je tedy nutno za ně hledat vhodnější alternativu.

Při pohledu na řadu nedostatků, jež neefektivní komunikace má, vyvstává také otázka, proč jsou vůbec tyto způsoby komunikace využívány. Nováčková a Nevolová (2020) uvádí jako důvody kromě nedostatečného povědomí o jiných způsobech komunikace také automatickou nápodobu komunikačních vzorců z vlastního dětství nebo nezvládnutí emocí. Na tuto problematiku je zaměřen také dotazník v praktické části práce, jenž je určen pedagogům mateřských škol a zabývá se právě prvním z uvedených důvodů, tedy povědomím o efektivních komunikačních technikách.

2.2 Efektivní komunikační techniky

2.2.1 Zásada příslušnosti problému

Výchozí technikou, která může být dospělým při komunikaci s dětmi nápomocná, je dle Gordona (2012) určení příslušnosti problému, kdy je třeba zjistit, či potřeby nebo práva jsou v dané situaci narušovány. Podle zjištěné příslušnosti problému je pak dle Gordona (2012) nutné zvolit zcela odlišné komunikační strategie. V případě problému příslušejícímu dítěti jsou to dle autora zejména komunikační techniky založené na naslouchání, zatímco pokud problém náleží dospělému, považuje za nutnou konfrontaci dítěte ze strany dospělého.

Další podkapitoly vychází z tohoto konceptu. Nejprve je tedy věnována pozornost komunikačním technikám využitelným při situaci, kdy problém přísluší dítěti, a následně

se text zabývá i způsoby komunikace, jež může dospělý využít ke konfrontaci dítěte v případě, že má problém on sám. Poslední část se pak věnuje metodám určeným k efektivnímu řešení vzájemných sporů mezi dospělým a dítětem, kdy dochází ke střetu potřeb obou stran.

2.2.2 Efektivní komunikační techniky založené na naslouchání a uznání emocí

1) Aktivní naslouchání

Tato komunikační technika je jednou ze základních technik efektivní komunikace, kterou v různých podobách uvádí více autorů. V situaci, kdy dítě má problém a dospělý mu chce pomoci, lze dle Gordona (2012) tuto metodu využít tak, že dítě vyše směrem k dospělému sdělí, a ten následně slovně popíše, co se domnívá, že mu dítě chce tímto sdělením říct a případně jaké emoce při tom dítě asi pociťuje. Dítě pak tuto domněnku dospělého potvrdí nebo vyvrátí. Konkrétní rozhovor s využitím aktivního naslouchání by mohl vypadat například takto (příklad je vlastní tvorby):

Honzík ráno pozdě snídal, a svačtinu už tedy nezvládne sníst celou.

Honzík: Můžu už jít?

Paní učitelka: Už tě nebaví tady sedět.

Honzík: Ne, to ne. Už nechci to jídlo.

Paní učitelka: Aha, už jsi asi najedený a chtěl bys to tedy odnést.

Honzík: Ano, už nemůžu, chci to odnést.

Technika aktivního naslouchání má oproti technikám neefektivním řadu výhod. Gordon (2015) zmiňuje například to, že dospělý tímto dítěti pomáhá v nalezení podstaty a následně i řešení problému, nicméně odpovědnost za problém přitom ponechává dítěti, a umožňuje tak rozvoj jeho samostatnosti a kompetence k řešení problémů. Dalšími pozitivními aspekty, které pak podporují následnou vzájemnou komunikaci, jsou dle Gordona (2015) přijetí a zpracování emocí dítěte nebo rozvoj vztahu dítěte a dospělého.

2) Empatická reakce

Komunikační techniku založenou na aktivním naslouchání uvádějí také Nováčková a Nevolová (2020) – nazývají ho empatická reakce. Oproti postupu, který uvádí Gordon (2015) u aktivního naslouchání, zde Nováčková a Nevolová (2020) o něco více

zdůrazňují pozornost směrem k emocím dítěte a také doplňují postup o další techniky, jimiž lze na proces aktivního naslouchání navázat, a podpořit tak proces zpracování emocí.

Jako základní postup následující po aktivním naslouchání navrhují Nováčková a Nevolová (2020) poskytnout dítěti nabídku pomoci, ovšem pouze takovým způsobem, aby se dítě mohlo samo rozhodnout, zda ji přijme, a mohlo si tak ponechat zodpovědnost za řešení problému.

Jako další možnost, jak zpracování emocí podpořit, uvádí Nováčková a Nevolová (2020) také techniku tzv. *uspokojení přání v představě*, kterou lze využít v případě, kdy si dítě přeje něco, co v dané situaci není možné uskutečnit. Dospělý přitom otázkami nebo oznamovacími větami navozuje dítěti představu situace, kdy by bylo jeho přání splněno. Rozhovor s využitím této techniky může vypadat například takto (příklad je vlastní tvorby):

Aničce se ve školce stýská po mamince, pláče a říká: Já chci už domů!

Paní učitelka: Vypadá to, že se ti stýská po mamince. Jsi moc smutná, že tu maminka není.

Anička: Jo! Chci už domů!

Paní učitelka: Nejradši bys teď byla doma s maminkou.

Anička: Jo!

Paní učitelka: Hm, maminka pro tebe přijde po obědě, teď je v práci.

Anička: Ale já chci teď!

Paní učitelka: Kdyby už to bylo teď, co? To by bylo fajn. Co spolu asi budete dělat, až maminka přijde?

Tento postup navrhují i Faber a Mazlish (2013). Zmiňují přitom možný pozitivní důsledek této techniky, kdy uznání přání dítěte místo jeho popření může dítěti usnadnit zpracování emocí a přijetí reality.

2.2.3 Efektivní komunikační techniky využitelné při konfrontaci

1) Já – sdělení

Na rozdíl od metod založených na aktivním naslouchání, je tento způsob komunikace využíván ve chvíli, kdy má problém dospělý – tedy když jednáním dítěte dochází k narušení práv a potřeb dospělého. V určité formě se tímto typem sdělení zabývá více

autorů, jako např. Gordon (2015), Nováčková a Nevolová (2020) nebo Faber a Mazlish (2013). Shodují se v základní charakteristice, která spočívá zejména v tom, že dospělý zde mluví sám za sebe a snaží se přitom co nejobjektivněji popisovat, co v dané situaci prožívá či potřebuje.

Gordon (2015) uvádí tři složky, jimiž je já – sdělení tvořeno (příklady jsou vlastní tvorby):

- 1) Objektivní popis nepříjemné skutečnosti (tou může být samo chování žáka nebo jeho důsledky) *Když si při čtení povídáte...*
- 2) Popis skutečného a konkrétního důsledku, který má tato skutečnost na dospělého *...není slyšet co čtu. Musím to pak číst znovu, a to mě zdržuje.*
- 3) Popis pocitů, které daná situace v dospělém probouzí *...Mrzí mě, že kvůli tomu nestihneme jiné věci, které jsem si pro vás připravila.*

Stejně jako Gordon (2015), uvádí i Nováčková a Nevolová (2020) nutnost držet se v rámci sdělení metod popisu nebo podání informace, které umožňují vyhnout se obviňování či negativnímu hodnocení dítěte, jež by efektivní předání sdělení narušilo.

Oproti schématu výše zdůrazňují Nováčková a Nevolová (2020) navíc to, že by se dospělý měl snažit podat sdělení spíše pozitivní formou, tedy zejména popisem toho, co by mu pomohlo nebo co by potřeboval (na rozdíl od zaměření se na pro dospělého nepříjemnou skutečnost). S podobnou myšlenkou přichází i Faber a Mazlish (2013), které navrhuje doplnit já – sdělení také informací o našich očekáváních a o tom, co by mohlo pomoci problému zmírnit/napravit.

Jako výhody využití já – sdělení uvádí Nováčková a Nevolová (2020) zejména možnost uvědomit si a vyjádřit vlastní emoce, sdělit druhým, co člověk sám potřebuje a vymezit hranice chování neútočným způsobem, díky čemuž může poté docházet k posilování vzájemného porozumění a ochoty si pomáhat. Gordon (2015) zmiňuje i celkové zlepšení vztahu mezi dítětem a dospělým.

2) Popis

Honzíku, na zemi vidím tvoji bundu. Slyším tady nějaký hluk. Koukám, že všichni už jsou oblečení, můžeme jít na zahradu.

Jak uvádí Nováčková a Nevolová (2020), popis umožňuje mluvčímu sdělit, čeho si určitým způsobem všimnul, aniž by danou skutečnost jakkoliv hodnotil. Aby byl popis skutečně efektivní, upozorňují autorky na nutnost mluvit o tom, co mluvčí skutečně pozoruje, a zdržet se jakéhokoliv posuzování či obviňování. Navrhují také soustředit se spíše na popis pozitivních skutečností a vyhnout se podrážděnému tónu hlasu či negativně laděným výrazům (např. zase, nikdy).

Pozitivní stránku této techniky spatřují Nováčková a Nevolová (2020) hned v několika aspektech. Celkově dle nich popisná sdělení poskytují dítěti prostor k vlastní volbě odpovědi, což podporuje chuť k další komunikaci. Dále zmiňují autorky také to, že popis pomáhá dětem lépe si uvědomit, co se děje, nebo také nahlédnout na situaci z jiného úhlu pohledu. Podobně také Faber a Mazlish (2013) zdůrazňují, že popisné sdělení umožňuje dítěti více se zaměřit na problém samotný a jeho řešení. V tom se dle nich odlišuje například od kritizování či obviňování, kde se dítě místo na problém soustředí spíše na své negativní emoce, jež v něm sdělení vyvolalo.

3) Informace

Obrázky necháváme uschnout na sušáku, aby se barvy nerozmazaly. Když cákáme vodu na podlahu, můžeme po ní pak snadno uklouznout. Když si chceme od někoho něco půjčit, pomůže, když se ho nejdřív zeptáme.

Tato technika má dle Nováčkové a Nevolové (2020) podobu oznamovací věty, kterou mluvčí adresátovi sděluje určité informace, jako například informace o postupech, zvyklostech a pravidlech, nebo o tom, co může v dané situaci pomoci. Aby byl tento postup efektivní, zdůrazňují Nováčková a Nevolová (2020), že informace by měly být pravdivé, obecně platné a pokud možno formulované pozitivně. Faber a Mazlish (2013) také upozorňují na to, aby informace odpovídala věku a zkušenostem dítěte, tedy aby bylo sdělení pro dítě skutečně přínosné a smysluplné.

Výhodu této komunikační techniky spatřují Nováčková a Nevolová (2020) zejména v tom, že zprostředkovává dětem informace potřebné k porozumění fungování světa

a společnosti, ale zároveň ponechává dětem prostor samostatně přemýšlet, čímž se rozvíjí jejich myšlení a schopnost se zodpovědně rozhodovat.

4) Dvě slova

Pavle, bunda. Děti, ruce. Martino, pastelky.

Technika dvou slov, kterou uvádí Nováčková a Nevolová (2020) nebo také Faber a Mazlish (2013) pomáhá mluvčímu stručně připomenout adresátovi určitou činnost. Skládá se přitom z oslovení adresáta a jednoho dalšího slova, označujícího činnost (nebo také určitý předmět apod.), které by měl adresát věnovat pozornost. K zachování efektivity takového sdělení zmiňují Nováčková a Nevolová (2020) důležitost použití pozitivního nebo neutrálního tónu hlasu. Výhodou, kterou zmiňují Nováčková a Nevolová (2020) i Faber a Mazlish (2013) je zde zejména stručnost, jež pomáhá dětem věnovat sdělení dostatečnou pozornost (na rozdíl od dlouhého vysvětlování a dalších podobných technik). Faber a Mazlish (2013) zmiňují také rozvoj samostatného přemýšlení, k němuž tato technika děti vybízí.

5) Výběr z možností

Chceš si ten pracovní list vyplnit teď nebo až odpoledne? K pití si můžete dát čaj, vodu, nebo kakao. Zvládneš si about boty sám, nebo to uděláme spolu?

Dle Nováčkové a Nevolové (2020) nabízí v tomto typu sdělení mluvčí adresátovi dvě či více alternativ, z nichž si může vybrat. Toto sdělení může mít pak formu oznamovací věty či otázky, za důležité však autorky považují, aby nabízené možnosti byly založeny na smysluplném požadavku mluvčího a zároveň byly přijatelné pro obě strany. Jako výhody této techniky uvádí Nováčková a Nevolová (2020) rozvoj vnitřní motivace, schopnosti rozhodovat se nebo celkové zodpovědnosti dítěte.

6) Přizvání ke spoluúčasti

Pokud je potřeba vyřešit problém, ve kterém hraje dítě určitou roli, lze dítě do procesu řešení zapojit. K tomu dle Nováčkové a Nevolové (2020) slouží konstruktivní otázky, jako například *Co s tím uděláme? Co navrhuješ?* Autorky navrhují jejich využití kombinovat s dalšími výše uvedenými technikami (např. popis, informace nebo výběr z možností). Pozitiva tohoto komunikačního postupu spatřují pak v rozvoji zodpovědnosti, sebeúcty nebo kompetentnosti.

2.2.4 Metody pro řešení vzájemného sporu

Výše uvedené komunikační techniky mohou dobře fungovat v případech, kdy problém přísluší buď dítěti nebo naopak dospělému. Může ale vzniknout i taková situace, v níž mají problém obě strany. Zde již výše uvedené techniky nemusí být samy o sobě dostačující, a může být tedy nutné využít složitější postup. S takovým přichází například Gordon (2015). Pod názvem *metoda bez poražených* uvádí způsob řešení problému, při němž obě strany společně hledají takové řešení, které bude přijatelné pro všechny zúčastněné.

Jednotlivé kroky *metody bez poražených* uvádí Gordon (2015) následovně:

- 1) Vymezení problému
- 2) Hledání možných řešení
- 3) Posouzení návrhů
- 4) Konečné rozhodnutí
- 5) Dohoda o způsobu provedení rozhodnutí
- 6) Zhodnocení úspěšnosti řešení

Obdobný postup navrhují i Nováčková a Nevolová (2020) nebo Faber a Mazlish (2013). Oproti výše uvedenému postupu však navíc první krok rozdělují na dvě části. V jejich pojetí se pak dospělý nejprve věnuje potřebám dítěte, a teprve pak potřebám vlastním. Zohlednění potřeb obou stran nicméně předpokládá i Gordon (2015), jenž pro tyto účely doporučuje využít dovedností aktivního naslouchání a já – sdělení, v čemž se s výše uvedenými autorkami shoduje.

Výhody tohoto způsobu řešení spatřuje Gordon (2015) například ve zlepšení vzájemných vztahů, rozvoji zodpovědnosti dětí či zvýšení jejich motivace zachovat se dohodnutým způsobem. Nováčková a Nevolová (2020) pak zmiňují také vyhnutí se negativním emocím, které vyvstávají při jiných metodách, kde v konfliktu vítězí pouze jedna ze zúčastněných stran. Faber a Mazlish (2013) navíc poukazují na to, že využívání této metody učí děti mimo jiné také lépe řešit problémy s ostatními dětmi.

2.3 Problematika odměn a trestů

Odměny a tresty jsou obvykle voleny jako nástroj, jenž má dítě motivovat k určitému chování, nebo ho naopak od něj odradit. Přestože v minulosti byly, a i nyní stále jsou, ve

větší či menší míře součástí výchovy, nese s sebou jejich využívání bohužel nemalá rizika, kterým je třeba věnovat pozornost. Tuto problematiku zpracovává řada autorů, mezi nimi například Zdeněk Matějček, Václav Mertin, Nováčková a Nevolová nebo Faber a Mazlish.

Tresty jsou dle Nováčkové a Nevolové (2020, s. 236) rizikové již svou podstatou, jíž je dle autorek „ublížit druhému, způsobit mu nějaké příkoří, ovšem ne svévolně, nýbrž „odůvodněně“ ve jménu vyšších cílů (jako jsou například výchova nebo spravedlnost).“ Nevýhody tedy dle Nováčkové a Nevolové (2020) spočívají zejména ve zneužívání moci k ubližování druhým, vyvolání negativních emocí, odvedení pozornosti od řešení skutečného problému a také krátkodobém působení. Navíc mohou mít tresty řadu negativních důsledků, mezi něž autorky řadí například přenášení mocenského modelu do dalších vztahů, zhoršení vzájemných vztahů nebo negativní vliv na dětskou sebeúctu. Matějček (2015) pak jako důvod k obezřetnosti při využívání trestů uvádí mimo jiné to, že působení trestu se liší v závislosti na konkrétní situaci i na osobnosti daného dítěte.

Odměny popisují Nováčková a Nevolová (2020) jako postup, kdy se dospělý snaží podporovat požadované chování dítěte tím, že mu umožní za určité chování získat něco žádoucího. Matějček (2015) pak uvádí, že pozitivní motivace odměnami je mnohem účinnější než motivace tresty, jelikož pomáhá posilovat správné chování, nicméně popisuje také určité zásady, jimiž by se měl dospělý v této oblasti řídit. Nováčková a Nevolová (2020) pak navrhuje se odměnám, jakožto nástroji vnější motivace, raději zcela vyhnout, jelikož zde oproti motivaci vnitřní spatřují řadu nevýhod a možných negativních důsledků, jako například krátkodobé působení, nutnost stupňování výchovných opatření, oslabení vnitřní motivace nebo riziko vzniku závislosti na vnější motivaci.

Z výše uvedených názorů odborníků je zřejmé, že využívání odměn a trestů je přinejmenším problematické. Matějček (2015) přichází s několika obecnými zásadami, jež by měl dospělý při používání těchto výchovných prostředků brát v úvahu, jako jsou například přiměřenost osobnosti i věku dítěte, srozumitelnost (dítě musí chápat příčinu) nebo důslednost. Dále také Matějček (2015) varuje před řadou konkrétních postupů, jež mohou mít negativní důsledky, jako například trestání prací, srovnávání dětí či využívání posměšků.

Obdobně také Mertin (2013) uvádí zásady, jež by měly být v případě využívání odměn a trestů dodržovány, aby byly co možná nejvíce eliminovány jejich vedlejší negativní důsledky. V otázce používání trestů Mertin (2013) nicméně navrhuje spíše jejich nahrazení jinými výchovnými prostředky, mezi něž zahrnuje například dostatečnou pozornost rodiče směrem k dítěti, zažití přirozených následků či prevenci založenou na předvídání problémů.

Nováčková a Nevolová (2020) se pak přiklání k úplnému vynechání trestů i odměn z výchovného působení a jejich nahrazení jinými metodami. U trestů navrhují autorky zejména prožití přirozeného důsledku vlastního chování, spoluúčast dětí na řešení problému a možnost jeho nápravy. U odměn se pak Nováčková a Nevolová (2020) přiklání k nahrazení vnější motivace tou vnitřní, a to zejména zvýšením smysluplnosti požadovaných činností, umožněním samostatného rozhodování nebo poukázáním na přirozený pozitivní důsledek. Místo slovních pochval pak autorky radí využívat pozitivní zpětnou vazbu či ocenění v neverbální formě nebo v podobě efektivního sdělení (např. popis, informace, já – sdělení).

Obdobné techniky popisují i Faber a Mazlish (2013), které jako náhradu trestů navíc uvádí sdělení vlastních očekávání, nabídku alternativní nápomocné činnosti (místo nepřijatelného chování) nebo poskytnutí možnosti volby. U pochval navrhují autorky možnost doplnit popisnou zpětnou vazbu jedním slovem označujícím charakteristiku pozitivního chování dítěte (např.: *Vidím, že tu na Honzika čekáš, přestože ty sám už jsi oblečený a mohl jsi jít už dávno napřed. Tomu já říkám kamarádství.* – příklad je vlastní tvorby).

2.4 Význam využití efektivní komunikace

Jak již vypovídá z názvu těchto způsobů komunikace, představuje jejich hlavní výhodu především jejich efektivita. Tu lze v tomto kontextu chápat tak, že mluvčímu se úspěšně podaří předat zamýšlené sdělení adresátovi, a to bez negativního skrytého poselství, o němž píše například Mešková (2012).

Nováčková a Nevolová (2020) pak poukazují především na různé schopnosti, hodnoty a složky osobnosti dítěte, jež jsou efektivní komunikací rozvíjeny, jako jsou například zodpovědnost, empatie, respekt k druhým nebo sebeúcta. Faber a Mazlish (2013)

upozorňují mimo jiné i na to, že využívání respektující komunikace pomáhá dětem, aby tyto postupy mohly později samy uplatňovat v interakci s ostatními lidmi. Mezi dalšími výhodami zmiňují Faber a Mazlish (2013) také to, že efektivní komunikační postupy umožňují respektovat potřeby obou stran – dospělého i dítěte.

Dle Svobodové (2017) mohou efektivní komunikací dospělí ukazovat dítěti svůj zájem a přijetí, a podporovat tak pozitivní vzájemný vztah. O vztazích píše i Gordon (2015), který jako jeden z pozitivních důsledků využití efektivní komunikace ve škole zmiňuje i budování demokratických vztahů nejen mezi učiteli a žáky, ale i mezi žáky samotnými.

3 EFEKTIVNÍ KOMUNIKACE V PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY

Jak uvádí Gordon (2015), výše popisované techniky efektivní komunikace lze v určité podobě využít u všech žáků, tedy bez ohledu na jejich věk, inteligenci, či jiné odlišnosti. Tato kapitola se pak vzhledem k tématu práce zaměřuje na využití těchto technik v prostředí mateřské školy. První podkapitola zpracovává zejména poznatky vývojové psychologie týkající se toho, v jakých oblastech vývoje dítěte předškolního věku se použitý druh komunikace nejvíce projevuje. Další část se pak zabývá tím, jak na komunikaci v prostředí mateřské školy nahlíží Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Poslední podkapitola věnuje pozornost kompetencím učitele mateřské školy, a to zejména kompetenci komunikativní.

3.1 Vliv na vývoj dítěte předškolního věku

Předškolní věk vymezuje Vágnerová (2012) do období mezi 3. a 6.–7. rokem – končí tedy nástupem dítěte do školy. Jak uvádí Langmeier a Krejčířová (2006), nejdůležitějším sociálním prostředím zůstává pro dítě v tomto věku i nadále rodina. Vzhledem k tomu, že se však dítě kromě rodiny začleňuje i do dalších prostředí, jako je například mateřská škola, popisuje Vágnerová (2012) toto období jako fázi přechodu mezi rodinou a institucí. Dle Vágnerové (2012) se dítě v tomto období rozvíjí v řadě oblastí, jako jsou například motorika, kognitivní schopnosti nebo emoce, a zároveň také dochází k socializaci a rozvoji osobnosti dítěte, jež se dle Vágnerové (2012) uskutečňují právě v interakci s dalšími lidmi z výše uvedených sociálních prostředí. Tyto oblasti rozvoje dítěte se pak dle autorky projevují nejen v chování, ale také v prožívání nebo sebepojetí.

Právě sebepojetí je jednou z důležitých oblastí, jež se v předškolním věku rozvíjí. Dle Heluse (2009) se jeho základ tvoří v raném dětství, kdy je značně ovlivňováno názory ostatních lidí (vliv tzv. sociálního zrcadla). O závislosti sebepojetí na hodnocení ostatních lidí pojednává také Vágnerová (2012). Příčinu spatřuje autorka v emoční i kognitivní nezralosti dítěte, jež pak význam projevů dospělých, jako jsou emoce, přijetí dítěte, charakter jejich chování k němu i přímo konkrétní verbální vyjádření, nekriticky přijímá jako obraz sebe samého. Vzhledem k přetrvávající klíčové roli rodiny popisují Vágnerová (2012) nebo také Langmeier a Krejčířová (2006) v této oblasti zejména vliv rodičů. Helus (2009) ale zmiňuje i vliv dalších dospělých, a to zejména ve školním prostředí. Jak uvádí Gillernová (2015), dítě v tomto věku vnímá pedagoga jako nezpochybnitelnou autoritu, jejíž názory nekriticky přejímá, což může sebepojetí dítěte značně ovlivnit. I v tomto prostředí je tedy třeba věnovat dostatečnou pozornost charakteru vzájemné interakce a sdělení, která jsou takto předávána.

Helus (2009) pojednává také o další problematice, jíž je ovlivnění výkonnosti a chování jedince v případě, kdy komunikace dlouhodobě probíhá v opakujících se vzorcích. Dle autora se v tomto případě daný způsob reakce na určitou situaci může přetvořit v trvalou vlastnost osobnosti. Jako příklad pak uvádí například trému před zkouškou, která vzniká na základě předchozích zkušeností s komunikací při zkoušení. Vytváří se tak naučený psychický předpoklad reagovat i v dalších obdobných situacích v budoucnu stejným způsobem, jež se stává součástí vlastností osobnosti a může jedince znevýhodňovat nejen ve škole, ale i obecně v životě.

Další z oblastí psychického vývoje dítěte předškolního věku je schopnost autoregulace. Kolář (2012) ji definuje jako schopnost řídit sebe samého, tedy rozhodovat se o vlastním jednání. Jak uvádí Vágnerová (2012) nebo Helus (2009), k rozvoji této schopnosti dochází v předškolním období nejen na základě vnitřních podmínek (jako například zrání mozku), ale také vlivem vnější regulace ze strany druhých lidí. Helus (2009) pak zdůrazňuje, že aby mohla být autoregulace zvnějšku efektivně rozvíjena, musí být přístup druhých k dítěti založen na partnerství, přenechání zodpovědnosti a umožnění spoluúčasti na rozhodování. Takový přístup dle Nováčkové a Nevolové (2020) umožňuje dítěti pochopit smysl pravidel chování a společenských hodnot, zvnitřnit si je a následně je využívat

k řízení vlastního jednání nezávisle na přítomnosti autority, a rozvíjí tedy zodpovědnost dítěte.

Neméně důležité jsou v tomto vývojovém období také rozvoj komunikace a prosociálního chování. Ty se dle Vágnerové (2012) rozvíjí zejména v rámci interakce s dospělými nebo ostatními dětmi, kdy důležitou roli hraje princip nápodoby, prostřednictvím níž děti přejímají právě styl komunikace, společenské hodnoty nebo způsoby chování. Jak zdůrazňuje Gillernová (2015), právě učitel mateřské školy představuje pro děti významný vzor chování i reagování. Gordon (2015) pak vzor učitele považuje za jeden z vůbec nejdůležitějších aspektů ovlivňujících rozvoj efektivního mezilidského chování. Nápodobu učitele žáky popisuje také Fontana (2014), který upozorňuje mimo jiné na to, že v případě rozporu mezi verbálně formulovaným popisem požadovaného chování a chováním učitele (tedy učitel sám se chová jinak, než požaduje po dětech), mají mladší děti tendenci spíše napodobit chování učitele než se řídit jeho slovy. Pokud má tedy předškolní vzdělání směřovat k rozvoji prosociálního chování a komunikace, jak je uvedeno v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (2021), mělo by být jednání učitele stejného charakteru.

V neposlední řadě je třeba zmínit také rozvoj vztahu dítěte ke vzdělávání a škole jako instituci, s níž se většina dětí právě v předškolním věku prostřednictvím nástupu do mateřské školy setkává poprvé. Jak zmiňuje Fontana (2014), to, jak žáci vnímají učitele, se příslušným způsobem odráží v jejich vztahu ke vzdělávání obecně, a kladné přijetí učitele dítětem tedy příznivě působí na vytváření pozitivního postoje ke škole jako instituci. Dále se kvalita vzájemného vztahu učitele a dítěte může projevit ve zvládnutí požadavků, které jsou ve školním prostředí na dítě kladeny. Vágnerová (2012) jako jeden z nich uvádí i respekt k cizí autoritě, již učitel představuje, a kterou tedy dítě musí určitým způsobem přijmout. K tomu dítěti dle autorky napomáhá osobní charakter vztahu, jenž je založen na vzájemném přijetí a který mu také ve školním prostředí poskytuje pocit jistoty. O důležitosti vztahu založeném na přijetí dítěte píše i Nováčková a Nevolová (2020) – spatřují v něm základní podmínku pro rozvoj sebeúcty dítěte, která mu poté umožňuje úspěšnou socializaci v rámci společnosti. Dle Heluse (2009) se tento vztah, stejně jako všechny ostatní, rozvíjí v rámci interakce a komunikace s ostatními

lidmi, a je tedy potřeba věnovat pozornost jejímu charakteru, jenž má na kvalitu vztahu významný vliv.

3.2 Efektivní komunikace z pohledu RVP PV

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [dále RVP PV] (2021, s. 5) vymezuje „hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku“, jež jsou závazná pro všechny mateřské školy a přípravné třídy základních škol spadající do sítě škol a školských zařízení. Je tedy povinností těchto vzdělávacích zařízení, a tedy i v nich působících pedagogů, tyto stanovené požadavky respektovat. V následujícím textu jsou z textu RVP PV (2021) vybrány ty podmínky, které souvisí s přístupem pedagoga k dětem, a tedy i s charakterem jejich vzájemné komunikace.

První zmínky lze v RVP PV (2021) najít již v kapitole „Pojetí a cíle předškolního vzdělávání“, v níž je mateřská škola specifikována jako místo, kde dítě zažívá pocity bezpečí, jistoty, radosti a spokojenosti. Je zde také stručně vymezena role učitele, který má dítě vzděláváním provázet a motivovat ho k dalšímu poznávání okolního světa, nikoliv mu pouze zadávat a kontrolovat úkoly. Mimo to si má být učitel vědom také toho, že pro dítě představuje důležitý vzor jednání i postojů (a to i mimo didaktické činnosti), které dítě napodobuje a přejímá, a jeho vystupování by tedy mělo mít takový charakter, jenž je pro nápodobu vhodný.

Model chování a postojů, které učitel představuje, je zde (RVP PV, 2021, s. 10) zmíněn také v souvislosti s jeho vlivem na naplňování rámcových cílů, jimiž jsou „rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání“, „osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost“ a „získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí“. Jak je blíže rozebráno v předchozí kapitole této práce, všechny tyto cíle souvisí s oblastmi rozvoje dítěte, jež mohou být přístupem a způsobem jednání učitele značně ovlivněny, a to jak pozitivně, tak negativně. Konkrétní dovednosti a schopnosti, jichž se tento vliv týká, najdeme v rámci RVP PV (2021) pod jednotlivými klíčovými kompetencemi, které jsou zde vymezeny. Jsou to například schopnost sebehodnocení (kompetence k učení), pochopení významu vstřícnosti při komunikaci (kompetence komunikativní), schopnost respektovat druhé, domlouvat se s nimi a spolupracovat, nápodoba prosociálního chování, spolupodílení se na společných

rozhodnutích (kompetence sociální a personální) nebo uvědomění si, že hodnota všech lidí je stejná (kompetence činnostní a občanské).

Kapitola „Vzdělávací oblasti“ v rámci RVP PV (2021) stanovuje pět různých oblastí vzdělávání a popisuje pro každou z nich dílčí vzdělávací cíle, možné typy příslušných didaktických činností, konkrétní dovednosti, jimž by se dítě mělo učit i rizika ohrožující vzdělávání v dané oblasti. Problematika charakteru vzájemné komunikace mezi učitelem a dítětem se zde nejvýrazněji dotýká oblasti psychologické, oblasti interpersonální a oblasti sociálně-kulturní.

V oblasti psychologické (Dítě a jeho psychika) lze souvislosti s charakterem komunikace najít jak mezi cíli vzdělávání, kde je zmíněna například podpora duševní pohody dítěte, nebo rozvoj jeho sebepojetí, tak v rámci rizik, která mohou naplňování zmíněných cílů bránit. Taková rizika mohou dle RVP PV (2021) představovat například nevlídné prostředí chudé na lásku a porozumění, přílišné užívání negativního hodnocení, nedostatečně projevované uznání, jednání vnímané dítětem jako křivda či násilí nebo také nevhodný charakter vzorů chování, jež jsou charakteristické právě pro komunikaci neefektivní (viz kapitola 2.1).

Následující oblast interpersonální (Dítě a ten druhý) se dle RVP PV (2021) zaměřuje zejména na vzájemné vztahy, a tedy i na komunikaci, mezi všemi účastníky předškolního vzdělávání (tedy jak mezi dětmi, tak mezi dětmi a dospělými). Mezi cíli jsou zde uvedeny například rozvoj prosociálního chování a postojů nebo také osvojování dovedností potřebných ke komunikaci, zakládání a udržování vztahů s ostatními lidmi. Z rizik uvedených v této oblasti lze vybrat řadu takových, která souvisí právě s charakterem vzájemné interakce učitele a dítěte. Jsou to například nedostatečně kvalitní vzor prosociálního jednání a postojů, chybějící empatické reagování učitele, direktivní přístup, snižování hodnoty dítěte ponižováním či zesměšňováním, neopodstatněná chvála nebo také málo pozornosti věnované řešení konfliktů mezi dětmi.

V oblasti sociálně-kulturní (Dítě a společnost), se pak způsob komunikace odráží zejména v některých cílech, které jsou zde v rámci RVP PV (2021) uvedeny. Jsou to zejména rozvíjení takových postojů a dovedností, jež dítěti umožňují úspěšné fungování ve společnosti. Rizika pro jejich naplňování jsou spatřována například v nekvalitním vzoru chování (založeném na nespravedlnosti, ironii, agresivitě či nedostatku tolerance) nebo

také v případě, kdy jsou konflikty mezi dětmi řešeny bez ohledu na jejich skutečnou příčinu.

Mimo kapitulu o jednotlivých vzdělávacích oblastech se RVP PV (2021) více věnuje přístupu učitele k dítěti také v kapitole „Podmínky předškolního vzdělávání“, a to zejména v podkapitolách týkajících se životosprávy a psychosociálních podmínek. Z oblasti životosprávy jsou vzhledem k tématu podstatné zejména zmínky o nucení dětí do jídla a do spánku, které je specifikováno jako nepřijatelné, a nelze je tedy žádným způsobem komunikace (včetně komunikace efektivní) vynucovat. V rámci podmínek psychosociálních jsou pak popsány mnohé zásady, jež by měl učitel v rámci vzájemného vztahu a komunikace s dítětem dodržovat, jako například respekt a citlivost k potřebám dětí, vytváření klidné a pohodové atmosféry, uznávání rovnocennosti všech dětí, upřednostnění konkrétní pozitivní zpětné vazby před zobecňujícím hodnocením dětí (pozitivním i negativním) nebo také snaha o takový vzájemný vztah mezi učitelem a dítětem, který je založen na důvěře, vzájemné pomoci a respektu. Jeden z bodů zmíněný v této části RVP PV (2021, s. 32) se pak věnuje přímo charakteru komunikace mezi učitelem a dítětem. Popisuje ji jako „přímou, vstřícnou, empatickou a naslouchající“ a upozorňuje také na nepřipustnost jakékoliv komunikace, jež je dítětem vnímána jako násilí.

Výše zmíněné zásady a cíle se odráží také v poslední kapitole RVP PV (2021), jíž jsou „Povinnosti učitele mateřské školy“. I zde lze mezi úkoly učitele najít například péči o celkovou pohodu dětí, rozvoj jejich sebevědomí a sebedůvěry nebo zajištění pocitu bezpečí v rámci školního prostředí.

3.3 Komunikace jako jedna z kompetencí učitele mateřské školy

Kompetence obecně definuje Kolář (2012, s. 64) jako „způsobilost, připravenost, vybavenost vykonávat určité činnosti, operace, chovat se určitým způsobem, plnit určité funkce a sociální role“. V souvislosti s učitelskou profesí je pak používán termín kompetence učitele, kterým se detailněji věnuje více autorů.

Průcha a kol. (2009, s. 129) popisují kompetence učitele jako „soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese.“ Helus (2009, s. 262) se k tomuto tématu vyjadřuje podobně a kompetence učitele

specifikuje jako „teoretickou a praktickou vybavenost zvládat problémy a úkoly, vyplývající z jeho povolání“. Mimo to zmiňuje i způsoby získávání těchto kompetencí, mezi něž zahrnuje například vysokoškolské studium, celoživotní vzdělávání nebo také reflexi vlastní praxe i praxe ostatních učitelů.

Jak popisuje Syslová (2013), se zavedením Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání došlo k výrazné změně v pojetí role učitele i ve způsobech realizace vzdělávání. Stejně tak se tedy změnila i konkrétní náplň profesních kompetencí, které by měl předškolní pedagog mít. Gillernová (2015) popisuje jako důvod této změny přechod od předmětově orientovaného modelu vzdělávání k modelu osobnostnímu, jež vyžaduje od pedagogů určité specifické dovednosti. Syslová (2013) mezi tyto nově potřebné znalosti a dovednosti zařazuje například znalosti příslušných dokumentů, jako jsou RVP PV nebo zákony týkající se předškolního vzdělávání, vědomosti z oblasti vývojové psychologie předškolního věku, dovednosti umožňující vlastní sebereflexi nebo také schopnost respektující a partnerské komunikace.

Na základě charakteru požadovaných dovedností, které jsou mezi profesní kompetence pedagoga zařazovány, vznikly různé klasifikace těchto kompetencí. Gillernová (2015), která se těmito kompetencemi zabývá přímo v souvislosti s prostředím mateřské školy, vymezuje čtyři hlavní typy profesních dovedností: sociálně-psychologické, oborové, metodické a speciálně-výchovné a diagnostické.

Garabiková Pártlová a Podhrázká (2017) pak vychází z klasifikace Vašutové (2007, in Garabiková Pártlová & Podhrázká, 2017) a jednotlivé kategorie podrobněji popisují a vztahují je ke kompetencím učitele mateřské školy. *Základ kompetence předmětové* spatřují Garabiková Pártlová a Podhrázká (2017) zejména ve znalostech týkajících se vyučovaného oboru, které pak pedagog dokáže využít ke komplexnímu a efektivnímu vzdělávání žáků. *Kompetence didaktická a psychodidaktická* se pak dle autorek vyznačuje především vhodnou volbou metod i organizace výuky, jež odpovídají stanoveným cílům a obsahu, ale také potřebám dětí. Dále popisují *kompetenci pedagogickou*, jejíž hlavní náplní je znalost i schopnost praktického uplatnění procesů, podmínek a prostředků výchovně-vzdělávacího působení. Jádrem další z kompetencí, *kompetence diagnostické a intervenční*, spatřují autorky ve znalostech z vývojové psychologie i speciální pedagogiky, jež pedagogovi umožňují rozpoznat individuální

potřeby dětí a příslušným způsobem s nimi dále pracovat. *Kompetence manažerské a normativní* se pak vyznačuje zejména schopností efektivní organizace vzdělávání s ohledem na stanovené cíle, potřeby jednotlivců, legislativní podmínky, snahu o zvyšování kvality vzdělávání i na evaluaci dosavadních zkušeností. Profesionální vystupování pedagoga i jeho snahu soustavně se vzdělávat a rozvíjet pak autorky uvádějí jako součást *kompetence profesně a osobnostně kultivující*. Posledním typem profesní kompetence učitele dle této klasifikace jsou *kompetence sociální, psychosociální a komunikativní*, kterým se podrobněji věnuje následující podkapitola.

3.3.1 Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní

Tato kategorie kompetencí, jak ji vymezuje Vašutová (2007, in Garabiková Pártlová & Podhrázká, 2017), obsahově souhlasí také například s kategorií sociálně-psychologických dovedností, již uvádí Gillernová (2015). Dle Gillernové (2015, s. 27) se jedná o „učení získávané předpoklady pro přiměřené sociální interakce v celé síti sociálních vztahů, do kterých učitelka vstupuje“. Mimo navázání a udržení těchto vztahů slouží tyto dovednosti dle autorky také jako vzor, který mohou děti využít k učení nápodobou. Tento druh kompetencí blíže popisují také například Garabiková Pártlová a Podhrázká (2017), jež jako základní funkce této kompetence uvádějí podporu socializace dětí, utváření pozitivního emočního klimatu ve třídě i umožnění efektivní komunikace v rámci interakce mezi všemi lidmi, kteří se v mateřské škole setkávají.

Jaké konkrétní dovednosti a postoje v rámci této kompetence potřebuje pedagog právě v prostředí mateřské školy, zpracovává podrobněji více autorů. Gillernová (2015) mezi ně zahrnuje postoje učitele k ostatním lidem (založené na respektu, toleranci a přijetí), schopnosti vyjádření i kontroly vlastních emocí, orientaci na rozvoj sebedůvěry (u dětí i sebe), schopnost empatie a také řadu konkrétních dovedností souvisejících s efektivitou komunikace (např. naslouchání, efektivní zpětná vazba nebo adekvátní zvládnutí konfliktních situací). Podobné dovednosti a postoje pak zmiňují i Garabiková Pártlová a Podhrázká (2017).

Svobodová (2017, str. 54) se pak konkrétněji zabývá přímo schopností efektivní komunikace učitele jako jednou z důležitých součástí této kompetence. Charakterizuje ji jako „soubor vnitřních postojů, vlastností a dovedností, ve kterých se učitel orientuje, ze kterých při komunikaci s dětmi vychází, vědomě s nimi pracuje a dále je rozvíjí“. Uvádí

pak také konkrétní postoje a dovednosti, z nichž se tato kompetence skládá. Zmiňuje například pozitivní vztah k druhým, schopnost empatie, prosociální chování, umění naslouchat, schopnost nahradit kritiku druhých vyjádřením vlastních pocitů, snahu o nahrazení odměn a trestů efektivnějšími výchovnými prostředky, odstup učitele umožňující nebrat si věci osobně, schopnost nastavení pravidel za spoluúčasti dětí a v neposlední řadě také zvládnutí efektivních komunikačních technik, které jsou podrobně rozebrány v první kapitole této práce a na něž se také zaměřuje dotazník v části praktické.

3.3.1.1 Vliv komunikativní kompetence pedagoga na děti a emoční klima ve třídě

Jak již bylo zmíněno výše v rámci charakteristiky tohoto sociálně zaměřeného typu kompetencí (Gillernová, 2015; Garabiková Pártlová & Podhrázká, 2017), patří k jeho hlavním funkcím budování vztahů založených na vzájemné důvěře a respektu, podpurný vliv na socializaci dětí, efektivní sdělování informací nebo vytváření pozitivního emočního klimatu ve třídě. Zatímco vliv efektivní komunikace na rozvoj dětí a vztahů podrobněji zpracovávají předchozí kapitoly, klimatu třídy je věnován prostor zde.

Klima třídy dle Průchy a kol. (2009, s. 125) „tvoří ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát.“ Mezi účastníky, kteří se na tvorbě klimatu podílejí, pak autoři zmiňují jednotlivce či skupiny z řad žáků a učitelů, ale také třídu jako celek. Kolář (2012) uvádí, že klima třídy je, stejně jako klima školy, založeno zejména na kvalitě vztahů všech účastníků vzdělávání, na způsobu prožívání těchto vztahů a na kvalitě vyučovacího procesu. Jak popisuje Kořátková (2014), klima třídy děti velmi citlivě vnímají, a je tedy potřeba dbát na jeho pozitivní charakter. Jako důvod uvádí autorka to, že děti vnímají vztahy, jimiž je klima určováno, jako určitý obraz toho, jak fungují vztahy obecně, na základě čehož se pak utváří i jejich celková životní perspektiva.

Svobodová (2010) pak o pozitivním třídním klimatu hovoří zejména v souvislosti s vytvářením optimálních podmínek pro vzdělávání dětí a jako jeden z aspektů, jimiž může učitel klima třídy pozitivně ovlivňovat, uvádí právě využívání efektivních komunikačních dovedností.

3.3.2 Možnosti rozvoje profesních kompetencí pedagoga

Jak uvádí Syslová (2013), profesní kompetence pedagoga se vytváří během přípravného i dalšího vzdělávání, kdy se učitel rozvíjí jak v teoretických, tak v praktických oblastech, a zároveň také na základě vlastní praxe, sebereflexe učitele a dalších prostředků.

Za nejvýznamnější prostředek rozvoje kompetencí považuje Syslová (2013, s. 47) právě již zmíněnou *sebereflexi*, která je dle autorky založena na „získávání poznatků o sobě samém za účelem zkvalitňování své práce a přístupů k dětem, ale i k sobě samému“. Schopnost sebereflexe považuje autorka dokonce za metakompetenci, díky níž může učitel poznávat sám sebe, uvědomovat si dílčí úkoly učitelské role i posuzovat, jak kvalitně je zvládá plnit. Podobný pohled uvádí i Průcha a kol. (2009), již sebereflexi pedagoga považují za klíčový předpoklad pro odborný rozvoj učitele.

Další z možností, které mohou učitelé využívat k vlastnímu rozvoji, je tvorba *profesního portfolia*. Podrobněji ho popisuje například Syslová (2013), a to jako soubor různých dokumentů a materiálů, které si učitel zakládá, a jež pak může využít k vlastnímu sebehodnocení a také jako východisko pro rozvoj profesních kompetencí.

Jak Syslová (2013), tak i například Gillernová (2015) zmiňují také tzv. *videotrénink interakcí*. Dle Gillernové (2015) spočívá tato technika v pořízení videonahrávky učitele přímo během vzdělávacího procesu, tedy v rámci reálné interakce s dětmi. Právě způsob komunikace učitele je pak podrobně analyzován odborníkem, jenž nejen podává učiteli zpětnou vazbu, ale také s ním probírá, jak tento typ dovedností dále rozvíjet. Syslová (2013) také uvádí, že v rámci této reflexe videonahrávky je důležitá i orientace na pozitivní aspekty komunikace učitele, jejichž využívání je touto metodou dále rozvíjeno.

Dále může k rozvoji profesních kompetencí sloužit například také hospitace. Průcha a kol. (2009, s. 92) ji definují jako návštěvu „vyučovací hodiny, přednášky apod. s cílem poznání stavu a úrovně výchovné a vzdělávací práce.“ Uvádějí také různé možné funkce, jako například funkce kontrolní či studijní a poznávací, jejichž charakter určuje zejména to, kdo se hospitace účastní. Dle Syslové (2013) to mohou být nejen osoby učiteli nadřízené, ale také ostatní učitelé, již mohou získané poznatky dále využít k vlastnímu rozvoji.

Gillernová (2015) pak mezi možné prostředky rozvoje dovedností učitele řadí také různé kurzy a semináře, jež umožňují učitelům nejen získat nové teoretické znalosti, ale také si jejich využití procvičit v praxi. Právě praktický charakter těchto seminářů považuje autorka za klíčový ke skutečně efektivnímu osvojení dovedností. Možnost vzdělávání učitele prostřednictvím různých kurzů zmiňují také Garabiková Pártlová a Podhrázká (2017). Zařazují sem vzdělávací programy organizované vysokými školami, ale také různé kurzy a školení spadající pod jiné subjekty, jako jsou např. Národní institut dalšího vzdělávání nebo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Mimo výše uvedené popisuje Syslová (2013) ještě další prostředky rozvoje kompetencí jako jsou například hodnotící rozhovor, mentoring nebo využití různých evaluačních nástrojů.

3.3.3 Další vzdělávání pedagogických pracovníků

S rozvojem kompetencí pedagoga souvisí také pojem *další vzdělávání pedagogických pracovníků* (dále užívána zkratka DVPP). Jak uvádí zákon č. 563/2004 Sb. (2023), je povinností pedagogických pracovníků účastnit se během doby svého pedagogického působení dalšího vzdělávání, které slouží k obnově, udržení, doplnění či zvýšení kvalifikace. Zákon č. 561/2005 Sb. (2023) pak stanovuje povinnost vytvářet podmínky pro toto vzdělávání, a to ministerstvu a řediteli školy. Dle zákona č. 563/2004 Sb. (2023) spočívá tato povinnost v případě ministerstva zejména v akreditaci vzdělávacích institucí a vzdělávacích programů zajišťujících DVPP, zatímco úkolem ředitele školy je v této oblasti především stanovení plánu dalšího vzdělávání a organizace DVPP na základě tohoto plánu. Z tohoto zákona také vyplývá, že mimo vzdělávání ve studijních programech akreditovaných ministerstvem (na vysokých školách či v jiných zařízeních) může toto vzdělávání probíhat také formou samostudia, na něž je pak pedagogickému pracovníkovi každý školní rok poskytnuto 12 dní volna. Vyhláška č. 317/2005 Sb. (2023) poté stanovuje různé druhy DVPP, které se liší například cílem nebo dobou trvání. Jedním z těchto druhů je například vzdělávání průběžné, jež probíhá především ve formě kurzů/seminářů, které trvají minimálně 4 vyučovací hodiny a po jejichž absolvování získá pedagogický pracovník osvědčení. Právě tento druh vzdělávání lze dobře využít k rozvíjení komunikační kompetence pedagoga, jak je blíže popsáno výše.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A STANOVENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK

Cílem výzkumného šetření prezentovaného v této části práce je zjistit, jaký je stav povědomí pedagogů mateřských škol o efektivní komunikaci a jaké možnosti rozvoje pedagogové v této oblasti využívají. Dále je práce zaměřena také na průzkum možností vzdělávání v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále označováno jako DVPP), a to konkrétně v oblasti efektivní komunikace. Níže jsou formulovány výzkumné problémy a příslušné výzkumné otázky, na jejichž základě je výzkumné šetření vytvořeno.

- 1) Jaký je stav povědomí pedagogů mateřských škol o efektivní komunikaci a jejich postoj k ní?
 - Jaký typ komunikace volí pedagogové k řešení situací z praxe mateřské školy?
 - Jak pedagogové mateřských škol hodnotí úspěšnost své vlastní komunikace v praxi?
 - Jak důležité jsou dle pedagogů mateřských škol dovednosti efektivní komunikace pro jejich profesi?
- 2) Jak se pedagogové mateřských škol rozvíjí v oblasti komunikace s dětmi?
 - Jakými způsoby se v této oblasti pedagogové rozvíjí v rámci svého přípravného pedagogického vzdělávání?
 - Jak a na základě jaké motivace se v této oblasti pedagogové rozvíjí mimo své přípravné pedagogické vzdělávání?
 - V jaké míře pociťují pedagogové potřebu dále se v oblasti komunikace s dětmi vzdělávat?
 - Jak vedení škol podporuje vzdělávání pedagogů v oblasti komunikace?
- 3) Jaké možnosti vzdělávání v oblasti efektivní komunikace mohou pedagogové mateřských škol využít v rámci DVPP?

5 METODIKA

Jak je zmíněno v předchozí kapitole, výzkumné šetření se zaměřuje na oblast efektivní komunikace v praxi pedagogů mateřských škol a je zaměřeno na tři různé výzkumné

problémy. K získání odpovědí na výzkumné otázky bylo zvoleno více různých metod – dotazník, test a internetový průzkum zveřejněných možností vzdělávání v rámci DVPP. Dotazník a test byly přitom respondentům poskytovány současně jako jeden celek, a to online formou.

Dotazník definuje například Chráska (2016, s. 158), a to jako soustavu „předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně.“ Jak uvádí například Bartošová a Skutil (2011), v dotazníku lze využít různé typy otázek, jako například otázky uzavřené, otevřené nebo škálovací. Jedná se o metodu kvantitativního výzkumu, mezi jejíž výhody řadí Chráska (2016) zejména možnost získání velkého množství dat během krátkého času. Mezi nevýhody pak Bartošová a Skutil (2011) zařazují například subjektivitu odpovědí nebo zkreslení odpovědí způsobené formulací otázek či omezenými možnostmi odpovědi.

Test definuje Chráska (2011) jako zkoušku, pro níž platí, že pro všechny zúčastněné má stejnou podobu a že její výsledky jsou vyhodnocovány a měřeny určitým přesně vymezeným způsobem. Chráska (2016) zmiňuje také různé druhy testových úloh, z nichž je test vytvořen, jako například široké otevřené úlohy, úlohy s výběrem odpovědí nebo úlohy přiřazovací.

Jak je uvedeno výše, test byl v rámci realizovaného výzkumu respondentům předkládán společně s dotazníkem, a to v podobě online formuláře vytvořeného v rámci aplikace Formuláře Google. Vyplnění formuláře bylo respondentům umožněno prostřednictvím odkazu sdíleného přes e-mail a sociální síť.

Dotazníková část tohoto šetření sestávala z 13 otázek (10 uzavřených a 3 polouzavřených), z nichž měli respondenti zvolit z nabízených možností jednu nebo více odpovědí (dle instrukcí u jednotlivých otázek). U několika otázek byla mimo navrhované odpovědi zařazena i možnost jiné otevřené odpovědi. Otázky byly zaměřeny na bližší charakterizaci respondentů a na jejich zkušenosti se vzděláváním v oblasti komunikace s dětmi.

Na tyto otázky následně navazoval test komunikačních dovedností, jenž byl od dotazníkové části graficky odlišen. Cílem testu bylo zjistit, jaké komunikační techniky

pedagogové volí v praktických situacích z prostředí MŠ a zda jsou zvolené způsoby komunikace v souladu s komunikací efektivní. Test sestával z 15 uzavřených otázek, u nichž měli respondenti zvolit vždy jednu ze čtyř nabízených možností. V každé z otázek byla přitom popsána určitá modelová situace běžně se vyskytující v praxi pedagoga mateřské školy. Úkolem respondentů zde bylo vybrat z nabízených možností komunikace takovou, která se co nejvíce přibližuje tomu, jak by sami reagovali v příslušné situaci. Na výběr měli respondenti vždy 4 možné odpovědi, z nichž vždy 2 využívaly komunikační způsoby efektivní a 2 způsoby neefektivní. Za každou otázku mohli respondenti získat 1 bod, a to v případě, kdy označili jednu z reakcí využívající efektivní techniky komunikace. Celkem mohli tedy respondenti získat nejméně 0 a nejvíce 15 bodů. Bodové ohodnocení tohoto testu i klíč k řešení byly respondentům poskytnuty po vyplnění, a výsledky o úspěšnosti v testu tak posloužily nejen jako zdroj dat pro výzkum, ale také jako zpětná vazba pro zúčastněné pedagogy.

6 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU

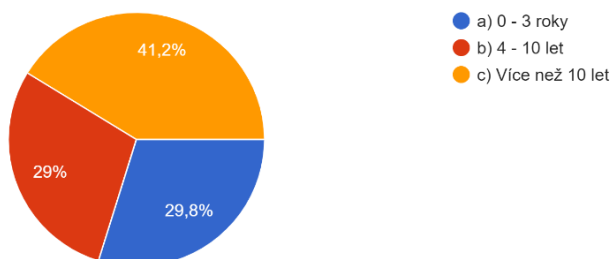
Cílovou skupinu, jíž byl dotazník určen, představovali pedagogové působící v mateřských školách. Dotazníkové šetření bylo realizováno online formou během prosince 2021. Respondenti se k dotazníku mohli dostat prostřednictvím odkazu, který byl sdílen v rámci sociálních sítí ve skupině určené pedagogům mateřských škol a dále také rozesílán prostřednictvím emailu studentům pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích nebo přímo do konkrétních mateřských škol. Pro zvýšení motivace pedagogů k účasti v šetření byla respondentům poskytnuta možnost získat po vyplnění výsledky testu komunikačních dovedností a zjistit tak, do jaké míry je jejich komunikace efektivní. Celkem se výzkumného šetření zúčastnilo 376 respondentů. Do dotazníku bylo zařazeno i několik položek napomáhajících bližší charakteristice skupiny respondentů, a to v několika oblastech.

První zkoumanou kategorií byla délka praxe v mateřské škole. Respondenti zde mohli vybírat ze 3 možností popisujících určité rozmezí počtu let. Jak ukazuje graf 1 níže, bylo zastoupení jednotlivých kategorií poměrně vyrovnané. Celkem se dotazníku zúčastnilo 112 (29,8 %) respondentů s praxí 0–3 roky, 109 (29 %) respondentů s praxí 4–10 let a dalších 155 (41,2 %) respondentů s více než 10 lety praxe.

Graf 1 Rozdělení respondentů na základě délky praxe v mateřské škole

1) Jaká je délka Vaší praxe v mateřské škole?

376 odpovědí

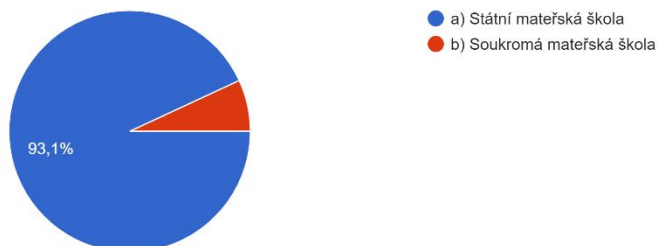


Dále bylo zkoumáno, zda jsou respondenti zaměstnáni v mateřské škole v soukromém či veřejném sektoru. Zde z odpovědí vyplynulo, že převážná většina respondentů (93,1 %) je zaměstnána ve státní mateřské škole. Pouze 26 respondentů (6,9 %) uvedlo, že jsou zaměstnáni v mateřské škole soukromé. Odpovědi ukazuje i graf 2 níže.

Graf 2 Rozdělení respondentů podle typu mateřské školy

2) V jaké mateřské škole pracujete?

376 odpovědí



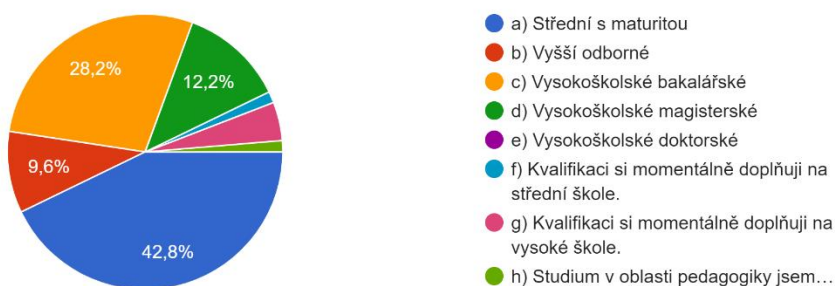
Poslední zkoumanou kategorií sloužící k charakteristice respondentů bylo jejich nejvyšší dosažené pedagogické vzdělání. Zde mohli respondenti volit z 8 možností zahrnujících jak různé stupně dokončeného studia, tak i probíhající studium vedoucí k doplnění kvalifikace, nebo možnost doposud nezapočatého pedagogického studia. Nejčastěji bylo v odpovědích zastoupeno vzdělání středoškolské s maturitou, a to v případě 161 (42,8 %) respondentů. Druhou nejvíce zastoupenou možností bylo pak vysokoškolské bakalářské vzdělání, které uvedlo 106 (28,2 %) respondentů. Dále se šetření zúčastnilo 46 (12,2 %) respondentů s vysokoškolským magisterským vzděláním a 36 (9,6 %) respondentů se vzděláním vyšším odborným. Část respondentů také uvedla, že si kvalifikaci aktuálně doplňují, a to v případě 5 (1,3 %) respondentů na střední škole

a v případě 17 (4,5 %) respondentů na škole vysoké. Zbýlých 5 (1,3 %) respondentů dle odpovědí studium v oblasti pedagogiky dosud nezačalo. Poměr zastoupených kategorií pak znázorňuje také graf 3 níže.

Graf 3 Rozdělení respondentů podle stupně nejvyššího dosaženého pedagogického vzdělání

3) Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání v oblasti pedagogiky?

376 odpovědí

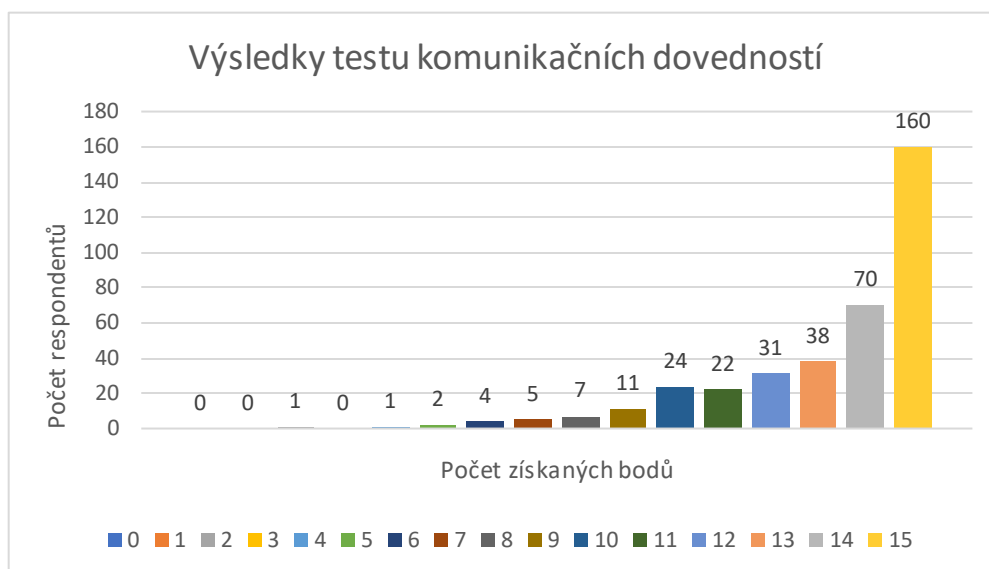


7 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

7.1 Vyhodnocení testu komunikačních dovedností

Jak se respondentům dařilo na základě celkového počtu získaných bodů ukazuje graf 4 níže. 15/15 bodů se podařilo získat 160 z 376 respondentů. Plný počet bodů tedy získalo 42,6 % respondentů. S hodnocením 14/15 bodů dokončilo test celkem 70 respondentů (18,6 %) a o bod méně, tedy 13/15 bodů, pak získalo 38 (10,1 %) respondentů. Dalších 31 respondentů (8,2 %) získalo 12/15 bodů, 22 respondentů (5,9 %) pak 11 bodů a 24 respondentů (6,4 %) 10/15 bodů. 11 respondentů (2,9 %) skončilo s hodnocením 9/15 bodů, zatímco o bod méně, tedy 8/15 bodů, obdrželo celkem 7 respondentů (1,9 %). Zbýlých 13 respondentů (3,5 %) bylo pak v testu ohodnoceno 7 a méně body, přičemž nejmenší získané bodové skóre bylo 2/15 bodů.

Graf 4 Výsledky testu komunikačních dovedností



Na základě průměrného počtu získaných bodů, který činí 13,19/15 bodů lze konstatovat, že úspěšnost respondentů v tomto testu byla poměrně vysoká. Pokud se podíváme na jednotlivé testové úlohy a na to, jaké procento respondentů zvolilo jednu ze správných odpovědí, můžeme pozorovat, že u některých se tento údaj výrazněji liší od celkového průměru. Vycházíme přitom z toho, že průměrné procento respondentů, již odpověděli na testovou úlohu správně, bylo 87,9 %. U některých úloh se však toto číslo pohybovalo pod hranicí 70 % a u jiných naopak přesahovalo hodnotu 95 %, což mě vedlo k rozhodnutí prozkoumat odpovědi v těchto případech podrobněji.

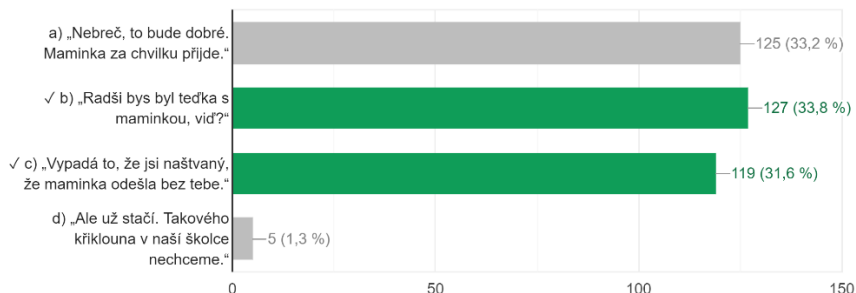
Testové úlohy s nízkým procentem úspěšnosti představují ty, v nichž respondenti nejčastěji volili nesprávnou, tedy neefektivní odpověď. V tomto případě šlo o úlohy č. 3 a č. 4. U úlohy č. 3 celkem 130 z 376 respondentů (tedy 34,6 %) zvolilo z nabízených možností odpověď založenou na neefektivních komunikačních technikách. U úlohy č. 4 takovou odpověď vybralo 121 z 376 respondentů (tedy 32,2 %).

U obou výše uvedených úloh se přitom výrazná většina těchto respondentů přiklonila právě k jedné z neefektivních možností, jak ukazují grafy 5 a 6 níže.

Graf 5 Volba odpovědí u testové úlohy č. 3

3) Vojta se ráno po odchodu maminky začne vztekat, rozpláče se a stále dokola křičí: „Já chci za maminkou!“

Správných odpovědí: 246/376

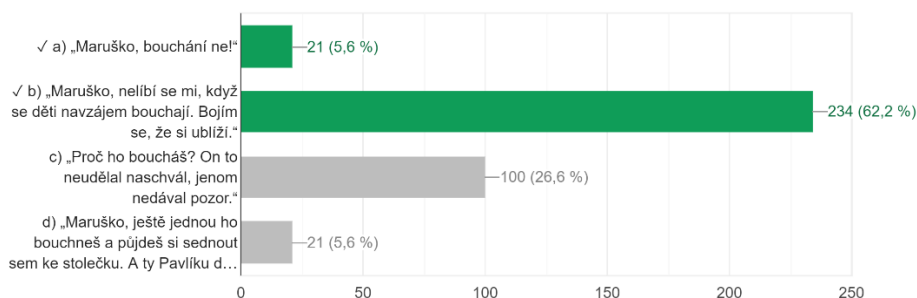


Graf 6 Volba odpovědí u testové úlohy č. 4

4) Pavlík při hraní v herně omylem zboří Marušce její dům z kostek, který si právě dostavěla.

Maruška se rozčílí a Pavlíka bouchne.

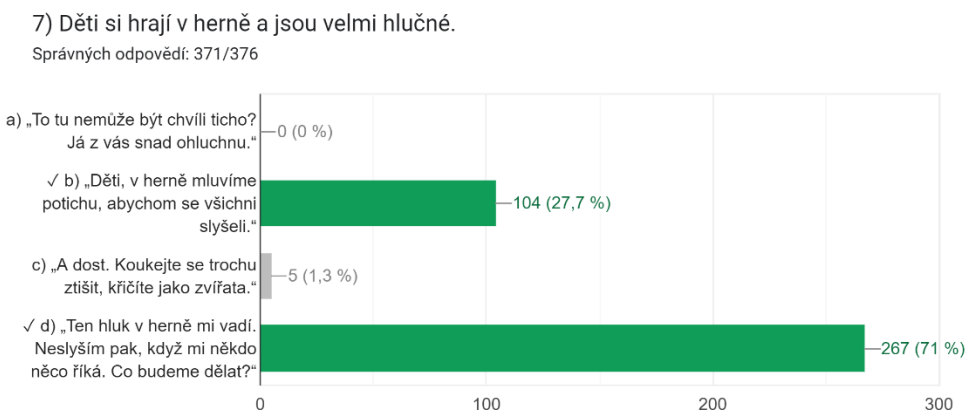
Správných odpovědí: 255/376



Dále test obsahoval několik úloh, u nichž správnou (tedy efektivní) odpověď zvolilo více než 95 % respondentů. Jednalo se o úlohy č. 7, 8, 10, 11 a 13, z nichž nejúspěšnější byli respondenti u úlohy č. 7, kde správnou odpověď zvolilo 371 z 376 respondentů (tedy 98,7 %). Ve srovnání s ostatními testovými úlohami byla úspěšnost u těchto výše zmíněných velmi vysoká. Dle mého názoru mohl být hlavním důvodem tohoto jevu zejména charakter a míra efektivity nabízených odpovědí, jež mohl respondentům v tomto případě ve větší míře napovídat, kterou odpověď zvolit. Například u otázky č. 7 je neefektivita nabízených možností poměrně výrazná, a je tedy možné, že i respondenti,

kteří by jinak efektivní odpověď nezvolili, zde takto nakonec odpověděli na základě vyřazení ostatních možností. Zmíněnou úlohu i s volbou odpovědí ukazuje graf 7 níže.

Graf 7 Volba odpovědí u testové úlohy č. 7



V ostatních úlohách již poměr správných a nesprávných odpovědí více odpovídal zjištěné průměrné hodnotě. U úloh č. 1, 2, 5, 6, 9, 12, 14 a 15 se tak úspěšnost pohybovala v rozmezí 82,2–94,1 %.

Dále byly stanoveny také průměrné hodnoty získaných bodů v jednotlivých skupinách respondentů určených charakteristikami vycházejícími z odpovědí uvedených v dotazníkovém šetření. Při rozdělení respondentů do skupin určených délkou jejich praxe byla zjištěna data, která jsou uvedena v tabulce 1 níže.

Tabulka 1 Průměrné hodnoty získaných bodů u skupin respondentů dle délky praxe

Délka praxe	0–3 let	4–10 let	10 a více
Průměrná hodnota získaných bodů	12,79	12,84	13,72

Stejným způsobem byly vypočítány průměrné hodnoty získaných bodů také u skupin respondentů rozdělených dle stupně jejich nejvyššího dosaženého pedagogického vzdělání. Tato data zobrazuje tabulka 2 níže.

Tabulka 2 Průměrné hodnoty získaných bodů u skupin respondentů dle nejvyššího dosaženého pedagogického vzdělání

Stupeň nejvyššího dosaženého pedagogického vzdělání	Středoškolské vzdělání	Vyšší odborné vzdělání	Vysokoškolské bakalářské vzdělání	Vysokoškolské magisterské vzdělání	Aktuálně si doplňující kvalifikaci na střední škole	Aktuálně si doplňující kvalifikaci na vysoké škole	Bez požadované kvalifikace i započatého studia
Průměrná hodnota získaných bodů	12,66	12,86	13,66	13,76	13,2	14,06	14,20

7.2 Vyhodnocení dotazníkového šetření

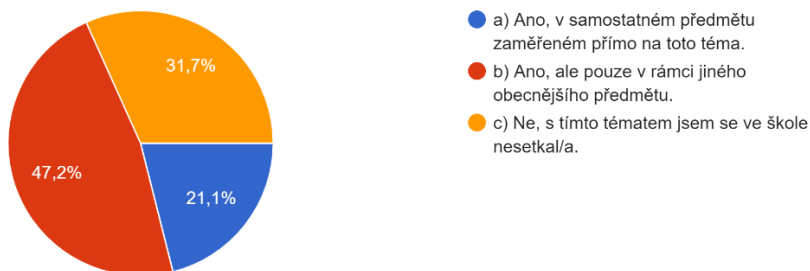
Jednotlivé položky dotazníku byly zaměřeny mimo údaje o respondentech (viz kapitola 6) zejména na zkušenosti respondentů s rozvojem v oblasti komunikace s dětmi a také na jejich postoj k této problematice. Výsledky vybraných položek jsou podrobněji rozebrány níže.

Položka č. 4 byla zaměřena na zkušenosti, které respondenti v oblasti komunikace s dětmi získali v rámci svého přípravného pedagogického vzdělání. Z odpovědí vyplynulo, že 119 respondentů (31,7 %) se s tématem komunikace s dětmi v rámci tohoto vzdělávání vůbec nesetkalo. Jak ukazuje graf 8, ostatní respondenti se s tímto tématem setkali buď v rámci obecnějšího předmětu (47,2 %) nebo v předmětu zaměřeném přímo na tuto problematiku (21,1 %).

Graf 8 Odpovědi u dotazníkové položky č. 4

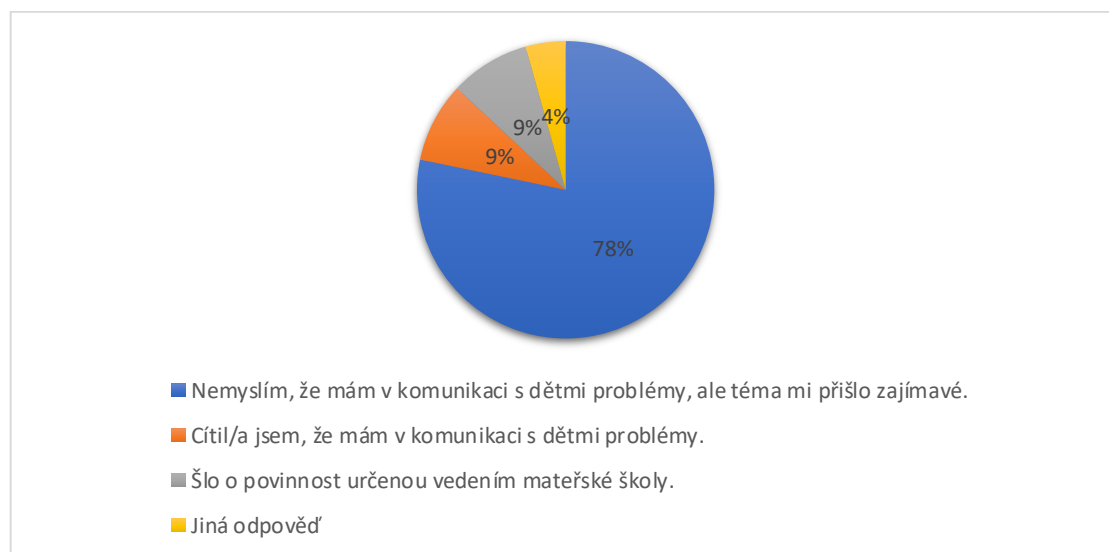
4) Setkal/a jste se během svého vzdělávání s tématem komunikace s dětmi?

375 odpovědí



Cílem dalších položek bylo zjistit, jaké zkušenosti mají respondenti s vlastním rozvojem v oblasti komunikace s dětmi, a to mimo jejich přípravné pedagogické vzdělávání. Dotazují se tedy respondentů, zda a na základě jaké motivace absolvovali v minulosti určitý typ kurzu zaměřeného na komunikaci s dětmi. Z odpovědí vyplynulo, že nadpoloviční většina respondentů (58 %) se takového kurzu nikdy nezúčastnila. Ostatní respondenti, kteří se takového kurzu zúčastnili (42 %), pak jako motivaci k účasti uváděli většinou vlastní zájem (78,3 % těchto respondentů). Dále 8,7 % respondentů označilo za důvod účasti potřebu rozvoje v dané oblasti vyplývající z vlastní praxe a pro dalších 8,7 % respondentů představovala účast povinnost určenou vedením MŠ. Respondenti mohli uvádět také vlastní odpovědi, mezi nimiž byla shoda nalezena pouze v jednom případě, kdy byli respondenti k účasti na kurzu motivováni potřebou komunikovat jinak, než je běžné. Výsledné odpovědi u této položky ukazuje také graf 9 níže.

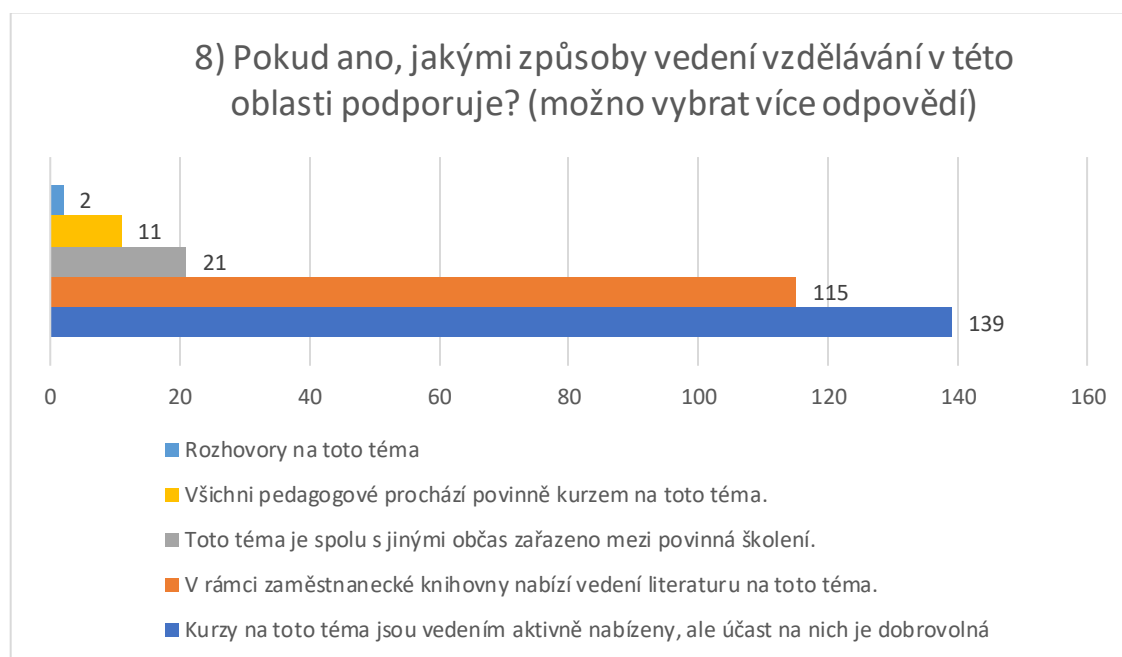
Graf 9 Odpovědi u dotazníkové položky č. 6



Dotazníkové položky č. 7 a 8 se pak zaměřovaly na to, zda vedení mateřské školy aktivně podporuje rozvoj pedagogů v oblasti komunikace s dětmi, a případně také na zjištění, jakým způsobem tak činí. Aktivní podporu ze strany vedení zde uvedlo celkem 197 respondentů (53 %), zatímco zbylých 175 respondentů (47 %) zvolilo odpověď opačnou, hovořící o absenci této podpory. K otázce týkající se konkrétních prostředků, jimiž vedení v této oblasti působí, mohli respondenti vybírat více odpovědí. Z těchto odpovědí vyplynulo, že nejčastějšími způsoby, jimiž vedení pedagogy v rozvoji komunikačních dovedností podporuje, jsou nabídka kurzů na toto téma s dobrovolnou účastí

(139 respondentů) a nabídka odborné literatury zaměřené na toto téma (115 respondentů). Méně často pak vedení dle odpovědí respondentů vyžaduje povinnou účast na těchto kurzech – o jejich občasném zařazení mezi povinná školení vypovídalo pouze 21 respondentů, povinnost absolvovat takový kurz platnou pro všechny zaměstnance pak uvedlo 11 respondentů. Respondenti zde měli také možnost uvést vlastní jinou odpověď. Zde pak vícekrát zmiňovali zejména rozhovory na téma komunikace např. na pedagogických radách apod. V rámci této možnosti vlastní odpovědi odpovídalo také několik pedagogů, jejichž vedení mateřské školy rozvoj v oblasti komunikace nepodporuje – uváděli zde, že kurzy na toto téma jim bohužel vůbec nejsou nabízeny. Odpovědi zobrazuje níže uvedený graf 10.

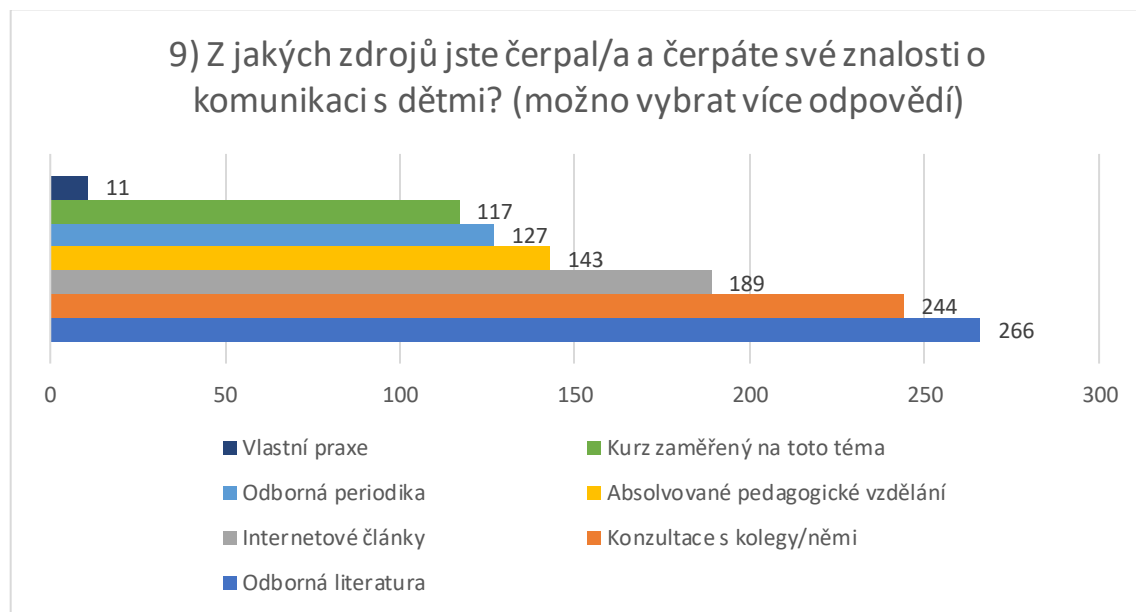
Graf 10 Odpovědi u dotazníkové položky č. 8



Položka č. 9 se týkala zdrojů, odkud respondenti čerpají informace o komunikaci s dětmi. Opět měli možnost volit více odpovědí i uvést vlastní jinou možnost. Odpovídalo zde celkem 373 respondentů. Nejčastěji volili jako zdroj svých znalostí odbornou literaturu (266 respondentů) a konzultaci s kolegy/němi (244 respondentů). 189 respondentů pak dle odpovědí čerpá z internetových článků, 143 respondentů z absolvovaného pedagogického vzdělání a 127 respondentů z odborných periodik. O něco méně často volili respondenti jako zdroj informací kurz zaměřený na téma komunikace s dětmi. Tato možnost získala 117 odpovědí. V kategorii vlastní odpovědi celkem 11 respondentů

uvedlo čerpání informací z vlastní učitelské či rodičovské praxe. Vyskytla se zde také odpověď vypovídající o pravidelných supervizích konaných v mateřské škole. Odpovědi v této položce ukazuje také graf 11 níže.

Graf 11 Odpovědi u dotazníkové položky č. 9

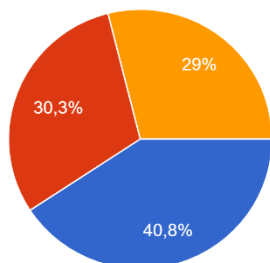


V rámci položky č. 10 byli respondenti dotazováni, zda vědí, že se v oblasti komunikace s dětmi lze vzdělávat v rámci Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP). Respondenti zde volili z 3 možných odpovědí. Celkem zde odpovídalo 373 respondentů. Z odpovědí vyplývá, že 152 (40,8 %) respondentů se s takovou možností setkala v rámci kurzů nabízených vedením MŠ, zatímco dalších 113 (30,3 %) respondentů sice vědělo o existenci těchto kurzů v rámci DVPP, nicméně tyto kurzy jim vedením nebyly nabídnuty. 108 (29 %) respondentů pak o této možnosti dle odpovědí vůbec nevědělo. Odpovědi ukazuje také graf 12 níže.

Graf 12 Odpovědi u dotazníkové položky č. 10

10) Věděl/a jste, že v rámci DVPP (=další vzdělávání pedagogických pracovníků) jsou pořádány i kurzy na téma komunikace v MŠ?

373 odpovědí



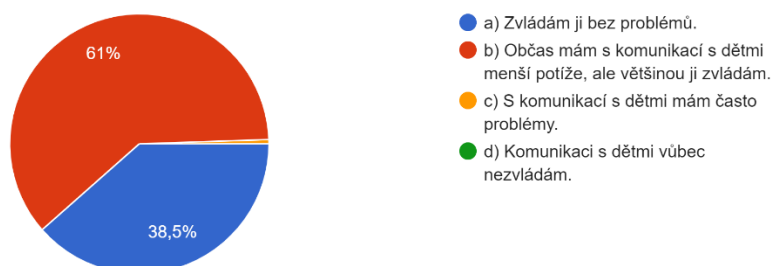
- a) Ano, takový kurz byl zařazen mezi kurzy nabízené vedením MŠ.
- b) Ano, věděl/a, ale takový kurz mi vedením MŠ nebyl nabídnut.
- c) Ne, nevěděl/a jsem, že se můžu v tomto tématu vzdělávat v rámci DVPP.

Dotazníková položky č. 11 se zaměřovala na hodnocení úspěšnosti vlastní komunikace v praxi, zatímco položka č. 12 zjišťovala, zda respondenti cítí potřebu se v oblasti komunikace dále vzdělávat. Dle odpovědí u položky č. 11, jež ukazuje také graf 13, 228 (61 %) respondentů komunikaci s dětmi většinou zvládá, nicméně občas se v této oblasti setkávají s menšími potížemi. Dalších 144 (38,5 %) respondentů zvládá dle vlastního názoru komunikaci s dětmi bez problémů. Pouze 2 respondenti (0,5 %) uvedli, že s komunikací s dětmi mají často problémy. Nikdo z respondentů pak nevybral možnost vypovídající o absolutním nezvládnutí komunikace s dětmi. V položce č. 12 327 (87,9 %) respondentů uvedlo, že cítí potřebu dále se v této oblasti vzdělávat. 45 (12,1 %) respondentů pak dle odpovědí tuto potřebu necítí. Z porovnání odpovědí těchto dvou dotazníkových položek pak vyplývá, že potřebu dále se v oblasti komunikace s dětmi vzdělávat pocítují nejen respondenti, kteří mají s komunikací občas či často problémy, ale také 106 respondentů, již svou komunikaci hodnotí jako bezproblémovou.

Graf 13 Odpovědi u dotazníkové položky č. 11

11) Jak se Vám dle Vašeho názoru daří komunikace s dětmi?

374 odpovědi

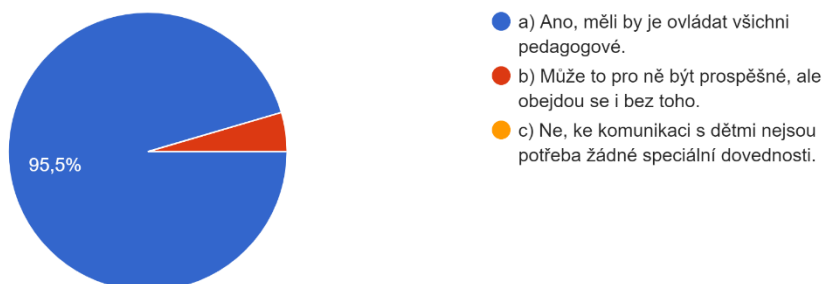


Poslední z dotazníkových položek, tedy položka č. 13 pak zkoumá, zda respondenti považují za nutné, aby pedagog v mateřské škole ovládal efektivní/respektující dovednosti. Respondenti mohli volit ze 3 možností, z nichž převážná většina respondentů (95,5 %) zvolila odpověď, že tyto dovednosti by měli ovládat všichni pedagogové. Dalších 17 (4,5 %) respondentů pak uvedlo odpověď, že tyto dovednosti sice mohou být prospěšné, ale nejsou nutně potřebné. Nikdo z respondentů nezvolil možnost vypovídající o tom, že ke komunikaci s dětmi nejsou potřeba žádné speciální dovednosti. Odpovědi ukazuje také graf 14 níže.

Graf 14 Odpovědi u dotazníkové položky č. 13

13) Je dle Vašeho názoru důležité, aby pedagogové v mateřských školách ovládali efektivní/respektující komunikační dovednosti?

374 odpovědi



7.3 Vyhodnocení výzkumu dostupných možností vzdělávání v oblasti efektivní komunikace v rámci DVPP

V rámci průzkumu jsem se zabývala tím, jaké možnosti vzdělávání v oblasti efektivní komunikace s dětmi mohou předškolní pedagogové využít v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále DVPP). Šlo tedy o průzkum různých existujících kurzů a seminářů zaměřených na tuto problematiku, které jsou určeny pro pedagogy mateřských škol a zároveň jsou také MŠMT zařazeny mezi akreditované vzdělávací programy zajišťující DVPP. V rámci tohoto průzkumu jsem se zaměřila také na různé zdroje a metody, jež mohou pedagogové k hledání takových kurzů využít.

Prvním z možných zdrojů, kde lze kurzy akreditované jako součást DVPP nalézt, je seznam těchto kurzů zveřejněný na webových stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy [dále MŠMT] (2023). Pod heslem *Databáze udělených akreditací v systému DVPP* zde nalezneme odkazy na seznam fyzických osob a seznam právnických osob, obsahující informace o stavu akreditace a také o jimi uskutečňovaných vzdělávacích programech. Přestože se mi tento zdroj zprvu jevil jako nejjistější cesta k nalezení všech existujících programů, není dle mého názoru sám o sobě dostačujícím zdrojem pro nalezení všech potřebných informací. Vyhledávání v příslušných seznamech bylo v tomto případě možné provádět pomocí klíčových slov vyskytujících se v názvu vzdělávacího programu. Pod klíčovými slovy „efektivní komunikace“ se mi tímto způsobem podařilo nalézt celkem 38 vzdělávacích programů (určených pro předškolní pedagogy), pod heslem „komunikace s dětmi“ pak 17 programů a pod heslem „respektovat a být respektován“ pak 24 programů. Jelikož může být zaměření kurzu v názvu pojmenováno různými způsoby, bylo by dle mého názoru snazší moci kurzy vyhledávat spíše podle oblasti jejich zaměření. Tuto funkci sice vyhledávač v rámci databáze umožňuje, nicméně oblast komunikace není mezi uvedenými možnostmi k dispozici, a v tomto konkrétním případě ji tak k vyhledávání nelze využít. Mimo výše uvedenou komplikovanost vyhledávání dále považuji za nevýhodu, že programy organizované fyzickými anebo naopak právnickými osobami je nutné vyhledávat ve dvou různých seznamech, tedy chybí možnost souhrnného vyhledávání všech kurzů zároveň. Mimo to také seznamy neobsahují podrobnější popis jednotlivých programů ani informace o tom, v jakých konkrétních termínech a zda vůbec jsou aktuálně kurzy

pořádány. Celkově je tedy vyhledávání v této databázi dle mého názoru vhodné spíše k obecnějšímu průzkumu možností, ale v případě zájmu o konkrétní vzdělávací program je poté nutné volit k získání podrobnějších informací jiné cesty.

Dalším možným způsobem vyhledávání kurzů v rámci DVPP je využití webové stránky „DVPP.info“ (2023), která by dle popisu na webových stránkách měla zprostředkovávat komplexní nabídku akreditovaných vzdělávacích programů v rámci DVPP. Výhodu tohoto zdroje spatřuji zejména v tom, že u jednotlivých vzdělávacích akcí zde nalezneme také další podrobnosti jako jsou bližší specifikace jejich zaměření a obsahu, termín konání či odkaz na stránky pořadatele akce. Přesto ani tento zdroj neposkytuje dle mého názoru pro účely vyhledávání kurzů na určité téma zcela optimální výsledky. Důvodem je zde zejména omezený výběr vzdělávacích akcí, jelikož jsou zde uvedeny pouze akce těch vzdělávacích institucí, které na tomto webu své vzdělávací akce za určitý poplatek inzerují. Kurzů zaměřených na komunikaci s dětmi jsem zde tedy objevila mnohem méně než v rámci výše uvedené databáze MŠMT (2023). Navíc u nalezených kurzů nebylo často ani z jejich bližšího popisu jasné, zda je pohled na tuto problematiku skutečně v souladu se zásadami efektivní komunikace (v takovém pojetí, jaké je prezentováno v první části této práce). Pokud bychom tedy chtěli mít jistotu, že charakter vzdělávacího obsahu těmto zásadám skutečně odpovídá, bylo by pravděpodobně nutné kontaktovat přímo pořadatele akce. Ani tento zdroj tedy v tomto konkrétním případě neposkytuje dostačující výsledky.

Jinou možností průzkumu kurzů dalšího vzdělávání je hledání přímo na webových stránkách konkrétních vzdělávacích institucí, jež tyto kurzy organizují. Přehled některých těchto organizací pak nabízí například webová stránka „Rozcestník pro pedagogické pracovníky“ spadající pod Národní institut dalšího vzdělávání [dále NIDV] (2023), který mezi tyto instituce sám také patří. Mimo samotný NIDV jsou zde uvedeny například také vysoké školy či vzdělávací instituce zaměřující se na další vzdělávání v jednotlivých krajích. Výhodu zde, stejně jako u předchozího způsobu vyhledávání, spatřuji zejména v možnosti dohledat příslušné vzdělávací akce i se všemi podrobnostmi o jejich konání apod. Na druhou stranu je toto vyhledávání poměrně zdlouhavé a hodí se dle mého názoru spíše v případě, kdy pedagog preferuje kurzy pouze v okolí místa bydliště, a stačí mu tedy projít databáze vzdělávacích akcí pouze u institucí, jež v příslušné oblasti

fungují. K obecnému vyhledávání kurzů na určité téma tedy ani tuto metodu nepovažuji za zcela optimální.

Poslední variantou, kterou jsem využila k vyhledávání kurzů zaměřených na efektivní komunikaci s dětmi, bylo hledání na stránkách konkrétních organizací, jež se zabývají přímo respektující/efektivní komunikací. Tato metoda dle mého názoru umožňuje spolehlivě nalézt takový kurz, jehož obsah bude skutečně v souladu se zásadami efektivní komunikace, a poskytne tak pedagogům dostatečně kvalitní informace. Příkladem těchto organizací mohou být například organizace založené autory knihy *Respektovat a být respektován*, a to *Respektovat a být respektován* organizující kurzy v Čechách a *Žít s respektem* organizující kurzy na Moravě. Další takovou organizací je například *Gordon Institut* vycházející z díla Thomase Gordona. Všechny tyto zmíněné organizace se zaměřují mimo jiné právě na organizaci akreditovaných kurzů v oblasti efektivní/respektující komunikace. Mimo soulad obsahu kurzů se zásadami efektivní komunikace zde sledávám jako výhodu také jistotu dostatečně kvalitního vzdělání lektorů v dané oblasti, jež dále přispívá ke kvalitě osvojených dovedností. Pokud bych tedy z výše popsaných variant vyhledávání kurzů měla vybrat jednu, jež bych pedagogům doporučila, bylo by to právě vyhledávání kurzů pořádaných těmito organizacemi.

Jakoukoliv z variant nicméně pedagogové k vyhledávání těchto vzdělávacích akcí využijí, vždy je důležité zajímat se o podrobnosti konkrétního kurzu, aby byla zajištěna dostatečná kvalita osvojených informací a dovedností. Mezi tyto podrobnosti patří dle mého názoru zejména vzdělávací obsah vycházející ze zásad efektivní/respektující komunikace, forma kurzu (spíše osobní než online forma), dostatečná časová dotace a také to, zda je daný program akreditován MŠMT jako součást DVPP.

8 VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK NA ZÁKLADĚ VÝSLEDKŮ TESTU A DOTAZNÍKU

1) Jaký je stav povědomí pedagogů o efektivní komunikaci a jejich postoj k ní?

- Jaký typ komunikace volí pedagogové v situacích z praxe mateřské školy?

Při hledání odpovědi na tuto výzkumnou otázku jsem vycházela zejména z výsledků testu komunikačních dovedností, kde mohli respondenti volit z různých variant efektivní či neefektivní komunikace, přičemž body získávali pouze v případě volby efektivního komunikačního způsobu. Z počtu získaných bodů tak můžeme vyvodit, který z těchto dvou typů komunikace respondenti při volbě odpovědi preferovali. Tyto výsledky zobrazuje graf 4 (s. 44).

Celkem 363 z 376 respondentů bylo v testu ohodnoceno 8 a více body. Z tohoto výsledku lze vyvodit, že u 96,5 % respondentů převažovaly efektivní reakce nad těmi neefektivními, tedy že je volili ve více než 50 % případů. Z toho pak 160 (42,6 %) respondentů volilo v testových položkách pouze odpovědi efektivní a dalších 70 (18,6 %) zvolilo neefektivní odpověď pouze v 1 z 15 případů. Z výsledků tedy vyplynulo, že pokud mají pedagogové na výběr z efektivních i neefektivních možností, volí ve většině případů převážně komunikaci efektivní.

Na základě průměrné hodnoty získaných bodů lze typ převažující komunikace zjišťovat také v rámci jednotlivých skupin respondentů určených délkou jejich praxe či jejich nejvyšším dosaženým pedagogickým vzděláním. Tato data uvádí tabulka 1 (s. 46) a tabulka 2 (s. 47). Při analýze těchto dat můžeme pozorovat, že se stoupající délkou praxe se lehce zvyšuje také průměrná hodnota dosažených bodů. Při srovnávání výsledků skupin respondentů s odlišnými stupni dosaženého pedagogického vzdělání můžeme vidět, že nejvyššího průměrného skóre dosáhli ti pedagogové, již jsou zatím bez pedagogické kvalifikace, a dále pak ti, kteří si kvalifikaci teprve doplňují na vysoké škole. Stejně tak vycházela poměrně vysoká průměrná hodnota i u skupiny respondentů, již si kvalifikaci doplňují na škole střední. Vzhledem k velmi nízkým počtům respondentů v těchto třech kategoriích nicméně zůstává otázkou, do jaké míry jsou tyto výsledky vypovídající. Ve zbylých kategoriích, tedy u respondentů, kteří již pedagogické vzdělání na určitém stupni dokončili, je možno se zvyšováním stupně vzdělání sledovat mírně

stoupající tendenci hodnoty průměrného bodového skóre. Na základě těchto výsledků lze tedy předpokládat, že působení v praxi i zvyšování stupně pedagogické kvalifikace má na povědomí pedagogů o efektivní komunikaci pozitivní vliv.

Vzhledem k tomu, že nabízené možnosti odpovědí zahrnovaly různé konkrétní komunikační techniky, rozhodla jsem se odpovědi respondentů prozkoumat podrobněji, abych zjistila, zda se některé z těchto technik objevují výrazně častěji než jiné.

Nejprve jsem se zaměřila na efektivní komunikační techniky, jež měli respondenti u každé položky na výběr právě dvě. Zde jsem při analýze výsledků vyzorovala zejména tendenci vybírat takové odpovědi, které zahrnují určitou formu otázky směrem k dítěti. Pokud byla tedy u testové položky zahrnuta varianta efektivní odpovědi zakončená otázkou k dítěti, volili respondenti tuto možnost častěji než možnost druhou, jež otázku neobsahovala. Otázky měly přitom formu nabídky pomoci, přizvání ke spoluúčasti, nebo výběru z možností. Tento jev můžeme vidět u otázek č. 1, 2, 5, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14 a 15.

Při zkoumání zvolených neefektivních komunikačních technik jsem se rozhodla zaměřit zejména na ty položky, v nichž tyto techniky volilo nejvíce respondentů. Ve většině položek totiž neefektivním způsobem odpovídalo pouze velmi malé množství respondentů, a k další analýze jsem tedy vybrala pouze tři položky, v nichž určitou neefektivní techniku zvolilo více než 15 % respondentů. Jednalo se o položky č. 2, 3 a 4.

U položky č. 2 celkem 57 (15,2 %) respondentů zvolilo možnost c) „Ach jo, Aničko. Musíš dávat pozor, když je všude bláto.“ Charakter této odpovědi odpovídá kategorii nabádání, moralizování a domlouvání (dle Gordona, 2012), nebo dle jiného pojetí také kategorii pokynů (dle Nováčkové a Nevolové, 2020), při nichž dospělý dítěti sděluje, co by mělo dělat. Důvodem volby této metody zde mohlo být dle mého názoru to, že její negativa jsou oproti některým jiným neefektivním metodám více skrytá, a dospělým se tak může poté jevit jako jednoduchý a vlastně i docela přívětivý způsob, jak ovlivnit chování dítěte.

Druhý nejvyšší počet neefektivních odpovědí se objevil u položky č. 4, kde celkem 100 (26,6 %) respondentů zvolilo možnost c) „Proč ho boucháš? On to neudělal naschvál, jenom nedával pozor.“ Problém této odpovědi spočívá zejména v řečnické otázce, již je odpověď zahájena. Stejně jako u předchozího případu u položky č. 2 i zde se jedná o na

první pohled poměrně mírnou reakci na nežádoucí chování (oproti jiným technikám), což mohlo být jedním z důvodů, proč tuto možnost zvolilo tak velké množství respondentů. Dalším důvodem může být i to, že tato odpověď zahrnuje kromě zmíněné řečnické otázky také podání pravdivé informace, jež by v případě, kdy by byla použita spolu s efektivními komunikačními technikami, byla zcela na místě.

Položkou, v níž jednu z neefektivních odpovědí zvolilo nejvíce respondentů, byla položka č. 3. Jednalo se o možnost a) „Nebreč, to bude dobré. Maminka za chvíli přijde.“, jejíž neefektivita spočívá zejména ve snaze potlačit emoce dítěte bez jejich uznání (první část odpovědi) a také v podávání nepravdivé informace (druhá část odpovědi). Stejně jako u předchozích dvou případů zde vidím snahu učitelek zvolit takovou reakci, která bude v dané situaci směrem k dítěti co možná nejpřívětivější, tedy která neobsahuje například přímé urážky nebo vyhrožování. To je sice dle mého názoru jev pozitivní, nicméně k tomu, aby byla komunikace učitelek efektivní ve všech typech situací, bohužel sám o sobě nestačí. Přestože tedy celkové výsledky testu vypovídají o dobrých znalostech efektivní komunikace, z výše zmíněných případů, jež se od celkových výsledků značně odlišují, je vidět, že minimálně v některých oblastech efektivní komunikace se pedagogové neorientují tak dobře jako v jiných.

Celkově u analýzy výsledků testu považuji za důležité zmínit, že zjištěné výsledky uvedené výše vypovídají zejména o teoretických znalostech pedagogů, tedy o tom, zda vědí, jak by v praxi měli reagovat. To, do jaké míry se jejich skutečná komunikace přibližuje charakteru zvolených odpovědí, nelze bohužel touto metodou objektivně zjistit. Tento fakt je způsoben více faktory. Mezi ně patří jednak specifika zvolené metody, s níž je spojena určitá subjektivita respondentů a omezená možnost výběru odpovědí, ale také to, že charakter využívané komunikace nezávisí pouze na teoretických znalostech. Jak uvádí například Nováčková a Nevolová (2020), mohou zde působit také další faktory jako neschopnost zvládnout vlastní emoce nebo tendence reagovat již zažitými neefektivními způsoby. Pro zjištění, zda komunikace pedagogů v praxi skutečně odpovídá výsledkům prezentovaného testu, by bylo dle mého názoru dobré doplnit test pozorováním pedagogů přímo během jejich působení v mateřské škole, jehož výsledky by poté bylo možné s výsledky testu srovnávat. Tuto metodu zde již ale vzhledem k vysokému počtu respondentů, anonymitě odpovědí a její časové

náročnosti nebylo možné zařadit. Zůstává proto spíše návrhem dalšího možného výzkumu, který by pracoval s menším množstvím pedagogů a zaměřoval by se přímo na vztah mezi teoretickými znalostmi a v praxi využívanými způsoby komunikace.

- Jak pedagogové mateřských škol hodnotí úspěšnost své vlastní komunikace v praxi?

Jak vyplývá z výsledků dotazníkových položek uvedených v předchozí kapitole, téměř všichni respondenti hodnotí komunikaci s dětmi ve vlastní praxi pozitivně, a to nejčastěji jako zvládnutou s pouze občasnými menšími problémy. Více než třetina respondentů pak hodnotila vlastní komunikaci jako zcela bezproblémovou a pouze 2 respondenti vypovídali o častých problémech v této oblasti.

Pro zajímavost jsem se rozhodla porovnat výše zmíněné sebehodnocení respondentů s výslednými hodnotami testu komunikačních dovedností. Z tohoto srovnání vyplynulo, že hodnoty těchto dvou kategorií ne vždy souhlasí. Například 34 respondentů, kteří hodnotili svou komunikaci jako zcela bezproblémovou, získalo v testu 12 a méně bodů, což je hodnocení, s nímž už bychom komunikaci za zcela bezproblémovou pravděpodobně neoznačili. Jak již bylo zmíněno výše, je zde nicméně nutné brát v potaz, že výsledky testu vypovídají více než o skutečné podobě komunikace v praxi spíše o teoretických znalostech respondentů. Navíc je sebehodnocení vlastní komunikace ze své podstaty subjektivní, a také závislé na řadě faktorů, jako je například schopnost vlastní sebereflexe nebo charakter představy o tom, co vlastně bezproblémově zvládnutá komunikace znamená. Z těchto důvodů tedy z tohoto srovnání nelze vyvozovat objektivní závěry, a slouží tak spíše k zamyšlení či jako podnět k dalším výzkumům.

- Jak důležité jsou dle pedagogů mateřských škol dovednosti efektivní komunikace pro jejich profesi?

Z výsledků dotazníkového šetření vyplynulo, že naprostá většina dotazovaných pedagogů považuje dovednosti efektivní komunikace za velmi důležité a přiklání se k názoru, že by tyto dovednosti měli ovládat všichni předškolní pedagogové. Pouze 4,5 % respondentů pak tyto dovednosti považuje za potenciálně prospěšné, nicméně ne nutně potřebné. Toto zjištění považuji za pozitivní, jelikož pozitivní postoj pedagogů v této otázce je dle mého názoru důležitým předpokladem pro jejich další rozvoj v této oblasti.

2) Jak se pedagogové mateřských škol rozvíjí v oblasti komunikace s dětmi?

- Jakými způsoby se v této oblasti pedagogové rozvíjí v rámci svého přípravného pedagogického vzdělávání?

V rámci dotazníkového šetření byly respondentům kladeny také otázky týkající se jejich přípravného pedagogického vzdělávání a zkušeností, které v rámci tohoto vzdělávání získali v oblasti komunikace s dětmi. Z výsledků, jež prezentuje graf 8 (s. 47) vyplynulo, že přestože více než 60 % respondentů se v rámci svého přípravného vzdělávání s tématem komunikace s dětmi setkalo, pouze malá část z nich absolvovala předmět zaměřený přímo na toto téma. Dále pak asi třetina respondentů se s touto oblastí nesešla v rámci svého vzdělání vůbec.

Tyto zjištěné výsledky nepovažuji za příliš příznivé. Vzhledem k rozsáhlosti a důležitosti této problematiky nemusí být dle mého názoru ani vzdělávání v rámci obecnějšího předmětu dostačující, a z výsledků šetření by tak vyplývalo, že velká část pedagogů nebyla v rámci svého pedagogického vzdělávání v oblasti komunikace dostatečně kvalitně připravována. Důležité je nicméně vzít v potaz také to, že zúčastnění respondenti procházeli svým přípravným vzděláváním před různě dlouhou dobou, a výsledky tak nemusí objektivně zobrazovat to, jak jsou v této oblasti pedagogové vzdělávání nyní. Vzhledem k tomu, že v rámci dotazníkového šetření nebyla zjišťována doba, jež uplynula od dokončení studia, nelze na základě těchto výsledků aktuální kvalitu přípravy studentů předškolní pedagogiky v oblasti komunikace objektivně posuzovat.

Můžeme nicméně tvrdit, že pokud mají být předškolní pedagogové aktuálně působící v praxi v komunikaci dostatečně vzdělaní, není pro ně bohužel v této oblasti ve všech případech možné spoléhat pouze na získané pedagogické vzdělání, a musí tak informace z této problematiky získávat i prostřednictvím různých forem dalšího vzdělávání. To potvrzují i výsledky další dotazníkové položky, která se zaměřuje na to, z jakých zdrojů pedagogové čerpají své znalosti o komunikaci s dětmi – absolvované pedagogické vzdělávání zde jako jeden z těchto zdrojů uvedlo pouze 143 (38,3 %) respondentů.

- Jak a na základě jaké motivace se v této oblasti pedagogové rozvíjí mimo své přípravné pedagogické vzdělávání?

Jak je uvedeno v kapitole 3.3.2 výše, pedagogové mají řadu různých možností, jak se v oblasti komunikace s dětmi rozvíjet. Dotazníkové šetření se tedy zabývalo i zkoumáním toho, které z těchto možností pedagogové v praxi skutečně využívají. V jedné z dotazníkových položek (č. 9) bylo úkolem respondentů vybrat z nabízených možností ty zdroje informací, z nichž při komunikaci s dětmi vychází. Mohli přitom uvádět i vlastní odpovědi. Z výsledků této položky, jež uvádí graf 11 (s. 50), vyplynulo, že nejčastěji čerpají respondenti z odborné literatury, konzultací s kolegyněmi a internetových článků. Mimo uvedené možnosti respondenti často uváděli jako zdroj informací vlastní zkušenosti, tedy lze předpokládat, že do určité míry využívají i nástroje sebereflexe. Určitého kurzu či semináře se pak dle výsledků šetření zúčastnilo 157 (42 %) respondentů, nicméně jako zdroj informací, odkud v praxi čerpají, uvedlo kurz či seminář pouze 117 (31,4 %) respondentů. Vzniká zde tedy otázka, jak efektivní zmíněné kurzy/semináře ve skutečnosti jsou, pokud z nich část respondentů v praxi už dále nečerpá. To zde ale nebylo podrobněji zkoumáno, a otázka tak zůstává spíše možným podnětem k dalšímu výzkumu.

Výše uvedené výsledky jsem se rozhodla porovnat s možnostmi vzdělávání, které popisuje kapitola 3.3.2. V rámci tohoto srovnání můžeme pozorovat, že některé z možností rozvoje jsou dle výsledků šetření pedagogové využívány jen málo často nebo vůbec. Například hospitace byla v odpovědích zahrnuta pouze jednou, zatímco využití videotréninku interakcí nebylo zmíněno vůbec. Vzhledem k formulaci příslušné dotazníkové položky však tyto výsledky nemusí znamenat, že se tyto formy rozvoje ve školách vůbec nevyžívají, ale spíše že se buď na komunikaci vůbec nezaměřují, anebo i přes zaměření na komunikaci respondentům neposkytují relevantní informace využitelné k dalšímu rozvoji.

U respondentů, kteří se v minulosti v oblasti komunikace s dětmi vzdělávali prostřednictvím určitého kurzu či semináře, bylo dále zkoumáno, na základě jaké motivace tak činili. Z výsledků, jež uvádí graf 9 (s. 48), vyplynulo, že nejčastěji představoval tuto motivaci vlastní zájem o téma či o alternativu k běžné komunikaci. Menší část respondentů se pak tohoto vzdělávání účastnila jakožto povinného kurzu

vybraného vedením školy, nebo protože cítili, že mají s komunikací v praxi problémy. Ve většině případů se tedy jednalo o účast na základě vnitřní motivace, což považují za pozitivní jev. Jak uvádí například Nováčková a Nevolová (2020), vnitřní motivace se na rozdíl od motivace vnější projevuje například vyšší mírou soustředění, odhodlání nebo vytrvalosti, které pak v oblasti vzdělávání napomáhají k efektivnějšímu učení. To, že zde pedagogové vychází zejména z vnitřní motivace, by tedy mělo podporovat kvalitnější osvojení znalostí a dovedností, jež jsou pedagogům v rámci kurzu/semináře prezentovány, a tímto způsobem pak také zvyšovat šanci na jejich skutečné využití v praxi.

- V jaké míře pociťují pedagogové potřebu dále se v oblasti komunikace s dětmi vzdělávat?

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že potřebu dále se v komunikaci s dětmi vzdělávat pociťuje většina (87,9 %) zapojených pedagogů. Zároveň bylo při analýze výsledků ostatních dotazníkových položek zjištěno, že tuto potřebu pociťuje i velká část pedagogů, jež v rámci šetření uvedli, že komunikaci s dětmi zvládají bez problémů. Tyto výsledky můžeme dle mého názoru hodnotit jako pozitivní, jelikož ukazují, že většina zapojených pedagogů si je vědoma důležitosti dalšího vzdělávání. Právě to je myslím jedním z klíčových předpokladů jejich dalšího rozvoje nejen v oblasti komunikace.

- Jak vedení škol podporuje vzdělávání pedagogů v oblasti komunikace?

V rámci šetření bylo zkoumáno, jakými způsoby a zda vůbec vychází podpora k rozvoji komunikační kompetence pedagogů ze strany vedení školy. Výsledky tohoto zkoumání nejsou dle mého názoru příliš pozitivní. Z celkového počtu zapojených pedagogů pouze 197 (53 %) vypovídalo o aktivní podpoře ze strany vedení v této oblasti. Vzhledem k tomu, že dle výsledků šetření neposkytuje řadě pedagogů přípravné pedagogické vzdělání dostatečně kvalitní přípravu v oblasti komunikace s dětmi, je dle mého názoru o to důležitější, aby pedagogové získávali podněty k rozvoji příslušných dovedností alespoň po jejich nástupu do praxe. Tam by dle mého názoru tuto úlohu mělo zastávat zejména vedení školy. Dle výsledků se to však děje jen asi v polovině případů.

Pokud se dále podíváme na konkrétní způsoby, jimiž tato podpora probíhá a jež uvádí graf 10 (s. 49), zjišťujeme, že nejčastějšími způsoby je zařazení kurzů zaměřených na

komunikaci s dětmi do nabídky dalšího vzdělávání poskytované pedagogům a dále také poskytování odborné literatury na toto téma v rámci zaměstnanecké knihovny. Malá část respondentů pak uváděla také zařazení komunikačních kurzů mezi povinná školení, povinnost projít takovým kurzem platnou pro všechny pedagogické zaměstnance školy nebo rozhovory na toto téma probíhající na pedagogických radách. Respondenti zde měli možnost uvádět také své vlastní odpovědi, z nichž v několika případech vyplynulo, že přestože pedagogové by o kurz zaměřený na komunikaci s dětmi měli zájem, nesetkali se doposud ve vzdělávací nabídce poskytované vedením školy s kurzem zaměřeným na toto téma. Na základě zkoumání dostupných možností vzdělávání v této oblasti, kdy jsem objevila více různých kurzů a seminářů zabývajících se problematikou komunikace s dětmi, jsem došla k závěru, že problém zde pravděpodobně není v neexistenci takových kurzů, ale spíše ve způsobu, jakým vedení škol z celkové nabídky vzdělávání vybírá. Dalším důvodem by pak mohlo být také to, že vedení této problematice oproti jiným nepřikládá takovou důležitost. To jsou nicméně spíše domněnky, které vzhledem k charakteru výzkumného souboru nemohly být v rámci tohoto šetření dále zkoumány. Představují tedy spíše námět k dalšímu výzkumnému šetření, jež by bylo určeno přímo zástupcům vedení mateřských škol.

3) Jaké možnosti vzdělávání v oblasti efektivní komunikace mohou pedagogové mateřských škol využít v rámci DVPP?

Jak bylo zjištěno v průzkumu, jehož výsledky uvádí předchozí kapitola, v rámci DVPP je na téma efektivní komunikace organizováno více různých kurzů a seminářů, které mohou pedagogům pomoci se v této oblasti rozvíjet. Jedná se tedy o kurzy akreditované MŠMT, jež jsou organizovány různými vzdělávacími organizacemi či fyzickými osobami. Jednotlivé kurzy se pak liší mimo jiné například formou konání (prezenční či online) nebo časovou dotací (jednodenní semináře i vícedenní kurzy). Vyhledávat lze tyto programy různými způsoby, jako jsou například vyhledávání v databázích MŠMT nebo konkrétních vzdělávacích institucí (např. NIDV, vysoké školy, krajská vzdělávací zařízení), na webových stránkách „DVPP.info“, či na webu organizací zaměřených přímo na oblast efektivní komunikace (např. Respektovat a být respektován, Žít s respektem, Gordon Institut). Pokud mají programy předávat kvalitní znalosti a dovednosti, jež souhlasí

s charakterem efektivní/respektující komunikace, je třeba zajímat se o pořadatele, obsah i způsob organizace konkrétní vzdělávací akce.

ZÁVĚR

Na počátku této práce stál zájem o téma efektivní komunikace a otázka, jak se v tomto tématu pedagogové působící v mateřských školách orientují. Na základě této otázky byl pak stanoven cíl práce, jímž je zjištění, jaké je povědomí pedagogů o efektivní komunikaci, čím je ovlivněno a jaký typ komunikace pak v praxi využívají. Zároveň se práce zabývala také otázkou, jakými způsoby se pedagogové v této oblasti rozvíjí.

V rámci první části práce byly shrnuty základní dostupné poznatky z oblastí, jichž se cíl práce týká. Měla by tak poskytovat dostatek informací k zorientování se v tématech jako jsou efektivní/respektující komunikace a příslušné komunikační dovednosti, důvody k využití tohoto druhu komunikace v prostředí mateřské školy, nebo také komunikativní kompetence pedagoga a možnosti jejího rozvoje.

V druhé, prakticky zaměřené části práce byl pak věnován prostor popisu provedeného výzkumného šetření a jeho výsledků, jejich analýze a také vyhodnocení stanovených výzkumných otázek na základě získaných dat. Prostřednictvím analýzy bodového skóre a odpovědí respondentů v testu komunikačních dovedností bylo zjištěno, že povědomí pedagogů o efektivní komunikaci je ve většině případů na dobré či velmi dobré úrovni, a pro řešení situací z praxe mateřské školy volí tedy většina zapojených pedagogů převážně efektivní komunikační způsoby. Při porovnávání výsledků různých skupin respondentů byla pak vyšší úspěšnost pozorována u pedagogů s vyšším stupněm nejvyššího dosaženého vzdělání a také u pedagogů s delší praxí. Lze tedy předpokládat, že jak praxe, tak zvyšování profesní kvalifikace mají na povědomí pedagogů v oblasti efektivní komunikace pozitivní vliv.

Přestože testové položky zjišťovaly, jak by respondenti reagovali v určité situaci z praxe mateřské školy, nelze se bohužel zcela spolehnout na to, že by jejich reakce v praxi byla stejného charakteru. Zda tedy pedagogové v praxi skutečně využívají převážně komunikaci efektivní, jak napovídají výsledky výzkumného šetření, můžeme pouze předpokládat. Ke kvalitnějšímu zodpovězení otázky, jaký typ komunikace pedagogové v praxi využívají, by bylo nutné využít další výzkumné metody.

Další zkoumanou problematikou bylo vzdělávání pedagogů v oblasti komunikace. Na základě analýzy odpovědí v dotazníkovém šetření bylo zjištěno, že některé z možností vzdělávání v této oblasti, jako jsou například vzdělávací kurzy/semináře, hospitace nebo videotrénink interakcí, se v praxi mezi využívanými zdroji informací k této problematice objevují výrazně méně než jiné. Jedná se přitom často o metody, které mají potenciál nejen předávat odborné znalosti, ale také umožnit vyzkoušení dovedností v praxi či poskytnout reflexi využívaných komunikačních technik. Zvýšení míry využívání těchto možností tedy považuji za jednu z cest, jak dále zvýšit kompetenci pedagogů v oblasti efektivní komunikace. Další takovou možností by pak pravděpodobně bylo také častější zařazení vzdělávání v této problematice do přípravného pedagogického vzdělávání, a to nejlépe ve formě samostatného předmětu zaměřeného na toto téma, s nímž se dle odpovědí v praxi setkalo pouze něco přes 20 % respondentů. Stejně tak vidím potenciál ke zlepšení také v oblasti aktivní podpory vzdělávání v této problematice ze strany vedení školy, o níž v rámci výzkumného šetření vypovídala pouze asi polovina pedagogů.

Na oblast rozvoje pedagogů v oblasti komunikace s dětmi byl zaměřen také průzkum možností vzdělávání v rámci DVPP. V rámci tohoto průzkumu byla pomocí různých technik vyhledávání objevena řada různých vzdělávacích programů, jež se zabývají buď komunikací s dětmi obecně, nebo přímo komunikací efektivní/respektující. Nejspolehlivějším způsobem k nalezení kurzu, který vyhovuje charakteru efektivní komunikace, se ukázalo vyhledávání kurzů pořádaných organizacemi, jež se přímo tímto typem komunikace zabývají.

Celkově se tedy myslím podařilo splnit všechny cíle, jež byly na počátku stanoveny. Některým oblastem se však vzhledem k použitým metodám nebylo možné věnovat zcela optimálně, a zůstává zde tak více prostoru pro další možný výzkum, který by mohl přinést objektivnější výsledky. Jedná se zejména o zkoumání vztahu mezi teoretickými znalostmi pedagogů a formou komunikace, kterou pak skutečně využívají v praxi, k němuž by se lépe hodily jiné metody. Ty zde již ale vzhledem k tematické rozsáhlosti výzkumu nebyly zařazeny, a zůstávají tak pouze podnětem k dalšímu možnému výzkumu.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- Bartošová, I., & Skutil, M. (2011). Dotazník. In I. Bartošová, M. Faberová, J. Haviger, J. M. Havigerová, M. Chráska, K. Juklová, B. Křováčková, M. Maněnová, J. Průcha, M. Skutil, P. Zikl, & M. Žumárová, *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství* (s. 80–88). Portál.
- DVPP.info (2023). *O portálu DVPP.info*. Dostupné z <https://www.dvpp.info/o-portalu-dvpp-info/>
- Faber, A., & Mazlish E. (2013). *Jak mluvit, aby nás děti poslouchaly, jak naslouchat, aby nám děti důvěřovaly* (2. vydání, rozšířené). CPress.
- Fontana, D. (2014). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele* (4. vydání). Portál.
- Garabiková Pártlová, M., & Podhrázká, D. (2017). Učitel mateřské školy a jeho profesní kompetence. In E. Svobodová, M. Vítečková, & kol., *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení* (s. 26–37). Portál.
- Gillernová, I. (2015). Profesní kompetence učitelky mateřské školy a význam jejího rozvíjení. In V. Mertin, & I. Gillernová (Eds.), *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (3. vydání) (s. 23–37). Portál.
- Gordon, T. (2012). *Výchova bez poražených: řešení konfliktů mezi rodiči a dětmi*. Malvern.
- Gordon, T. (2015). *Škola bez poražených. Praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Malvern.
- Helus, Z. (2009) *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol* (2. vydání, přepracované a rozšířené). Portál.
- Helus, Z. (2018) *Úvod do psychologie* (2. vydání, přepracované a doplněné). Grada Publishing.
- Chráska, M. (2011). Testy v pedagogickém výzkumu. In I. Bartošová, M. Faberová, J. Haviger, J. M. Havigerová, M. Chráska, K. Juklová, B. Křováčková, M. Maněnová, J. Průcha, M. Skutil, P. Zikl, & M. Žumárová, *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství* (s. 127–151). Portál.
- Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. (2. vydání, aktualizované). Grada Publishing.
- Kolář, Z., Raudenská, V., Rymešová, J., Šikulová, R., & Vališová, A. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky*. Grada Publishing.
- Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola. Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet* (2. vydání, rozšířené a aktualizované). Grada Publishing.
- Langmeier J., & Krejčířová D. (2006). *Vývojová psychologie* (4. vydání, přepracované a doplněné). Grada Publishing.
- Matějček, Z. (2015). *Po dobrém, nebo po zlém?* (8. vydání). Portál.
- Mertin, V. (2013). *Výchova bez trestů*. Wolters Kluwer ČR.

- Mešková, M. (2012). *Motivace žáků efektivní komunikací: praktická příručka pro učitele*. Portál.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. <https://www.msmt.cz/file/56051/>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2023). *Databáze udělených akreditací v systému DVPP*. Dostupné 25. 2. 2023 z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/databaze-akci-dvpp>
- Národní institut dalšího vzdělávání (2023). *Další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP)*. Dostupné 25.2. 2023 z <http://rozcestnik.nidv.cz/front/sekce/22?idCategory=22>
- Nováčková, J., & Nevolová D. (2020). *Respektovat a být respektován: cesta k sebeúctě a zodpovědnosti* (přepřacované vydání). PeopleComm.
- Průcha J., Walterová E., & Mareš J. (2009). *Pedagogický slovník* (6. vydání, aktualizované a rozšířené). Portál.
- Svobodová E. (2010). Komunikace s dítětem v mateřské škole. In E. Svobodová, E. Šmelová, H. Švejdomá, & A. Váchová, *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program* (s. 71–84). Portál.
- Svobodová, E. (2017). Učitel mateřské školy a komunikace s dětmi. In E. Svobodová, M. Vítečková, & kol., *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení* (s. 51–67). Portál.
- Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Grada Publishing.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (2. vydání, doplněné a přepracované). Karolinum.
- Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků (2023). https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=317/2005&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) (2023). https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=561/2004&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (2023). https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=561/2004&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: *Dotazník pro pedagogy mateřských škol*

Příloha č. 2: *Test komunikačních dovedností*

Příloha č. 3: *Klíč k testu komunikačních dovedností*

Příloha č. 1: *Dotazník pro pedagogy mateřských škol*

- 1) Jaká je délka vaší praxe v mateřské škole?
 - a) 0–3 roky
 - b) 4–10 let
 - c) Více než 10 let
- 2) V jaké mateřské škole pracujete?
 - a) Státní mateřská škola
 - b) Soukromá mateřská škola
- 3) Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání v oblasti pedagogiky?
 - a) Střední s maturitou
 - b) Vyšší odborné
 - c) Vysokoškolské bakalářské
 - d) Vysokoškolské magisterské
 - e) Vysokoškolské doktorské
 - f) Kvalifikaci si momentálně doplňuji na střední škole.
 - g) Kvalifikaci si momentálně doplňuji na vysoké škole.
 - h) Studium v oblasti pedagogiky jsem ještě nezapočal/a.
- 4) Setkal/a jste se během svého vzdělávání s tématem komunikace s dětmi?
 - a) Ano, v samostatném předmětu zaměřeném přímo na toto téma.
 - b) Ano, ale pouze v rámci jiného obecnějšího předmětu.
 - c) Ne, s tímto tématem jsem se ve škole nesetkal/a.
- 5) Zúčastnil/a jste se někdy mimo školu nějakého vzdělávacího programu/kurzu/školení apod. zaměřeného na komunikaci s dětmi?
 - a) Ano
 - b) Ne
- 6) Pokud jste se takového programu/kurzu/školení apod. zúčastnil/a, jaký byl hlavní důvod?
 - a) Šlo o povinnost určenou vedením mateřské školy.
 - b) Cítil/a jsem, že mám v komunikaci s dětmi problémy.
 - c) Nemyslím, že mám v komunikaci s dětmi problémy, ale téma mi přišlo zajímavé.

- d) Jiný důvod – uveďte jaký:
 - e) Takového kurzu jsem se nezúčastnil/a.
- 7) Podporuje vedení Vaší mateřské školy nějak aktivně vzdělávání pedagogů v oblasti komunikace s dětmi?
- a) Ano
 - b) Ne
- 8) Pokud ano, jakými způsoby vzdělávání v této oblasti podporuje? (možno vybrat více odpovědí)
- a) Všichni pedagogové prochází povinně kurzem zaměřeným na toto téma.
 - b) Toto téma je spolu s jinými občas zařazeno mezi povinná školení.
 - c) Kurzy na toto téma jsou vedením aktivně nabízeny, ale účast na nich je dobrovolná.
 - d) V rámci zaměstnanecké knihovny nabízí vedení literaturu zaměřenou na toto téma.
 - e) Jinými způsoby – uveďte jakými:
 - f) Vedení vzdělávání v této oblasti nijak nepodporuje.
- 9) Z jakých zdrojů jste čerpal/a a čerpáte své znalosti o komunikaci s dětmi? (možno vybrat více odpovědí)
- a) Odborná literatura
 - b) Odborná periodika (časopisy apod.)
 - c) Internetové články
 - d) Kurz zaměřený na toto téma
 - e) Absolvované pedagogické vzdělání
 - f) Konzultace s kolegyněmi
 - g) Jiné zdroje – uveďte jaké:
- 10) Věděl/a jste, že v rámci DVPP (=další vzdělávání pedagogických pracovníků) jsou pořádány i kurzy na téma komunikace v MŠ?
- a) Ano, takový kurz byl zařazen mezi kurzy nabízené vedením MŠ.
 - b) Ano, věděl/a, ale takový kurz mi vedením MŠ nebyl nabídnut.
 - c) Ne, nevěděl/a jsem, že se můžu v tomto tématu vzdělávat v rámci DVPP.

11) Jak se Vám dle Vašeho názoru daří komunikace s dětmi?

- a) Zvládám ji bez problémů.
- b) Občas mám s komunikací s dětmi menší potíže, ale většinou ji zvládám.
- c) S komunikací s dětmi mám často problémy.
- d) Komunikaci s dětmi vůbec nezvládám.

12) Cítíte potřebu dále se v oblasti komunikace s dětmi vzdělávat?

- a) Ano
- b) Ne

13) Je dle Vašeho názoru důležité, aby pedagogové v mateřských školách ovládali efektivní/respektující komunikační dovednosti?

- a) Ano, měli by je ovládat všichni pedagogové.
- b) Může to pro ně být prospěšné, ale obejdou se i bez toho.
- c) Ne, ke komunikaci s dětmi nejsou potřeba žádné speciální dovednosti.

Příloha č. 2: *Test komunikačních dovedností*

Test se skládá z 15 uzavřených otázek se 4 možnými odpověďmi. V každé otázce je uvedena situace z praxe mateřské školy. Vaším úkolem je vybrat z nabízených možností takovou, kterou byste v praxi nejspíše využili/která Vám přijde pro praxi nejvhodnější.

1) *Mirek přijde za paní učitelkou: „Paní učitelko, Tomáš mi sebral autíčko! Já ho měl první a on mi ho vzal!“*

- a) „Tomáši, vrať Mirkovi to autíčko. Když budeš ostatním brát hračky, nikdo si s tebou nebude chtít hrát.“
- b) „Hmm, oba chcete to stejné autíčko. Zvládnete se dohodnout sami, nebo potřebujete moji pomoc?“
- c) „A to mu ho nemůžeš na chvílku půjčit? Podívej se třeba na Sáru, ta se o hračky s kamarády vždycky rozdělí.“
- d) „Koukám, že jsi pěkně naštvaný, že ti Tomáš vzal to auto.“

2) *Anička při hraní na zahradě zakopne a spadne do bláta, od kterého si ušpiní všechno oblečení.*

- a) „Teda, koukám, že máš od toho bláta špinavé celé oblečení.“
- b) „No Aničko, podívej se na sebe. To bude mít maminka radost.“
- c) „Ach jo, Aničko. Musíš dávat pozor, když je všude bláto.“
- d) „Aničko, bojím se, že budeme mít z toho oblečení v šatně nepořádek. Napadá tě, co s tím?“

3) *Vojta se ráno po odchodu maminky začne vztekat, rozpláče se a stále dokola křičí: „Já chci za maminkou!“*

- a) „Nebreč, to bude dobré. Maminka za chvílku přijde.“
- b) „Radši bys byl teďka s maminkou, vid’?“
- c) „Vypadá to, že jsi naštvaný, že maminka odešla bez tebe.“
- d) „Ale už stačí. Takového křiklouna v naší školce nechceme.“

4) *Pavlík při hraní v herně omylem zboří Marušce její dům z kostek, který si právě dostavěla. Maruška se rozčílí a Pavlíka bouchne.*

- a) „Maruško, bouchání ne!“
- b) „Maruško, nelíbí se mi, když se děti navzájem bouchají. Bojím se, že si ublíží.“
- c) „Proč ho boucháš? On to neudělal naschvál, jenom nedával pozor.“
- d) „Maruško, ještě jednou ho bouchneš a půjdeš si sednout sem ke stolečku. A ty Pavlíku dávej pozor, nejsi v té herně sám.“

5) *Učitelka svolává děti ke společné ranní rozcvičce. Honzík si ale sedne na lavičku a říká, že cvičit nebude.*

- a) „Tak šup, Honzíku. Ať už jsi tady. Cvičíme všichni.“
- b) „Jak chceš, Honzíku. Jestli s námi ale nebudeš cvičit, nebudeš mít vůbec sílu, skočí na tebe nějaký bacil a ještě budeš nemocný.“
- c) „Vidím, že s námi dneska nechceš cvičit. Chceš raději sedět na lavičce a koukat na nás, nebo ti mám dát nějakou práci ke stolečku?“
- d) „Nevadí mi, že s námi nebudeš cvičit, ale potřebuji vidět na všechny děti, aby se nikomu nic nestalo. Jak to vyřešíme?“

6) *Děti si hrají v herně a všude jsou rozházené hračky. Za chvíli začíná divadlo, a tak je potřeba hračky rychle uklidit.*

- a) „Děti, za chvíli začíná divadlo. Je potřeba uklidit hračky, abychom to stihli.“
- b) „Tady to teda vypadá. Jestli to neuklidíte včas a budou na nás muset s divadlem čekat, příště už asi žádné divadlo nebude.“
- c) „Děti, úklid!“
- d) „Tak šup, děti, uklízejte. Kdo to bude mít uklizené jako první, dostane bonbón.“

7) *Děti si hrají v herně a jsou velmi hlučné.*

- a) „To tu nemůže být chvíli ticho? Já z vás snad ohluchnu.“
- b) „Děti, v herně mluvíme potichu, abychom se všichni slyšeli.“
- c) „A dost. Koukejte se trochu ztišit, křičíte jako zvířata.“
- d) „Ten hluk v herně mi vadí. Neslyším pak, když mi někdo něco říká. Co budeme dělat?“

8) *Děti se v šatně oblékají před odchodem na zahradu. Většina dětí už je převlečená, ale Zuzanka si teprve svléká tepláky, které měla ve školce.*

- a) „Zuzanko, potřebujeme se teď rychle převléknout, ať můžeme jít na zahradu.“
- b) „No to je teda rychlost. Jestli se budeš oblékat takhle, vyjdeme na zahradu tak zítra.“
- c) „Ach jo, všichni už jsou oblečení, jenom ty ještě ne. Podívej se na ostatní, jak to zvládli rychle.“
- d) „Vidím, že ještě nejsi převlečená. Potřebuješ s tím pomoci, nebo to zvládneš sama?“

9) *Děti po obědě odpočívají na lehátkách. Jakub se místo odpočinku na lehátku různě vrtí a ruší ostatní hlasitými zvuky.*

- a) „Můžeš si už konečně lehnout? Podívej se na kamarády, jak hezky odpočívají.“
- b) „Jakube, na lehátku se leží.“
- c) „Jakube, už si lehni. Jestli nás budeš rušit, přesunu ti lehátko sem ke mně.“
- d) „Jakube, ty zvuky mi vadí. Bojím se, že to vzbudí ostatní děti.“

10) *Anežka maluje pastelkami po stole.*

- a) „Anežko, pastelkami malujeme na papír.“
- b) „Co to děláš? Copak na stůl se kreslí?“
- c) „Anežko, nemůžeš kreslit na stůl. Zničíš ho a budete muset s maminkou koupit nový.“
- d) „Anežko, na stůl ne. Chceš raději čistý papír nebo omalovánky?“

11) *Děti mají ve třídě pravidlo, že nesmí do školky nosit sladkosti. Lucka přijde za paní učitelkou: „Paní učitelko, Jana má v kapse bonbóny!“*

- a) „Bonbóny? Hned mi ji sem přiveď, já si to s ní vyřídím.“
- b) „Hmm, rozrušilo tě, že Jana porušuje naše pravidla.“
- c) „Tak Jana má bonbóny... Co s tím uděláme?“
- d) „Ale prosím tě. Nemusíš taky hned žalovat. Ať se s vámi rozdělí a je to.“

12) *František nechce ochutnat hráškovou polévku.*

- a) „Ale Františku, tak si dej aspoň lžičku. Podívej se na Honzíka, jak hezky jí.“
- b) „Když to nechceš, nejez to, je to tvá volba. Pak budeš mít ale hlad a nebudeš mít sílu na hraní.“
- c) „Vidím, že tu polévku dnes nechceš. Chceš jí už odnést, nebo raději počkáš na ostatní?“
- d) „Koukám, že jsi tu polévku ještě ani neochutnal. Můžu ti nějak pomoci?“

13) Děti si hrají v herně a Petr vykřikuje sprostá slova.

- a) „Petře, dost, taková slova mi vadí. Nelíbí se mi a kazí mi to náladu, když je slyším.“
- b) „Petře! Jestli chceš mluvit takhle, nemusíš tu s námi být. Můžeš jít do vedlejší třídy.“
- c) „No to se mi snad zdá. Asi si budu muset dneska promluvit s maminkou.“
- d) „Petře, mám problém. Slyším z herny slova, co se mi nelíbí. Co s tím?“

14) Plačící Tereška přijde za paní učitelkou a říká: „Holky si se mnou nechtějí hrát!“

- a) „Koukám, že jsi smutná, že si s nimi nemůžeš hrát taky.“
- b) „Vypadá to, že holky si chtějí hrát jen spolu a tebe to mrzí. Můžu ti nějak pomoci?“
- c) „Ale prosím tě, kvůli tomu nemusíš brečet. Tak si běž hrát s někým jiným, když holky nechtějí.“
- d) „To je od vás, holky, pěkně ošklivé. Jestli se budete ke kamarádům chovat takhle, nebudou si už s vámi chtít hrát.“

15) Předškoláci u stolečku vyplňují pracovní list. Karlík má úkol rychle hotový a volá: „Jó, jsem první!“

- a) „Teda, Karlíku, ty jsi šikula.“
- b) „Výborně, Karlíku. Podívejte, děti, jak to Karlík stihnul rychle. Schválně, kdo bude druhý.“
- c) „Vidím, že už to máš hotové. Počkáš tady u stolu s ostatními, nebo půjdeš raději pomoci mladším dětem s oblékáním?“
- d) „Dobře. Hotové pracovní listy dáváme tamhle na stůl.“

Příloha č. 3: *Klíč k testu komunikačních dovedností*

Níže jsou uvedeny odpovědi na jednotlivé testové položky, jež byly v testu komunikačních dovedností hodnoceny jako efektivní. U každé položky se přitom jednalo o dvě ze čtyř nabízených možností. Označení položek a odpovědí v níže uvedeném klíči odpovídá jejich označení v testu – testové položky jsou zde tedy zaznamenány příslušným číslem položky a odpovědi pak písmenem a/b/c/d.

1) b, d

2) a, d

3) b, c

4) a, b

5) c, d

6) a, c

7) b, d

8) a, d

9) b, d

10) a, d

11) b, c

12) c, d

13) a, d

14) a, b

15) c, d