

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA



BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2021

Zuzana Štěrbová, DiS.

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Zuzana Štěrbová, DiS.

**Efektivní komunikace ve vztahu učitelky a dítěte předškolního
věku v mateřských školách regionu Blansko**


Olomouc 2021

vedoucí práce: PhDr. Renata Mlčáková, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem vypracovala práci samostatně pod vedením PhDr. Renaty Mlčákové, Ph.D., výhradně s použitím uvedených zdrojů a literatury.

V Olomouci dne 22.4.2021

Podpis


Zuzana Štěrbová, DiS.

Poděkování

Děkuji PhDr. Renatě Mlčákové Ph.D., za odborné vedení, poskytování cenných rad a připomínek a také za ochotu, kterou mi v průběhu psaní bakalářské práce věnovala. Dále bych chtěla poděkovat své rodině a blízkým, kteří mě po celou dobu studia podporovali. Poděkování směřuji i k učitelkám mateřských škol, které se ochotně zapojily do výzkumného šetření.

OBSAH

ÚVOD.....	2
TEORETICKÁ ČÁST	3
1 Učitelka mateřské školy	3
1.1 Specifika profese učitelky mateřské školy.....	4
1.2 Role učitelky mateřské školy	6
1.3 Kompetence učitelky mateřské školy	8
2 Vymezení pojmu efektivní komunikace	11
2.1 Druhy komunikace.....	12
2.1.1 Verbální komunikace	12
2.1.2 Neverbální komunikace.....	13
2.1.3 Komunikace činem.....	14
2.2 Techniky efektivní komunikace.....	14
2.3 Neefektivní způsoby komunikace.....	18
3 Efektivní komunikace s dítětem předškolního věku	20
3.1 Přehled zdrojů efektivní komunikace s dítětem předškolního věku	21
3.2 Dítě v mateřské škole.....	22
3.3 Specifika efektivní komunikace učitelky s dítětem v mateřské škole	23
EMPIRICKÁ ČÁST	28
4 Cíle výzkumného šetření.....	28
5 Výzkumný vzorek	29
6 Použité metody.....	29
7 Organizace výzkumného šetření	30
7.1 návratnost dotazníků	30
8 Analýza a výsledky výzkumného šetření	31
9 Závěry výzkumného šetření	39
ZÁVĚR.....	43
POUŽITÁ LITERATURA A DALŠÍ ZDROJE	44
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	50
PŘÍLOHY	51
Seznam příloh:	51

ÚVOD

Bakalářská práce se zabývá efektivní komunikací učitelky s dětmi předškolního věku. Konkrétně se zaměřuje na učitelky v mateřských školách okresu Blansko. Jsme přesvědčeni, že oblast efektivní komunikace s dítětem je v současnosti aktuálním tématem. I přes to, že technika efektivně komunikovat se do školství dostala již dříve. Pedagogové by takovéto dovednosti měli jít vstříc, protože nejde jen o komunikaci směrem k dítěti, ale také se zákonnými zástupci těchto dětí, s členy rodiny i dalšími účastníky vzdělávacího procesu.

Cílem předkládané práce je získat reálné informace v oblasti efektivní komunikace využívané v mateřských školách regionu Blansko ve spolupráci se zaměstnanými učitelkami v těchto organizacích. K jeho dosažení bylo zadáno několik dílčích cílů, které jsou v souladu s výzkumným šetřením v praktické části bakalářské práce.

Bakalářská práce je rozdělena na dva větší celky, část teoretickou a část praktickou. První seznamuje s teoretickým úvodem k dané problematice a druhá demonstruje výsledky a závěry výzkumného šetření.

První kapitola teoretické části je zaměřena na učitelku mateřské školy, na její terminologické vymezení, role, kompetence a specifika tohoto povolání. Ve druhé kapitole se věnujeme problematice vymezení pojmu efektivní komunikace, tedy druhům mezilidské komunikace – verbální, neverbální a komunikaci činem. Součástí je přehled efektivních a neefektivních způsobů komunikace. Třetí kapitolou jsou předkládány zásady efektivní komunikace zaměřené přímo na předškolní dítě. Kapitola se skládá z přehledu literatury a dalších zdrojů pojednávajících o efektivní komunikaci s dítětem předškolního věku, dále ze stručné charakteristiky dítěte předškolního věku a ze specifík, které přináší komunikace s dítětem v tomto věkovém období.

V empirické části lze najít definici hlavního cíle, který byl dále rozpracován do dílčích cílů. Součástí je seznámení s výzkumným vzorkem, použitou výzkumnou metodou, tedy vytvořeným nestandardizovaným dotazníkem vlastní konstrukce. Podkapitola organizace výzkumného šetření ukazuje nejen procentuální návratnost vyplněných dotazníků. Analýza, výsledky znázorňují získaná data a jejich vyhodnocení pomocí grafového či tabulkového znázornění. Podkapitola věnující se závěrům hodnotí celé výzkumné šetření a jednotlivě odpovídá na zadané cíle.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Učitelka mateřské školy

Podle pedagogického slovníku Průchy, Walterové a Mareše (2013) je *učitel* obecně definován jako vzdělavatel. Tedy osoba jejíž působení řídí a podněcuje učení jiných osob. Je považován za jednoho z hlavních aktérů vzdělávacího procesu – „profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník vykonávající učitelské povolání“. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 326) Dále slovník popisuje učitele jako spolutvořitele vzdělávacího prostředí, klimatu třídy, jako organizátora a koordinátora činností žáků, který zároveň hodnotí proces a výsledky učení.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších úprav vymezuje pedagogického pracovníka (§2) takto – „ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu“ a dále „pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.“ Zároveň zákon zařazuje učitele do skupiny pedagogických pracovníků.

Učitele mateřské školy líčí Syslová (2017) ve své publikaci jako osobu konající přímou pedagogickou činnost ve veřejných, soukromých nebo církevních mateřských školách i ve speciálních mateřských školách, které byly zřízeny dle školského zákona. Učitel může působit také v soukromých mateřských školách, které byly založeny podle dalších zákonů. Autorka dále uvádí, že profese učitele mateřské školy je poměrně mladým povoláním. Označení učitel mateřské školy bylo oficiálně zavedeno v roce 1934 výnosem ministerstva školství a národní osvěty. Do té doby platilo označení *pěstounka*. Učitelé mateřských škol se svojí prací odlišují od učitelů vyšších stupňů vzdělávání – „Jde o zásadní odlišnost, kterou přináší věkové zvláštnosti skupiny dětí, kterým je vzdělávání určeno, a tím také o rozdílnost v profesních činnostech, které učitelé mateřských škol vykonávají.“ (Syslová, 2017, s. 76)

Dle postřehu Syslové (2017), Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání pracoval od roku 2001 s pojmem *předškolní pedagog*. S rokem 2016 přišla změna v podobě označení jako *učitel*.

Šmelová (2009) uvádí definici učitele mateřské školy ze své dřívější publikace (2006) - kvalifikovaný odborník předškolního vzdělávacího procesu, osobnostně vyzrálý, způsobilý

k převzetí odpovědnosti za rozvoj a uspokojení potřeb dítěte, to vše s individuálním přístupem k němu.

V praxi hovoříme především o učitelce mateřské školy, která by měla mít všeobecný přehled a disponovat širokou škálou dovedností – např. hrou na hudební nástroj, výtvarnými dovednostmi, zručností apod. (Váchová, Vítečková, 2017)

Z pohledu Syslové (2013) je učitelka mateřské školy v očích veřejnosti vnímána spíše jako „matka“ než profesionál. Za hlavní důvod je kladeno vysoké zastoupení žen v organizacích předškolního vzdělávání.

Učitelku popisuje pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2013) jako příslušnici učitelké profese, která vykonává funkci a role učitele. Zajímavá je informace o zastoupení učitelek v mateřských školách v ČR, téměř ve 100 %. S postupným stoupáním do vyšších úrovní vzdělávání ženské zastoupení procentuálně klesá.

Helus (2009) hovoří o *učiteli* i *učitelce* jako o odborníkovi, profesionálovi, kompetentním vůdčím aktérovi školního vzdělávání. Zdůrazňuje, že je dítěti pomocníkem v orientaci ve světě. Předkládá mu názory a postoje, obohacuje jej o dovednosti a poznatky, které jsou považovány za předpoklady pro úspěšnost ve světě a na životní cestě.

1.1 Specifika profese učitelky mateřské školy

Jisté specifikum povolání učitelek v mateřských školách cituje Syslová (2013, s. 20) z publikace od Vrány (1946, s. 41) – „Nejraději bych napsal, že pro mateřské školy bychom měli mít nejlepší učitelky ze všech školských kategorií a školských stupňů, třebaže se tento požadavek může zdát přemrštěný. Ale není přemrštěný, jestliže pochopíme, jak velký, odpovědný a obtížný úkol svěřujeme učitelkám mateřských škol. Pokazí-li něco učitel u žáka desetiletého, dvanáctiletého, lze to ještě napravit. Ale počíná-li si nemoudře vychovatelka dítěte ve věku předškolním, nikdo nikdy již nenapraví chyby, jichž se dopustila.“

Učitelka v mateřské škole pracuje se skupinou dětí, které disponují různými zkušenostmi, odlišnými schopnostmi a také kulturním zázemím. Děti přicházejí z různých rodin s rozdílnými pravidly a předpoklady. Mateřská škola je pro ně ve většině případů první sociální skupinou. Učitelka by měla být schopna účinné podpory při prvních emočních a sociálních těžkostech dítěte. Specifikem praxe učitelky v mateřské škole je také individuální přístup ke každému z dětí. Kdyby totiž opomíjela tento předpoklad ve svém povolání, mohlo by se to na dětech promítnout v problémech v socializaci a rizikem vyloučení z kolektivu. (Syslová, 2017)

Šmelová (2009) hovoří o profesionalitě učitelky v předškolním vzdělávání dle Kašáčové (2004). Ta ji dělí na tři úrovně:

- individuální – osobnostní předpoklady a charakter učitelky,
- společenská – úkoly a povinnosti, požadavky společnosti na pracovní výkon,
- kvalifikační – požadavky na vzdělání a další rozvoj kvalifikace.

Helus (2009) specifikuje čtyři pedagogické cnosti učitele. První nazývá *pedagogickou láskou* – projev citu k dítěti, kdy je učitelka pro dítě oporou, záleží jí na něm, je připravena hledat spolu s dítětem různá východiska. Druhou cností je *pedagogická moudrost* – s oporou o vědecké poznání, praktické zkušenosti a kvalifikovanou reflexi usiluje o porozumění dítěte. *Pedagogická odvaha* je další cností v pořadí – znamená obhajovat práva dítěte a požadovat za něj patřičné životní podmínky. Poslední cností je *pedagogická důvěryhodnost* – učitelka by měla jednat s ohledem na riziko zklamání, bezradnosti a úzkosti z pohledu dítěte, důvěryhodnost je založena na přesvědčivosti učitelčina jednání.

RVP PV (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018) uvádí několik požadavků (povinností) k učitelce mateřské školy. Poslední kapitola tohoto státního dokumentu rozepisuje – odpovědnosti učitele, odborné činnosti, směr vzdělávání a přístup k rodičům. Zde jsou však důležité způsoby vzdělávání, které jsou směřovány ke skupině dětí – učitelka má pracovat tak, aby:

- „se děti cítily v pohodě (po stránce fyzické, psychické i sociální);
 - se děti rozvíjely v souladu se svými schopnostmi a možnostmi a současně byl podněcován jejich individuální rozvoj;
 - děti měly dostatek podnětů k učení a radost z něho;
 - bylo posilováno sebevědomí dětí a jejich důvěra ve vlastní schopnosti;
 - děti měly možnost vytvářet a rozvíjet vzájemné vztahy a cítit se ve skupině bezpečně;
 - byl dostatečně podporován a stimulován rozvoj jejich řeči a jazyka;
 - se děti seznamovaly se vším, co je pro jejich život a každodenní činnosti důležité;
 - děti mohly pochopit, že mohou prostřednictvím vlastních aktivit ovlivňovat své okolí;
 - děti obdržely speciální podporu a pomoc, pokud ji dlouhodobě či aktuálně potřebují.“
- (RVP PV, 2018, s. 45)

Profesní činnosti učitelek mateřských škol si lze představit jako širokou paletu aktivit. Jsou typické svojí různorodostí i proměnlivostí, neboť rychle se měnící okolnosti, často zapříčiněné emoční nestabilitou dětí předškolního věku, jejich určitou zásobou zkušeností

v sociální oblasti atd., vyžadují umění rychlé reakce. Tudíž není možné se učit jisté postupy, které by učitelce pomohly při vzdělávání. (Syslová, 2017)

Profesiogram učitele mateřské školy identifikuje druhy činností ve dvou skupinách:

1. činnosti přípravné – sebevzdělávání, administrace, plánování a projektování, evaluace, účast na správě školy;
2. činnosti realizační – přímá pedagogická činnost podle předem připraveného plánu, profesionální péče o dítě, dohlížení, zajišťování bezpečnosti a ochrany zdraví, činnost poradenská, metodická, konzultační, organizační. (Syslová, 2017)

1.2 Role učitelky mateřské školy

„Školu dělá učitel – v duchu této nadčasové věty se pak tvrdí, že výsledek výchovy a vzdělávání závisí na osobnosti učitele, a to výlučně či alespoň především“ (Vašutová, 2004, s. 68). Předchozí myšlenku popisuje autorka v charakteristice socioprofesionální role učitele. Dále vysvětluje, že již zmíněný pojem, tedy role učitele jsou v odborné literatuře nejčastěji popisovány jako chování, sociální pozice a očekávání. Diferenciace pedagogických rolí je následkem zvyšující se specializace činností učitelského povolání. Nové požadavky na diferenciaci dětí dle jejich specifických zvláštností v učení, zájmech, potřebách přinesl více individualizace do vzdělávání i výchovy, přístupu k dětem a také rozšířil spolupráci s rodiči, výchovnými poradci a psychology.

Vašutová (2004) zdůvodňuje roli jako souhrn způsobu chování, jenž je od jedince v určité sociální pozici očekáván. Dělí role učitele dle Harlanové na tři hlavní a dále je rozepisuje jako *role učitelky mateřské školy* Šmelová. Představuje role učitele jako – úlohu, poslání nebo předpokládané chování a jednání.

1. Učitel inspirátor – vytváří podmínky pro rozvoj dítěte s ohledem na jeho možnosti, potřeby a zájmy. Zároveň bere na vědomí vývojové zvláštnosti předškolního dítěte, motivuje jej a podporuje dětskou zvědavost.
2. Učitel facilitátor – provází dítě předškolního věku na jeho cestě v poznání a pochopení okolního světa a přibližuje mu orientaci ve vztazích. Podmiňuje přemýšlení a chápání dítěte i porozumění sebe sama i ostatních v jeho okolí.
3. Učitel konzultant – vede s dítětem přátelskou komunikaci, založenou na důvěře. Vede dítě k dovednosti sebereflexe. (Šmelová, 2006, s. 121)

Na podrobnější rozpracování rolí podle Tomanové a Šmelové upozorňuje Šmelová (2018) ve své novější publikaci. Učitelka mateřské školy působí ve vzdělávacím procesu jako:

1. Pečovatelka – je citlivá vůči dětské potřebě bezpečí, lásky, důvěry a úcty; chrání bezpečí dítěte a podporuje zdravý styl života dítěte; vede jej k čistotě, k sebeobsluze, k péči o vlastní zdraví, poskytuje mu pomoc.
2. Komunikátorka – komunikuje, reaguje, navazuje vztahy; učitelka je schopna referovat o pedagogických jevech; komunikuje směrem dítěti partnerským způsobem, s důvěrou a porozuměním (efektivně).
3. Učitelka – učí dítě poznávat svět a žít v něm, seznamuje dítě s životními situacemi; lze sem řadit: diagnostikování, evaluaci, motivování, plánování atd.
4. Vůdkyně – zvládá organizovat skupinu účastníků v pedagogickém procesu např. při dobrovolné spolupráci s dalšími institucemi v rámci vzdělávání či při spolupráci s rodiči.
5. Manažerka – řídí chod třídy, školy, reflektuje přání a očekávání rodičů; na podněty reaguje a vyhodnocuje je.
6. Obhájkyně – stojí za právy dítěte, je schopna zachytit signály, které mohou nasvědčovat o špatném uspokojování potřeb dítěte a dokáže učinit kroky k nápravě.
7. Poradkyně – zákonným zástupcům odborně radí a doporučuje postupy ke správnému rozvoji jejich dítěte. (Šmelová, 2018, s. 48-49)

Profesní role jsou úzce spjaty s činnostmi a kompetencemi, které učitelka v preprimárním vzdělávání vykonává. Syslová (2019) inspirována předchozím dělením, rozpracovala *role učitele mateřské školy v současném předškolním vzdělávání* následovně:

1. Role socializační a kultivační – učitelka je zrcadlem morálních hodnot naší společnosti, je kultivovaným a etickým vzorem chování a mezilidských vztahů (činnosti poradenské, metodické, konzultační, organizační, sebezvzdělávací).
2. Role angažovanosti osobnosti – učitelka se podílí na kulturním životě, účastní se společenských akcí a odborných diskuzí atd. (činnosti poradenské, metodické, konzultační, organizační, sebezvzdělávací, činnosti účasti na správě školy).
3. Role diagnostická a evaluační – učitelka diagnostikuje potřeby a zájmy, věkové i individuální stránky dětí, skupinové vztahy, své sebepojetí a profesní dovednosti. Hodnotí efektivitu edukace, podmínky vzdělávání a výsledky dětí (činnosti evaluační).

4. Role projektanta – učitelka za předpokladu diagnostiky a hodnocení realizuje diferenciované vzdělávání, které vyhovuje individualitám dětí a cíleně je rozvíjí (činnosti plánovací a projektovací).
5. Role facilitátora – učitelka provází děti prostřednictvím vzdělávacích strategií, utváří ideální podmínky pro spontánní i řízené aktivity, podporuje řešení různých situací a problémů během vzdělávacího procesu (všechny skupiny realizačních činností).
6. Role konzultanta – učitelka pomocí zvolených cílů a postupů dítě rozvíjí, naslouchá mu, konzultuje poznatky o dítěti i vzdělávacím procesu s rodiči, odborníky, s kolegy a další širokou veřejností (činnosti poradenské, metodické, konzultační a organizační).
7. Role administrátora – učitelka eviduje dokumentaci v profesionální kvalitě (činnosti administrativní). (Syslová, 2019, s. 85-86)

1.3 Kompetence učitelky mateřské školy

V Pedagogickém slovníku najdeme definici *kompetence* – „schopnost, dovednost, způsobilost úspěšně realizovat nějaké činnosti, řešit určité úkoly zejména v pracovních a jiných životních situacích“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 129-130). A také definici *kompetence učitele* – „souhrn vědomostí, dovedností, postojů a hodnot, které potřebuje učitel k vykonávání svého povolání“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 130).

„Profesionalita učitele se zakládá především na *kompetencích*, které z něj činí tvůrce edukačního dění, schopného své pedagogické jednání vyložit, zdůvodnit, obhájit, zdokonalit a nést za ně zodpovědnost před školními orgány, vedením školy, a hlavně před dětmi, jejich rodiči a svým vlastním svědomím.“ (Helus, 2009, s. 264). Autor citace také zdůrazňuje, že učitel by měl být *kompetentní v pěti oblastech*:

- v oblasti zabezpečování efektivního vzdělávacího procesu ve spolupráci dítěte i učitele;
- v oblasti rozvoje školy, která je místem vzdělávání a výchovy, kooperace učitelů a zdrojem zkušeností pro dítě;
- v oblasti vztahů se zákonnými zástupci dítěte, ale i dalšími účastníky vzdělávání (nadřízené školní orgány, školní inspekce atd.);
- v oblasti širší společensko-politické souvislosti, kterou jsou tvořeny podmínky pro efektivní edukaci;

- v oblasti vztahu pedagoga k sobě samému (sebereflexe, seberozvoj, sebeutváření). (Helus, 2009)

Profesní kompetence učitelky mateřské školy vymezily autorky Garabiková Pártlová a Podhrázská, inspirovány strukturou podle Vašutové (2007). Za významný považují její pohled, který říká, že každá kompetence by měla být dále rozvíjena, jak v období přípravy, tak i v průběhu praxe. Co konkrétně si má učitelka představit pod zvýrazněnými pojmy, jak je chápat a pohlížet na ně:

1. *Kompetence předmětové* – učitelka mateřské školy by měla být odborně kvalifikovaná v předškolní pedagogice (školou střední, vyšší odbornou nebo vysokou školou); měla by být vybavena mnohostrannými dovednostmi v oblasti výchov (tělesné, hudební, výtvarné, estetické apod.) a dalších oblastech (mateřský jazyk, matematika, přírodní vědy, environmentální i kulturně historické vědy); samozřejmostí je i tvořivost, originalita, fantazie. Předpokládá se partnerský přístup k dítěti a vlastní zájem o určitou tematiku.
2. *Kompetence didaktické a psychodidaktické* – učitelka mateřské školy by měla efektivně využívat metod a organizačních forem dle vhodně zvolených cílů a obsahu v procesu vzdělávání (pomůcky, didaktický materiál, vhodné metodické postupy, nabídka kvalitních činností, využití metodického materiálu).
3. *Kompetence pedagogické* – učitelka by měla mít vlastní styl práce, připravovat dětem promyšlenou a systematickou nabídku a umět profesionálně improvizovat v nahodilých situacích, to vše s jasnými vzdělávacími cíli prostřednictvím prožitkového, situačního, kooperativního učení a učení nápodobou. Učitelka by měla mít na paměti, že na vytváření dlouhodobých postojů dítěte působí celý průběh dne v mateřské škole.
4. *Kompetence diagnostické a intervenční* – učitelka mateřské školy by měla znát specifika předškolního věku a pracovat podle potřeb dítěte s ohledem na jeho jednotlivé zvláštnosti. Využívat individuální i skupinové činnosti. Měla by zaznamenávat poznatky pedagogické diagnostiky a pracovat se zjištěnými informacemi. Neměla by opomíjet prevenci sociální ani patologických jevů.
5. *Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní* – pro učitelku mateřské školy to znamená, být schopna vytvářet příznivé třídní klima a plnohodnotnou socializaci dětí; mít partnerský a respektující vztah a přístup k dítěti (viz kniha *Respektovat a být respektován*) -> chovat se k dítěti, jako k dospělému, kterého si

vážíme a respektujeme (Kopřiva a kol., 2008). Učitelka by měla vést s dítětem empatický, důvěryhodný, vnímavý rozhovor plný porozumění a orientovat se v neverbálních znacích komunikace.

6. *Kompetence manažerské a normativní* – se týkají učitelky, ale také ředitele mateřské školy. Pedagog by měl umět reagovat na potřeby dítěte, zákonných zástupců, zaměstnanců školy, na výsledky evaluace školy. Měl by být schopen vhodně upravit podmínky vzdělávání a organizovat činnosti; mít znalosti o podmínkách a procesech fungování školy jako veřejnoprávní instituce a mít základní znalosti o zákonech a dalších normách a dokumentech vztahujících se k výkonu profese. Smysluplně plánovat a hodnotit výsledky práce.
7. *Kompetence profesně a osobnostně kultivující* – učitelka mateřské školy by měla dodržovat zásady profesní etiky (na pracovišti i na veřejnosti). Měla by mít chuť sebevzdělávat se a sebereflektovat. Umět se uvolnit a relaxovat = předcházet syndromu vyhoření. (Garabiková-Pártlová a Podhrázská, 2017, s. 29-36)

Syslová (2013) vytvořila „*Model kompetencí učitele mateřské školy*“ (viz Přílohy – Tabulka 8). Autorka zdůrazňuje, že účelem nebylo zhotovit normativní předlohu na profesní vybavenost učitelů mateřských škol. Model má sloužit jako možnost porovnání s výsledky v oblasti sebehodnocení a hodnocení učitelů mateřských škol. Vytyčuje několik bodů pro rozvoj těchto kompetencí. Hovoří o sebereflexi učitelky, kterou vnímá jako „získávání poznatků o sobě samém za účelem zkvalitňování své práce a přístupu k dětem, ale i k sobě samému“ (Syslová, 2013, s. 47). Popisuje metody a nástroje pro hodnocení kvality učitelky mateřské školy. Příkládá důležitost i hospitaci, která by měla být nástrojem podpory profesního růstu učitelky. Zpětnou vazbou prostřednictvím vedení hodnotících rozhovorů by měla být upevňována otevřená pracovní atmosféra a partnerské vztahy mezi všemi zaměstnanci mateřské školy. Mentoring by měl být kolegiální spoluprací, při níž je podporována méně zkušená učitelka tou zkušenější.

2 Vymezení pojmu efektivní komunikace

Latinský název pro komunikaci uvádí Vybíral (2009, s. 25), „*communicare* – činit něco společným, společně něco sdílet“. Definiuje lidskou komunikaci jako proudění informací z jednoho bodu (ze zdroje) k druhému bodu (k příjemci) a vysvětluje, že někteří psychologové rozumějí komunikaci jako způsob sdělování a sdílení současně.

Pedagogický slovník popisuje *komunikaci* jako „sdělování informací, myšlenek, pocitů; dorozumívání“. Z pedagogického hlediska je důležitá sociální komunikace, která probíhá slovně, psanou a tištěnou formou, obrazově či pomocí gest. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 130).

Podle psychologického slovníku (Hartl, 2004) je *efektivita* účelnost, účinnost, schopnost dosáhnout předpokládaných cílů.

Vzhledem k tématu této bakalářské práce, je třeba vymežit pojem *interpersonální komunikace* neboli mezilidská, sociální komunikace, kdy se jedná o přenos informací mezi lidmi. Přenášenou informací je tak např. mluvené slovo, postoj, pohled, čin, potlesk v divadle apod. (Pokorná, 2002 in Šmelová, 2018). „Mezilidská komunikace je jedním z nejdůležitějších nástrojů vzniku, utváření a udržování kontinuity kultury. Prostřednictvím řady konkrétních komunikativních aktů, probíhajících tváří v tvář mezi jedinci (např. mezi dítětem a učitelem, mezi učitelem a rodičem), dochází ke kulturní transmisi, tedy k převodu kulturního dědictví z jedné generace na druhou.“ (Kořa, 2018, s. 124) Z tohoto výroku lze tedy usoudit, že neefektivní způsoby komunikace směřující k dítěti (viz kapitola 2.3) jsou v nás již generačně zažití. Je tedy možné, že si jejich neblahý dopad neuvědomujeme. To odůvodňuje Svobodová (2015) – způsoby komunikace přejímáme ze svého okolí podle vzorů, se kterými se setkáváme. Interpersonální komunikace je dle Konečné (2009) charakteristická neopakovatelností, nevyhnutelností a nevrátností.

Vítková (2018) hovoří o slovu – *komunikace* – jako o pojmu, který má více významů, pro příklad udává – proces, spojování, výměna informací, cesta. *Efektivní komunikaci* chápe ve smyslu komunikačního procesu realizovaného stručně a zároveň způsobem, kterým dojde k porozumění předávané informace.

Efektivní komunikace by mohla být synonymem komunikace respektující, protože je založena na respektujících a partnerských vztazích mezi jejími účastníky. Efektivní

komunikace není používána jen v oblasti pedagogiky a pedagogické psychologie, ale také např. v ošetrovatelství a v profesi manažera. (Tesková, 2015)

Efektivní komunikaci definuje Pokorná (2002) jako způsob přenosu informací za určitým účelem tak, aby došlo k žádané reakci a současně i k ujištění, že tomu tak je. Je to tedy složitý proces, ve kterém hrají významnou roli osobnosti účastníků komunikačního procesu.

Za *efektivní komunikaci* je považována tzv. zdravá komunikace neboli funkční či kvalitní. „Kvalitní komunikace spoluvytváří podstatnou měrou prožitek celkové kvality a smysluplnosti našeho života.“ (Spálová, 2008, s. 90). Vybíral (2009) zdůrazňuje, že nepřetržité působení nezdravé komunikace na člověka po dlouhou dobu zanechává stopy v jeho mysli. Také negativně působí na vegetativní děje v našem těle (např. svírání žaludku, studený pot, rozbušení srdce).

Pokorná (2010) rozumí *efektivní komunikaci* jako tzv. otevřené, při které dochází k jasnému předávání informací a komunikující partneři si navzájem rozumí. Autorka vysvětluje, že funguje na principu výhra-výhra – tzn. stav, kdy obě dvě komunikující strany mají pozitivní pocit ze vzájemného působení.

Vymětal (2008) cituje myšlenku Palmera a Weavera (2000), která nám říká, že má-li být *komunikace efektivní*, měla by být zřetelná, stručná, správná, úplná a zdvořilá.

2.1 Druhy komunikace

Většina autorů zabývajících se komunikací mezi lidmi uvádí dva druhy komunikace – neverbální a verbální. Někteří odborníci však doplňují sociální komunikaci o třetí kanál – komunikaci činem.

Je třeba dodat, že jednotlivé druhy komunikace neexistují samostatně, ale navzájem se doplňují. Např. verbální projev je doplněn mimoslovními znaky a mimoslovní komunikace je doplňkem našich činů.

2.1.1 Verbální komunikace

Neboli *slovní komunikace, řeč, jazyková forma komunikace*. Lze hovořit o dvou formách verbální komunikace – *zvukové a psané*. (Šmelová, 2018)

Prostřednictvím verbální komunikace jsou sdělovány současně obsah (např. názor, postoj, emoce) i forma (např. dotaz, pokyn). Významným faktorem pro verbální komunikaci jsou slova, která používáme. Volba vhodných slov výrazně ovlivňuje naše myšlení, jednání,

pochopení komunikačním partnerem, myšlení partnera a také celkovou atmosféru a výsledky rozhovoru. Špatně volená slova brzdí a demotivují komunikaci. (Vymětal, 2008)

Pokorná (2010, s. 14-15) uvádí několik podob slovní komunikace – *auditivní* (hudba, řeč), *statická* (nemění se), *přímá* (např. face to face), *aktuální* (v aktuálním čase), *individuální* a *dvoustranná* (mezi dvěma komunikujícími), *jednosměrná* (bez okamžité zpětné vazby) a *prvotní* (základní).

Charakteristiku verbální komunikace Křivohlavého (1996) doplňuje Šmelová (2018):

- *intenzita hlasového projevu* – změna hlasitosti a dynamiky slovního projevu,
- *tónová výška hlasu* – poloha hlasu,
- *barva hlasu* – dána stavbou těla, ale i emočním naladěním jedince,
- *délka projevu* – vyhnout se mnohomluvnosti a neustálému vysvětlování,
- *rychlost projevu* – ovlivňuje srozumitelnost obsahu sdělení,
- *přestávky v projevu* – frázování aktivuje pozornost účastníků komunikace,
- *akustická náplň přestávek* – pauzu lze vyplnit tichem či akustickým šumem,
- *přesnost řeči* – vyvarovat se chyb v mluvním projevu, důraz na přesnost sdělení a logickou strukturu,
- *způsob předávání slova* – respekt k mluvčímu, nepřerušovat sdělení.

2.1.2 Neverbální komunikace

Neboli komunikace *mimoslovní*, *nonverbální* či *řeč těla*. Zahrnuje širokou škálu toho, co signalizujeme beze slov či spolu se slovy. (Vybíral, 2009)

Neverbální komunikace je nejpůvodnějším způsobem mezilidské komunikace. Mimoslovní sdělení je názorné, vnímatelné našimi smysly a vyjadřuje naše emocionální rozpoložení. Na rozdíl od slovního projevu není abstraktní a pojmové. (Jiřincová, 2010)

Vymětal (2008) tvrdí, že *člověk mluví, i když mlčí*, protože naše tělo neustále vysílá komunikační signály. Předpokládá, že pokud je mimoslovní projev v nesouladu s verbální projevem, je pravděpodobné, že uvěříme neverbálnímu signálu, pětkrát vyšší.

Podle rozhledu Šmelové (2018) je odbornými publikacemi uváděno osm základních způsobů nonverbální komunikace:

- *vizika* – tzv. řeč očí: zaměření pohledu, jeho délka a četnost, pohyby očí, úhel pootevření víček, velikost zornic, vrásky v okolí očí, mrkání, pohyby obočí;
- *mimika* – výrazy v obličejí;

- *kinezika* – sdělování pohyby těla;
- *posturologie* – řeč postojů, držení těla a konfigurace poloh;
- *gestika* – pohyby těla s výrazným sdělovacím účelem (např. posunky);
- *haptika* – sdělování dotykem a způsoby podání ruky;
- *proxemika* – vzdálenost mezi komunikujícími;
- *úprava zevnějšku* – způsob oblékání, typ účesu, líčení.

Vybíral (2009) uvádí ještě další dva způsoby podle Wahlstromové:

- *chronemika* – zacházení s časem;
- *zacházení s předměty* (např. zařízení bytu, pořádek na pracovišti).

Tyto dva poslední způsoby neverbální komunikace bychom mohly určitým způsobem řadit i do další podkapitoly.

2.1.3 Komunikace činem

„Komunikace činem sděluje zejména naše postoje, vztahy k lidem, věcem, činům, prezentuje vlastní hodnotovou orientaci.“ (Šmelová, 2018, s. 177) Autorka citace dále připomíná, že na tomto základu si utváříme osobní pověst mezi lidmi v okolí. Upozorňuje, že v souvislosti s komunikací činem jsou důležité tyto dovednosti – naslouchání, odrážení (pokud si nejsme jisti, co chce druhý říct, opakujeme jeho slova), vyjasňování, tázání a hledání příkladů.

Tomuto pojmu je rozuměno, jak se k sobě chovají účastníci komunikace, jak svým jednáním navzájem vyjadřují své postoje. Např. ve vztahu učitelka a děti předškolního věku – skupina vnímá, zda učitelka včas reaguje na určité situace, zda má připravené pomůcky, zda toleruje vyrušování při komunikaci, zda hodnotí situace a jak své postoje dává najevo apod. (Prokešová, Procházka, 2009)

Není od věci nepřímo citovat Emersona, kterým se inspirovali Prokešová a Procházka (2009, s. 263) – „*Tvé skutky křičí tak hlasitě, že neslyším tvá slova*“.

2.2 Techniky efektivní komunikace

V knize *Respektovat a být respektován* (Kopřiva a kol., 2008) lze najít výčet základních technik efektivní komunikace:

1. POPIS, KONSTATOVÁNÍ – *Vidím/slyším/cítím, že...*

Popis nebo také konstatování říká, že jsme si něčeho všimli, něco pozorujeme a druhému to sdělujeme. Tato technika napomáhá vhodné formulaci dané situace bez

posuzování, nikoho tedy nehodnotíme, neobviňujeme, nepomlouváme ani „neškatulkujeme“. Záměr naší pozornosti směřuje k tomu, CO se stalo, ne na to, KDO to udělal. Tón hlasu je přátelský či věcný. Když situaci stručně popíšeme, můžeme k jejímu řešení přidat větu, která pobízí druhého komunikujícího k aktivitě. Příklad: *Vidím, že na zemi v pokoji leží spousta věcí. Co s tím uděláme?* nebo *Tento příklad počítáš už hodně dlouho. Je něco, co by ti pomohlo?*

2. INFORMACE, SDĚLENÍ – *Je..., Je třeba...; Tohle děláme (tak a tak)...; Pomůže, když...; Když..., tak...*

Předností této techniky je, že naplňuje naši potřebu smysluplnosti. Informace oznamuje PROČ, JAK nebo KDY se něco dělá, odehrává či co se očekává a jaké z toho plynou důsledky. Ke sdělení využíváme oznamovací větu, která je buď v 3. osobě jed. čísla nebo v 1. osobě mn. čísla. Tím má informace obecnou platnost, a tudíž jí lépe rozumíme a přijímáme. Je efektivnější využívat pozitivních sdělení. Příklad: *Když víme, že se nám nechce po zazvonění budíku okamžitě vstát, pomáhá, když si jej nastavíme o něco dřív.* nebo *Nejdřív se vysává, potom přijde na řadu utírání prachu.* nebo *Před jídlem se umývají ruce.*

3. VYJÁDRĚNÍ VLASTNÍCH OČEKÁVÁNÍ A POTŘEB – *Potřebuji, aby...; Očekávám, že...; Pomohlo by mi, kdyby...*

Svou podstatou jsou to informace, kterými dáváme najevo svá přání, co potřebujeme, chtěli bychom či co očekáváme. Mluvíme o nich v 1. osobě jed. čísla a pokud to jde, tak pozitivně (co by nám bylo příjemné, nikoli co nechceme). Příklad: *Pomohlo by mi, kdybychom si teď pospíšili, čeká nás ještě nějaká práce.*

4. MOŽNOST VOLBY – *Uděláš to tak..., nebo tak...? Můžeš si vybrat.*

Tento způsob je další komunikační dovedností, kterou neohrožujeme druhého a vyjadřujeme jím partnerský přístup. Skutečný výběr spočívá ve vyjmenování dvou nebo více konkrétních možností, které jsou přijatelné pro obě strany. Výběr neznámá, že si druhý může vybrat, zda něco udělá nebo ne, ale že se sám rozhodne za určitých podmínek. Na výběr dáváme – „co“, „kdy“, určité pořadí, „jak“ nebo „čím“, sám nebo ve spolupráci, „kolik“. Uvedené možnosti naznačují, že druhému umožňujeme rozhodovat a umět rozhodovat je životní dovednost. Příklad: *Vezmeš si raději hrušku nebo jablko?* nebo *Uklidiš si nejdříve oblečení, a potom hračky nebo obráceně?*

5. DVĚ SLOVA – *Peťo, ...!*

Přátelsky upozornujeme na to, co je třeba udělat. Tím prvním by mělo být oslovení, abychom se vyhnuli rozkazovacímu tónu. Tento způsob šetří náš čas a sílu trpělivosti. Musí být však použit ve chvíli, kdy je naprosto jasné, o co jde. Příklad: Honza se hrne ke svačině s neumytýma rukama – řekneme pouze „*Honzo, ruce!*“

6. PROSTOR PRO SPOLUÚČAST A AKTIVITU – *Co s tím uděláme? A co si o tom myslíš ty?*

Spoluúčast na rozhodování již představuje souhrnnější postup, ne pouhou komunikační dovednost. Pokud druhý odpoví, že neví, pořád to ještě není důvod rozhodnout za něj – dáme mu na výběr nebo čas na rozmyšlenou. Předkládáme tímto způsobem model velmi efektivního chování pro celý život – nebýt s problémy sám aneb víc hlav víc ví. Příklad: *Venku docela dost prší. Domlouvali jsme se, že vyjedeme na kolech. Tak co s tím?* (Kopřiva a kol., 2008, s. 50-76)

Kratejlová (2011) doplňuje tento výčet efektivních komunikačních technik o další tři:

7. KOMBINACE VÝŠE UVEDENÝCH TECHNIK

Kombinování výše uvedených dovedností efektivní komunikace je účinnější nežli samostatně použitá technika. Nejčastěji je užíván: popis + informace, popis + spoluúčast, popis + vyjádření očekávání, popis + výběr.

8. PŘIJETÍ POCITŮ, EMPATICKÁ REAKCE – *Máš právo cítit se tak, jak se cítíš...*

Empatie je schopnost soucítění s druhým. Není založena na naučených způsobech (např. *Neboj, to se určitě zlepší.*), ale na skutečném popisu pocitů druhých (např. *Vypadáš opravdu naštvaneč.*). Neznamená to však, že za každou cenu vždy s druhým souhlasíme. Tři komunikační dovednosti, jak druhého ujistit o našem zájmu o něj: za 1. – aktivně mu nasloucháme, za 2. – pojmenováváme v 2. osobě j. č. pocity, zájmy či očekávání druhého a za 3. – vyjadřujeme podporu, nabízíme pomoc.

9. JÁ-VÝROK – *Vadí mi, že... Očekávám, že...*

Je to taková informace směrem k druhému, která umožňuje slušně hovořit o tom, co prožíváme, proč se tak cítíme, co si přejeme, s čím jsme počítali nebo jaká máme očekávání. Já-výrok používáme, pokud jsme v silných negativních emocích my. Můžeme jasně vyjádřit, jaké chování nemíníme tolerovat a co chceme dělat v případě takového chování vůči nám. Lze využít tři základní postupy, které můžeme použít i samostatně: za 1. – pojmenováváme v 1. nebo 3. osobě j. č., za 2. – sdělujeme, proč

to cítíme, co vyvolalo naše emoce a za 3. – vyjadřujeme na závěr naše očekávání, jak chceme situaci řešit.

Vybíral (2009) uvádí ve své publikaci další komunikační techniky v podobě *asertivní komunikace* – tzn. umění prosadit se přiměřeným způsobem v situacích, ve kterých se momentálně nacházíme. Předkládá těchto šest komunikačních technik:

Tabulka 1: *Asertivní komunikační techniky*

1.	FEELING TALK	- v překladu: upřímný rozhovor, řeč, - nebojte se vyjádřit jasně a spontánně své pocity, umět říct: <i>To se mi nelíbí.</i>
2.	FACIAL TALK	- v překladu: řeč obličeje, - mimika by měla zrcadlit to, co právě cítíme.
3.	MOŽNOST NESOUHLASIT	- nemějte strach odmítnout; dejte jasně najevo svůj souhlas či nesouhlas.
4.	UŽÍVÁNÍ „JÁ“	- nemluvte za skupinu, obecně; vyjadřujte se za sebe.
5.	PŘIJMOUT POCHVALU	- umějte vyjádřit radost a pochvalu přijměte, vyhněte se falešné skromnosti – <i>Ale prosím vás, to nestojí za řeč.</i>
6.	SPONTANEITA, IMPROVIZACE	- nejlepší lék na nerozhodnost je být spontánní a mít odvalu improvizovat.

(Zdroj: Vybíral Z., 2009, s. 238-239)

Výše uvedenou asertivitu při komunikaci řadí Vybíral (2009) pod *zdravou komunikaci*. Lze k ní přiřadit další názvy jako komunikace *funkční* nebo *kvalitní*. Autor zdůrazňuje, že zdravá, respektive nezdravá komunikace, silně působí na vegetativní děje v našem těle. Odborníci v oblasti psychologie a psychiatrie považují zdravou komunikaci za zejména důležitou podmínku optimálního osobnostního rozpoložení. Profily zdravé komunikace jsou následovné:

1. BEZPROSTŘEDNOST REAKCE – Reagovat ihned, neodkládat odpovědi na pozdější dobu (hodiny či několik dní). Ale neznamená to, že malý časový odklad nemusí být chybou.
2. KOGNITIVNÍ PŘIZPŮSOBOVÁNÍ – Znamená, že jsme v komunikaci ovlivňováni slovníkem, neverbálními signály a postoji druhého. A je to tak správně na rozdíl od chladného, odtažitého komunikování neochotného k pomoci či důvěře.
3. ZÁJEM O DRUHÉHO – Signalizujeme zájem nejen o sdělení, ale také o komunikačního partnera. Dáváme to najevo – pozorným nasloucháním, trpělivostí,

přátelským pohledem, přívětivým hlasem, povzbuzováním během komunikace, sdílením emocí druhého. Součástí je však i vzájemný oční kontakt.

4. RECIPROCITA – Vzájemnost či synchronie při komunikaci, tzn. že i pasivnější komunikující má možnost spolupřevorby komunikace.
5. HUMOR – Napomáhá udržovat příjemnou atmosféru v komunikaci a také udržení pozornosti. Nesmí být však směřován k zesměšňování druhého. Je třeba jeho přiměřená míra.
6. TŘIKRÁT NE – Patří přílišné kritice, nadbytku požadavků a vyjadřování zklamání (zbytečné rozvádění pocitu zklamání, opakované připomínání či dramatizování).
7. PODPORA VÝVOJE A FLEXIBILITY – Zdravá komunikace je typická otevřeností, tzn. že komunikující mají možnost navázat na přerušovaný rozhovor a pokračovat v něm.
8. KONZISTENCE INTERAKCÍ – Zažijeme s komunikačním partnerem zdravou komunikaci a tu přátelsky a důvěryhodně ukončíme. Později se dovíme, že nás pomluvil – tzn. že jeho interakce k nám nebyla konzistentní. Může se tedy v další komunikaci s námi snažit přesvědčit nás o upřímnosti, ale naše zkušenost je, že mu není radno věřit.
9. UVOLNĚNÍ – Na konci každé komunikace by mělo dojít k tzv. komunikační katarzi – očistě, uvolnění, odplavení negativního a povolení napětí.

(Vybíral, 2009, s. 227-231)

Co patří k *dobré (efektivní) komunikaci* specifikují také Praško, Prašková (2007). Z pohledu komunikujícího (komunikátora), který vyjadřuje sdělení – by měl fungovat soulad ve vysílání slovního a mimoslovního signálu, sdělení by mělo být konkrétní a dobře specifikované, otevřené a autentické, jasné a srozumitelné, komunikace by měla být plynulá a jedinec by měl vyjadřovat své záporné i kladné pocity a požadavky bez agrese. Na druhé straně příjemce daného sdělení (komunikant) – by měl ovládat schopnost naslouchat, neskákat do řeči, dát najevo, že poslouchá a má zájem, uvědomit si své vlastní pocity, myšlenky a postoje a zdržet se tzv. čtení myšlenek.

2.3 Neefektivní způsoby komunikace

Kopřiva a kol. (2008) popisuje způsoby, které nejsou v souladu s respektujícím přístupem. Avšak jsou dosti rozšířené a zautomatizované. Podvědomě si jimi spíše ulevujeme od vlastních emocí a chceme dosáhnout toho, aby se dělo, co se podle nás správně má dít.

Výčet neefektivních způsobů komunikace je následující:

Tabulka 2: Neefektivní způsoby komunikace

1.	VÝČITKY A OBVIŇOVÁNÍ	<i>Ty zase (vždycky/nikdy/pořád)...! Kdybys aspoň...!</i>
2.	POUČOVÁNÍ, VYSVĚTLOVÁNÍ, MORALIZOVÁNÍ	<i>Měl/a by sis uvědomit, že...</i>
3.	KRITIKA, ZAMĚŘENÍ NA CHYBY	<i>Tohle jsi udělal/la špatně...!</i>
4.	CITOVÉ VYDÍRÁNÍ	<i>Já (někdo) kvůli tobě...!</i>
5.	ZÁKAZY, VAROVÁNÍ	<i>Nedělej to, nebo se ti stane...!</i>
6.	NEGATIVNÍ PROROCTVÍ, SCÉNÁŘE	<i>Z tebe jednou vyroste/bude...</i>
7.	NÁLEPKOVÁNÍ	<i>On je takový náš... Ty jsi takový...</i>
8.	POKYNY	<i>Udělej...</i>
9.	PŘÍKAZY	<i>Okamžitě běž a udělej...!</i>
10.	VYHROŽOVÁNÍ	<i>Přestaň, nebo...! Běda ti, jestli...!</i>
11.	KŘIK	...
12.	SROVNÁVÁNÍ, DÁVÁNÍ ZA VZOR	<i>Podívej se na... Vezmi si příklad z...</i>
13.	POUKAZOVÁNÍ NA VLASTNÍ ZÁSLUHY	<i>Já pro tebe... a ty...!</i>
14.	ŘEČNICKÉ OTÁZKY	<i>Copak ty nechceš...? Ty snad chceš...?</i>
15.	PONIŽOVÁNÍ, URÁŽKY	<i>Ty jsi ale...</i>
16.	IRONIE, SHAZOVÁNÍ	<i>To je náš génius! To ses teda vyznamenal/a!</i>

(Zdroj: Kopriva a kol., 2008, s. 23-47)

Odbornice na komunikaci s dětmi, Faber a Mazlish (2013), poukazují na zrádnost slova „ALE“ ve větě. Upozorňují na to, že při reakci na pocity druhého s užitím této spojky může nastat nepříjemnost. Toto slovo má totiž tendenci zničit všechno, co je řečeno před ním. Je tedy lepší nahradit jej spojením „a i přes to“ nebo „problém je, že“.

Svobodová (2015) zdůrazňuje, že „neefektivní komunikační techniky především ve vztahu k dětem jsou součástí našich komunikačních vzorců jako tradiční přístup k dítěti v naší kultuře“ (Svobodová, 2015, s. 83). Změna vyžaduje dlouhodobý trénink, pevnou vůli a vnitřní přesvědčení, že toto je to správné. Důležité však je vytrvat a dostaví se odměna v podobě radosti z bezproblémové komunikace. Základním počinem může být již to, když budeme přemýšlet nad tím – *Jak bych se cítil já, kdyby tato slova použil vůči mně někdo, na kom mi záleží?*



3 Efektivní komunikace s dítětem předškolního věku

Promluva dětského psychologa dr. Haima Ginotta vypovídá o komunikaci s dítětem: „Co je to jazyk, který používám, když mluvím s dětmi? - Jazyk, který používám, nehodnotí. Vyhýbám se výrazům, které by hodnotily dětskou povahu či schopnosti. Snažím se nepoužívat slova jako – nemotorný, hloupý, ošklivý, nebo naopak krásná, chytrý, hodná – protože nejsou k ničemu užitečná. Místo toho použiji slova, která popisují. Popisuji, co vidím, popisuji, jak se cítím.“ (Faber, Mazlish, 2010, s. 8)

V efektivní komunikaci s dítětem nejde jen o „slovíčkaření“, nýbrž o skutečně účinné a praxí osvědčené nástroje ve výchově i vzdělávání – doma i na všech stupních škol, počínaje mateřskými. (Kopřiva a kol., 2008)

Výčetem základních technik efektivní komunikace s dítětem se zabývá podkapitola 2.2 Techniky efektivní komunikace (viz od s. 17).

Tabulka 3: Seznam přijatelných a nepřijatelných způsobů komunikace

Přijemný, přijatelný způsob 	Nepřijemný, nepřijatelný způsob 
<ul style="list-style-type: none"> * oslovení jménem • příjemný nebo aspoň věcný tón hlasu • zdvořilost, slovíčko „prosím“ • úsměv, oční kontakt • jasná formulace požadavku • zprostředkování smysluplnosti • vhodné načasování požadavku • dostatečný časový prostor, sdělit požadavek včas • jasně stanovený termín • rovnocenný vztah, respekt • možnost uplatnit vlastní přístup • přímo, na rovinu • splnitelnost • stručnost • přiměřené informace • sdělí se celý požadavek najednou • zaměřenost na problém, věc • humor 	<ul style="list-style-type: none"> • neosobně, „mělo by se“ • direktivní tón, křik • příkazy • nepřijemný výraz, pohled stranou • nejasnost, nekonkrétnost • nevíme, proč to udělat, nebo vnitřně nesouhlasíme • právě se zabýváme něčím jiným, co je pro nás důležité • „teď hned“, „honem“ • netušíme, do kdy • arogance, nadřazenost • hrozby • kontrola před uplynutím doby (Ty ses do toho ještě nepustila?) • nemožnost volby • „chodí jak kolem horké kaše“ • vzkaz přes třetí osobu • nátlak, citové vydírání • vzbuzování pocitu viny • manipulace, „mazání mezi kolem úst“, lichocení (Ty jsi taková šikovná, víš že to uděláš!) • přetěžování • moc řečí • málo informací nebo žádné informace * rady, poučování • „kouškování“ požadavku (a ještě tohle...) • kritika osoby • srovnávání s jinými • připomínání minulých chyb • posměch, ironie • úsečnost

(Zdroj: Kopřiva a kol., 2008, s. 27)

Svobodová (2017) přemýšlí nad otázkou, zda se efektivní komunikaci dá naučit nebo ji musí mít učitelka mateřské školy vrozenou či osvojenou předchozí výchovou. Autorka uvádí jako důkaz výzkumné šetření Teskové (2015). Z výzkumného vzorku 115 studentek a absolventek kombinované formy studia (obor učitelství pro mateřské školy) vyplývá, že 74 % pojem efektivní komunikace ani její techniky před studiem uvedeného oboru neznalo a v závěru studia se s efektivní komunikací (kromě dvou studentek) všechny ztotožnily a v rámci svých možností uplatnily ve své praxi.

3.1 Přehled zdrojů efektivní komunikace s dítětem předškolního věku

Následující zdroje jsou přímo zaměřeny na předškolní děti a komunikaci s nimi. Ať už přímo určené pro učitele či vychovatele, anebo směřované k rodinnému prostředí.

- ❖ Brodinová, 2015
- ❖ Dinkmeyer, Mckay, Boučková, 2008
- ❖ Faber, Mazlish, 2013
- ❖ Faber, Mazlish, 2010
- ❖ Ginott, 2015
- ❖ Havlínová, Vencálková, Havlová, 2008
- ❖ Herman, 2008
- ❖ Chvátalová, 2020
- ❖ Kopřiva a kol., 2008
- ❖ Kopsová, Kops, 2016
- ❖ Kopsová, Kops, 2015
- ❖ Kratejlová, 2011
- ❖ Kubitschek, 2020
- ❖ Lažová, 2013
- ❖ Rogge, 2016
- ❖ Říčan, 2013
- ❖ Schmidt, Friedman, 1996
- ❖ Skládalová, 2015
- ❖ Skládalová, 2018
- ❖ Sperry, 2016
- ❖ Svobodová, Vítěčková, 2017
- ❖ Svobodová, Hovjacká, Kubecová, Kukačková, 2015
- ❖ Svobodová, 2010
- ❖ Syslová, Burkovičová, Kropáčková, Šilhánová, Štěpánková, 2019
- ❖ Syslová, 2013
- ❖ Šmelová, 2018

Další publikace jsou původně zaměřeny na komunikaci s žáky či studenty, jsou tedy situované do prostředí vyšších vzdělávacích stupňů. Neznamená to však, že jejich obsah nelze přizpůsobit komunikaci s dětmi v mateřské škole.

- ❖ Nelešovská, 2005
- ❖ Gavora, 2005
- ❖ Helus, 2009
- ❖ Gordon, 2015
- ❖ Mešková, 2012

Všechny uvedené zdroje jsou řádně citovány v seznamu použité literatury a dalších zdrojů ke konci bakalářské práce.

3.2 Dítě v mateřské škole

Definice dítěte podle Heluse (2009, s. 99) zní takto: „dítě je jedinec nacházející se v určitém věkovém rozmezí, které lapidárně (výstižně) označíme jako dětský věk či věk dětství“. Autor dále specifikuje termín dle Úmluvy o právech dítěte, kde se praví, že „dítětem se rozumí lidská bytost mladší 18 let“. (Helus, 2009, s. 99)

Nejnovější aktualizace RVP PV (2018) říká, že s účinností od 1.9.2020 je předškolní vzdělávání (tedy mateřská škola) pro děti ve věku od 2 zpravidla do 6 let. Původně byl věk stanoven od 3 do 6 let.

Předškolní dítě je pedagogickým slovníkem charakterizováno jako jedinec ve vývojovém období od dovršení třetího roku věku po vstup do základní školy (do šesti let věku). A v těchto letech dítě zpravidla navštěvuje mateřskou školu. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013)

Předškolní období je z psychologického hlediska charakteristické zejména specifickým myšlením a uvažováním dětí. V tomto věku se postupně prolne úroveň myšlení (Piaget, 1999 in Syslová, 2017) symbolického a předpojmového do úrovně názorně-intuitivního myšlení. V období předpojmové a symbolické inteligence (2-4 roky věku) si dítě teprve osvojuje řeč. Ze svého okolí má již určité poznatky, prozatím však neúplné bez pochopení obecnějších pravidel. Období myšlení názorně-intuitivní (4-7 let věku) je charakteristické egocentrismem – dítě myslí subjektivně, prosazuje se na úkor druhých, nedokáže vnímat realitu na základě druhých. (Šmelová, 2018)

Dítě v předškolním věku se nachází v období výrazných změn. Zdokonaluje se hrubá motorika, na kterou navazuje vývoj jemné motoriky. (Šmelová, 2018) „Dominuje představivost a živá fantazie, konkrétní myšlení a vysoký kreativní potenciál. Souhrou těchto a dalších prvků se vytváří a rozvíjí abstraktní myšlení nejen v předškolním věku.“ (Syslová, 2017, s. 77) Myšlení je magické, tzn. dítě ještě nemá vytvořené hranice mezi možným a nemožným. Vývoj psychomotoriky, mentální a duševní vývoj je úzce spjatý s vývojem sociálním. Dítě se dostává do nových rolí, navazuje nové kontakty, hraje si, přijímá nová pravidla, požadavky, novou autoritu. Utváření mravních postojů závisí na kvalitě prostředí. (Šmelová, 2018) Dítě poznává svět nejen smyslovým vnímáním. Důležitou roli sehrávají prožitky dítěte. Zde má významné místo dospělý, který dítěti pomáhá prožitky správně zpracovat, a také dát do smysluplných souvislostí s ohledem na úroveň dětského chápání. V interakci s okolním sociálním světem se utváří „sebeobraz“, tedy sebepojetí dítěte. (Syslová, 2017) Podle Špaňhelové (2004) si dítě

v mateřské škole osvojuje důležité sociální zkušenosti pro budoucí život: *žít podle určitých pravidel, žít v kolektivu dětí, umět se odpoutat od rodiny, žít s jinou autoritou, než jsou rodiče.*

Dítě v mateřské škole (jako každá další lidská bytost) má určité potřeby a to znamená, že jejich dlouhodobé nedostatečné uspokojování, může vážně narušit jeho zdravý vývoj. Původní teorii Maslowovy pyramidy přirozených lidských potřeb (viz příloha obr. č. 1) doplňují o další stupeň Kopřiva a kol. (2008). Autoři zdůrazňují, že teorie potřeb je praktickou pomůckou pro porozumění chování dětí. Potřeby dítěte se hlásí o slovo postupně. Nejdříve se ozývá tělo, tedy *fyziologické potřeby*. Následuje důvěra, řád, pravidla a předvídatelnost, které patří do *potřeb bezpečí*. Také chceme milovat, být milováni, někam patřit, tzn. *potřeby lásky a sounáležitosti* – učitelka nemůže mít ráda všechny děti stejně, ale z hlediska profesionality by však měla být schopna dávat najevo přijetí všem dětem, snažit se jim porozumět. Na řadě je potřeba cítit se jako hodnotná lidská bytost, tedy *potřeby uznání a sebeúcty*. Další potřeby sdělují, že každý člověk se na něco hodí, to jsou *potřeby seberealizace a sebeuskutečnění*. Na samém vrcholu stojí tzv. naplňování lidství – *vyšší potřeby* (estetické, etické, duchovní). (Kopřiva a kol., 2008, s. 189-204)

Dítě, které aktivně zkoumá a poznává svět je schopno prostřednictvím komunikace s druhými nasávat stále nové zkušenosti. (Dittrichová a kol., 2004 in Syslová, 2019) Potřebuje aktivního komunikačního partnera, který je schopen citlivě zaznamenat pobídky dítěte ke komunikaci a vhodně na ně reagovat. (Syslová, 2019)

Na závěr této podkapitoly je vhodné dodat fakt, že „do šesti let věku dítěte se utváří až 85% osobnosti člověka.“ (Herman, 2008, s. 157)

3.3 Specifika efektivní komunikace učitelky s dítětem v mateřské škole

Učitelka v mateřské škole má na skupinu dětí velký vliv a zároveň má nemalý vliv na to, jak otevření a komunikativní lidé se z nich stanou. Měla by jít příkladem, dávat dobrý pozor co říká, jak to říká a také jaké neverbální signály vysílá. Vše, co učitelka řekne a dělá formuje přístup a chování dětí.

Zahraniční článek (Yavuz, Güzel, 2020) říká, že učitelé (v našem případě učitelky v mateřských školách) by měly být speciálně vyškoleni v komunikaci s dětmi, ale také s rodiči. Zdůrazňuje fakt, že hodnotu vzdělávání ovlivňují efektivní komunikační dovednosti učitele. Tento názor je podporován výrokiem v české publikaci zaměřené na program podporující zdraví: „Komunikace, která podporuje zdraví dítěte, zdraví komunikujících obecně, ať už je ve

hře kdokoliv, vyžaduje komunikovat nikoliv laicky, ale pomocí profesionálních dovedností.“ (Havlínová, Vencálková, Havlová, 2008, s. 36)

Říčan (2013, s. 49) tvrdí – „výchova je komunikace – děti učíme většinou komunikovat tím, jak s nimi sami komunikujeme“. Znamená to tedy, že učitelka v mateřské škole je jakýmsi instruktorem komunikace.

Dítě v mateřské škole je v neustálém kontaktu s učitelkou – ta s ním hovoří, domlouvá mu, vysvětluje, přesvědčuje jej, chválí či kárá. Jako každý jedinec, má učitelka své pocity, postoje, dojmy, názory, zvyky a nálady. Dítě všechny její kvality či nedostatky vnímá. (Nelešovská, 2005)

Umění efektivní komunikace s dítětem v mateřské škole:

- *je všeobjímající* – podporuje tělesný, duševní i sociální vývoj dítěte a je základem učení se lásce, soucítění, důvěře, čestnosti a spolupráci;
- *posiluje vztah ke všemu živému* – učí dítě vážit si sebe sama, ostatních i prostředí kolem;
- *dává možnost růstu* – vybavuje dítě schopností nacházet tvůrčí i neničivé cesty k řešení problémů a umožňuje žít v souladu s okolím i se sebou samým;
- *je vyvíjející se* – v umění efektivní komunikace je stále možné se zdokonalovat.

(Schmidt, Freidman a kol., 1996)

Mezi schopnosti kvalitní pedagogické komunikace s dětmi v mateřské škole patří podle Svobodové (2017) tyto: vnitřní motivace, pedagogická láska, aktivní naslouchání, empatie, uplatnění zlatého pravidla mezilidské komunikace, schopnost mluvit o svých pocitech, znalost pomocných technik efektivní komunikace, zdravé zacházení s tresty i odměnami, vymezení hranic a schopnost nebrat si věci osobně.

Co se týče **vnitřní motivace**, učitelka by měla znát sebe samu, mít jasno ve svém vztahu k okolí (světu, lidem, prvořadě k dětem) a uvědomovat si motivační faktory, které ji přivedly k tomuto zaměstnání.

Pedagogická láska zahrnuje mnohé, např. schopnost empatie, radosti z úspěchu, schopnost prosociálního chování apod.

Aktivní naslouchání uplatní učitelka tehdy, kdy za ní dítě přijde s nějakým problémem, se kterým si samo neví rady. Nebo naopak jej využije v situaci, kdy sama řeší problém či konflikt a potřebuje porozumět tomu, co druhý sděluje. Předpokládá se, že učitelka:

- se soustředí a snaží se porozumět tomu, co dítě říká a neodbíhá k jiným myšlenkám;
- nevstupuje dítěti do projevu s vyjádřením svých názorů a zkušeností;
- sdělovanou skutečnost nehodnotí a snaží se nezaujmout hodnotící stanovisko;
- si je vědoma, že svěřující se dítě dává najevo, že je pro něj významná a důvěryhodná osoba;
- se zdržuje nevyžádaných rad a pokud je o ně pořádána, snaží se je dítěti nepodsouvat. Učitelka se spíše snaží pomoci dítěti k nalezení vlastního řešení problému.

Empatická učitelka by měla být schopna pochopit a pojmenovat pocity druhého (dítěte). K tomu napomáhá právě schopnost aktivního naslouchání. Momentální pocity dítěte se snaží učitelka nejdříve pojmenovat sama nebo je upřesní společně s dítětem. Následně mu nabídne pomoc či o ni projeví snahu.

Pro učitelku v mateřské škole by mělo znít **zlaté pravidlo mezilidské komunikace** takto – „*Chovej se k druhým tak, jak chceš, aby se oni chovali k tobě.*“ – a úzce souvisí se schopností empatie.

Tzv. já-výrok neboli **schopnost mluvit o svých pocitech** – učitelka v rámci efektivní komunikace popisuje dítěti (dětem) co cítí, proč to cítí a také sděluje svá očekávání.

Znalost pomocných technik efektivní komunikace přináší pro učitelku schopnost vyvarovat se autoritářské hodnotící komunikaci. Bude ji moci nahradit technikami efektivními, jejichž základem je vytváření prostoru pro vlastní aktivitu dítěte, samostatné uvažování a rozhodování.

Zdravé zacházení s tresty i odměnami, v tomto případě platí heslo *laskavá důslednost* – učitelka zachovává klid, úsměv na tváři, pohodu, ale nepovoluje. Již zmíněná laskavá důslednost by měla pomoci trestům předcházet. V mateřské škole by mělo dítě dostat šanci napravit, co pokazilo. Podoba odměny vnímána dítětem takto – když to udělám, něco dostanu – není účelem předškolního vzdělávání a ani optimální postoj pro život. Učitelka by však při komunikaci s dítětem neměla šetřit ocenění (slovní i neverbální signál), konkrétní pochvalou a pozitivní zpětnou vazbou. Dobrá učitelka děti více oceňuje nežli kárá.

Nastavení určitých **hranic a limitů** je dovedností, která usnadňuje společné soužití. Pravidla jsou bezpečnými hranicemi a pomáhají k udržení pohodové atmosféry ve třídě. Na

jejich vytváření i dodržování by se měla podílet celá skupina (učitelka i děti). Svobodová (2017) doplňuje, že třeba dát pozor na množství třídních pravidel (pravidel společenství).

Schopnost nebrat si věci osobně znamená, že učitelka schopná odstupu (distance) a nadhledu nad situací, která se právě odehrává, nebere reakce dětí osobně. Pravděpodobně se ani nedostane do situace, kdyby měla pocit, že jí to děti dělají schválně. Např. Učitelka chce s dětmi odcházet, řekne: *Běžte do šatny* – děti se rozběhnou. Učitelka pak skupinu okřikne a zlobí se, že děti utíkaly. To však nebyl problém v dětech, ale v učitelce neschopné nadhledu. Učitelka schopná distance si uvědomí, že sdělila špatnou informaci. Běžící děti zastaví a opraví se: *Můžeme odcházet do šatny*. (Svobodová, 2017)

Slovíčko prosím by učitelka měla užívat zejména při komunikaci v pohodových situacích, při žádání dítěte o malou laskavost. V opačném případě může vést „prosím“ k nepříjemnostem. Pokud učitelka potřebuje, aby se stalo něco ihned, je lepší mluvit energicky, ne prosit. (Faber, Mazlish, 2013)

Herman (2014) vysvětluje, čím je komunikace s dětmi ve třídě specifická. Níže je uvedeno několik bodů, které by měly zefektivnit komunikaci učitelky s dětmi v mateřské škole.

- *Nic nepředpokládat* – tzn. že by učitelka měla společně s dětmi nastavit jasná pravidla, která budou dodržována. Pokud se tak nestane, je možné že je nastaví někdo jiný. Pedagog by tak musel řešit dost problémů, a to vyžaduje energii navíc.
- *Stejná slova, různý obsah* – učitelka by si měla uvědomovat obsah používaných slov.
- *Být „lovcem dobra“* – tzn. na kterýkoliv projev dítěte se dívat z té lepší stránky. Umění vidět na dětech především to dobré. Pro ocenění dítěte je rozhodující jeho snaha.
- *Umění naslouchat* – tím, že učitelka naslouchá, vysílá k dítěti zprávu, která jej ujišťuje, že je pro ni důležité a záleží jí na něm.
- *Vyhnout se dvěma „komunikačním jedům“* – tedy výčítkám a potřebě neustálého hodnocení dítěte.
- *Distanc tří tendencí* – při poznávání dětí mohou učitelku v mateřské škole ovlivnit určité zvyklosti – tendence – tzv. haló-efekt, projekce a úsilí o jednoznačný obraz. Haló-efekt lze chápat jako první silný dojem z druhého, o kterém nic bližšího nevíme. Projekcí rozumíme přepisování druhým lidem své vlastní myšlenky, pocity, přání a často i své vlastnosti. Úsilí o jednoznačný obraz znamená, že při

setkání s druhým člověkem naše podvědomí usiluje o černobílé přidělení nálepky dobrý či špatný člověk.

- *Jedno slovo pro každé dítě* – naše jméno je slovo, které rádi posloucháme. To, že učitelka oslovuje dítě (jeho) jménem, je sdělením úcty a zájmu o něj.
- *Zpětná vazba* – „je jako filtr v akváriu, pročistí vodu tak, aby se v ní dalo žít“.
(Herman, 2014, s. 221)
- *Poctivý pohled na sebe sama a na situace kolem* – učitelka by se měla chovat k dětem poctivě i když ji zrovna nikdo nevidí. (Herman, 2014)

Kromě výše uvedených zásad, doporučení, pravidel a kritérií upozorňuje Šmelová (2018) na otázku, jako prvek učitelčiny komunikace s dětmi. Při kladení otázek je třeba si uvědomovat:

- volbu slov – ta by měla odpovídat individuálním možnostem dítěte,
- tok dotazování – tedy logický sled frekvence, rychlosti a pořadí s respektujícím přístupem;
- a způsob položení otázky – by měl ukazovat zájem učitelky o problém a spolupráci. (Šmelová, 2018)

Dalším specifickým doporučením pro efektivní komunikaci učitelky s dítětem v mateřské škole, je začít každý den pozdravem každého dítěte s úsměvem a oslovením jménem. Učíme je, že každý člověk má své vlastní jméno a je důležitý. Mluvit s dítětem ve výšce jeho očí a udržovat oční kontakt. Zamezíme tak pocitu nadřazenosti. Číst dětem každý den, protože hlas učitelky je daleko působivější nežli jakákoliv nahrávka. (Schmidt, Freidman a kol., 1996)

Odbornice Faber a Mazlish odpovídají na často pokládaný dotaz na jejich seminářích o komunikaci: „*Když použiji výše zmíněné metody a techniky správně, budou děti vždycky reagovat?*“ „Naše odpověď zní: Obáváme se že ne. Děti nejsou naprogramovaní roboti. A kromě toho, naším cílem není vytvořit řadu metod, které by dokázaly manipulovat s dětským chováním, aby děti vždy reagovaly způsobem, který nám vyhovuje. Naším cílem je hovořit tak, abychom zasáhli to nejlepší, co v našich dětech je – jejich inteligenci, iniciativu, smysl pro zodpovědnost, smysl pro humor, cit k potřebám druhých.“ (Faber, Mazlish, 2013, s. 81)

EMPIRICKÁ ČÁST

4 Cíle výzkumného šetření

Jak už je zmíněno v úvodu práce, efektivní komunikace učitelky s dítětem v mateřské škole je aktuálním tématem a důležitým předpokladem pro vztah *učitelka – dítě*. Zvládnuté dovednosti efektivně komunikovat však sahají ještě hlouběji a pomáhají učitelce ve vztazích s rodinou dítěte, ale také ve vztazích na pracovišti.

Hlavní cílem výzkumného šetření bakalářské práce je:

- Získat reálné informace v oblasti efektivní komunikace ve vztahu učitelky a dítěte předškolního věku ve spolupráci s učitelkami mateřských škol regionu Blansko.

Dílčí cíle pro výzkumné šetření:

- 1) Ověřit, zda učitelky v MŠ okr. Blansko umí odlišit neefektivní techniky komunikace od efektivních.
- 2) Zaznamenat míru obeznámenosti knihy Respektovat a být respektován u učitelek MŠ okr. Blansko.
- 3) Zjistit, zda učitelky MŠ okr. Blansko zaznamenaly, pozitivní výsledky (v oblastech viz dotazník) při užívání způsobů efektivní komunikace s dětmi předškolního věku.
- 4) Zjistit, které konkrétní neverbální signály používají učitelky při komunikaci s dítětem v MŠ okr. Blansko.
- 5) Získat odpovědi učitelek mateřských škol okr. Blansko na modelové situace týkající se efektivity komunikace s dítětem či dětmi předškolního věku.
- 6) Potvrdit nebo vyvrátit, zda používání efektivních technik komunikace s dítětem v mateřských školách okr. Blansko ovlivňuje věk učitelky.
- 7) Potvrdit či vyvrátit, zda užívání efektivních technik komunikace s dítětem v mateřských školách okr. Blansko ovlivňuje stupeň pedagogického vzdělání učitelky.

Předpokládáme, že těchto sedm výše uvedených dílčích cílů napomůže ke splnění centrálního cíle bakalářské práce.

5 Výzkumný vzorek

Jak plyne z názvu bakalářské práce, výzkumným vzorkem se staly učitelky mateřských škol spadající pod region Blansko.

Zapojilo se celkem 22 státních mateřských škol. Z toho 5 městských a 17 obecních mateřských škol. Výsledkem je celkový počet respondentů, který činí 124.

6 Použité metody

K realizaci výzkumného šetření byl použit kvantitativní způsob prostřednictvím nestandardizovaného dotazníku vlastní konstrukce. „Jak už název nasvědčuje, slovo dotazník se spojuje s dotazováním, s otázkami. Je to způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí.“ (Gavora, Jůva, Hlavatá, 2010, s. 121)

Dotazník byl rozvrhnut do dvou stran. Obsahuje hlavičku, která seznamuje respondenty s autorem, tématem zadání, účelem a způsobem vyplňování. Podává také informaci o anonymitě. Součástí je i poděkování.

Druhou částí jsou vlastní otázky, které jsou očíslovány. Ty lze rozdělit na prvních 5 položek, které se týkají údajů o respondentovi. Zjišťují věk, pohlaví, dokončené pedagogické vzdělání, počet let pedagogické praxe a název mateřské školy, ve které je respondent zaměstnán. Další 8 položek je v podobě otázek – z toho jsou 2 otázky uzavřeného charakteru, 3 otázky polouzavřené a 3 otevřené.

Při sestavování dotazníku bylo vycházeno z publikace Kopřivy a kolektivu autorů, která se zabývá efektivními a neefektivními způsoby komunikace s dítětem. Míru obeznámenosti učitelky s touto knihou prověřují otázky 6. a 7. Dotazník obsahuje celkem tři modelové situace (otázky 8., 9. a 10.), se kterými by se mohla setkat učitelka v mateřské škole téměř každý den. Otázka 8. a 10. jsou otevřené, předpokládají osobitou reakci učitelky na danou situaci při komunikaci s dítětem či dětmi. 9. otázka je polouzavřená, nabízí tedy konkrétní možnosti reakce učitelky a také místo pro jinou odpověď. Ve 12. položce respondent vybírá možnosti neefektivních způsobů komunikace s dítětem v mateřské škole. U otázky 13. vybírá užívané neverbální signály při komunikaci s dítětem. Otázka 11., dotazující označili oblasti, ve kterých zaznamenali pozitivní výsledky při využívání efektivní komunikace s dětmi.

Celé znění dotazníku je uvedeno v přílohách bakalářské práce.

7 Organizace výzkumného šetření

Výzkumné šetření probíhalo v rámci regionu Blansko a mateřských škol spadajících do tohoto okresu. Dotazníkové šetření bylo provedeno po převážně telefonickém či osobním a emailovým schválením ředitelek či vedoucích učitelek oslovených mateřských škol.

Po osobní žádosti se spoluprací mateřské školy na výzkumném šetření byl respondentům poskytnut dotazník ve dvou možných variantách – v tištěné podobě a v podobě elektronické prostřednictvím odkazu na webový portál.

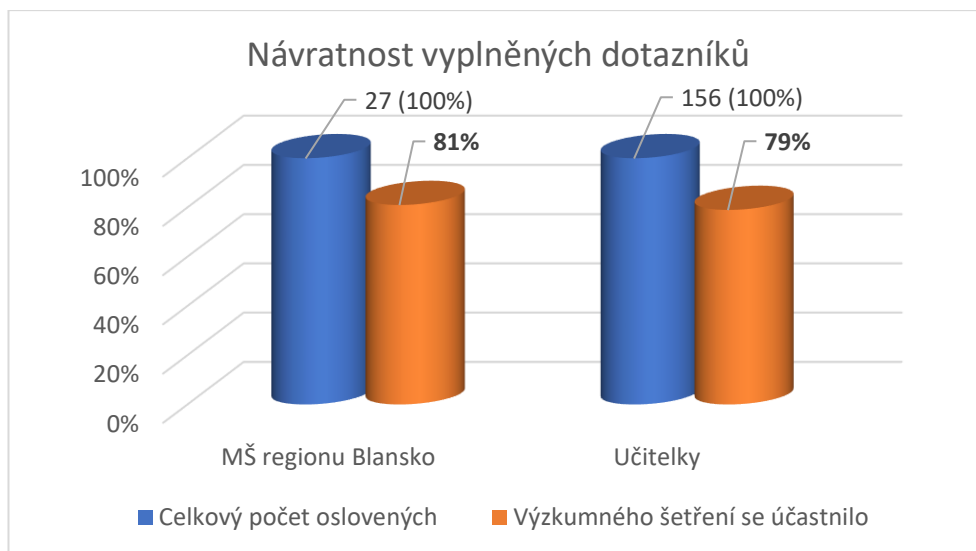
Výzkumné šetření se uskutečnilo na přelomu kalendářního roku 2020 a 2021. Konkrétně začátkem měsíce října 2020 až do poloviny února 2021.

Dotazník byl učitelkám mateřských škol okresu Blansko zadán prostřednictvím jejich nadřízených – v tištěné formě nebo zasláním odkazu na emailové adresy učitelek. Pokud byla zvolena varianta tištěného dotazníku, měla škola k dispozici dostatečný počet kopií a také čas k vyplňování. Ve složce nechyběl ani zpětný kontakt na autora výzkumného šetření. Pro sběr vyplněných dotazníků byla následně po domluveném časovém rozmezí opět telefonicky oslovena ředitelka či vedoucí učitelka mateřské školy, anebo se vedení mateřských škol ozvalo z vlastní iniciativy. Byla tak domluvena schůzka pro předání vyplněných dat s případným slovním hodnocením či námitkami k zhotovenému dotazníku.

7.1 Návratnost dotazníků

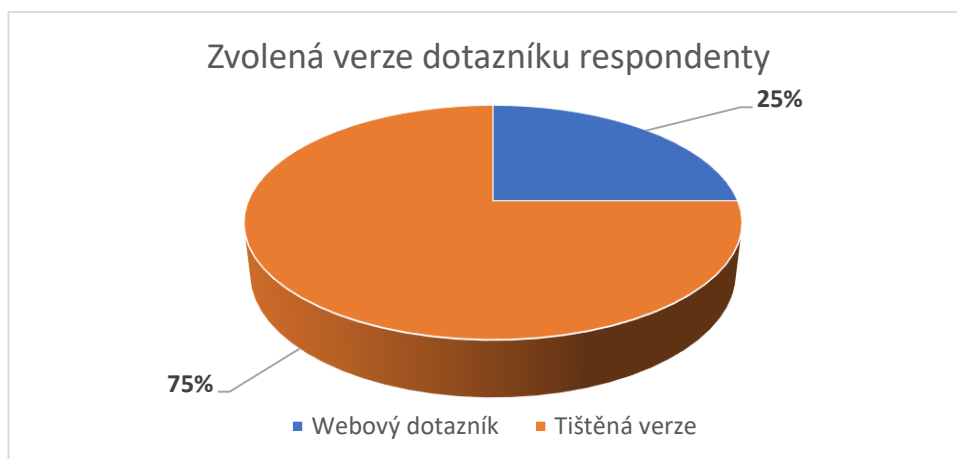
„Návratnost znamená poměr počtu odeslaných dotazníků k počtu vyplněných a vrácených dotazníků. Vlivem nejrůznějších činitelů návratnost zasílaných dotazníků nikdy není 100 %. Za požadovanou minimální návratnost dotazníkového výzkumu se považuje 75 %. Dosáhnout takové návratnosti je však velmi těžké, a proto se někdy připouští i nižší hodnota.“ (Gavora, Jůva, Hlavatá, 2010, s. 130)

Osloveno bylo 27 státních mateřských škol regionu Blansko, z toho plyne počet 156 respondentů. Zapojilo se 22 mateřských škol a celkem bylo vyplněno 124 dotazníků. Procentuální vyjádření lze vyčíst z předloženého grafu 1.



Graf 1: Návratnost vyplněných dotazníků

Graf 2 procentuálně zobrazuje volbu učitelek mezi dvěma variantami dotazníku, tedy elektronickým (webovým) nebo tištěným.



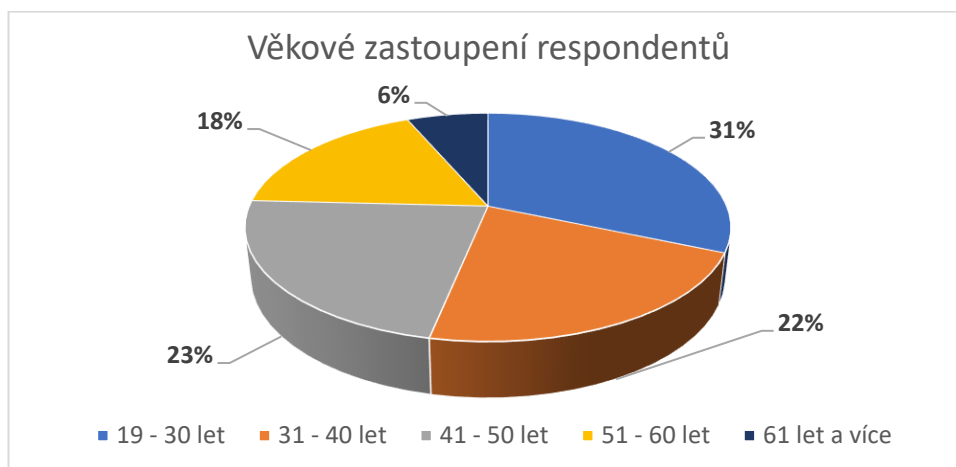
Graf 2: Zvolená verze dotazníku

8 Analýza a výsledky výzkumného šetření

V rámci dotazníkového šetření bylo respondenty odpovídáno na 13 položek. Prvních 5 položek je zaměřeno na základní údaje o účastníkovi a ty následující k tématu efektivní komunikace.

První položkou bylo prošetřováno věkové zastoupení zúčastněných. Na grafu 3 lze vidět procentuální zastoupení nejpočetnější skupiny, respondenty ve věku od devatenácti do třiceti let, kterých se účastnilo 39. Druhou nejpočetnější odpovídající skupinou (28) jsou dotazovaní ve věkovém rozmezí mezi jednačtyřiceti až padesáti lety. Střed věkového zastoupení je tvořen respondenty ve věku od jednatřiceti do čtyřiceti (27 účastněných). Do druhé nejméně

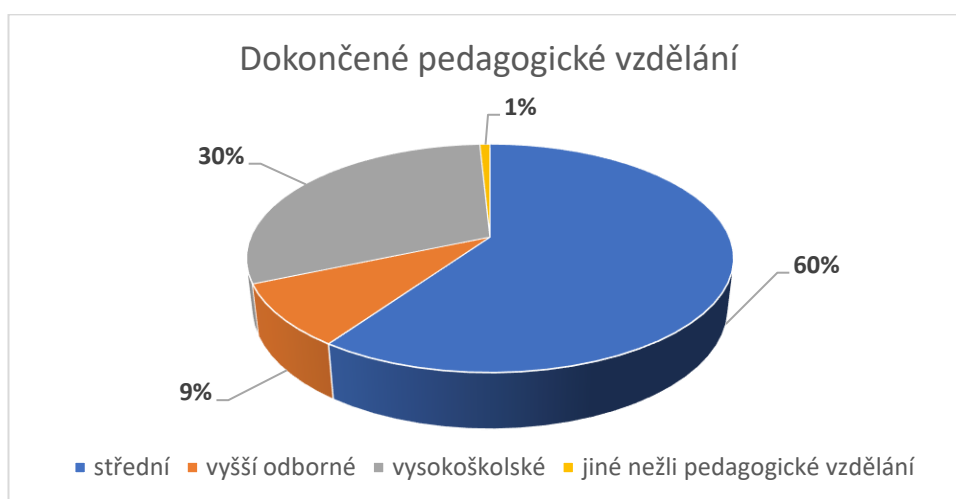
zastoupené kategorie (22 dotazovaných) se řadí účastníci jednapadesáti až šedesátiletí. Věková skupina jednašedesát a více je zastoupena nejmenším počtem, tedy 8.



Graf 3: Věkové zastoupení respondentů

Druhou položkou respondenti podávali informaci o typu pohlaví. 100 % všech dotazovaných potvrdilo pohlaví ženské. Dále lze tedy hovořit o respondentech jako o učitelkách.

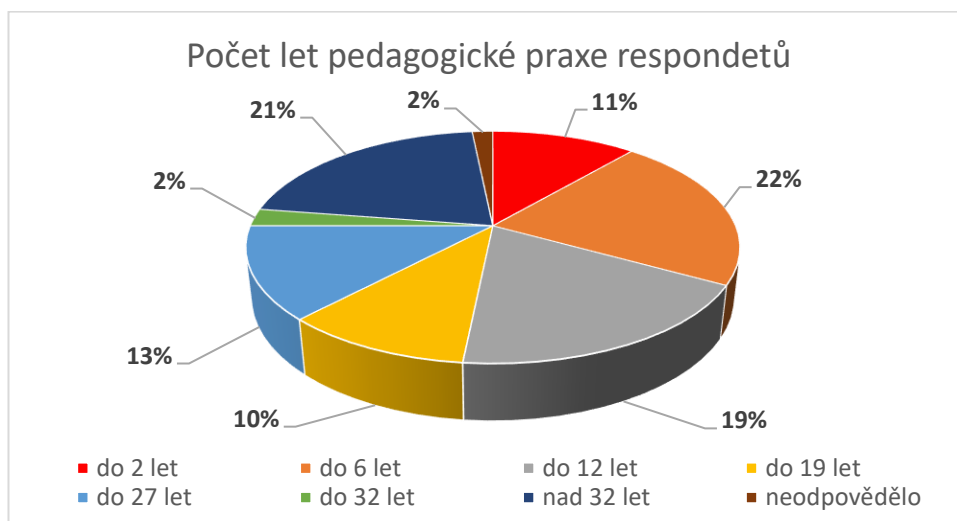
Položka třetí je zaměřena na dokončené pedagogické vzdělání. Výzkumná otázka zaznamenala 74 učitelek s dokončeným středním pedagogickým vzděláním, 11 respondentek se získaným pedagogickým vzděláním na vyšší odborné škole a 38 s dokončeným pedagogickým studiem na vysoké škole. Pouze jedna dotazující učitelka disponuje jiným nežli pedagogickým vzděláním.



Graf 4: Dokončené pedagogické vzdělání

Počet let pedagogické praxe dotazovaných učitelek je **čtvrtou položkou** v dotazníku. Otázka byla položena otevřenou formou, proto její vyhodnocení probíhalo dle sedmi platových stupňů tabulky pro učitele a další pedagogické pracovníky pro rok 2021. Z grafu je patrné,

že mezi nejpočetnější skupinu respondentů patří učitelky s praxí do 6 let, s praxí nad 32 let a s praxí do 12 let. Na opačném pólu jsou respondentky s praxí do 32 let.



Graf 5: Počet let pedagogické praxe respondentů

Pátá položka výzkumného dotazníku se týkala názvu mateřské školy regionu Blansko, ve které je respondent zaměstnán. Účelem této položky bylo zjistit celkový počet zapojených mateřských škol do výzkumného šetření, nikoli však počet zúčastněných v rámci jedné MŠ. Pro anonymitu nebudou uvedeny názvy těchto mateřských škol. Jak už je avizováno v kapitole 7.1, osloveno bylo celkem 27 mateřských škol v okrese Blansko a výzkumného šetření se účastnilo zmíněných 22.

Šestou otázkou se ptáme učitelek z mateřských škol okresu Blansko, zda listovaly v knize *Respektovat a být respektován* (Kopřiva a kol., 2008). Společně se sedmou položkou, která dále tuto otázku rozvíjí, zjišťujeme míru obeznámenosti respondenta s obsahem zmíněné publikace, tedy se způsoby neefektivními či efektivními v komunikaci s dítětem předškolního věku. Graf 6 se váže k šesté výzkumné otázce – 69 odpovědělo ANO, 55 zakroužkovalo NE.

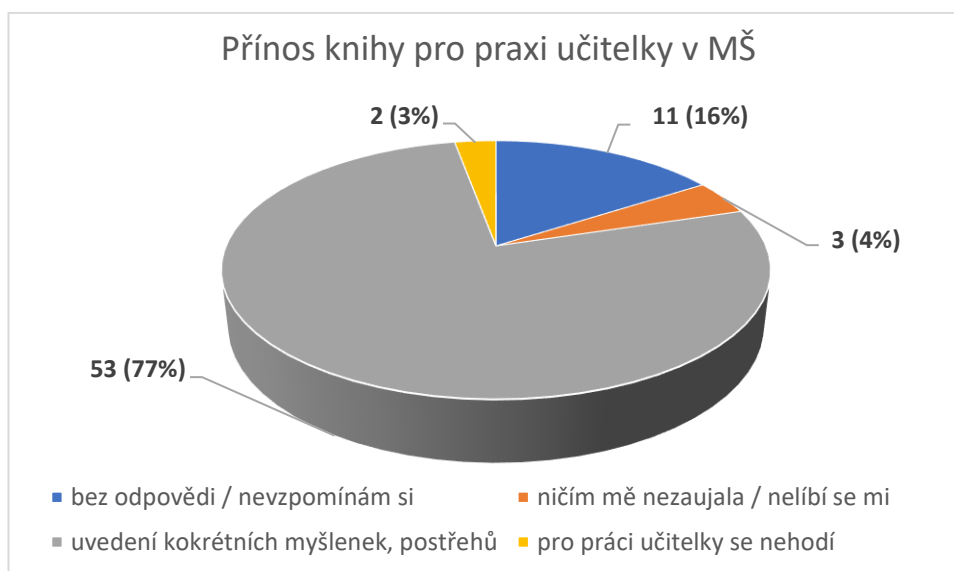


Graf 6: Obeznámenost s publikací *Respektovat a být respektován*

Respondentky, které odpověděly „ano“ na otázku 6., byly osloveny následující **otázkou sedmou** – čím je kniha zaujala, jaká moudra jim utkvěla v paměti s ohledem na jejich povolání učitelky v MŠ. Způsob otevřené otázky předpokládá její podrobnější vyhodnocení v hledání stejných či podobných rysů jednotlivých odpovědí. Gavora ve své publikaci říká, pokud „výzkumník získal velký počet odpovědí, jeho prvním úkolem je uskutečnit prvotní kategorizaci dat. Snaží se seřadit odpovědi do širokých kategorií. Ve druhé etapě, respektive v dalších etapách, je dělí do menších celků. Tímto způsobem získává jemnější obraz o zjišťované problematice.“ (Gavora, 2010, s. 140)

První etapu kategorizace získaných odpovědí nám ukazuje graf 7, který dělí učitelky (celkem 69) do čtyř skupin. První skupina buď na otázku vůbec neodpověděla nebo si již navzpomíná o čem kniha vypovídá. Druhá skupina avizuje, že je kniha nezaujala nebo s jejím obsahem nesouhlasí. Třetí skupina vypsala konkrétní užitečné rady, techniky komunikace či moudra, která jim publikace poskytla. A poslední skupina tvrdí, že tento přístup a komunikace, kterou kniha popisuje, se hodí spíše do rodinného prostředí.

Z grafu 7 vyplývá, že 53 učitelkám z celkových 69 byla kniha určitým přínosem do jejich praxe. Zajímavostí je poznatek, že konkrétní postřehy a myšlenky uvádí větší polovina respondentek (32 z 53), které mají 18 a více let pedagogické praxe.



Graf 7: Přínos knihy pro učitelky mateřských škol okresu Blansko

Další etapy kategorizace konkrétních postřehů a myšlenek, které respondentky uvedly, předkládá tabulka 4. Byly roztrženy do šesti typů (okruhů) a dále řazeny v menší celky. Světla část tabulky cituje tyto konkrétní odpovědi respondentů.

Kategorizace odpovědí na otázku 7.	
Otázka 7.: Čím vás kniha zaujala, jaká moudrost vám utkvěla v paměti s ohledem na práci učitelky v MŠ?	
„Respektující přístup“	„učitelka k dítěti, dítě k učitelce, dítě k dítěti“, „partnerství, úcta“, „nedovolit si k ostatním nic, co nechceme, aby si oni dovolili k nám“, „já respektuji tebe, ty mě“, „děti mají stejnou hodnotu jako dospělí“.
„Učitelka by měla...“	„pracovat rozumně a s úctou“, „být dobrý pozorovatel“, „přemýšlet nad důvodem chování dítěte“.
„Efektivní komunikace“	„dovednosti, způsoby komunikace s dětmi“, „dát dítěti na výběr, dvě slova“, „důležitý je výběr slov“, „gesta“, „aktivní naslouchání a empatie“, „nové pojetí komunikace, nenásilná, otevřená“, „co s tím uděláš?“, „jak se zachováš?“.
„Tímto přístupem děti učím...“	„zodpovědnost za své chování“, „vážit si sama sebe“, „úcta k ostatním“, „zamyšlení nad situací, řešení konfliktů, domluva“, „nebýt s problémem sám“, „víc hlav, víc ví“.
„Kniha neuznává“	„odměny a tresty“ – „oboje může být stejně devastující“, „příkazy a zákazy, zápory (neběhej, nekřič)“, „uplatňování síly, mentorování“, „nálepkování“.
„Využití při výchovně-vzdělávací práci“	„v každodenních situacích, běžných činnostech“, „pohled na jiné výchovné styly“, „v knize pěkně shrnuté, dobré myšlenky“, „metody okamžitě využitelné / občas obtížné, nelze využít vždy“.

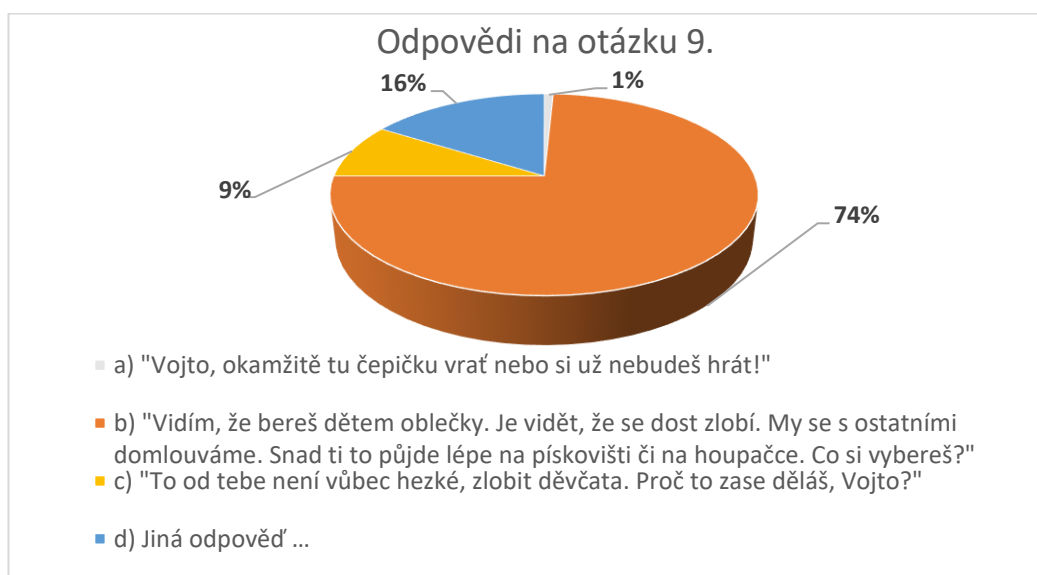
Tabulka 4: Kategorizace odpovědí na otázku 7.

Otevřená otázka osm popisuje konkrétní situaci, kdy k učitelce v mateřské škole hovoří dívka (Maruška): „Paní učitelko, Monička mi řekla, že je můj obrázek hnusný.“ Respondenti tak vyjádřili slovy svou reakci. Prostřednictvím kategorizace vznikla tabulka 5, ze které jsou patrné použité efektivní (EK) – zelené podbarvení – či neefektivní způsoby komunikace (NEK) – rezavé podbarvení. Procentuální hodnoty v druhém sloupci ukazují, jaká část respondentek, z celkových 124, by reagovala uvedeným způsobem.

Kategorizace odpovědí na otázku 8.				
NEK	Proč? / pokyn	10 %	„Moničko, proč si řekla takovou věc“ „Omluv se Marušce, prosím.“	32 %
	Popření pocitů dítěte	16 %	„Ale Maruško, není škaredý.“ „Nic si z toho nedělej.“ „Monička to tak určitě nemyslela.“	
	Kritika dítěte	6 %	„Maruško, možná se ti teď trochu nepovedl, ale příště to bude lepší.“ „Moničko, to od tebe není hezké.“ „Tobě by se také nelíbilo, kdyby ti to někdo řekl.“	
EK	Prostor pro spoluúčast, aktivitu dítěte	19 %	„Co si o tom myslíš ty, Maruško?“ „Co s tím uděláš/uděláme?“	68 %
	Já-výrok	13 %	„Mě se obrázek líbí.“ „Myslím, že si ho Monička špatně prohlédla.“	
	Popis pocitu dítěte	10 %	„Vidím, že tě to mrzí.“ „A tobě je to líto?“	
	Popis – vyzdvižení detailů tvorby dítěte	10 %	„Na tvém obrázku se mi líbí...“ „Je vidět, že si se snažila.“ „Vidím, že jsi nakreslila...“	
	Informace, sdělení	16 %	„Je důležité, že se obrázek líbí tobě, Maruško.“ „Každý obrázek je krásný.“ „Moničko, každý kreslí, jak dokáže.“	

Tabulka 5: Kategorizace odpovědí na otázku 8.

Devátá otázka v dotazníku opět líčí konkrétní situaci s dítětem v mateřské škole – *Vojta je 5 a půl letý chlapec, o kterém víte, že často provokuje ostatní. Obvykle jej přistihnete při konfliktech mezi dětmi, ty si na něj často stěžují. Ted' konkrétně – jste na školní zahradě a Vojta straší děvčata v jejich domečku a opakovaně jim bere oblečení pro panenky. Zrovna by chtěl utéct s čepičkou pro miminko.* Respondenti vybírali ze tří hotových odpovědí. Pod označením *b)* byly použity efektivní techniky komunikace a tuto odpověď označilo 92 dotazovaných. Z toho odpovědi *a)* a *c)* patří k neefektivním způsobům komunikace (*a)* volila pouze jedna respondentka, *c)* zaznačilo 11 odpovídajících učitelek). Pod písmenem *d)* byl nabízen prostor pro jinou odpověď, kterou využilo 20 respondentů. Procentuální vyhodnocení ukazuje graf 8. Tabulka 6 barevně rozlišuje EK (zelené podbarvení) a NEK (rezavé podbarvení) učitelky s dítětem v mateřské škole.



Graf 8: Odpovědi na otázku 9.

Kategorizace jiných odpovědí respondentů na 9. otázku				
NEK	<i>Poučování, moralizování</i>	22 %	„Tobě by se taky nelíbilo, kdyby ti děti braly hračky.“ „Když budeš takový, děti si s tebou nebudou chtít hrát.“	51 %
	<i>Pokyny</i>	19 %	„Vojto vrať hračky a pojd' za mnou.“ „Asi jsi zapomněl na pravidla, budeš muset jít jinam.“ „Budeš si muset jít sednout na lavičku.“ „Bud' se s dětmi domluvíš, nebo si budeš muset jít hrát jinam.“	
	<i>Proč?</i>	10 %	„Vysvětli mi, proč děti zlobíš?“ „Proč bereš dětem hračky? Tobě se líbí?“	
EK	<i>Nabídka možností</i>	34 %	„Je vidět, že máš zájem o tyto hračky, můžeš se k holkám přidat nebo si vyber jinou hru.“	49 %
	<i>Aktivita dítěte</i>	15 %	„Vojto, porušuješ pravidla. Co navrhuješ?“ „Pojd' něco vymyslíme.“	

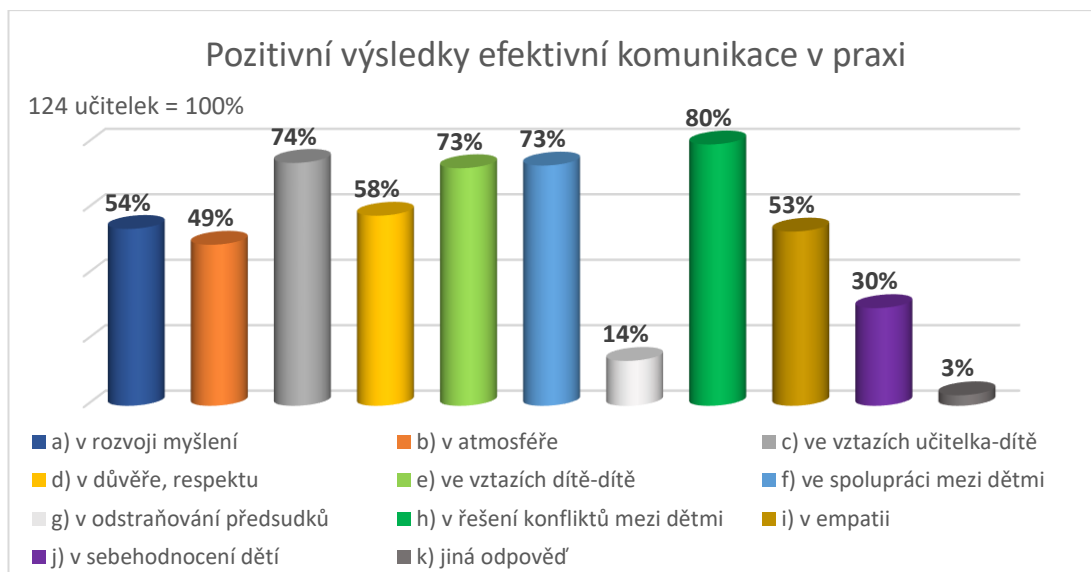
Tabulka 6: Kategorizace jiných odpovědí respondentů na 9. otázku

Otázka deset představuje respondentům konkrétní situaci – *vidíte, že dva chlapci (ve věku 4,5 a 5 let) se hádají o nové autíčko, jeden druhému jej bere z ruky, jsou čím dál hlučnější.* Otevřená otázka vyžaduje kategorizaci odpovědí, kterou ukazuje tabulka 7. Pod rezavou barvou jsou označeny způsoby NEK a zeleně zvýrazněná část tabulky ukazuje EK s dětmi. Číselné hodnoty třetího sloupce ukazují četnost objevování konkrétních způsobů komunikace z původních 171 různých odpovědí. Trojčíferné číslo vychází z faktu, že učitelky odpovídaly v mnoha případech více větami. V modelové situaci tedy použily více komunikačních způsobů, efektivních či neefektivních.

Kategorizace odpovědí na 10. otázku			
NEK	<i>Vyhrožování</i>	25	„Když se nedomluvíte, tak si vezmu autíčko já.“ „Jestli nejste schopni se domluvit, tak si vezmete jinou hračku.“
	<i>Pokyny, příkazy</i>	18	„Kluci, dost!“ „Dohodněte se. Tady máte ještě jedno autíčko.“ „Hrajte si spolu a hračku si půjčujte.“ „Autíčko si beru, vezměte si jinou hračku.“
	<i>Poučování, vysvětlování, moralizování</i>	9	„Kamarádi se nehádají/si hračky půjčují.“ „O hračky se netaháme.“ „Autíčko se rozbije.“
	<i>Odvrácení pozornosti od vzniklé situace</i>	10	„Chlapci, co kdybyste raději postavili garáž.“ „Pojd' ... půjdeme vybrat něco ke stolečku.“ „Tady máte ještě jedno autíčko.“
EK	<i>Prostor pro spoluúčast, aktivitu dítěte</i>	32	„Co navrhuje?“ „Jak to vyřešíme?“ „Co s tím uděláte/uděláme?“
	<i>Popis, konstatování</i>	47	„Vidím, že je tu nějaký problém.“ „Slyším, že se hádáte.“ „Slyším nějaký hluk.“
	<i>Vyjádření vlastních potřeb a očekávání</i>	2	„Kluci byla bych ráda, kdybyste se dohodli.“ „Bylo by dobré domluvit se.“
	<i>Možnost volby</i>	28	„Můžete si o autíčko stříhnout nebo si hrát společně.“ „Možná byste mohli použít rozpočítadlo nebo se ve hře s autíčkem střídát.“ „Vyřešíte to společně nebo potřebujete moji pomoc?“ „Buď se zkusíte domluvit nebo autíčko zaparkujeme.“
	<i>Informace, sdělení</i>	20	„My se o hračky dělíme.“ „Kluci, máte tu pravidlo...“ „Jsou tu i další autíčka.“

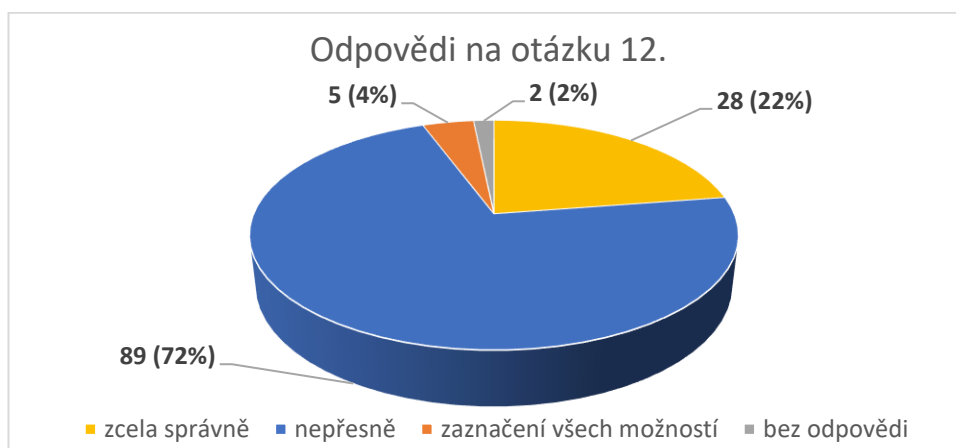
Tabulka 7: Kategorizace odpovědí na 10. otázku

U **jedenácté otázky** (položky), učitelky označovaly oblasti, ve kterých přivedla efektivní komunikace s dětmi (ve třídě) pozitivní výsledky. Z grafu 9 vyplývá, že 80 % dotazovaných vidí pozitivum EK v *řešení konfliktů mezi dětmi*. Jen o něco méně procent všech respondentek zaznamená pozitivní výsledky ještě *ve vztazích učitelka-dítě, ve vztazích dítě-dítě a ve spolupráci mezi dětmi*. Čtyři dotazované učitelky (3 %) přidávají další body k této otázce – pozitivum EK vidí *ve větší samostatnosti dětí, v komunikaci dětí za přítomnosti rodičů (posezení, besídky, ...), ve vytváření pocitu bezpečí*.



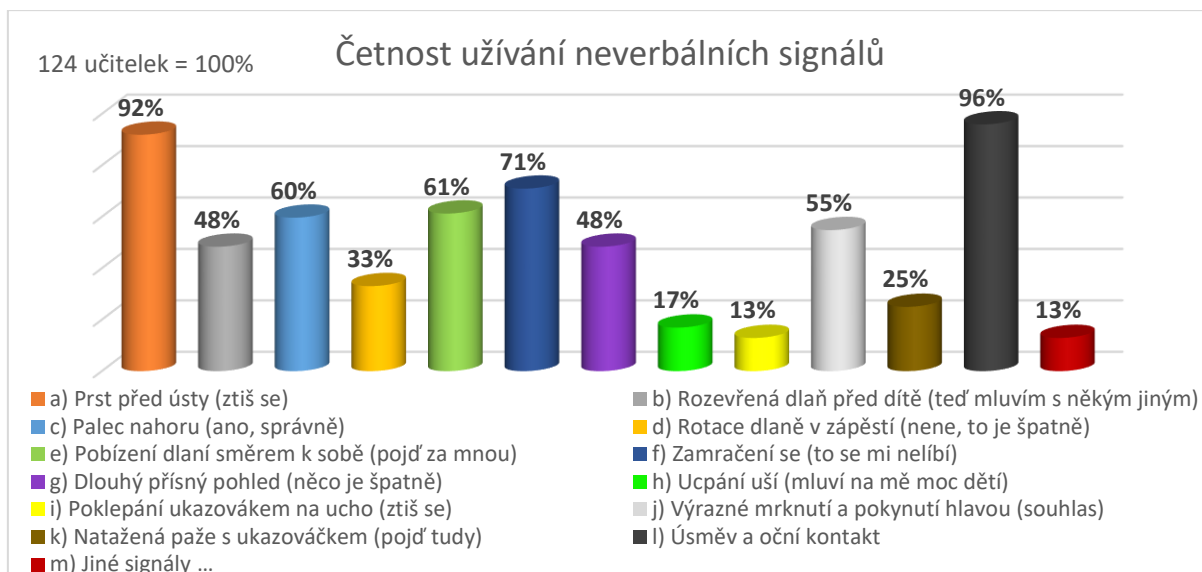
Graf 9: Pozitivní výsledky efektivní komunikace v praxi učitelek mateřských škol okr. Blansko

Položka dvanáct v dotazníku ověřovala orientaci učitelky v neefektivních způsobech při komunikaci s dítětem v mateřské škole. Pod možností 1. je ukrytá efektivní technika – tzv. *dvě slova*. Možnost 5. používá efektivní techniku tzv. *já-výrok*. Z toho vyplývá, že možnosti 2., 3., 4. a 6. patří k neefektivním způsobům (*zákaz/varování, srovnávání/dávání za vzor, nálepkování, záporná řečnická otázka*). Na grafu 10 je patrné, že pouze 22 % všech respondentek bylo schopno odpovědět zcela správně. Dvě dotazované učitelky byly názoru, že všechny uvedené možnosti jsou neefektivní komunikací učitelky s dítětem.



Graf 10: Odpovědi na otázku 12.

Třináctá otázka poukazuje na neverbální signály při komunikaci s dítětem. Učitelky zaznamenávaly možnosti, které ve své praxi využívají. Nejvíce je to *úsměv a oční kontakt* (označilo 92 % respondentek) a *prst před ústy* (využívá 96 % dotazovaných). 16 respondentek připsalo další signály – *dlaň před ústy* (údiv, něco je špatně), *zvednutí paže* (pravidlo aktivního naslouchání – uvedeno 8x), *kývnutí nebo zakroucení hlavou, pohlazení* (uvedeno 2x), *držení za ruku, zvukové signály* (ke ztišení skupiny dětí), *mimika obličeje* (základní emoce).



Graf 11: Četnost užívání neverbálních signálů v komunikaci učitelky s dítětem předškolního věku v MŠ

9 Závěry výzkumného šetření

Pro empirickou část bakalářské práce bylo vytyčeno sedm dílčích cílů, které spadají pod jeden hlavní.

První dílčí cíl – *Ověřit, zda učitelky v MŠ okr. Blansko umí odlišit neefektivní techniky komunikace od efektivních.* Výsledky dotazníkové otázky dvanácté (viz graf 10) nám přináší fakt, který říká, že 22 % učitelek odlišilo zcela správně neefektivní komunikaci (NEK) od efektivní komunikace (EK). Většina učitelek, tedy 72 %, často neoznačila všechny neefektivní techniky nebo naopak považovala některé uvedené věty sestavené dle efektivních technik, za neefektivní způsoby komunikace. Z toho plyne závěr, že učitelky mateřských škol okr. Blansko zcela přesně neodlišují efektivní techniky komunikace od efektivních.

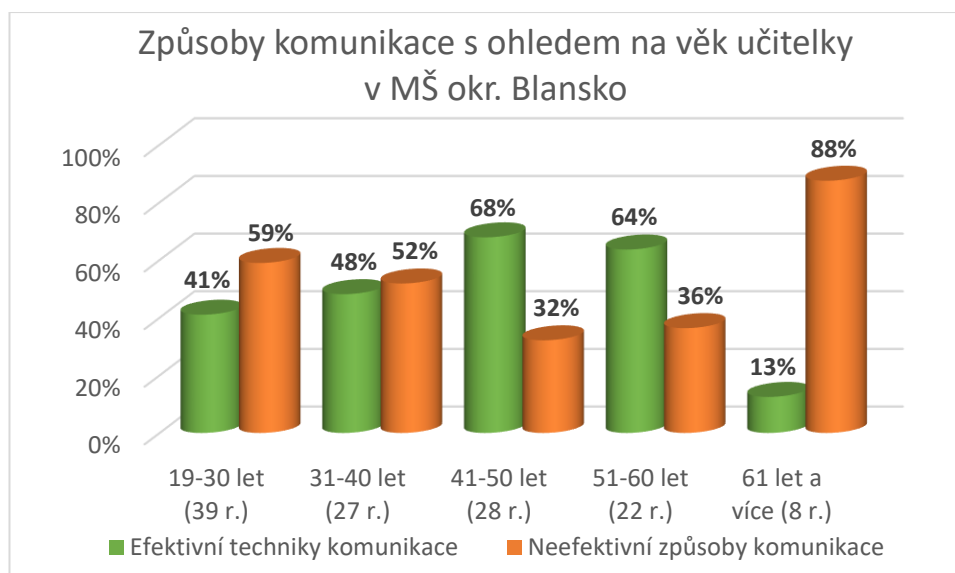
Zaznamenat míru obeznámenosti s knihou Respektovat a být respektován mezi učitelkami MŠ okr. Blansko, tak zní druhý dílčí cíl. Odpovídají na něj výsledky grafu 6, grafu 7 a tabulky 4. Závěrem je tedy skutečnost, že 77 % učitelek mateřských škol okr. Blansko je seznámeno s obsahem uvedené publikace o komunikaci s dětmi.

Smyslem dotazníkové položky 11. bylo zjistit, *zda učitelky MŠ okr. Blansko zaznamenaly pozitivní výsledky (v oblastech viz dotazník) při užívání způsobů efektivní komunikace s dětmi předškolního věku.* Prostřednictvím grafu 9 bylo zjištěno, že efektivní komunikace učitelky s dětmi v mateřských školách okr. Blansko přispívá k pozitivním výsledkům až v 13 různých oblastech (konkrétně na str. 37). Nejvíce však v řešení konfliktů mezi dětmi, ve vztazích dítě-dítě, ve vztazích učitelka-dítě a v odstraňování předsudků.

Dílčí cíl č. 4 je popsán takto – *Zjistit, které konkrétní neverbální signály používají učitelky při komunikaci s dítětem v MŠ okr. Blansko*. Neverbální signály jdou ruku v ruce s verbálními efektivními technikami. Ty, které učitelky mateřských škol okr. Blansko záměrně používají ve své praxi, předkládá vyhodnocení závěrečné dotazníkové otázky č. 13, tedy graf 11. Hranici devadesáti procent přeskročily tyto neverbální signály – *prst před ústy (ztiš se)* a *úsměv a oční kontakt*.

Souborem odpovědí na dotazníkové otázky 8., 9. a 10. lze za splněný považovat dílčí cíl číslo 5 – *Získat odpovědi učitelek mateřských škol okr. Blansko na modelové situace týkající se efektivity komunikace s dítětem či dětmi předškolního věku*. Konkrétní odpovědi ukazují tabulka 5, graf 8, tabulka 6 a 7.

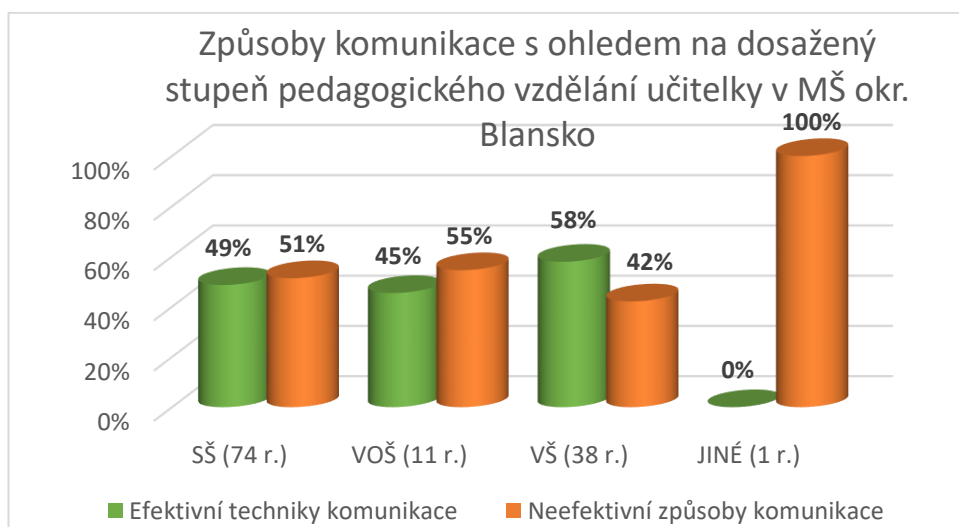
Dílčím cílem šestým je *potvrdit nebo vyvrátit, zda používání efektivních technik komunikace s dítětem v mateřských školách okr. Blansko ovlivňuje věk učitelky*. Výsledky byly hodnoceny v pěti věkových skupinách, které jsou vytyčeny v dotazníku. Závěry k tomuto cíli ukazuje graf 12. Ten říká, že věk učitelek v mateřských školách okresu Blansko by mohl určitým způsobem ovlivňovat efektivitu komunikace s dítětem předškolního věku. Dotazníkové šetření ukazuje, že ve věkových skupinách 41-50 let a 51-60 let je viditelně více učitelek, které využily efektivních technik komunikace s dětmi v mateřské škole nežli těch, které použily neefektivní způsoby. V ostatních věkových skupinách je tomu naopak.



Graf 12: *Způsoby komunikace s ohledem na věk učitelky v MŠ okr. Blansko*

Potvrdit či vyvrátit, zda užívání efektivních technik komunikace s dítětem v mateřských školách okr. Blansko ovlivňuje stupeň pedagogického vzdělání učitelky – dílčí cíl č. 7. K vyvození závěru pro tento cíl využijeme grafu 13. Ukazuje, že efektivní komunikaci s dítětem

by mohl v nízké míře ovlivnit stupeň pedagogického vzdělání učitelky. Výsledky hovoří ve prospěch vysokoškolského studia. Z celkových 38 respondentek s dokončenou vysokou školou pedagogického zaměření použilo EK při odpovědích v dotazníku 58 % dotazovaných.



Graf 13: Způsoby komunikace s ohledem na dosažený stupeň pedagogického vzdělání učitelky v MŠ okr. Blansko

Dostáváme se k evaluaci hlavního cíle empirické části bakalářské práce, který byl zadán takto: *Získat reálné informace v oblasti efektivní komunikace ve vztahu učitelky a dítěte předškolního věku ve spolupráci s učitelkami mateřských škol regionu Blansko.* Prostřednictvím oslovených mateřských škol okresu Blansko a učitelek v nich zaměstnaných bylo získáno přes sto dvacet vyplněných dotazníků zaměřených na efektivní komunikaci s dítětem. Vyhodnocené odpovědi posloužily k vytvoření závěrů k jednotlivým dílčím cílům. Tento postup nás vede k objasnění centrálního cíle výzkumného šetření.

Reálné informace přinesly pomyslný obraz efektivní komunikace ve vztahu učitelky a dítěte předškolního věku. Stěžejní byly pro tento obraz otevřené odpovědi na smyšlené komunikační situace mezi učitelkou a dětmi.

Lze konstatovat, že nejrozšířenější z technik efektivní komunikace je popis neboli konstatování (*Vidím/slyším, že ...*), která byla použita v 72 případech. Dále také technika možnosti volby (*Uděláš to tak, nebo tak ..?*), která byla zaznamenána celkem 59x. Bylo předpokládáno, že bude jednoznačné odlišit efektivně komunikující učitelku od učitelky komunikující neefektivně, avšak na takové černobílé rozdělení by pravděpodobně bylo třeba využití více výzkumných metod, jako třeba rozhovoru či pozorování vzdělávacího procesu ve třídách mateřských škol. Znamená to tedy, že mnohé učitelky užívají při komunikaci s dítětem efektivních technik, ale doplní je také neefektivními způsoby komunikace.

Jako doporučení pro zdokonalení se v komunikaci slouží kapitola 3.1, která předkládá přehled zdrojů efektivní komunikace s dítětem předškolního věku. Stěžejním titulem pro zkvalitnění efektivních komunikačních dovedností učitelky je považována publikace *Respektovat a být respektován* (Kopřiva a kol., 2008). Informaci přináší graf 14, který říká, že 73 % učitelek, jejichž odpovědi na modelové situace v dotazníku patřily k efektivním způsobům komunikace, listovalo nebo bylo blíže seznámeno s obsahem této publikace.



Graf 14: *Učitelky efektivně komunikující*

ZÁVĚR

Účelem teoretické části bakalářské práce bylo získat teoretický základ pro empirickou část k tématu efektivní komunikace mezi učitelkou a dítětem v mateřské škole. Výzkumné šetření mělo zajistit baterii odpovědí vycházející z praxe učitelek mateřských škol. Tomu bylo docíleno sestavením nestandardizovaného dotazníku vlastní konstrukce. Byl směřován učitelkám mateřských škol okresu Blansko. Nabídnuty byly dvě varianty této výzkumné metody, a to v podobě webového dotazníku nebo v tištěné variantě.

Prvním krokem pro získání dat bylo zajištění spolupráce a souhlasu se zapojením do dotazníkového šetření, které mělo přinést reálné informace způsobů komunikace učitelek s dětmi v mateřských školách regionu Blansko.

Výsledky výzkumného šetření tvoří náhled do skutečnosti. Naznačily určité rozdíly způsobů komunikace učitelek různých věkových skupin a také stupně dosaženého pedagogického vzdělání. Ukázaly také nepřesnou orientaci v efektivních či neefektivních technikách komunikace.

Zpracování bakalářské práce přineslo teoretický přehled o dané problematice, kde se hovoří o specifiku povolání učitelky mateřské školy jejich rolích a kompetencích. Vymezuje pojem efektivní komunikace a popisuje druhy mezilidského komunikování, tedy verbální, neverbální a komunikaci činem. Doplnuje ji o způsoby komunikovat efektivně či neefektivně. A popisuje efektivní komunikaci s dítětem v období předškolního věku. Empirická část obsahuje cíle výzkumného šetření, tedy jeden hlavní a sedm dílčích. Dále seznamuje s výzkumným vzorkem a použitými metodami, kterým byl nestandardizovaný dotazník vlastní konstrukce. Popisuje organizaci výzkumného šetření a vyhodnocení návratnosti vyplněných dotazníků. A uzavírají ji analýza, výsledky a závěry výzkumného šetření.

Bakalářská práce by mohla být přínosem nejen pro pedagogy mateřských škol a nikoli pouze v rámci okresu Blansko. Přináší cenné informace k dané problematice, doporučuje odborné publikace, které lze v praxi využít, představuje techniky a způsoby jimiž lze komunikovat nejen s dětmi v mateřské škole, ale také s rodiči a širokým okolím. Doporučuje pedagogům, aby byla jejich komunikace nenásilná, respektující, objektivní a z toho plyne – zejména profesionální.

POUŽITÁ LITERATURA A DALŠÍ ZDROJE

ADAIR, John Eric. *Efektivní komunikace*. Praha: Alfa Publishing, 2004. ISBN 80-86851-10-9. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:aacd2540-4d49-11e4-aded-005056827e51>.

BEJDÁKOVÁ, Sandra, Jarmila STŘECHOVÁ, Lenka SUCHARDOVÁ, Jana VÍTKOVÁ, Helena ZDRUBECKÁ a Zdenka ŽENATOVÁ. *Školní zralost a komunikace*. Praha: Raabe, 2018. Školní zralost. ISBN 978-80-7496-390-2.

BRODINOVÁ, Hana. *Mami, tati, jak si spolu povídáme: jak vnímat přirozeným způsobem děti i dospělé*. [Česko]: Hana Brodinová, 2015. ISBN 978-80-260-9299-5.

DIGIFOLIO. *Metodický portál RVP.CZ* [online]. Česká republika: Národní pedagogický institut České republiky, 2020 [cit. 2021-01-30]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/>.

DINKMEYER, Don C., MCKAY, Gary D. a BOUČKOVÁ, Bohuslava. *Efektivní rodičovství krok za krokem*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-445-8.

FABER, Adele a Elaine MAZLISH. *Jak mluvit, aby nás děti poslouchaly, jak naslouchat, aby nám děti důvěřovaly: [rady pro rodiče dětí od 2 do 18 let]*. 2., rozš. vyd. Přeložil Eva VRŮBLOVÁ, přeložil Eva KADLECOVÁ. Brno: CPress, 2013. ISBN 978-80-264-0147-6.

FABER, Adele, MAZLISH, Elaine. *Osvobození rodiče, osvobozené děti: váš průvodce šťastné rodiny*. Brno: Computer Press, 2010. ISBN 978-80-251-2946-3. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:34434800-c9ce-11e7-bfaa-005056827e52>.

GAVORA, Peter, JŮVA, Vladimír a HLAVATÁ, Vendula. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:116ee690-51c4-11e7-a7b7-005056827e51>.

GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.

GINOTT, Haim G. *Umění komunikace s dětmi: láska a selský rozum nestačí*. Přeložil Pavla LE ROCH. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0926-3.

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

HARTL, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-803-1. Dostupné také z: <https://www.bookport.cz/e-kniha/strucny-psychologicky-slovník-397907/#>.

HAVLÍNOVÁ, Miluše, VENCÁLKOVÁ, Eliška a HAVLOVÁ, Jana. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole: aktualizovaný modelový program podpory zdraví (dokument a metodika)*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-487-8. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:190e69a0-1d58-11e4-8e0d-005056827e51>.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dětem jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:84becf90-9819-11e5-be6a-001018b5eb5c>.

HERMAN, Marek. *Najděte si svého marťana: ...co jste vždycky chtěli vědět o psychologii, ale ve škole vám to neřekli...* 3. vydání. Ilustroval Martin ŠRUBAŘ. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-260-6070-3.

CHVÁTALOVÁ, Helena. Chyby v komunikaci s dětmi. *Informatorium: časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a školních družinách*. Praha: Portál, 2020, 27.(02), 34. ISSN 1210-7506.

JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0586-1.

JÍŘINCOVÁ, Božena. *Efektivní komunikace pro manažery*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-1708-1. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:0badcf00-a999-11e7-920d-005056827e51>.

KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:cf37de50-1662-11e6-853f-005056827e52>.

KONEČNÁ, Zdeňka a Podnikatelská fakulta. *Základy komunikace*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2009. ISBN 978-80-214-3891-0. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:5bca2f60-4100-11e4-bdb5-005056825209>.

KOPŘIVA, Pavel a kol. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.

KOPSOVÁ, Kamila a Petr KOPS. *Jak se domluvit s tygrem, aneb, Učíme se tygrijsky*. Brno: Edika, 2016. ISBN 978-80-266-1046-5.

KOPSOVÁ, Kamila a Petr KOPS. *Jak se krotí tygr: knížka pro děti, rodiče i pedagogy*. Ilustroval Tereza HORALOVÁ. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0806-6.

KRATEJLOVÁ, Petra. *Efektivní komunikace s dítětem in KAFOMET PRO MATEŘSKÉ ŠKOLY*. 1. vyd. Stařeč: INFRA, s. r. o. 2011. 31. aktualizace, RŮZ-017.8. ISSN 1801-853X.

KUBITSCHEK, Gabriele. *Antistresová knížka pro učitelky mateřské školy: relaxace, komunikace, týmová práce*. Přeložil Alena BEZDĚKOVÁ. Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1582-0.

LAŽOVÁ, Ladislava. *Mateřská škola komunikuje s rodiči: výměna informací, řešení problémů*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0378-0.

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

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:a3427720-562c-11e5-bc53-005056827e52>.

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

NURANI, Yuliani, Sofia HARTATI, Ade Dwi UTAMI a Niken PRATIWI. *Effective Communication-Based Teaching Skill for Early Childhood Education Students*. International Journal of Higher Education [online]. 2020, 9(1), 153-158 [cit. 2021-02-12]. ISSN 19276044. Dostupné také z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1237074.pdf>.

POKORNÁ, Andrea. *Efektivní komunikační techniky v ošetrovatelství*. Brno: Národní centrum ošetrovatelství a nelékařských zdravotnických oborů, 2010. ISBN 978-80-7013-524-2. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:11ec8640-8662-11e7-b92d-005056827e51>.

POKORNÁ, Dana. *Efektivní komunikace: studijní opora*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0395-1. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:399a7b6c-48ff-4745-a2eb-ea723a5e2bb2>.

POLÁKOVÁ, Eva, SPÁLOVÁ, Lucia a HÖFLEROVÁ, Eva. *Efektivní sociálně-mediální komunikace*. V Ostravě: Ostravská univerzita, 2008. ISBN 978-80-7368-567-6. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:064b1760-5cb4-11e3-ac69-005056827e51>.

PRAŠKO, Ján a PRAŠKOVÁ, Hana. *Asertivitou proti stresu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1697-8. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:ee5805b0-a59e-11e5-b5dc-005056827e51>.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:e5e11b40-8378-11e9-852b-005056827e51>.

PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3181-0. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:3f057080-c89a-11e8-bbaa-005056827e52>.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: MŠMT, 2018. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>.

ROGGE, Jan-Uwe. *Děti potřebují hranice*. Vydání šesté. Přeložil Alžběta SIROVÁTKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1152-5.

ŘÍČAN, Pavel. *S dětmi chytře a moudře: psychologie výchovy pro rodiče a prarodiče*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0343-8.

SAMFIRA, Elena Mirela. *Assertive communication skills in universities*. Journal Plus Education / Educatia Plus [online]. 2020, 26(1), 361-373 [cit. 2021-02-12]. ISSN 1842077X. Dostupné také z: <https://uav.ro/jour/index.php/jpe/article/download/1468/1522/>.

SCHMIDT, Frank, Alice FRIEDMAN a kol. *Jak řešit konflikty a lépe si porozumět v předškolním věku*. Praha: Open Society Fund, Sorosova nadace, projekt "Začít spolu", 1996.

SKLÁDALOVÁ, Markéta. *Jak na to?: o rodičovství, dětech a výchově*. Brno: CPress, 2015. ISBN 978-80-264-0727-0.

SKLÁDALOVÁ, Markéta. *Sourozenci - o spravedlivé výchově*. Brno: CPress, 2018. ISBN 978-80-264-2029-3.

SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:7fbb76c0-515a-11ea-a3ba-005056827e52>.

SPERRY, Rachel W. *Komunikace v problémových situacích s dítětem v MŠ*. Přeložil Olga von POHL. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1115-0.

SVOBODOVÁ, Eva a Miluše VÍTEČKOVÁ. *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1243-0.

SVOBODOVÁ, Eva, Miroslava HOVJACKÁ, Markéta KUBECOVÁ a Michaela KUKAČKOVÁ. *Rozvíjíme city, vůli, sebepojetí a komunikaci dětí: dítě a jeho psychika – sebepojetí, city, vůle: dítě a ten druhý*. Praha: Raabe, 2015. *Rozvíjíme dítě v jednotlivých oblastech předškolního vzdělávání*. ISBN 978-80-7496-189-2.

SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:2fc0e150-f9eb-11e7-b1a1-005056827e52>.

SYSLOVÁ, Zora, Radmila BURKOVIČOVÁ, Jana KROPÁČKOVÁ, Kateřina ŠILHÁNOVÁ a Lucie ŠTĚPÁNKOVÁ. *Didaktika mateřské školy*. Praha: Wolters Kluwer, 2019. *Řízení školy (Wolters Kluwer)*. ISBN 978-80-7598-276-6.

SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada, 2013. *Pedagogika (Grada)*. ISBN 978-80-247-4309-7.

SYSLOVÁ, Zora. *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: Masarykova univerzita, 2017. ISBN 978-80-210-8475-9. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:450c32e0-231a-11e9-bc55-5ef3fc9bb22f>.

ŠMELOVÁ, Eva a Michaela PRÁŠILOVÁ. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1302-4.

ŠMELOVÁ, Eva, NELEŠOVSKÁ, Alena a Pedagogická fakulta. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2272-5. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:b6856fc0-7816-11e5-a2d8-005056825209>.

ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn. Teorie a praxe II*. Olomouc: Univerzita Palackého – Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-244-1373-6.

ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Dítě v předškolním období*. Praha: Mladá fronta, 2004. ISBN 80-204-1187-9. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:c60aea50-cc21-11e6-b5c0-005056827e51>.

TESKOVÁ, Dana. *Efektivní komunikace a její problémy* [online]. České Budějovice, 2015 [cit. 2021-02-01]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/tbn45m/15836787>. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Vedoucí práce Mgr. Eva Svobodová.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:f139bce0-2892-11e9-bd2c-5ef3fc9bb22f>.

VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-387-1. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:30296400-f54e-11e3-b7ba-005056827e51>.

VYMĚTAL, Jan. *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2614-4. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:c5218de0-1259-11e8-a0cf-005056827e52>.

YAVUZ, Serdar a Ümmühan GÜZEL. Evaluation of Teachers' Perception of Effective Communication Skills According to Gender. *African Educational Research Journal* [online]. 2020, 8(1), 134-138 [cit. 2021-02-12]. ISSN 23542160. Dostupné také z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1252244.pdf>.

ZÁKON č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

apod.	a podobně
č.	číslo
ČR	Česká republika
EK	efektivní komunikace
kol.	kolektiv
NEK	neefektivní komunikace
MŠ	mateřská škola
např.	například
okr.	okres
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
s.	strana
tzn.	to znamená
tzv.	takzvaně

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

Příloha 1 – *Tabulka 8: Model kompetencí učitele mateřské školy*

Příloha 2 – *Obrázek 1: Pyramida základních lidských potřeb podle Maslowa*

Příloha 3 – *Dotazník 1: Efektivní komunikace ve vztahu mezi učitelkou a dítětem předškolního věku*

Tabulka 9: Model kompetencí učitele mateřské školy

1. Řízení vzdělávacího procesu	
<p>Plánování je cílené s důrazem na rozvoj kompetencí dítěte. Východiskem plánování je znalost skupiny a situací, ve kterých se děti nacházejí. Volba metod a obsahu vzdělávání (činností) je v souladu s cíli a složením třídy. Vzdělávání dětí je individualizováno na základě znalosti dětí a jejich rodinného zázemí tak, aby dosahovaly maxima svých možností. Dětem jsou nabízeny různé typy činností na základě jejich zájmu, schopností a možností. Děti jsou podporovány v samostatnosti.</p>	
Ukazatele kvality	
<p>Vzdělávání ve třídě vychází z prožitkového učení (má všechny znaky). Výrazněji převládá využívání aktivizujících metod. Děti jsou během dne „ponořené“ jak do spontánních, tak řízených činností. Oba typy činností „běží“ vedle sebe. Ze záznamů o dětech je patrné, v čem jsou dobré, v čem mají problémy a jak rozvinuté jsou jejich kompetence.</p>	<p>Prokazatelné:</p> <p>v plánech tematických částí v pozorování v záznamech o dětech</p>
2. Komunikace a organizace vzdělávacího procesu	
<p>Efektivní komunikace s dětmi, rodiči, kolegyněmi. Vytváření příznivého, otevřeného a bezpečného klimatu. Tvořivý a konstruktivně kritický postoj k inovacím. Týmová práce a spolupráce. Vytváření prostoru pro vzájemnou spolupráci dětí a učení se od sebe navzájem. Výběr organizačních forem vzhledem k cílům a složení třídy. Pravidelná a smysluplná setkávání s rodiči. Pravidelná a promyšleně vedená dokumentace.</p>	
Ukazatele kvality	
<p>Učitelka:</p> <ul style="list-style-type: none"> • povzbuzuje děti, aby říkaly své názory; • klade otevřené otázky a čeká na odpověď; • povzbuzuje děti, aby se ptaly; • při hovoru s dítětem snižuje polohu; • podněcuje děti, aby spolu hovořily; • konstruktivně připomínkuje a aktivně se účastní rozhovorů na pedagogických radách; • k udržení kázně využívá pravidla soužití, která byla vytvořena společně s dětmi; • dává dětem zpětnou vazbu o jejich pokrocích a chování; • informace o dětech od rodičů a jejich názory přijímá bez kritiky; • řízené činnosti jsou realizovány především individuálně a skupinově; • prostředí ve třídě umožňuje dětem vybírat si hry i herní kouty samy (jsou na dosah, odpovídají zájmům dětí, poskytují možnost realizovat se); • vítá přítomnost rodičů ve třídě a jejich spolupodílení se na plánování rozvoje dítěte; • poskytuje rodičům odborné informace o pokrocích jejich dětí. 	<p>Prokazatelné:</p> <p>v pozorování v pedagogických radách ve viditelnosti pravidel soužití ve třídě v analýze dokumentů v záznamech o schůzkách s rodiči</p>
3. Sebereflexe a vlastní rozvoj	
<p>Reflexe a následné zdokonalování vzdělávací práce.</p>	

Převzetí odpovědnosti za výsledky dětí.
 Vytvoření vlastní reálné představy o svých kompetencích, o svých silných a slabých stránkách.
 Rozvíjení sebe samé.

Ukazatele kvality

Učitelka:

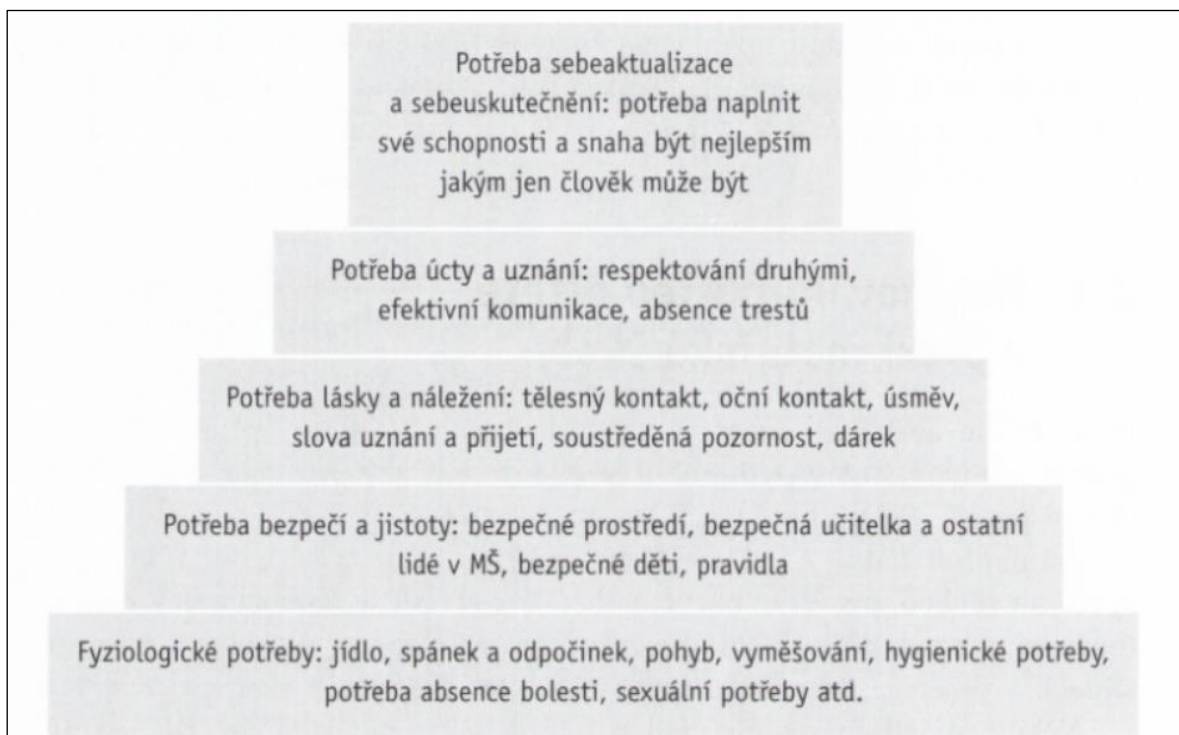
- pravidelně vyhodnocuje svou práci;
- své přístupy k dětem, metody a formy práce upravuje na základě hodnocení;
- efektivitu svých postupů si vyhodnocuje různými metodami a nástroji;
- využívá vzájemného hodnocení s kolegyněmi;
- má svůj plán profesního růstu;
- orientuje se v odborné literatuře;
- sleduje poznatky a výsledky výzkumu v oblasti pedagogiky a psychologie;
- zúčastňuje se dalšího vzdělávání;
- ze špatných výsledků vzdělávání neobviňuje děti či rodiče.

Prokazatelné:

v seberefektivních nástrojích (deník, videonahrávky, dotazník apod.)
 v pozorování
 v záznamech z hospitací
 v záznamech z pedagogických rad v rozhovorech

(Zdroj: Syslová, Z. *Hodnocení průběhu vzdělávání jako jedna z oblastí vlastního hodnocení mateřské školy*. Disertační práce. Praha: PdF UK, 2010.)

Obrázek 2: Pyramida základních lidských potřeb podle Maslowa



(Zdroj: Svobodová, E. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. s. 72.)

Dotazník 2: Efektivní komunikace ve vztahu mezi učitelkou a dítětem předškolního věku

Jmenuji se Zuzana Štěrbová. Studuji závěrečný ročník oboru Učitelství pro mateřské školy. Svoji bakalářskou práci zaměřuji na efektivní komunikaci ve vztahu mezi učitelkou a dítětem předškolního věku v mateřských školách regionu Blansko. Vřele Vás prosím o zodpovězení následujících otázek a zároveň děkuji za věnovaný čas.

Vámi vybranou možnost zakroužkujte. Dotazník je anonymní.

1. Věk:

- a) 19 – 30 let b) 31 – 40 let c) 41 – 50 let d) 51 – 60 let e) 61 let a více

2. Pohlaví:

3. Dokončené pedagogické vzdělání:

- a) střední b) vyšší odborné c) vysokoškolské
d) jiné nežli pedagogické vzdělání:

4. Počet let pedagogické praxe:

5. Název MŠ, ve které jste zaměstnaný/á:

6. Listoval/a jste někdy v knize „Respektovat a být respektován“ od manželů Kopřivových?

- a) ANO
b) NE

7. Pokud jste v předchozí otázce odpověděl/a ANO, čím vás kniha zaujala, jaká moudrost vám utkvěla v paměti s ohledem na práci učitelky/e v MŠ?

.....
.....
.....
.....

8. Jaká byste volil/a slova při rozhovoru s dítětem v konkrétní situaci níže?

Maruška: „Paní učitelko, Monička mi řekla, že je můj obrázek hnusný.“

Vaše reakce: „.....“
.....
.....

9. Vojta je 5 a půl letý chlapec, o kterém víte, že často provokuje ostatní. Obvykle jej přistihnete při konfliktech mezi dětmi, ty si na něj často stěžují. Teď konkrétně - jste na školní zahradě a Vojta straší děvčata v jejich domečku a opakovaně jim bere oblečení pro panenky. Zrovna by chtěl utéct s čepičkou pro miminko. Jaká bude vaše reakce, co Vojtovi povíte?

- a) „Vojto, okamžitě tu čepičku vrať nebo si už nebudeš hrát!“
b) „Vidím, že bereš dětem oblečky. Je vidět, že se dost zlobí. My se s ostatními domlouváme. Snad ti to půjde lépe na pískovišti či na houpačce. Co si vybereš?“
c) „To od tebe není vůbec hezké zlobit děvčata. Proč to zase děláš, Vojto?“
d) Jiná odpověď: „.....“
.....

10. Představte si konkrétní situaci – vidíte, že dva chlapci (ve věku 4,5 a 5 let) se hádají o nové autíčko; jeden druhému jej bere z ruky; jsou čím dál hlučnější. Co uděláte/řeknete?

Vaše reakce: „.....
.....
.....“

11. Vyberte, v čem přivedla efektivní komunikace s dětmi ve vaší praxi (třídě) pozitivní výsledky:

- | | |
|------------------------------|----------------------------------|
| a) V rozvoji myšlení dětí | b) V atmosféře |
| c) Ve vztazích učitelka-dítě | d) V důvěře, respektu |
| e) Ve vztazích dítě-dítě | f) Ve spolupráci mezi dětmi |
| g) V odstraňování předsudků | h) V řešení konfliktů mezi dětmi |
| i) V empatii | j) V sebehodnocení dětí |
| k) Jiná odpověď: | |
-

12. Vyberte neefektivní způsoby komunikace s dítětem v mateřské škole:

1. „Jirko, boty.“
2. „Nedělej to, nebo si odřeš koleno!“
3. „Podívejte se na Aničku, ta to nakreslila moc pěkně, že?“
4. „Ty jsi takový náš šmudla, že?“ (učitelka se usmívá)
5. „Už se opravdu zlobím!“ (učitelka se zamračí)
6. „To nemyslíš vážně, Lucinko?!“

13. Neverbální komunikace je velký pomocník efektivní komunikace. Které neverbální signály v komunikaci s dětmi využíváte?

- a) Prst před ústy (ztiš se).
 - b) Rozevřená dlaň před dítě (počkej, teď mluvím s někým jiným).
 - c) Palec nahoru (ano, správně).
 - d) Rotace dlaně v zápěstí (nene, to je špatně).
 - e) Pobízení dlaní směrem k sobě (pojd' za mnou).
 - f) Zamračení se (to se mi nelíbí).
 - g) Dlouhý přísný pohled z očí do očí (něco je špatně).
 - h) Ucpání uší ukazováčky (mluví na mě moc dětí).
 - i) Poklepání ukazovákem na ucho (ztiš se).
 - j) Výrazné mrknutí a pokynutí hlavou (souhlas).
 - k) Natažená paže s ukazovákem (pojd' tudy).
 - l) Úsměv a oční kontakt.
 - m) Jiné:
-
.....
.....

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Zuzana Štěrbová DiS.
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	PhDr. Renata Mlčáková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Efektivní komunikace ve vztahu učitelky a dítěte předškolního věku v mateřských školách regionu Blansko
Název v angličtině:	Effective communication between a teacher and a preschool child in nursery schools of the Blansko region
Anotace práce:	Bakalářská práce se zaměřuje na problematiku efektivní komunikace mezi učitelkou a dítětem předškolního věku v mateřských školách okresu Blansko. Teoretická část charakterizuje pojmy učitelka mateřské školy, druhy komunikace, efektivní a neefektivní způsoby komunikace, dítě předškolního věku a komunikaci s ním, předkládá přehled publikací k dané problematice. Praktická část zaměřuje pozornost na výsledky výzkumného šetření. Cílem bylo získat reálné informace v oblasti komunikace učitelky s dětmi v mateřských školách v rámci okresu Blansko.
Klíčová slova:	efektivní komunikace, druhy komunikace, efektivní techniky komunikace, komunikace s dítětem předškolního věku, učitelka mateřské školy
Anotace v angličtině:	The bachelor's thesis focuses on the issue of effective communication between a teacher and a preschool child in kindergartens in the Blansko region. The theoretical part characterizes the concepts of kindergarten teacher, types of communication, effective and ineffective ways of communication, preschool child and communication with it, presents an overview of publications on the issue. The practical part focuses on the results of research. The aim was to obtain real information in the field of communication

	between teachers and children in kindergartens in the Blansko region.
Klíčová slova v angličtině:	effective communication, types of communication, effective communication techniques, communication with a preschool child, kindergarten teacher
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha 1 – <i>Tabulka 10: Model kompetencí učitele mateřské školy</i></p> <p>Příloha 2 – <i>Obrázek 3: Pyramida základních lidských potřeb podle Maslowa</i></p> <p>Příloha 3 – <i>Dotazník 3: Efektivní komunikace ve vztahu mezi učitelkou a dítětem předškolního věku</i></p>
Rozsah práce:	50 stran bez příloh
Jazyk práce:	Čeština