

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

Vliv způsobu komunikace pedagogů na chování dětí v MŠ

Bakalářská práce

Autor: Lucie Müllerová
Studijní program: Specializace v pedagogice
Studijní obor: Učitelství pro MŠ
Vedoucí práce: Ing. et Ing. Mgr. Marie Herynková, Ph.D.
Oponent práce: Ing. et Bc. Stanislav Michek, Ph.D.



Zadání bakalářské práce

Autor: Lucie Müllerová

Studium: P16K0162

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Název bakalářské práce: **Vliv způsobu komunikace pedagogů na chování dětí v MŠ**

Název bakalářské práce AJ: Influence of form of communication of teachers on the behavior of children in the kindergarten

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem práce je zjistit, jak děti v krátkodobém časovém horizontu reagují na efektivní a neefektivní komunikační techniky. Dílčím cílem práce je analyzovat způsob komunikace pedagogů s dětmi; pojmenovat reakce dětí na efektivnější způsoby komunikace; popsat, jak děti reagují na neefektivní způsoby komunikace; zjistit, zda existuje souvislost mezi věkem pedagogů a četností jednotlivých komunikačních typů; určit, zda existuje souvislost mezi délkou praxe pedagogů a četností jednotlivých komunikačních typů. Teoretická část obsahuje vymezení základních pojmů, např. komunikace, pedagogická komunikace, efektivní a neefektivní komunikace a jejich techniky. Praktická část bude zaměřena na analýzu způsobu komunikace pedagogů a posouzení efektivity použitých technik.

Garantující pracoviště: Ústav primární a preprimární edukace,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Ing. et Ing. Mgr. Marie Herynková, Ph.D.

Oponent: Ing. et Bc. Stanislav Michek, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 31.5.2017

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucí bakalářské práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

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

Hradci Králové dne 4.4.2019

Podpis studenta:

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat Ing. et Ing. Mgr. Marii Herynkové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a podněty, které napomohly vzniku této práce.

Paním ředitelkám a vedoucím učitelkám za to, že mi umožnily provedení výzkumu ve svých mateřských školách. Paním učitelkám za jejich ochotu účastnit se výzkumu a za čas, který mi věnovaly během výzkumného šetření i všem dětem za jejich bezprostřednost. Bez nich by tato práce nemohla vzniknout.

Velké díky patří také mojí rodině za pomoc a povzbuzování během celého studia, především mému manželovi za jeho podporu a víru v mé schopnosti.

Anotace

MÜLLEROVÁ, Lucie. *Vliv způsobu komunikace pedagogů na chování dětí v MŠ*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2019. 64 stran. Bakalářská práce.

Cílem práce je zjistit, jak děti v krátkodobém časovém horizontu reagují na efektivní a neefektivní komunikační techniky. Dílčím cílem práce je analyzovat způsob komunikace pedagogů s dětmi; pojmenovat reakce dětí na efektivnější způsoby komunikace; popsat, jak děti reagují na neefektivní způsoby komunikace; zjistit, zda existuje souvislost mezi věkem pedagogů a četností jednotlivých komunikačních typů; určit, zda existuje souvislost mezi délkou praxe pedagogů a četností jednotlivých komunikačních typů. Teoretická část obsahuje vymezení základních pojmů, např. komunikace, pedagogická komunikace, efektivní a neefektivní komunikace a jejich techniky. Praktická část bude zaměřena na analýzu způsobu komunikace pedagogů a posouzení efektivity použitých technik.

Klíčová slova: pedagogická komunikace, efektivní komunikace, neefektivní komunikace, komunikační techniky.

Annotation

MÜLLEROVÁ, Lucie. *Influence of form of communication of teachers on the behavior of children in the kindergarten*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2019. 64 pp. Bachelor Thesis.

The thesis deals with the effective and non-effective communication techniques and their impact on children in a short-time horizon. The partial goal of the thesis is to analyse the way of communication between pedagogues and children; to define the children's response to more effective communication methods; to define the children's response to less effective communication methods; to find out the possible correlation between the age of pedagogues and their use of communication techniques; to find out the possible correlation between the length of professional experience of pedagogues and their use of communication techniques. The theoretical part includes basic definitions of terms, for instance communication, pedagogical communication, effective and non-effective communication and their techniques. The practical part focuses on the communication techniques of the kindergarten pedagogues and their impact on children's behavior.

Keywords: pedagogical communication, effective communication, non-effective communication, communication techniques.

OBSAH

ÚVOD.....	10
I. TEORETICKÁ ČÁST	11
1 Komunikace v mateřské škole	11
1.1 Vymezení pojmu komunikace	11
1.2 Pedagogická komunikace	12
1.2.1 Organizační formy	13
1.3 Komunikativní kompetence a dovednosti pedagoga	15
1.3.1 Pedagogické kompetence	15
1.3.2 Sociální, psychosociální a komunikativní kompetence	16
2 Efektivní a neefektivní komunikace.....	17
2.1 Hodnocení	21
2.1.1 Pochvala	21
2.1.2 Ocenění	21
2.2 Důsledek chování.....	22
2.2.1 Trest	22
2.2.2 Přirozený a logický důsledek	23
2.3 Pokyn k činnosti.....	24
2.3.1 Příkaz	24
2.3.2 Příkaz s vysvětlením	24
2.3.3 Výhrůžky.....	24
2.3.4 Popis situace	25
2.3.5 Jednoslovné a dvouslovné pokyny.....	26
2.3.6 Popis vlastních pocitů s vysvětlením	26
2.3.7 Otázky	26
2.3.8 Signály a gesta.....	27
2.4 Zájem o dítě.....	27
2.4.1 Popírání a uznávání pocitů.....	27
2.4.2 Zájem o hru, činnost	29
2.5 Tón hlasu	29
2.5.1 Zvýšený hlas a křik.....	29
2.6 Fyzický kontakt	30
2.6.1 Pozitivní - doteky, pohlázení, objetí.....	30
2.6.2 Negativní – plácnutí, bití	30

II. EMPIRICKÁ ČÁST	31
3 Výzkum	31
3.1 Hlavní výzkumný cíl	31
3.1.1 Dílčí výzkumné cíle	31
3.2 Výzkumné otázky	32
3.3 Výzkumná metoda	32
3.3.1 Výzkumný design a použité metody	32
3.3.2 Předvýzkum	33
3.3.3 Průběh výzkumu	33
3.3.4 Způsob analýzy dat	34
3.4 Výzkumný soubor	34
3.5 Vyhodnocení	36
4 Analýza získaných dat	37
4.1 Celkové vyhodnocení	37
4.1.1 Hodnocení	37
4.1.2 Důsledek chování	38
4.1.3 Pokyn k činnosti	39
4.1.4 Zájem o dítě	46
4.1.5 Tón hlasu	47
4.1.6 Fyzický kontakt	47
4.1.7 Souhrnné vyhodnocení četnosti výskytu komunikačních způsobů	48
4.2 Efektivita způsobu komunikace	49
4.3 Souvislost věku a praxe s jednotlivými způsoby komunikace	52
5 Shrnutí a interpretace výzkumu	54
6 Diskuze	56
6.1 Možné vlivy zkresení nebo limitace výzkumného šetření	58
ZÁVĚR	60
ZDROJE	61
PŘÍLOHY	63

*„Tím, jak s dítětem komunikujeme, mu nastavujeme sociální zrcadlo,
ve kterém vidí svou osobnost z pohledu druhé osoby.
Díky naší komunikaci si dítě vytváří obraz sebe samého,
představu o tom, jaké je.“*

(Svobodová a kol., 2010, s. 83)

ÚVOD

V dřívějších dobách ve společnosti převažoval názor, který považoval dítě za někoho méněcenného, někoho, kdo si nezaslouží příliš respektu. Výchova bývala tvrdá, přísná a rodič byl tím, kdo o všem rozhodoval. Moderní doba přináší spoustu inovací a výjimkou není ani přístup k dětem. V posledních letech získává na oblibě partnerský přístup, kdy je dítě rovnocenným partnerem dospělého, je přijímáno takové, jaké je.

Inspirací na téma bakalářské práce se stal můj syn. Jeho bouřlivé „období vzdoru“ mě nutilo čím dál častěji klást si otázku: „Co dělám špatně, že neustále tak silně vzdoruje?“. Začala jsem se proto intenzivně věnovat tématu výchovných přístupů, až jsem narazila na teorii efektivních a neefektivních způsobů komunikace. Informace získané z odborné literatury jsem začala aplikovat v každodenních komunikačních situacích a den ode dne mohla sledovat prohlubování vzájemného vztahu, který měl za následek ubývání konfliktních situací. Zajímalo mě, zda lze souvislost mezi způsobem komunikace a chováním dítěte zobecnit a aplikovat na větší skupinu dětí. Cíl bakalářské práce byl proto jasný: ověřit, zda teoretické pojetí efektivních a neefektivních způsobů komunikace je platné i v praxi. Protože nebylo v mých možnostech realizovat dlouhodobý výzkum a zaměřovat se na dlouhodobé (několikaleté) dopady aplikace efektivních a neefektivních způsobů komunikace při interakci s dětmi, omezila jsem výzkum na zjištění krátkodobé efektivity užívaných způsobů komunikace, tzn. jak děti bezprostředně reagují na použitý způsob komunikace.

Výzkum jsem se rozhodla provést metodou přímého pedagogického pozorování komunikačních situací mezi pedagogem a dítětem/děťmi přímo v prostředí třídy mateřské školy. Jako nezúčastněný pozorovatel analyzovat interakce mezi pedagogem a dítětem a snažit se zaznamenat si co největší množství komunikačních situací a následnou reakci dětí.

Věřím, že tato práce se může stát motivací a inspirací pro další prohlubování znalostí o přínosech efektivních způsobů komunikace a o rizicích spojených s užíváním neefektivních komunikačních technik, a to nejen pro pedagogické pracovníky, ale i pro rodiče, vedoucí zájmových kroužků, zkrátka pro všechny, kteří pracují s dětmi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Komunikace v mateřské škole

1.1 Vymezení pojmu komunikace

Pojmem komunikace označujeme proces dorozumívání se mezi účastníky komunikace. Cílem tohoto procesu je vzájemné předání myšlenkových obsahů (Průcha, Walterová, Mareš, 2009) a sdělení informací pomocí znakové soustavy, jak ve své publikaci uvádí Kolář a kolektiv (2012). Čechová, Dokulil a kol. (2011) navíc doplňují, že proces komunikace je vždy ovlivněn konkrétní situací – např. počtem účastníků, jejich věkem či vztahy mezi nimi, prostředím, časem. Takováto situace bývá nazývána situací komunikační.

Podle prostředků použitých při komunikaci se dělí na (Čechová, Dokulil a kol., 2011):

- a) Verbální – ke sdělování myšlenek dochází pouze pomocí jazyka – hlásek, slov, vět. Mluvená forma je doprovázena paralingválními prostředky (melodie, barva a síla hlasu, přízvuk, rytmus a tempo řeči, vkládání pauz). V psané formě se využívají různé druhy písma, interpunkce.
- b) Verbálně-neverbální – jedná se o kombinaci verbální složky řeči s nonverbální, „k níž patří využití proxemiky (míry vzdálenosti mezi komunikanty), haptiky (dotyku, fyzického kontaktu: podání ruky, polibek...), posturiky (polohy a konfigurace těla mluvčího a posluchače) a kineziky (pohybu komunikantů – nejen gestiky a mimiky, ale i pohybů celého těla)“ (Čechová, Dokulil a kol., 2011, s. 382). V psané podobě je text doplněn obrazy, adekvátními grafickými prostředky nebo emotikony.
- c) Neverbální – komunikace je realizována bez jazykových prostředků. Patří sem gestika, mimika, pantomima, ale i signály nebo reklama beze slov.

Verbální komunikace je charakteristická pro lidskou populaci. Řeč, mluvená forma komunikace, je biologicky podmíněná schopnost, která je výsledkem vývoje trvajících miliony let. Je vázána na společnost, proto její proměny korespondují s proměnou společnosti. Vývoj řeči lze posuzovat ze dvou aspektů – fylogenetický a ontogenetický.

První z nich se zabývá vývojem řečových schopností u člověka z hlediska živočišného druhu. Ontogenetický aspekt zkoumá vývoj vyjadřovacích schopností jedince v průběhu jeho života (Bytešníková, 2012).

1.2 Pedagogická komunikace

Mareš a Křivohlavý (1989), vysvětlují, že pedagogická komunikace je zvláštní případ sociální komunikace. Na rozdíl od sociální komunikace, která představuje obecnější rovinu mezilidské komunikace, je pedagogická komunikace více konkrétní a musí splňovat určité zásady, aby bylo možné ji odlišit od ostatních procesů dorozumívání.

Dle přívlastku „pedagogická“ se může zdát, že se komunikace omezuje pouze na interakci pedagoga a žáka ve školním prostředí. Pedagogická komunikace však postihuje širší oblast. Je definována jako „*vzájemná výměna informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, která slouží k výchovně vzdělávacím cílům*“ (Mareš, Křivohlavý, 1989, s. 30). Z této definice vyplývá, že k pedagogické komunikaci dochází také v rodině, v zařízeních pečujících o děti, v mimoškolních a zájmových skupinách, ale i mezi žáky navzájem (Mareš, Křivohlavý, 1989). V souladu s tématem této práce se však zaměřím na nejběžnější účastníky – učitele a žáka ve školním prostředí. Vzhledem k současnému předškolnímu systému vzdělávání připadá na jednoho pedagoga obvykle 20-28 dětí. Objevuje se tak kvantitativní nerovnováha, která má za následek, že v pedagogické komunikaci proti sobě často stojí pedagog × skupina dětí. Taková komunikace nabývá rysů masové komunikace (Nelešovská, 2005).

Jak již bylo výše zmíněno, pedagogická komunikace slouží k naplňování výchovně vzdělávacích cílů, tedy k celkové strategii vedení dětí ze strany pedagoga, která má jasně stanovenou a dopředu promyšlenou podobu. V jaké kvalitě bude těchto cílů dosaženo, závisí do značné míry na zvolené taktice. Tyto dílčí kroky se souhrnně označují jako komunikační cíl. Komunikační cíl je více konkrétní, obvykle spontánně vyjádřený, protože závisí na momentální situaci a vede k naplňování dílčích cílů, které společně vytváří obsah výchovně vzdělávacích cílů (Mareš, Křivohlavý, 1989).

1.2.1 Organizační formy

Pedagogická komunikace může probíhat několika způsoby. Volba organizační formy ovlivňuje průběh komunikace a může mít vliv i na její účinnost. Je proto třeba dopředu promyslet, jak bude komunikace vedena vzhledem ke stanovenému výchovně vzdělávacímu cíli. Ve školní praxi se nejčastěji objevují následující organizační formy:

- hromadné vzdělávání,
- skupinové vzdělávání,
- kooperativní vzdělávání,
- individuální vzdělávání
- projektové vyučování (Svobodová a kol., 2010).

Hromadné vzdělávání

Podstatou hromadného vzdělávání, někdy označovaného rovněž jako frontální vzdělávání, je komunikace mezi učitelem a celou skupinou žáků. Běžně se s touto formou vzdělávání setkáváme v mateřské škole. Významná je především pro rozvoj pocitu sounáležitosti, kdy se dítěti dostává pocitu, že je rovnocenným členem třídy, posiluje pocit vlastní hodnoty, sebedůvěry a sebeúcty. Přesto je ale nutné zdůraznit, že se nejedná o nejpoužívanější organizační formu, protože z hlediska specifík předškolních dětí není vhodná. Třídy mateřských škol mohou navštěvovat děti různého věku. Obvykle se ve třídách vzdělávají děti od 3 do 6 let, někde dokonce i děti ve věku 2-7 let. U těchto dětí se v závislosti na věku liší přirozený stupeň vývoje (poznávací funkce, úroveň dovedností v oblasti hrubé i jemné motoriky, způsob myšlení) a je třeba, aby tato specifika byla při organizaci vzdělávání respektována (Šmelová, Prášilová 2018).

Skupinové vzdělávání

Skupinové vzdělávání bývá někdy mylně spojováno s kooperativním učením. Přestože jsou si obě formy zdánlivě podobné, liší se svojí podstatou. Podle Šmelové a Prášilové (2018) by tvoření skupin mělo být promyšlené a korespondovat s možnostmi dětí. Obvyklý počet dětí pro práci ve skupině je 3-5, ovšem i dvoučlenná skupina se řadí mezi skupinové vzdělávání. Užívá se ale přesnější termín tzv. párové učení. Cílem skupinového vzdělávání je rozdělení třídy do menších celků podle specifík dané skupiny. Může to být věk, schopnost práce ve skupině či podobný zájem. V dané

skupině pak děti pracují samostatně každý na svém úkolu. Tato organizační forma poskytuje lepší individuální přístup, dokážou se prosadit i méně průbojné či aktivní děti, ale hlavně mohou být činnosti přizpůsobeny dětem dle jejich možností.

Kooperativní vzdělávání

Kooperativní vzdělávání obvykle probíhá v menších skupinách, avšak oproti skupinovému vzdělávání zde děti spolupracují s cílem dosáhnout společného výsledku. Kooperativní činnosti podporují rozvoj schopnosti komunikovat, respektovat názory druhých a pomocí diskuze a kompromisu dospět k závěru. Při kooperativních činnostech se děti učí hodnotit sebe samotné i ostatní, přijímat konstruktivní kritiku, navzájem si naslouchat a spolupracovat (Kosíková, 2011). Šmelová a Prášilová (2018) uvádí, že se jedná o nejefektivnější organizační formu rozvoje dítěte v interpersonální a sociálně-kulturní oblasti. „*Záměrem vzdělávacího úsilí učitele v interpersonální oblasti je podporovat utváření vztahů dítěte k jinému dítěti či dospělému, posilovat, kultivovat a obohacovat jejich vzájemnou komunikaci a zajišťovat pohodu těchto vztahů*“ (RVP PV, 2018, s. 23). „*Záměrem vzdělávacího úsilí učitele v oblasti sociálně-kulturní je uvést dítě do společenství ostatních lidí a do pravidel soužití s ostatními, uvést je do světa materiálních i duchovních hodnot, do světa kultury a umění, pomoci dítěti osvojit si potřebné dovednosti, návyky i postoje a umožnit mu aktivně se podílet na utváření společenské pohody ve svém sociálním prostředí*“ (RVP PV, 2018, s. 25).

Individuální vzdělávání

Individuální přístup ve vzdělávání je požadavek vymezený v RVP PV (2018). Jeho cílem je přistupovat k dítěti jako k jedinečné bytosti i s jejími specifickými potřebami a zvláštnostmi. Dítě přichází do mateřské školy s určitou genetickou výbavou – temperamentem, vrozenými charakterovými vlastnostmi – a zkušenostmi, které ho formovaly v rodinném prostředí. Ve školním prostředí se s individualizací setkáváme v podobě činností přizpůsobených možnostem a zájmům konkrétního dítěte (Opravilová, 2016).

Projektové vzdělávání

Projekt je organizační forma, která využívá netradiční uspořádání učiva. Jedná se o předem promyšlenou komplexní vzdělávací nabídku s jasně vytyčenými cíly. Podstatou projektu je společná práce pedagoga a dětí na splnění daného úkolu či vyřešení určitého problému, který vychází z cíle projektu. Při plánování projektu je důležité stanovit si problém, který bude v dětech vzbuzovat touhu po nalezení řešení, zvolit si cíl, naplánovat vzdělávací nabídku a určit si časový horizont, po který chce pedagog projekt realizovat. Projekt může být pojatý individuálně, skupinově nebo lze vytvořit projekty pro celou třídu či školu (Šmelová, Prášilová, 2018).

1.3 Komunikativní kompetence a dovednosti pedagoga

Pro kvalitní a úspěšné vykonávání učitelského povolání by měl být pedagog vybaven určitými dovednostmi, schopnostmi i osobními předpoklady, které se souhrnně označují jako profesní kompetence. Označení jednotlivých kompetencí se liší v závislosti na různém pojmenování autorů, jejich obsah je však podobný. Svobodová a Vítečková (2017) profesní kompetence dělí následovně:

- předmětové,
- didaktické a psychodidaktické,
- pedagogické,
- diagnostické a intervenční,
- sociální, psychosociální a komunikativní,
- manažerské a normativní,
- profesně a osobnostně kultivující.

V souvislosti s tématem této práce se zaměřím na objasnění pedagogických kompetencí a kompetencí sociálních, psychosociálních a komunikativních.

1.3.1 Pedagogické kompetence

Podstatou pedagogických kompetencí je pochopení procesů, podmínek a prostředků výchovy a jejich aplikování do každodenní práce s dětmi. Prostřednictvím veškerého dění v mateřské škole pedagog působí na chování dětí, jejich osobní rozvoj, na utváření morálních hodnot i osvojování si pravidel slušného chování. Pedagog vybavený

pedagogickými kompetencemi disponuje hlubokými znalostmi v oblasti psychologické, pedagogické a sociální, orientuje se a zajímá se o moderní trendy ve vzdělávání, projevuje zájem o dítě, nabízí mu systematicky propracovaný plán výchovy a vzdělávání, podporuje dětskou zvědavost a touhu po poznání, umí improvizovat a je schopen vytvářet pozitivní emoční atmosféru (Svobodová, Vítečková, 2017).

1.3.2 Sociální, psychosociální a komunikativní kompetence

Sociálně, psychosociálně a komunikativně kompetentní pedagog by měl zvládat několik dovedností vedoucích k socializaci dětí a vytváření pozitivního klimatu ve školní třídě. Syslová (2013) mezi tyto dovednosti řadí orientaci v problematice pedagogické komunikace, znalost a uplatňování efektivních způsobů komunikace, komunikaci a spolupráci s rodinou, zvládání náročných sociálních situací, orientaci v sociálních vztazích mezi dětmi a vytváření emočně příznivého klimatu ve třídě.

Koťáková (2009) ve svém výzkumu, který byl zaměřen na téma sociálního klimatu v mateřské škole, uvádí, že skupinového rozhovoru se zúčastnilo 125 pedagogů a ředitelů. 57,5 % z nich subjektivně vnímá kvalitu sociálního klimatu v mateřské škole jako výbornou, 30,4 % respondentů pak jako velmi dobrou s občasnými problémy a 12 % uvedlo, že klima své mateřské školy hodnotí jako nevyhovující až špatné. Dotazníkovým šetřením bylo osloveno 158 pedagogů a 30 ředitelů. Pedagogové i ředitelé na prvních dvou místech shodně uvedli, že kvalita sociálního závisí na důrazu kladeném na vztahy mezi pedagogy a vzájemném vztahu mezi pedagogem a dítětem.

2 Efektivní a neefektivní komunikace

Při komunikaci s dítětem je důležité zaměřit se na výběr vhodných slov a promyšleně formulovat věty nebo klást otázky (Bubláková, 2016). Svobodová a kol. (2010) uvádějí, že existují efektivní a neefektivní komunikační techniky. Ty neefektivní jsou často užívány z pozice moci, kdy se vychovatel, ať už se jedná o pedagoga, rodiče nebo kohokoli, kdo pracuje s malými dětmi, se staví do nadřazené role a dítě nemá prostor pro vlastní aktivitu. Mocenský a manipulativní přístup ze strany vychovatele má pak za následek dětský vzdor a odpor ke spolupráci s dospělým. Mezi technikami neefektivní komunikace lze najít mírnější formy – typickým příkladem je příkaz, přes výhrůžky až po opravdu závažné formy, kterými jsou především křik a trestání. Časté užívání těchto technik v dlouhodobém horizontu vede k boji o moc mezi vychovatelem a dítětem a v důsledku toho k narušení vzájemného vztahu. Rizikovým faktorem při užívání neefektivní komunikace v mateřské škole se stává i observační učení, kdy, jak vysvětluje Průcha, Walterová a Mareš (2009, s. 177), dochází k učení „*nápodobou chování jiného jedince nebo modelu*.“ Stejného názoru je i Gordon (2012), který navíc doplňuje další negativní důsledky užívání neefektivních komunikačních technik, kterých se podle jeho zkušeností dopouští až 99 % rodičů: vyvolávají v dětech pocit viny; snižují jim sebevědomí; vzbuzují v dětech pocit, že si o nich rodiče nemyslí mnoho dobrého a neberou ohled na jejich potřeby. Je důležité zmínit to, že vychovatelé primárně nechtějí v dětech vzbudit tyto pocity, pouze nejsou obeznámeni s riziky vyplývající z užívání neefektivních komunikačních technik.

Efektivní komunikační techniky jsou založeny na opačném principu. Michalová (2012) uvádí, že základním pravidlem, ze kterého vychází efektivní komunikace, je vzájemný respekt a rovnocennost, a to i při interakci s malými dětmi. Autorka vysvětluje, že chybějící respekt je příčinou nejvíce výchovných chyb. Radí proto přistupovat k dětem přátelsky, ale důsledně, a i komunikace by se měla nést v tomto duchu. „*Přátelským postojem si dítě získáme, důsledností si u něj vybudujeme respekt a přirozenou autoritu*“ (Michalová, 2012, s. 138). Podle Kopřivy, Nováčkové a kol. (2012) má způsob komunikace dlouhodobější dopady. Nejedná se tedy pouze o efektivitu v souvislosti s uposlechnutím pokynu. Kromě obsahu vět, které vyslovíme, vysíláme k příjemci také nevyřčená sdělení, kterými dáváme najevo, jaký k sobě máme vztah.

Respekt by měl být nepodmíněný a charakterizují ho především dvě věci: chovat se k druhým tak, jak bychom chtěli, aby se oni chovali k nám a přijmout odlišnosti druhých, ať už se týkají názorů, vkusu, postupů nebo jiných představ. Kopřiva, Nováčková a kol. (2012) souhlasí s Gordonem (2012), že při komunikaci s dospělými jsme empatičtější, shovívavější a více užíváme respektující způsoby, než je tomu v komunikaci s dětmi. Konkrétní formulace musí být přizpůsobeny vyspělosti dětí, ovšem není důvod zaměňovat partnerský způsob za nerespektující komunikaci. Kopřiva, Nováčková a kol. (2012) objasňují, že dalšími typickými znaky efektivních komunikačních technik je prostor pro vlastní vyjádření názoru, návrhy možných řešení a důvěra, že dítě zvolí nejvhodnější variantu vzhledem k jeho dosavadnímu vývoji a získaným zkušenostem.

Pro lepší odlišení efektivních a neefektivních technik nabízím příklad konkrétní situace vyřešené třemi způsoby. Pětileté děti v mateřské škole dostaly za úkol uklidit si poházené hračky na koberci. Hrají si ale dál a k úklidu se nemají:

1.

Paní učitelka: „Co tady děláte tak dlouho? Podívejte se na ten nepořádek. Vždyť jste vůbec nic neuklidily, pořád si jenom hrajete!“

Děti: „My jsme si jenom chtěli dostavět stavbu.“

Paní učitelka: „Žádné hraní nebude, teď máte uklízet. Za chvíli přijdu na kontrolu a běda, jestli to nebude. Máte už umyté ruce před svačinou? Určitě ne.“

Děti: Smutně uklízí.

2.

Paní učitelka: „Děti, už se tedy ale opravdu zlobím! Domluvili jsme se, že si tu uklidíte svoje hračky. Máme pravidlo, že vždy před svačinou bude uklizeno.“

Děti: „My jsme si jenom chtěli dostavět stavbu.“

Paní učitelka: „Rozumím tomu, že vás ta stavba baví. Když ale lidé nedodržují pravidla, vznikají problémy.“

Děti: „Můžeme si tu stavbu dokončit?“

Paní učitelka: „Zvažte samy, jestli si stihnete dokončit stavbu, uklidit, umýt si ruce a až bude ručička na šestce (za 5 minut) sedět u stolu.“

Děti: Začnou uklízet.

3.

Paní učitelka: „Vidím, že tu stavíte nějakou velkou stavbu.“

Děti: „To je nové hřiště!“

Paní učitelka: „Takové hřiště by se určitě všem dětem líbilo. Nezapomněli jste, na čem jsme se před chvílí domluvili? Byla bych ráda, kdybychom společné dohody dodržovaly.“

Děti: „My jsme si jenom tu stavbu chtěli dostavět.“

Paní učitelka: „Tomu rozumím, ale teď na to není dostatek času. Je potřeba poklidit hračky, máme přeci pravidlo, že před svačinou budeme mít uklizeno. Paní kuchařka už nám chystá svačinu a před svačinou si ještě myjeme ruce. Už je nejvyšší čas.“

Děti: Odloží stavbu „na výstavu“ a začnou uklízet.

V první komunikační situaci je na první pohled zřejmý mocenský přístup pedagožky. Rázně upozorňuje, že ona je tam ten, kdo situaci řídí a o všem rozhoduje. Byť se jedná o správný úmysl – poklidit hračky před svačinou, cesta k jeho naplnění není vhodně zvolena. Myšlenky dětí by pravděpodobně vypadaly asi takto: „Vždyť jsme si tak pěkně hráli.“, „Mohla nám to pěkně připomenout, když jsme zabraly do hry a ne hned křičet.“, „Já se tak stydím, když na mě paní učitelka křičí před ostatními.“, „Mrzí mě, že paní učitelka neocení naše úsilí.“, „Není pravda, že si pořád jen hrajeme. Vždyť jsme před chvílí pracovali u stolečku.“ apod.

Druhá situace se může na první pohled zdát jako příliš příkrá, ale ve své podstatě splňuje podmínky partnerské a respektující komunikace. Paní učitelka popisuje vlastní pocity, nenapadá osobnost dětí, dále klade důraz na předchozí domluvu a dohodnutá pravidla. Nezapomene ani ocenit dosavadní práci dětí, ale důsledně trvá na splnění pokynu. Nakonec jim předá zodpovědnost za vlastní rozhodnutí – zda stíhají v časovém limitu všechny povinnosti. Děti si nejspíše pomyslí: „Paní učitelka se zlobí, protože jsme včas neuklidili.“, „Asi je opravdu důležité po sobě udržovat pořádek.“, „Je pěkné slyšet, že se paní učitelce naše stavba líbí“.

Třetí ukázka je ryze partnerská a respektující. Nejprve paní učitelka získá pozornost dětí a ocení dílo, které děti postavily. Poté jim citlivě připomene, na čem se dohodli a na závěr vysvětlí jaké činnosti a proč by měly následovat. Myšlenky, které se dětem asi budou honit hlavou: „Paní učitelka je na nás hodná.“, „Líbí se jí naše stavba.“, „Paní učitelka chápe, že máme rozestavěnou stavbu a chceme si ji dokončit, ale teď už se chystá svačina a máme pravidlo, že před svačinou je všude čisto a máme umyté ruce.“.

V rámci své bakalářské práce jsem efektivní a méně efektivní komunikační techniky rozdělila podle obsahu sdělení do jednotlivých typů formulací a v dalších podkapitolách budou popsány podrobněji:

Efektivní komunikační techniky

- Ocenění
- Přirozený důsledek
- Popis situace – negativní formulace
- Popis situace – pozitivní formulace
- Popis situace – pozitivní formulace doplněná otázkou
- Jednoslovné a dvouslovné pokyny
- Popis vlastních pocitů s vysvětlením
- Otázky
- Signály a gesta
- Uznávání pocitů
- Zájem o hru
- Doteky, pohlazení, objetí

Neefektivní komunikační techniky

- Pochvala
- Trest
- Příkaz
- Příkaz s vysvětlením
- Výhrůžky
- Popírání pocitů
- Zvýšený hlas
- Křik
- Plácnutí, bití

2.1 Hodnocení

Čapek (2008) hovoří o tom, že je velice důležité odměňovat děti za žádoucí chování. Jednou z forem odměn je hodnocení pomocí pochvaly a ocenění, jimž se věnuje tato podkapitola. Dalším typem odměny může být věcná odměna (dárek, sladkost) nebo pozitivní přirozený důsledek, který bude podrobněji popsán v podkapitole 2.2.

2.1.1 Pochvala

Pochvala se může na první pohled zdát jako velice efektivní a motivační nástroj hodnocení. Skutečná rizika pochval si ale většina lidí neuvědomuje. Pochvala je prostředek hodnocení v nerovnocenné pozici – jeden člověk se staví do role toho, který má právo hodnotit druhého. Skrytý význam, který nám pochvala sděluje, zní: Děláš věci proto, abych byl spokojený. Typickým znakem pochvaly je obecné, nekonkrétní hodnocení: „Ty jsi šikulka.“, „Ty jsi ale hodná holčička.“, „Máš to moc hezké.“, „To se ti opravdu povedlo.“. Na uvedených příkladech je zřejmé, že se dítě nedozví vůbec nic o průběhu či výsledku činnosti. Bezprostředním důsledkem pochvaly může být pocit dítěte, že hodnotící nevěnuje dostatečnou pozornost průběhu nebo výsledku činnosti. Mezi dlouhodobé důsledky pochval patří především riziko závislosti na vnější motivaci. Opakem pochvaly je zpětná vazba, uznání a ocenění (Kopřiva, Nováčková a kol., 2012; Filliozat, 2015).

2.1.2 Ocenění

Alternativy k pochvalám: zpětnou vazbu, uznání a ocenění, jsem pro účely této bakalářské práce označila souhrnným pojmem ocenění, a to z důvodu, že všechny tři uvedené efektivní komunikační techniky si jsou svým obsahem velice podobné. Podstatou ocenění je zaměřit pozornost na to, co je pozitivní a popsat skutečnost. Filliozat (2015) vysvětluje, že když popíšeme, co vidíme, dítě si znovu představí, jak dosáhlo daného výsledku nebo si uvědomí, že to, co právě dělá, má pozitivní odezvu a upevní si tak žádoucí chování či cestu k dosažení výsledku. Stejného názoru je i Skládalová (2015, s. 60). Podle ní je důležité „*oceňovat konkrétní vlastnosti, konkrétní chování v konkrétní čas a v konkrétní situaci.*“ Kopřiva, Nováčková a kol. (2012) navíc vysvětlují, že ocenění slouží především hodnocenému – jak činnost probíhala, s jakým výsledkem dopadla, získání zkušeností do budoucna (co se povedlo, co je třeba zlepšit),

na rozdíl od pochvaly, která slouží primárně hodnotícímu jako „*mocenský nástroj k dosažení jeho cílů, k rozhodování o druhých, k upevnění nadřazené pozice*“ (Kopřiva, Nováčková a kol., 2012, s. 174). Typické ocenění tedy vypadá takto: „Na tvém obrázku vidím hory, les a koleje i s vlakem. To asi jedeš někam na výlet, že?“, „Všechny hračky už jsou na svém místě. Teď se nám tu bude pěkně cvičit.“ nebo „Ten úkol musel být těžký a ty jsi ho zvládnul udělat bez přestávky.“

2.2 Důsledek chování

2.2.1 Trest

Markhamová (2012) definuje trest jako proces, jehož cílem je způsobit dítěti psychickou nebo fyzickou újmu za účelem poučení se z chyb. Autoři Skládalová (2015) i Kopřiva, Nováčková a kol. (2012) shodně uvádějí, že cíl trestu – zabránit nežádoucímu chování a podporovat žádoucí chování, je dobře míněný, nicméně způsob provedení, který volíme, je zcela nevhodný. „*Nesprávné chování nemá zůstat nepovšimnuto, avšak neexistují žádné správné, přiměřené či nutné tresty. Jakýkoli trest je rizikem svojí podstatou*“ (Kopřiva, Nováčková a kol., 2012, s. 121). Mezi nejčastější důvody, proč používáme tresty, patří zejména nezvládnuté emoce, kdy dospělí mají potřebu ventilovat svoje negativní emoce nebo zpět převzít kontrolu nad situací; princip strachu, kdy se vychovatel domnívá, že strach z trestu dítě zastaví nevhodné chování a podpoří vhodné chování a v neposlední řadě také potvrzení nadřazené moci nad dítětem. Právě strach je tím, proč se mohou tresty zdát dočasně efektivní. Filliozat (2016) však uvádí výčet negativních dopadů trestů na osobnost dítěte, které dalece přesahují krátkodobou účinnost užití trestu:

- Tresty se zaměřují na projevy, nikoli na příčiny. Jestliže se nevyřeší příčina nežádoucího chování, objeví se znovu pod stejnými či jinými projevy.
- Nedostavuje se pocit zodpovědnosti. Dítě může přijmout trest a v důsledku toho se domnívat, že již může pokračovat v nevhodném jednání.
- Ponížení, které dítě při trestání zažije, znemožní přirozený proces pocítění viny. To zabraňuje uvědomění si následků svého chování, namísto toho se dítě začne považovat za špatného člověka.
- Tresty výrazně narušují vzájemný vztah mezi vychovatelem a dítěte.
- Dítě si při trestání uvědomuje vychovatelovu bezmoc a ztrácí důvěru. Tato nejistota vede k dalšímu nežádoucímu chování.

- Dítě často formy trestu začne považovat za běžné normy chování a začne je rovněž uplatňovat ve svém okolí.

Z uvedených důsledků vyplývá, že trest je „něčím navíc“, něčím, co přímo nevyplývá z dané situace a nemá s ní žádnou logickou souvislost, jak uvádím na příkladu: Dítě si ve školce včas neuklidí hračky, se kterými si hrálo. Reakce paní učitelky je, že dítěti zakáže jít na procházce za ruku s nejlepším kamarádem. Logická návaznost neuklizených hraček s pobytem venku není žádná. Dítě navíc nemá možnost nápravy svého jednání. Vhodnější řešení podobných situací nabízí přirozený a logický důsledek.

2.2.2 Přirozený a logický důsledek

Podle Čapka (2018) je vhodné volit přirozený důsledek. Oproti trestu, kde se trestem stává činnost, která přímo vyplývá z nežádoucího chování, u přirozeného důsledku žák sám napravuje nevhodné chování způsobem přímo vyplývajícím ze vzniklé situace. Např. když dítě vylije sklenici s vodou, přirozeným důsledkem je to, že musí rozlitou vodu utřít. Filliozat (2015) doplňuje, že existují situace, kdy z jednání dítěte nevyplývá přirozený důsledek (který má napravit vzniklý stav), ale logický důsledek. Jeho cílem není napravovat, protože ještě nedošlo k okamžiku, kdy by bylo třeba nápravy, ale logicky předcházet možným následkům, které by už nápravu vyžadovaly. Typickým příkladem je situace, kdy dítě nevhodně zachází s předmětem a hrozí jeho zničení nebo poškození další věci. Logickým důsledkem se pak stává: „Boucháš s tím autem, mohlo by se rozbít, proto ti ho teď vezmu.“

Přirozený důsledek nemusí být pouze negativní, ale i pozitivní. Kopřiva, Nováčková a kol. (2012) upozorňují, že je třeba klást důraz na správnou formulaci, aby nedocházelo k záměně přirozeného důsledku za odměnu. V případě, kdy se děti rychle naobědvají, umyjí a převléknou do pyžama, může následovat v jednom případě odměna: „Paráda, za odměnu vám přečtu dvě pohádky, ne jenom jednu,“ v druhém případě pozitivní přirozený důsledek: „Rychle jste připraveni na odpolední odpočinek, proto stihneme přečíst dvě pohádky, ne jenom jednu.“ Zde se dítě učí zodpovědnosti za své chování a dává si do souvislostí příčinu a důsledek svého jednání.

2.3 Pokyn k činnosti

2.3.1 Příkaz

Příkaz je jednou z neefektivních forem zadání pokynu k činnosti. Důvodem je především plnění pokynů bez nutnosti přemýšlení, rozhodování nebo znalosti, proč je příkaz žádoucí splnit. Příkaz je odrazem toho, jak situaci chce řešit vychovatel – co si on myslí, co on chce, jak se on rozhodl, on přebírá kontrolu, co on určil a na dítěti je pouze to, aby pokyn splnilo (Gordon, 2012).

Ze svých zkušeností vím, že v mateřské škole je příkaz zpravidla účinným způsobem vyjádření pokynu k činnosti. Děti obvykle dobře reagují a zdaný příkaz splní. Nicméně riziko vidím v tom, že příkaz má pouze momentální platnost a formulovaný ve 2. osobě jednotného čísla nemá obecnou platnost, nýbrž je určený pouze pro jednu osobu. Často je tedy nutné příkazy několikrát opakovat. Souhrnně by se příkaz dal také charakterizovat „pro tebe a teď“. Když dítěti před svačinou řekneme: „Umyj si ruce,“ je to pokyn pouze pro něj a pro momentální situaci. Když ale použijeme jinou formulaci – popis situace: „Před jídlem si myjeme ruce,“ má sdělení obecnou platnost - je to pokyn pro všechny (i když je to právě teď sděleno jednomu dítěti) a informuje, že pokyn neplatí pouze teď, ale vždy před jakýmkoli jídlem. Popis situace je proto efektivnější technikou z dlouhodobého výchovně-vzdělávacího hlediska.

2.3.2 Příkaz s vysvětlením

Příkaz s vysvětlením je obdobou samotného příkazu, kdy je v tomto případě příkaz doplněný o vysvětlení, proč pedagog splnění pokynu po dítěti žádá. Např. „Běž se napít, půjdeme ven, tak abys neměl žízeň.“ Nebo „Všichni si oblékněte rukavice. Venku je zima, tak aby nás nezábly ruce.“ Dá se říci, že příkaz s vysvětlením v sobě kombinuje neefektivní (příkaz) a efektivní (popis situace) komunikační techniku.

2.3.3 Výhružky

Výhružka vždy požaduje splnění zadaného pokynu, jinak bude následovat potrestání: „Jestli nepřestaneš házet s tím pískem, dostaneš přes ruku!“, „Jestli okamžitě neuklidíš ty hračky, tak ti je všechny seberu.“ Cílem výhružky je v dítěti vyvolat strach z důsledku, který nastane, pokud pokyn neuposlechne. Tento strach pak má za následek,

že, obzvláště u malých dětí, se může tato technika jevit jako efektivní, protože děti zadaný pokyn splní, aby se vyhnuly slibovanému důsledku. Dlouhodobá neefektivita této techniky spočívá v tom, že výhrůžky učí děti plnit pokyny dospělého pouze ze strachu nebo proto, že to je pro ně výhodnější. Pomocí této techniky děti nepochopí smysluplnost požadovaného chování. Alternativou je popis situace nebo možnost volby: „Když se písek dostane do očí, je to hodně nepříjemné. Můžeš z něj stavět hrady, bábovky nebo ho přesívat. Na ostatní děti se písek nehází,“ (Kopřiva, Nováčková a kol. 2012).

2.3.4 Popis situace

Popis situace spočívá v tom, že popíšeme situaci tak, jak ji vidíme, slyšíme, vnímáme. Situaci můžeme popsat jak pozitivně, tak i negativně. Kopřiva, Nováčková a kol. (2012) i Filliozat (2015) shodně vysvětlují, že vhodnější je pozitivně formulovaný popis situace a to ze dvou důvodů. Prvním z nich je, že pro mladší předškolní děti může být z důvodu názorného myšlení obtížné nakládat s negací. Negace vyžaduje provedení dvou myšlenkových operací: evokaci představy a následně negaci této představy. Mozek malého dítěte není schopen takto složitých úkonů. Druhým argumentem je, že negativně formulovaný popis situace poskytuje informaci pouze o tom, co není dovoleno, ale již neposkytuje informaci, co se dělat může. Sdělení týkající se povoleného chování upoutává pozornost dítěte k žádoucímu chování. Naopak informace o tom, co je zakázáno, zaměřuje pozornost dítěte k nežádoucímu chování. Popis situace – negativní formulace: „S tříkolkami se nejezdí po trávě.“ Děti se touto formulací dozví, že s tříkolkami nemohou jezdit po trávě, ale již se nedozví, kde jezdit mohou. Správně formulovaný popis situace by tedy měl vypadat takto: „Na tříkolkách můžete jezdit pouze tady po asfaltovém povrchu.“

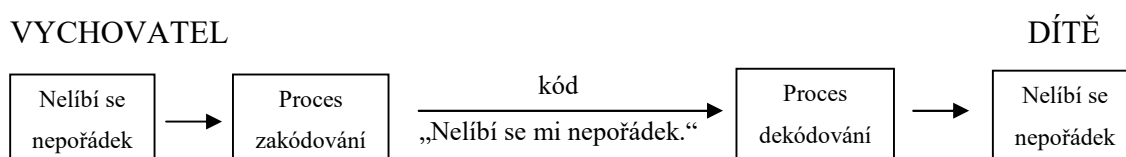
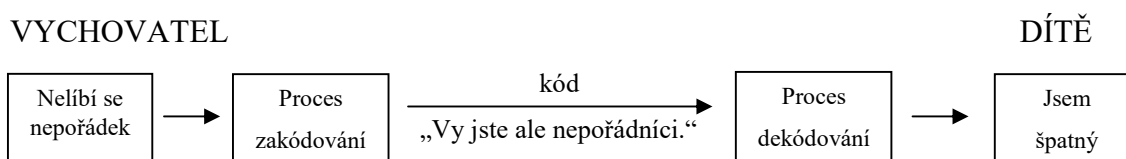
Popis situace někdy může být doplněný otázkou. Výhodu vidím především v tom, že děti vybízí k přemýšlení a není jim pouze předloženo informující sdělení: „Na koberci je stále spousta hraček. Co jsme si domluvili, že budeme dělat vždy před rozcvičkou?“

2.3.5 Jednoslovné a dvouslovné pokyny

Kopřiva, Nováčková a kol. (2012) považují jednoslovné a dvouslovné pokyny za jednu z nerozšířenějších efektivních komunikačních technik a to z toho důvodu, že jsou stručné, výstižné a rychle sdělíme to, co požadujeme. Filliozat (2015) dále vysvětluje, že v případě, kdy už bylo pravidlo jednou řečeno, je žádoucí pro připomenutí využít pouze jednoslovný či dvouslovný pokyn. Takto sdělený pokyn neobsahuje žádný přímý příkaz k činnosti, proto minimalizuje riziko vzdoru proti splnění pokynu. „Žádné křičení,“ nebo „Terezo, svačina,“ dává dítěti prostor rychleji reagovat, protože krátké sdělení nevyžaduje rozsáhlé zpracování slyšené informace. Totéž doporučuje i Markhamová (2012), která vysvětluje, že dospělí někdy nezáměrně skryjí podstatnou informaci v rozsáhlém sdělení.

2.3.6 Popis vlastních pocitů s vysvětlením

Gordon (2012) popis vlastních pocitů s vysvětlením nazývá JÁ-sdělení. JÁ-sdělení by mělo obsahovat tři kroky: 1. popsat vlastní pocity, 2. popsat (ne)žádoucí chování a 3. popsat jasné a konkrétní důsledky. Popis vlastních pocitů s vysvětlením dítěti poskytuje pohled na situaci z jiného úhlu pohledu. Sdělení, jak to cítí druhá osoba, dává dětem příležitost zamyslet se nad následky svého jednání a odnést si ze sociální situace zkušenosti do budoucna. Na následujícím schématu je uvedena jedna situace, řečená dvojím způsobem. Interpretace sdělení je v každé ukázce odlišná:



2.3.7 Otázky

Otázka se v interakcích pedagoga a dítěte objevuje poměrně často. Nejedná se ale pouze o tázací větu, nýbrž je důležité myslet na vhodnou volbu slov a způsob, jakým je otázka položena. Otázka by měla aktivizovat myšlení; nesmí obsahovat dva a více úkolů, které

by mělo dítě řešit současně; měla by být formulována krátce, stručně, ale výstižně; odpovídat vyspělosti dětí a není žádoucí zdůrazňovat slova, která určují smysl otázky (Šmelová, Prášilová a kol. 2018). Otázka zadávající pokyn dětem v mateřské škole může mít takovouto podobu: „Děti, co musíme udělat, než půjdeme na svačinu?“ nebo „Máme už všechny hračky na svých místech?“

2.3.8 Signály a gesta

Jednou z možností, jak dát dětem pokyn, je učinit to pomocí gest. Neverbální komunikace pomocí pohybů a gest se nazývá kinezika. Tato technika spočívá zadání pokynů pomocí pohybů rukou, prstů na ruce či pokynutím hlavy (Šmelová, Prášilová a kol., 2018).

Ze svých zkušeností vím, že velice efektivní pro zadání pokynu je užití signálů. Signály jsou předem domluvené činnosti, které se pravidelně opakují a zároveň se pojí k jedné konkrétní aktivitě. V mateřských školách se často užívají signály v podobě zvonění na zvoneček, např. při potřebě ztišit hlučnou třídu, tzv. „uklízecí“ písničky, které jsou signálem pro začátek úklidu hraček po volné hře, „svolávací“ říkanka nebo písničky do komunitního kruhu nebo básničky spojené s jednou konkrétní aktivitou – básnička na mytí rukou nebo na usednutí ke stolu před jídlem.

2.4 Zájem o dítě

2.4.1 Popírání a uznávání pocitů

Vypjaté situace plné emocí v nás instinktivně vzbuzují tři možné reakce:

1. Nabízíme řešení.
2. Snižujeme závažnost prožívaných pocitů.
3. Podezříváme druhého, že si za momentální naladění může sám.

Ani jedna z výše uvedených reakcí není vhodná, přestože záměr je u prvních dvou dobře míněný – podpořit a uklidnit emočně vypjatý okamžik. Situace ve třídě mateřské školy: Chlapec si stavěl stavbu ze stavebnice, které věnoval velké úsilí. Z nenadání mu ale jeho dílo spolužák zbořil, což hoča silně zamrzelo a začal plakat. V případě, kdy pedagog začne dítěti navrhopvat řešení: „Tak si tady vedle postav novou stavbu,“ začne

se dítě cítit neschopné vyřešit si svůj problém. V okamžiku, kdy pedagog bude snižovat závažnost pocitů dítěte: „To přece není nic vážného,“ bude si dítě připadat nepochopené. A v situaci, kdy pedagog dítě nařkne, že si za to může sám: „Co jsi mi provedl, že ti to zbořil?“ se dítě uzavře do sebe a ztrácí důvěru ve vychovatele (Filliozat, 2016).

Sperry (2016) dodává, že utěšováním se dítě nenaučí s emocemi pracovat. Proces nácviku práce s emocemi zahrnuje 4 kroky:

1. Uvědomit si vlastní mimiku.
2. Rozeznat emoce druhých lidí dle výrazu tváře.
3. Pojmenovat emoce a porozumět jim.
4. Adekvátně reagovat.

Předkládá metodu FLIP IT¹, která pracuje především s 3. a 4. krokem nácviku práce s emocemi. FLIP IT metoda se skládá ze čtyř kroků: 1. Pocity, 2. Hranice, 3. Dotazování, 4. Náповěda.

První krok „Pocity“ se zabývá pomocí dítěti pochopit a pojmenovat emoce. Toho dosáhneme tím, když dítěti přiblížíme pocit, který způsobuje jeho chování, a popíšeme projevy té konkrétní emoce, které vidíme a slyšíme. Vhodná reakce tedy vypadá: „Vidím, že jsi smutný,“ nebo „Všimla jsem si, že jsi dneska nějaký smutný. Co se stalo?“

Druhým krokem jsou „Hranice“. Hranice dávají dítěti pocit bezpečí a řádu, je proto žádoucí pozitivně formulovat, jaké chování je v konkrétní situaci přípustné. Krok jedna a dva často splývají v jeden: „Zdá se mi, že jsi dneska nějaký nesvůj, neustále pobíháš po třídě. Naše třídní pravidlo je, že po třídě chodíme pomalu, abychom nezranili sebe ani kamaráda.“

Když pojmenujeme pocity a stanovíme hranice, přichází na řadu krok tři Dotazování. Kladení otázek vybízí děti k zamyšlení se nad možným řešením nastalé situace, podporuje schopnost přemýšlet, uvažovat a posiluje schopnost seberegulace. „Máš

¹ Z anglického *feelings* (pocity), *limits* (hranice), *inquiries* (dotazování) a *prompts* (náповěda).

nějaký nápad, jak bychom to mohli udělat, abychom to napravili?“, „Myslíš si, že je tohle to nejlepší řešení?“

Pro některé děti je příliš složité řešit náročné situace nebo jen nemají dostatek zkušeností. Je-li to třeba, lze využít poslední krok, a tím je Náповěda. Náповěda nabízí možná řešení, např. jak bychom daný problém vyřešili my: „Když se tohle stane mně, nejvíce mi pomáhá se zhluboka nadechnout a chvílku nic neříkat.“ Efektivní je také dát dítěti na výběr: „Ty mokré rukavice můžeš dát uschnout na topení, nebo je můžeme vysušit fénem.“

2.4.2 Zájem o hru, činnost

Koťátková (2005) je toho názoru, že jedním z hlavních znaků profesionality pedagoga v mateřské škole je pozorovat děti při hře, analyzovat stupeň jejich souhry, provázet je hrou a učit je radovat se z průběhu a výsledku jejich hry. Mezi profesní kompetence by měla patřit schopnost inspirovat děti k volné hře a připravit potřebné pomůcky. V případě, že je pedagog požádán o zapojení se do hry, měl by být schopen vstoupit do určité role, ztotožnit se s ní (a to jak pohybovým, tak verbálním vyjadřováním), ale zároveň respektovat „pravidla hry“ dětí. Cílem účasti při hře není převzít kontrolu nad vývojem hry, ale inspirovat děti k naplňování jejich rolí.

Průcha a Koťátková (2013, s. 64) navíc doplňují, že by předškolnímu pedagogovi neměla chybět dovednost facilitace, kdy pedagog „*facilituje situaci, chování, reakce dětí krátkým sdělením, jak on vidí, že se činnost vyvíjela, jaké situace nastaly a co se například podařilo překonat.*“

2.5 Tón hlasu

2.5.1 Zvýšený hlas a křik

Vychovatelé křičí obvykle ze dvou důvodů. Prvním z nich je, aby uvolnili napětí, které v nich vzbudila bezmocnost a nulová kontrola nad situací. Druhým důvodem bývá zastavení nežádoucího chování dítěte nebo naopak vybídnutí k žádoucímu chování. V momentě, kdy na dítě vychovatel křičí, je jeho tělo zaplaveno stresovým hormonem adrenalinem. V tuto chvíli je dětský organismus strnulý a není schopen přemýšlet. Je třeba se zamyslet i nad mírou křiku, protože tato míra je velice individuální a úzkostnějším dětem může být nepříjemný i jen mírně zvýšený hlas (Filliozat, 2016).

2.6 Fyzický kontakt

2.6.1 Pozitivní - doteky, pohlazení, objetí

Svoboda, Halda a Herman (2015) představují teorii typologie doteků podle živlů: ohně, vody, vzduchu a země. Doteky ohně pálí, jsou bolestivé. Doteky vody jsou něžné, jedná se o hlazení. Doteky vzduchu nejsou dotekem v pravém slova smyslu, nedochází při něm k přímému kontaktu, ale jde o přiblížení se k druhé osobě, snížení se na její úroveň apod. Doteky země jsou podpůrné, plošné, tzn. dotýkáme se co největší plochou (obvykle celou dlaní), dávají nám pocit jistoty. Podstatný rozdíl mezi doteky země a vody je ten, že u doteků vody dítě hladíme, kdežto u doteků země se pouze dotýkáme. Pedagogům mateřské školy jsou určeny doteky země a vzduchu. Doteky vody jsou výsadou výhradně rodičů. Autoři pedagogům dále doporučují nedotýkat se dětem hlavy. Své tvrzení opírají o fakt, že lidské tělo má dotekovou paměť a při kontaktu se mozek snaží vybavit si, co o daném doteku již ví. Při doteku na hlavě si lidské tělo vzpomene na porod, který je do určité míry traumatizujícím zážitkem a delší dotek na hlavě vzbuzuje negativní pocity.

2.6.2 Negativní – plácnutí, bití

Fyzické tresty mají nepříznivý vliv na emoční prožívání dítěte. Jedním z negativních dopadů užívání fyzických trestů je zvyšování tolerance k násilí u dítěte a pomocí zrcadlicích neuronů v mozku dítě opakuje to, co vidí (Fialová, 2016). Užíváním fyzických trestů se vychovatelé zbaví napětí a kompenzují tak svoji bezmocnost v konkrétní situaci. Negativních důsledků fyzických trestů je celá řada: učí řešit konflikty násilím; „znectlivění“ dětí, kdy postupně přestanou cítit fyzickou bolest; negativní psychické dopady – dítě se cítí ponížené, špatné, osamocené, chybí mu zdravé sebevědomí; budují se špatné vztahové vzorce – lásku a ponižování spojí dohromady; hrozí nepřiměřené podřizování se nebo naopak přílišný vzdor vůči všem autoritám; apod. (Filliozat, 2015).

Shrnutí

V teoretické části byly vysvětleny pojmy komunikace, pedagogická komunikace, pedagogické kompetence a jednotlivé efektivní a neefektivní komunikační techniky. Následuje empirická část popisující průběh a výsledek výzkumného šetření.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

3 Výzkum

Existuje mnoho způsobů, jak zareagovat na chování dětí. Používání některých komunikačních technik je efektivnější než jiných. V teoretické části jsem nastínila efektivní a neefektivní způsoby komunikace a konkrétní komunikační techniky. Z teorie vyplývá, že autoři pojmají efektivitu komunikačních technik z dlouhodobého hlediska. V empirické části chci zjistit, zda teoretické členění komunikačních technik na efektivní či neefektivní z dlouhodobého hlediska koresponduje s efektivitou i v krátkodobém horizontu. Zaměřila jsem se na způsob komunikace pedagožek s dětmi a na bezprostřední reakce dětí na užití komunikační techniky. Nicméně je nutné podotknout, že každé dítě je individuální a stejně tak jsou individuální jejich potřeby v oblasti komunikace. Předškolní pedagog by měl být kompetentní v diagnostice potřeb konkrétního dítěte a podle toho volit vhodné komunikační techniky.

3.1 Hlavní výzkumný cíl

Hlavním cílem této bakalářské práce je zjistit, jak děti v krátkodobém časovém horizontu, tzn. bezprostředně, reagují na efektivní a neefektivní komunikační techniky.

3.1.1 Dílčí výzkumné cíle

Dílčí výzkumné cíle vychází ze základního cíle a dále ho rozvádí. Dílčími cíli jsou:

- analyzovat způsob komunikace pedagogů s dětmi;
- pojmenovat reakce dětí na efektivnější způsoby komunikace;
- popsat, jak děti reagují na neefektivní způsoby komunikace;
- zjistit, zda existuje souvislost mezi věkem pedagogů a četností jednotlivých komunikačních typů;
- určit, zda existuje souvislost mezi délkou praxe pedagogů a četností jednotlivých komunikačních typů.

3.2 Výzkumné otázky

1. Které komunikační techniky byly nejefektivnější při komunikaci s dětmi a které byly nejméně efektivní v krátkodobém, tzn. okamžitém, časovém horizontu?
2. Jaký způsob komunikace a jaké konkrétní komunikační techniky převažují v mateřských školách?
3. Jak děti reagují na efektivní a neefektivní způsoby komunikace?
4. Existuje souvislost mezi věkem pedagogů a četností jednotlivých komunikačních typů?
5. Existuje souvislost mezi délkou praxe pedagogů a četností jednotlivých komunikačních typů?

3.3 Výzkumná metoda

3.3.1 Výzkumný design a použité metody

Pro empirickou část práce jsem zvolila kvantitativní způsob sběru dat, protože mým cílem bylo číselně vyjádřit krátkodobou efektivitu komunikačních technik a četnost jejich výskytu v komunikaci pedagogů s dětmi. Jako výzkumnou metodu jsem použila přímé pedagogické pozorování komunikace pedagogů s dětmi v prostřední mateřských škol. Vzhledem k vytyčenému cíli a zachování objektivity získaných dat bylo nutné se z povzdálí účastnit komunikačních situací přímo v mateřské škole. Pozorování bylo nezúčastněné a zjevné, tzn. že jsem zkoumané jevy pozorovala zvenčí, nebyla jsem součástí výzkumné skupiny, a pozorované osoby věděly, že jsou předmětem výzkumu. V každé mateřské škole jsem strávila část jednoho dopoledne, jednalo se proto o krátkodobé pozorování (Skutil a kol., 2011).

Výsledky výzkumu jsem dále zpracovávala tříděním do kategorií v záznamovém archu v tabulkovém editoru. Kategorie v záznamovém archu jsem vytvářela na základě teoretických konceptů, převážně ze dvou odborných publikací (Kopřiva, Nováčková a kol. 2012 a Filliozat, 2015), menší část kategorií vznikla díky postřehům z předvýzkumu.

Souvislost mezi věkem / délkou praxe pedagogů a počtem užití jednotlivých komunikačních technik jsem ověřovala pomocí neparametrické korelační analýzy (Spearmanův korelační koeficient) v počítačovém programu IBM SPSS Statistics.

3.3.2 Předvýzkum

Samotnému výzkumu pro tuto práci předcházel předvýzkum. Jeho cílem bylo ověřit, zda zvolený způsob provedení výzkumu je ve skutečnosti reálný a dobře proveditelný. Předvýzkum byl realizovaný v říjnu 2018 v jedné třídě městské sedmitřídní mateřské školy. V mateřské škole jsem v rámci předvýzkumu strávila jedno dopoledne v době od 8 do 10 hodin pozorováním komunikace pedagoga s dětmi. V průběhu předvýzkumu jsem zjistila, že zaznamenávání komunikačních technik do předem připraveného záznamového archu rozděleného na efektivní a neefektivní techniky, je ve skutečnosti obtížně proveditelné. Důvodem byla především velká časová prodleva při orientaci v záznamovém archu, během které mi unikaly další komunikační situace. Druhou nevýhodu záznamového archu jsem spatřila v omezeném množství komunikačních technik, které umožňoval zaznamenat. Během prvního pozorování v mateřské škole jsem vyslechla i další techniky komunikace, které jsem doposud neměla uvedené v záznamovém archu. Z obou těchto důvodů jsem se rozhodla změnit způsob zaznamenávání komunikačních situací. Výsledky svého pozorování jsem průběžně zapisovala do sešitu a podle kategorií jsem je třídila až po ukončení pozorování.

3.3.3 Průběh výzkumu

Na počátku samotného výzkumu jsem si vytyčila základní cíl a z něho vycházející dílčí cíle. Na základě cílů jsem formulovala výzkumné otázky a zvážila, jaké metody výzkumu použiji. V souvislosti s obtížemi, které jsem musela řešit v rámci předvýzkumu, jsem se rozhodla změnit způsob zaznamenávání sebraných dat. Výzkum pro tuto práci probíhal od ledna do února 2019. Do výzkumu bylo zařazeno 15 pedagogů z městských i vesnických mateřských škol, různého věku, vzdělání i délky praxe. V každé mateřské škole jsem strávila část jednoho dopoledne, během kterého jsem pozorovala způsob mluvy pedagogů při ranních hrách, svačině a řízené činnosti až do odchodu ven. Po celou dobu jsem si zaznamenávala konkrétní výroky pedagogů a reakci dítěte (dětí). Po ukončení pozorování jsem sebraná data roztřídila do tabulky dle

typů jednotlivých výroků a uvedla všechny reakce dětí, které se během pozorování objevily. Během výzkumného šetření jsem narazila na jednu komplikaci, kterou se mi za celou dobu výzkumu nepodařilo nijak eliminovat. Jednalo se o neznalost jmen dětí, což se projevilo tak, že pokud pedagog s dítětem komunikoval „na dálku“, obtížně jsem rozeznávala, se kterým dítětem hovoří a či reakci mám sledovat. Přestože k této situaci došlo při většině pozorování, po krátké časové prodlevě se mi podařilo zorientovat se ve skupině dětí a zaznamenat správnou reakci.

3.3.4 Způsob analýzy dat

Sebraná data jsem použila ke třem typům výpočtů. Prvním z nich byla četnost užití jednotlivých komunikačních technik, druhý procentuální vyjádření četnosti a při zjišťování souvislosti mezi věkem/délkou praxe a četností užívání komunikačních technik jsem použila neparametrickou korelační analýzu (Spearmanův korelační koeficient). U prvních dvou výpočtů byly použity vzorce dostupné v tabulkovém editoru.

3.4 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořili pedagogové a děti z patnácti mateřských škol. Zahrnula jsem pedagogy jak z větších městských škol, středně velkých měst, tak i ve třech případech malé mateřské školy na vesnici. Do výzkumného souboru jsem snažila vybírat pedagogy různého věku i nejvyššího dosaženého vzdělání v oboru. Z důvodu zachování anonymity, jsem označila jednotlivé pedagogy jako P1, P2, P3, ..., P15. V návaznosti na cíl této bakalářské práce nejsou podstatné podrobnější informace týkající se identifikace mateřské školy nebo pedagoga, a proto nebudou v práci uvedeny.

Tabulka č. 1 – Výzkumný soubor

Označení učitelky	Věk	Délka praxe v letech	Nejvyšší dosažené vzdělání	Místo působení	Věk dětí ve třídě
P1	62	39	SŠ	město nad 50 tis.	3-4 roky
P2	35	11	SŠ	vesnice	3-7 let
P3	53	19	Bc.	město nad 50 tis.	3-4 roky
P4	57	25	SŠ	město do 50 tis.	3-4 roky
P5	58	33	SŠ	město do 50 tis.	5-6 let
P6	48	19	Mgr.	město do 50 tis.	4-5 let
P7	63	42	SŠ	vesnice	3-7 let
P8	34	7	Bc.	vesnice	3-7 let
P9	46	17	SŠ	město do 50 tis.	4-7 let
P10	59	36	SŠ	město do 50 tis.	4-7 let
P11	26	3	Bc.	město do 50 tis.	4-6 let
P12	55	28	SŠ	město do 50 tis.	4-5 let
P13	37	11	SŠ	město do 50 tis.	4-5 let
P14	45	15	SŠ	město do 50 tis.	4-7 let
P15	50	8	SŠ	město do 50 tis.	4-5 let

Tabulka č. 1 poskytuje přehled o účastnících výzkumného šetření. Celý výzkumný soubor tvoří ženy ve věku od 26 do 63 let ($M = 48,53$; $SD = 11,27$). Podobně široké je i rozmezí délky praxe v oboru – od 3 do 42 roků. Délka praxe nebyla vždy přímo úměrná věku pedagoga, a to především z důvodu praxe i v jiném než pedagogickém oboru zaměřeném na předškolní vzdělávání. V kritériu nejvyššího dosaženého vzdělání převažuje středoškolské vzdělání (11), vysokoškolské vzdělání mají čtyři pedagožky, z toho tři bakalářský titul a jedna magisterský. Nejvíce dat jsem získala z mateřských škol umístěných ve městech do 50 tisíc obyvatel (10), ale navštívila jsem i tři vesnice s počtem obyvatel do 1 tisíce a dvě větší města s počtem obyvatel nad 50 tisíc. Věkové složení třídy bylo rozmanité od čerstvě tříletých dětí, až po sedmileté děti s odkladem školní docházky. Zastoupeny byly jak homogenní, tak i heterogenní třídy, a to v téměř stejném poměru.

3.5 Vyhodnocení

Při vyhodnocování sebraných dat jsem postupovala souhrnně, to znamená, že jsem získané údaje ze všech mateřských škol seskupila dle jednotlivých komunikačních typů a zanesla do tabulky četnost jejich výskytu. Spolu s počtem výroků jsem zaznamenávala i četnost a typ reakcí dětí na výrok. Takto připravenou tabulku jsem používala pro další výpočty, např. suma všech výroků konkrétního typu, procentuální vyjádření četnosti, ale také k vytvoření finální tabulky s celkovým vyhodnocením.

4 Analýza získaných dat

4.1 Celkové vyhodnocení

Celkové vyhodnocení poskytne informace o počtu užití jednotlivých komunikačních způsobů včetně procentuálního vyjádření. Zároveň zde budou uvedeny všechny reakce dětí na konkrétní výroky pedagožek, rovněž vyjádřené četností výskytu i procentním bodem z celkového množství výroků daného komunikačního způsobu. Text je dělen na podkapitoly dle zaměření komunikačního způsobu.

4.1.1 Hodnocení

Tabulka č. 2 – Celkové vyhodnocení: pochvala a ocenění

Pochvala			Ocenění		
Počet	Reakce		Počet	Reakce	
	Úsměv, radost	Bez reakce		Popis, rozhovor	Úsměv, radost
35 (47,9 %)	7	28	38 (52,1%)	5	33
100,0 %	20,0 %	80,0 %	100,0 %	13,2 %	86,8 %

Během pozorování se dětem od pedagožek dostalo souhrnně 73 výroků hodnocení (viz tabulka č. 2).

V 35 případech (47,9 %) se jednalo o méně efektivní formu hodnocení – pochvalu. Děti na ni reagovaly dvěma způsoby. První reakce byla pozitivní, a to radost a úsměv, která se objevila 7krát (20 %). Druhou reakci lze považovat za negativní, protože z celkového počtu 35 pochval na 28 z nich (80 %) děti viditelně nereagovaly. Nečastější pochvalou bylo: „Ty jsi šikulka“ a jednoslovné hodnocení „Pěkné“, „Výborně“ nebo „Super“. Na toto hodnocení děti většinou vůbec nereagovaly – např. v situacích, kdy pedagožka procházela mezi dětmi a ohodnotila pochvalou činnost dítěte, dítě jako by vůbec neslyšelo a pokračovalo bez přerušení ve své aktivitě. Druhou situací, při které docházelo k takřka nulové reakci, bylo, když dítě chtělo od paní učitelky ohodnotit svůj výtvar. Celá interakce probíhala zpravidla tak, že dítě ukázalo paní učitelce výtvar, ta ho pochválila a dítě bez jakékoli další reakce odešlo.

Druhou, efektivnější formou hodnocení bylo ocenění. Ocenění se z celkového počtu 73 hodnocení vyskytlo během výzkumného šetření 38krát (52,1 %). Přestože je jeho výskyt nižší, používání ocenění namísto pochvaly má výrazně efektivnější dopad. Nezaznamenala jsem žádnou negativní reakci, reakce dětí na ocenění byly vždy pozitivní a projevovaly se dvěma způsoby: rozhovorem a radostí. Radost s úsměvem se objevila ve 33 situacích (86,8 %), rozhovor nad výtvozem či situací následoval v 5 případech (13,2 %). Ocenění bylo vždy zaměřeno na průběh či výsledek činnosti, nikoli na hodnocení samotného dítěte a jeho osobnostních vlastností – např. při překážkové dráze na balančních kamenech: „Chválím, krásně se díváte pod nohy a používáte ruce na udržení rovnováhy.“ Nebo při úklidu: „Moc dobře uklízíš, pěkně to tam skládáš.“

4.1.2 Důsledek chování

Tabulka č. 3 – Celkové vyhodnocení: trest a přirozený důsledek

Trest		Přirozený a logický důsledek		
Počet	Reakce	Počet	Reakce	
	-		Žádoucí chování - odměna	Nežádoucí chování - poslechly
0	0	13	1	12
0,0 %	0,0 %	100,0 %	7,7 %	92,3 %

Situací, ve kterých bylo třeba řešit příčinu a důsledek, nastalo celkem 13, jak ukazuje tabulka č. 3. Pozitivním zjištěním je skutečnost, že během pozorování nenastal žádný okamžik, který byl řešen pomocí trestu.

Pedagogové volili efektivnější formu řešení, a tím byl přirozený a logický důsledek. Ve 12 případech (92,3 %) se jednalo o přirozený a logický důsledek nežádoucího chování. Pedagožky nejčastěji použily logický důsledek při řešení konfliktů mezi dětmi či vyrušování v komunikačním kruhu, a to tak, že děti zadaly jinou činnost, než při které docházelo ke konfliktům (např. Pokud dítě ničilo výtvozy ze stavebnic spolužákům, dostalo na výběr z jiných her v jiné části třídy, aby se eliminovalo riziko, že se konflikt bude opakovat. Přirozený důsledek by pak byl, že by dítě zbořenou stavbu

muselo znovu postavit.), nebo v případě vyrušování v komunikačním kruhu si pedagožky děti posadily k sobě, aby je měly pod větší kontrolou. Jednou (7,7 %) došlo i k užití přirozeného důsledku žádoucího chování – děti měly za úkol během hrající písničky uklidit hračky ve třídě. Protože stihly uklidit dříve, než píseň skončila, mohly si na hudbu ještě společně zatančit.

4.1.3 Pokyn k činnosti

Tabulka č. 4 – Celkové vyhodnocení: příkaz

Příkaz					
Počet (100 %)		Reakce			
		Splnění pokynu		Nesplnění pokynu	
ty (69,7 %)	vy (30,3 %)	ty	vy	ty	vy
225	98	179	82	51	19
100,0 %	100,0 %	79,6 %	83,7 %	22,7 %	19,4 %

Z tabulky č. 4 vyplývá, že příkaz pedagožky vyslovily v souhrnném počtu 323. Příkaz určený jednomu dítěti, tzn. formulovaný ve druhé osobě jednotného čísla (dále jen „ty“) zazněl 225krát (69,7 % z celkového počtu příkazů), příkaz několika dětem najednou formulovaný ve druhé osobě množného čísla (dále jen „vy“) byl sdělen 98krát (30,3 % z celkového počtu příkazů).

Na příkaz „ty“ reagovaly děti dvojím způsobem. Buďto příkaz splnily nebo nesplnily a bylo nutné pokyn opakovat opět příkazem nebo formulovat jiným způsobem. Ve 179 případech (79,6 %) děti příkaz uposlechly. V 51 situacích (22,7 %) příkaz nesplnily. Příkazy „ty“ byly řečeny obvykle krátce, slovesem v rozkazovacím způsobu, např.: „Jez.“, „Běž si umýt ruce.“, „Pojď sem.“

Reakce na příkaz „vy“ byly stejné jako u příkazu „ty“. Pokyn byl splněn v počtu 82 příkazů (83,7 %) a nesplněn v 19 případech (19,4 %). Hromadné příkazy měly podobu krátkých a jasných sdělení – např.: „Sedněte si.“, „Jděte svačit.“, „Nekřičte.“

Tabulka č. 5 – Celkové vyhodnocení: příkaz s vysvětlením

Příkaz s vysvětlením					
Počet (100 %)		Reakce			
		Splnění pokynu		Nesplnění pokynu	
ty	vy	ty	vy	ty	vy
51 (72,9 %)	19 (27,1 %)	47	19	4	0
100,0 %	100,0 %	92,2 %	100,0 %	7,8 %	0,0 %

Údaje týkající se příkazu s vysvětlením popisuje tabulka č. 5. Příkazů s vysvětlením se za celou dobu z výzkumného šetření objevilo 70 – z toho 51 (72,9 %) ve formulaci „ty“ a 19 (27,1 %) určených pro skupinu dětí.

Stejně jako u samostatného příkazu, i u příkazu s vysvětlením děti reagovaly dvojnásobně – splnily pokyn nebo pokyn nesplnily. Příkaz s vysvětlením uposlechlo 47 dětí (92,2 %) a neuposlechly 4 děti (7,8 %). Nejčastěji se objevovaly příkazy s vysvětlením typu: „Běž se napít, abys neměl žízeň. Půjdeme ven,“ nebo „Uklid’ ty hračky, abychom tu měli místo.“

U příkazu s vysvětlením určeného skupině dětí se ani jednou nevyskytlo nesplnění pokynu. Ve všech 19 případech (100 %) děti zadaný pokyn splnily. Příkazy s vysvětlením pedagožky volily v situacích typu: „Uklid’te hračky, půjdeme svačit,“ či „Neběhejte tady, máme želvičkové pravidlo.“

Tabulka č. 6 – Celkové vyhodnocení: výhružky

Výhružky	
Počet	Reakce
	Splnění pokynu
1	1
100,0 %	100,0 %

Při pozorování v mateřských školách zazněla pouze jedna výhrůžka (viz tabulka č. 6). Reakcí dítěte na výhrůžku bylo splnění pokyn, který mu byl formulací výhrůžky zadán. Výhrůžka, kterou pedagožka pronesla, zněla: „Jestli budeš křičet, tak půjdeš poslední!“

Tabulka č. 7 – Celkové vyhodnocení: popis situace – negativní formulace

Popis situace - negativní formulace		
Počet	Reakce	
	Pokyn splněn	Nesplnění pokynu
40	39	1
100,0 %	97,5%	2,5 %

Popis situace formulovaný negativně ukazuje tabulka č. 7. Děti ho vyslechly celkem ve 40 situacích. Pokyn splnily 39krát (97,5 %) a nesplnění pokynu nastalo v 1 případě (2,5 %). Popis situace formulovaný v negativní podobě pedagožky použily např. takto: „Nikomu nemůžeš mačkat ruku,“ nebo „Nikdo nedrží papírovou kouli v ruce.“

Tabulka č. 8 – Celkové vyhodnocení: popis situace – pozitivní formulace

Popis situace - pozitivní formulace		
Počet	Reakce	
	Pokyn splněn	Nesplnění pokynu
398	393	5
100,0 %	98,7 %	1,3 %

Z tabulky č. 8 vyplývá, že nejpočetnějším výrokiem v rámci výzkumného šetření byl popis situace formulovaný pozitivním způsobem – v počtu 398 výroků. V 393 případech (98,7 %) byla použita formulace efektivní a děti splnily pokyn řečený pozitivně formulovaným popisem situace. Pouze v 5 případech (1,3 %) nebyl tento typ formulace úspěšný a děti pokyn nesplnily. Nejběžnější formou popisu situace v pozitivní formulaci byly: „Ruce mydlíme jen trošku, šetříme,“, „Tady máte mozaiku, můžete stavět na koberci,“, „Tady vpředu je taky místo, tady se ti bude cvičit líp,“ nebo „Hračky se uklízí.“

Tabulka č. 9 – Celkové vyhodnocení: popis situace – pozitivní formulace doplněný otázkou

Popis situace - pozitivní formulace + otázka		
Počet	Reakce	
	Pokyn splněn	Nesplnění pokynu
12	12	0
100,0 %	100,0 %	0,0 %

Rozšiřujícím typem pozitivně formulovaného popisu situace je pozitivně formulovaný popis situace doplněný otázkou (viz tabulka č. 9). Přestože se tento typ vyskytoval v mluvě pedagožek v mnohem menší míře, vyznačuje se vysokou efektivností. Z 12 případů ve všech situacích děti splnily zadaný úkol. Popis situace – pozitivní formulace s otázkou si děti vyslechly následovně: „Tady nastala nějaká změna, něco tu je jinak. Co se změnilo?“,

„Ty máš dneska špatný den. Co jsi mi před chvílí slíbil, že už nebudeš dělat?“

Tabulka č. 10 – Celkové vyhodnocení: Jednoslovné a dvouslovné pokyny

Jednoslovné a dvouslovné pokyny		
Počet	Reakce	
	Splnění pokynu	Nesplnění pokynu
102	97	5
100,0 %	95,1 %	4,9 %

Tabulka č. 10 uvádí, že pokyn k činnosti byl zadán i formou jednoslovných či dvouslovných pokynů. Výzvu k činnosti lze formulovat i pomocí citoslovcí, které spadají také do této skupiny. Tyto krátké pokyny si děti vyslechly celkem ve 102 případech. Nejčastější reakcí bylo splněním pokynu, a to v 97 situacích (95,1 %). Došlo ale také i k nesplnění výzvy k činnosti, konkrétně u 5 pokynů (4,9 %). Mezi nejpoužívanější jednoslovné pokyny se řadí oslovení dítěte (např. „Jakube,“, „Terezo.“), oslovení doplněné podstatným jménem, které mělo upřesnit zadaný pokyn („Matyáši,

ticho,“ „Adélo, talířek.“) a stručně zadané úkoly („Nohy dolů,“ „Stačí,“ nebo „Sednout na zem.“). Z citoslovcí zaznělo nejpočetněji „Pššš.“

Tabulka č. 11 – Celkové vyhodnocení: popis vlastních pocitů s vysvětlením

Popis vlastních pocitů s vysvětlením		
Počet	Reakce	
	Pláč	Pokyn splněn
13	1	12
100,0 %	7,7 %	92,3 %

Zadání pokynu pomocí popisu vlastních pocitů s vysvětlením, jak ukazuje tabulka č. 11, během výzkumu zaznělo celkem 13krát. V jednom případě (7,7 %) následoval pláč. Jednalo se o situaci, při které dítě úmyslně vzalo osobní věc pedagožky se záměrem vybit si na předmětu svou zlost. Na toto chování pedagožka reagovala popisem vlastních pocitů se zdůvodněním, co je příčinou prožívání těchto emocí, a za současného použití zvýšeného hlasu. Druhou reakcí bylo splnění pokynu a došlo k ní ve 12 případech (92,3 %). Popis vlastních pocitů s vysvětlením zazněl například takto: „Moc se mi nelíbí tak velké mezery mezi tyčemi. Mohli byste snadno upadnout,“ nebo „Tohle se mi tedy nelíbí. Kdyby do toho bouchal každý, měli bychom tu všechno rozbité.“

Tabulka č. 12 – Celkové vyhodnocení: otázky

Otázky			
Počet	Reakce		
	Splnění pokynu	Mlčí, nereagují	Rozhovor
93	80	11	2
100 %	86,0 %	11,8 %	2,2 %

Pomocí otázek byl pokyn k činnosti formulován v 93 situacích (viz tabulka č. 12). Na otázky se objevovaly troje reakce. Nejčastější z nich bylo splnění pokynu (80 případů, 86,0 %), který byl pomocí otázky sdělen. Druhou nejpočetnější reakcí bylo v 11

případech (11,8 %) mlčení a žádná reakce ze strany dětí. Nejméně frekventovanou reakcí byl ve dvou situacích (2,2 %) rozhovor mezi pedagožkou a dítětem / dětmi vyplývající z položené otázky. Otázky byly kladeny jednoduše: „Máš poklizeno?“, „Kam patří papír?“ nebo „Kdo tam dělá takový rámus?“, až po ty složitější – vybízející k přemýšlení a hledání skrytého pokynu k činnosti: „Co musíme nejprve udělat, když už nám paní kuchařka přivezla svačinu?“ či „Co vždycky musíme udělat před odchodem ven?“

Tabulka č. 13 – Celkové vyhodnocení: Signály, gesta

Signály, gesta	
Počet	Reakce
	Pokyn splněn
37	37
100,0 %	100,0 %

V tabulce č. 13 můžeme vidět, že vybídnout děti k aktivitě lze i pomocí signálů či gest. Tento způsob pedagožky zvolily 37krát. Jedná se o velmi efektivní způsob pokynu k činnosti, neboť jedinou reakcí ve všech případech (37; 100,0 %) bylo splnění pokynu. Signály měly podobu „uklízecích písniček“, kdy během hrající hudby měly děti poklidit třídu, nebo básniček doprovázejících rutinní činnosti, jako je mytí rukou, svolávání do komunikačního kruhu, či posazení ke stolu před dopolední svačinou. Gesta pak byla používána především dvoje – pokynutí ukazováčkem znamenalo „Pojď sem,“ a ukazováček před ústy naznačoval ztišení dětí.

Vyhodnocení četnosti výskytu pokynu k činnosti

V tabulce č. 14 jsou uvedeny celkové údaje týkající se výskytu jednotlivých typů výroků pokynu k činnosti – četnost a četnost v procentech. Komunikační techniky jsou seřazeny od nepoužívanějších po ty, které byly užity nejméně.

Tabulka č. 14 – Vyhodnocení četnosti výskytu pokynu k činnosti

Typ výroku	Četnost	Četnost v %
Celkem	972	100,0 %
Popis situace – pozitivní formulace	398	40,9 %
Příkaz	225	23,1 %
Jednoslovné a dvouslovné pokyny	102	10,5 %
Otázky	93	9,6 %
Příkaz s vysvětlením	51	5,2 %
Popis situace – negativní formulace	40	4,1 %
Signály, gesta	37	3,8 %
Popis vlastních pocitů s vysvětlením	13	1,3 %
Popis situace – pozitivní formulace + otázka	12	1,2 %
Výhružky	1	0,1 %

Během výzkumného šetření zaznělo celkem 972 pokynů k činnosti ze strany pedagožek adresovaných dětem. Nejfrekventovanějším výrokem se stal popis situace v pozitivní formulaci s výskytem v počtu 398 (40,9 %). Následoval příkaz ve 225 případech (23,1 %) a jednoslovné a dvouslovné pokyny včetně citoslovcí. Ty zazněly ve 102 situacích, což tvoří 10,5 % z celkového počtu vyřčených pokynů. Naopak mezi nejméně využívané formy pokynu k činnosti patří výhružky s výskytem pouze v jednom případě (0,1 %), popis situace v pozitivní formulaci doplněný otázkou užitý 12krát (1,2 %) a popis vlastních pocitů s vysvětlením, který se objevil ve 13 interakcích (1,3 %) mezi pedagogem a dětmi.

4.1.4 Zájem o dítě

Tabulka č. 15 – Celkové vyhodnocení: popírání pocitů, uznání pocitů a zájem o hru

Popírání pocitů		Uznání pocitů		Zájem o hru, činnost			
Počet	Reakce	Počet	Reakce	Počet	Reakce		
	Potlačení emocí		Rozhovor - vyřešení situace		Rozhovor	Účast při hře	Úsměv, radost
1 (3,3 %)	1	5 (16,7 %)	5	24 (80,0 %)	19	1	4
100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	79,2 %	4,2 %	16,7 %

Tabulka č. 15 vysvětluje, že zájem o dítě pedagožky projevovaly trojím způsobem: popíráním pocitů, uznáním pocitů a zájmem o hru či činnost. Celkem zájem vyjádřily v 30 případech. V jedné situaci (3,3 %) se jednalo spíše o negativní vztah k pocitům, které dítě prožívalo, ze strany pedagožky. Dítě bylo bez dalšího dotazování vybízeno, aby přestalo plakat. Jeho reakcí bylo, že plakat přestalo, nicméně je třeba se zamyslet nad dalšími dopady tohoto zdánlivě efektivního způsobu nakládání s emocemi zmíněnými v teoretické části práce.

Protipólem popírání pocitů je uznávání pocitů. Došlo k němu v pěti situacích (16,7 %) a jako jediná reakce následoval rozhovor s následným vyřešením situace. Interakce mezi pedagožkou a dítětem probíhaly dotazováním na příčinu pociťovaných emocí a následoval rozhovorem, který vedl k vyřešení situace. Např. „Ty jsi nějaký smutný, co se stalo? Chceš mi o tom říct?“

Nejběžněji projevovaným zájmem o dítě se stal zájem o hru či činnost, a to ve 24 případech (80,0 %). Zájem o hru a činnost se projevoval dvojím způsobem. Ve většině případů interakce probíhala tak, že pedagožka okomentovala probíhající činnost dítěte nebo se začala dotazovat na její průběh. V reakci na tento způsob zájmu o hru se v 19 interakcích (79,2 %) rozvinul rozhovor mezi pedagožkou a dítětem o předmětu hry nebo ve 4 případech (16,7 %) následoval úsměv a radost dětí. Jedna (4,2 %) pedagožka projevila zájem o hru a činnost dotazem k průběhu hry a reakcí dětí bylo přizvání pedagožky do probíhající hry a přiřazení jí určité role.

4.1.5 Tón hlasu

Tabulka č. 16 – Celkové vyhodnocení: zvýšený hlas a křik

Zvýšený hlas		Křik	
Počet	Reakce	Počet	Reakce
	Pláč		-
1 (100,0 %)	1	0 (0,0 %)	0
100,0 %	100,0 %	0,0 %	0,0 %

Během výzkumného šetření ve všech mateřských školách hovořily pedagožky příjemným a klidným tónem hlasu. Ani jednou pedagožky na děti nezakřičely, pouze v jednom případě pedagožka zvýšila hlas (viz tabulka č. 16). Jedná se o situaci zmíněnou výše - v analýze výroků „Popis vlastních pocitů s vysvětlením“. Reakcí na zvýšený hlas byl pláč dítěte (100,0 %).

4.1.6 Fyzický kontakt

Tabulka č. 17 – Celkové vyhodnocení: pohlazení, objetí a plácnutí, bití

Fyzický kontakt					
Pohlazení, objetí				Plácnutí, bití	
Počet	Fyzický kontakt		Reakce	Počet	Reakce
	Objetí	Pohlazení po hlavě	Úsměv		-
8 (100,0 %)	7	1	8	0	0
100,0 %	87,5%	12,5%	100%	0,0 %	0,0 %

K fyzickému kontaktu mezi pedagožkou a dítětem došlo pouze v pozitivní rovině, a to v 8 situacích, což tvoří 100,0 % veškerého fyzického kontaktu, ke kterému během pozorování došlo (viz tabulka č. 17). Neobjevil se žádný negativní fyzický kontakt – plácnutí, bití. Fyzický kontakt byl realizovaný objetím, ke kterému došlo v 7 interakcích (87,5 %) a v 1 případě (12,5 %) pohlazením po hlavě. Iniciátorem všech sedmi objetí bylo dítě.

4.1.7 Souhrnné vyhodnocení četnosti výskytu komunikačních způsobů

Souhrnné vyhodnocení poskytuje údaje o četnosti výskytu jednotlivých komunikačních technik. Četnost je vyjádřena jednak počtem přítomnosti typů výroků v mluvě pedagogů a jednak procentním bodem, který vychází ze součtu výskytu všech komunikačních technik.

Tabulka č. 18 – Četnost výskytu komunikačních technik

Komunikační technika	Četnost	Četnost v %
Celkem	1214	100,0%
Popis situace pozitivní formulace „Ve třídě chodíme pomalu.“	398	32,8%
Příkaz „ty“ „Běž se obléknout.“	225	18,5%
Jednoslovné a dvouslovné pokyny „Uklidit pastelky.“	102	8,4%
Příkaz vy „Jděte si umýt ruce.“	98	8,1%
Otázky „Co děláme vždycky před svačinou?“	93	7,7%
Příkaz s vysvětlením ty „Uklid' si ty hračky, abychom tu měli místo na cvičení.“	51	4,2%
Popis situace negativní formulace „Ve třídě se neběhá.“	40	3,3%
Ocenění „Vidím, že všechny hračky už jsou na svém místě.“	38	3,1%
Signály, gesta Např. „uklízecí“ a „svolávací“ písnička.	37	3,0%
Pochvala „Ty jsi ale šikulka.“, „Máš to moc hezké.“	35	2,9%
Zájem o hru, činnost Účast při hře, dotazování k průběhu činnosti.	24	2,0%
Příkaz s vysvětlením vy „Paní kuchařka už přivezla svačinu, pojd'te se nasvačit.“	19	1,6%
Přirozený a logický důsledek – přímo vyplývá ze situace „Když jsi vylil mléko, musíš ho utřít.“	13	1,1%
Popis vlastních pocitů s vysvětlením „Mám radost, že si hrajete spolu.“, „Bolí mě hlava, když křičíte.“	13	1,1%
Popis situace pozitivní formulace doplněná otázkou „Půjdeme ven. Co předtím musíme udělat?“	12	1,0%
Pozitivní fyzický kontakt Objetí, doteky	8	0,7%
Uznání pocitů „Ty jsi smutný, vid'?" Poviš mi, co se stalo?“	5	0,4%

Výhružky „Jestli budeš křičet, tak půjdeš poslední!“	1	0,1%
Popírání pocitů „Neplač, není to tak hrozné.“	1	0,1%
Zvýšený hlas	1	0,1%
Křik	0	0,0%
Trest „Neuklidil sis své hračky, tak venku nemůže jít na odrážedlo.“	0	0,0%
Negativní fyzický kontakt Plácnutí, bití	0	0,0%

 Efektivní komunikační techniky z hlediska teoretického členění

 Neefektivní komunikační techniky z hlediska teoretického členění

Číselné vyjádření počtu a procent výskytu jednotlivých komunikačních technik v mluvě pedagogů poskytuje tabulka č. 18. Z ní vyplývá, že nejpoužívanějším výrokem se stala efektivní technika popis situace v pozitivní formulaci s počtem 398 užití, což tvoří 32,8 % z celkového počtu výroků. Druhá technika s nejvyšším zastoupením byla tentokrát neefektivní – příkaz „ty“. Byl řečen 225 krát, tj. 18,5 %. Následovala opět efektivní technika jednoslovné a dvouslovné pokyny vyslovená ve 102 případech (8,4 %).

Naopak nejméně často pedagogové používali zvýšený hlas, popírání pocitů a výhružky. Všechny tři neefektivní techniky zazněly pouze jednou, což je 0,1 % všech výroků v komunikačních situacích. Křik, trest a negativní fyzický kontakt se během výzkumu neobjevily ani jednou. U všech posledních tří jmenovaných technik se jedná o neefektivní komunikační techniky.

4.2 Efektivita způsobu komunikace

Tato část vyhodnocení je věnována procentuálnímu vyčíslení efektivity použití jednotlivých komunikačních výroků na základě analýzy reakcí dětí. Efektivita je posuzována na základě naplnění či nenaplnění cíle komunikační situace. Komunikační techniky jsou seřazeny od těch, které byly nejvíce efektivní až po ty nejméně efektivní.

Tabulka č. 19 – Efektivita způsobu komunikace

Způsob komunikace	Efektivní reakce	Neefektivní reakce
Ocenění „Vidím, že všechny hračky už jsou na svém místě.“	100,0 %	0,0 %
Přirozený a logický důsledek – přímo vyplývá ze situace „Když jsi vylil mléko, musíš ho utřít.“	100,0 %	0,0 %
Popis situace pozitivní formulace doplněný otázkou „Půjdeme ven. Co předtím musíme udělat?“	100,0 %	0,0 %
Signály, gesta Např. „uklízecí“ a „svolávací“ písnička.	100,0 %	0,0 %
Uznání pocitů „Ty jsi smutný, vid’? Povíš mi, co se stalo?“	100,0 %	0,0 %
Pozitivní fyzický kontakt Objetí, doteky	100,0 %	0,0 %
Zájem o hru, činnost Účast při hře, dotazování k průběhu činnosti.	100,0 %	0,0 %
Příkaz s vysvětlením „vy“ „Paní kuchařka už přivezla svačinu, pojd’te se nasvačit.“	100,0 %	0,0 %
Výhružky „Jestli budeš křičet, tak půjdeš poslední!“	100,0 %	0,0 %
Popis situace pozitivní formulace „Ve třídě chodíme pomalu.“	98,7 %	1,3 %
Popis situace negativní formulace „Ve třídě se neběhá.“	97,5 %	2,5 %
Jednoslovné a dvouslovné pokyny „Uklidit pastelky.“	95,1 %	4,9 %
Popis vlastních pocitů s vysvětlením „Mám radost, že si hrajete spolu.“	92,3 %	7,7 %
Příkaz s vysvětlením ty „Uklid’ si ty hračky, abychom tu měli místo na cvičení.“	92,2 %	7,8 %
Otázky „Co děláme vždycky před svačinou?“	86,0 %	12,0 %
Příkaz vy „Jděte si umýt ruce.“	83,7 %	19,4 %
Příkaz ty „Běž se obléknout.“	79,6 %	22,7 %
Pochvala „Ty jsi ale šikulka.“, „Máš to moc hezké.“	20,0 %	80,0 %
Popírání pocitů „Neplač, není to tak hrozné.“	0,0 %	100,0 %
Zvýšený hlas	0,0 %	100,0 %
Trest „Neuklidil sis hračky, tak venku nemůže jít na odraždlo“.	0,0 %	0,0 %
Negativní fyzický kontakt Plácnutí, bití	0,0 %	0,0 %
Křik	0,0 %	0,0 %



Četnost výskytu komunikační techniky < 5



Efektivní komunikační techniky z hlediska teoretického členění



Neefektivní komunikační techniky z hlediska teoretického členění

Efektivitu jednotlivých komunikačních technik uvádí tabulka č. 19. Během všech pozorování v mateřských školách se 100% efektivně ukázalo osm technik, z nichž sedm se řadí mezi efektivní: ocenění, přirozený a logický důsledek, popis situace v pozitivní formulaci doplněný otázkou, signály a gesta, uznání pocitů, pozitivní fyzický kontakt, zájem o hru či činnost; a jedna technika mezi neefektivní – příkaz s vysvětlením určený pro skupinu dětí. Z důvodu nízké četnosti výskytu (méně než 5) nelze efektivitu považovat za dostatečně relevantní u výhrůžek, popírání pocitů a zvýšeného hlasu. Trest, negativní fyzický kontakt a křik se během výzkumu ani jednou neobjevil, proto nelze efektivitu vyčíslit.

Z tabulky vyplývá, že efektivní komunikační techniky se díky vysoké efektivitě zařadily na přední místa tabulky. Pouze ve dvou případech neefektivních technik, tj. u příkazu s vysvětlením ve formulaci „vy“ (100% efektivita) a u příkazu s vysvětlením ve formulaci „ty“ (92,2% efektivita), tyto typy formulací předčily některé efektivní výroky. Jako nejméně efektivní vychází pochvala (20% efektivní, 80 % neefektivní). U dalších neefektivních technik i přes umístění ve spodní části tabulky vychází dobrá krátkodobá efektivita: u příkazu určeného jednomu dítěti bylo 79,6 % komunikačních situací efektivních a 22,7 % neefektivních, u příkazu pro skupinu dětí pak byla efektivita 83,7 % a neefektivní byl v 19,4 % případů.

4.3 Souvislost věku a praxe s jednotlivými způsoby komunikace

Pomocí neparametrické statistické metody (Spearmanův korelační koeficient) jsem hledala souvislost mezi věkem pedagogů a jednotlivými komunikačními způsoby a dále souvislost mezi délkou praxe a těmito způsoby komunikace, jak ukazuje tabulka č. 20.

Tabulka č. 20 - Korelace věku a délky praxe s komunikačními technikami (N=15)

Komunikační technika	Věk	Délka praxe
Pochvala „Ty jsi ale šikulka.“, „Máš to moc hezké.“	.359	.196
Ocenění „Vidím, že všechny hračky už jsou na svém místě.“	-.050	-.060
Přirozený a logický důsledek – přímo vyplývá ze situace „Když jsi vylil mléko, musíš ho utřít.“	.000	-.414
Příkaz ty „Běž se obléknout.“	.091	.051
Příkaz vy „Jděte si umýt ruce.“	.043	-.019
Příkaz s vysvětlením ty „Uklid' si ty hračky, abychom tu měli místo na cvičení.“	-.048	.033
Příkaz s vysvětlením vy „Paní kuchařka už přivezla svačinu, pojďte se nasvačit.“	-.162	-.015
Popis situace negativní formulace „Ve třídě se neběhá.“	-.083	-.153
Popis situace pozitivní formulace „Ve třídě chodíme pomalu.“	-.004	-.058
Popis situace pozitivní formulace doplněná otázkou „Půjdeme ven. Co předtím musíme udělat?“	.791	.791
Jedno/dvouslovné pokyny, citoslovce „Uklidit pastelky.“, „Pššš.“	-.259	-.296
Popis vlastních pocitů s vysvětlením „Mám radost, že si hrajete spolu.“, „Bolí mě hlava, když křičíte.“	.456	.274
Otázky „Co děláme vždycky před svačinou?“	.194	.083
Signály, gesta Např. „uklízecí“ a „svolávací“ písnička.	.048	.069
Zájem o hru, činnost Účast při hře, dotazování k průběhu činnosti.	-.333	-.333
Pozitivní fyzický kontakt Objetí, doteky	-.500	.500

**p < 0.01, *p < 0.05

Z výsledků provedené statistiky vyplývá, že nebyla nalezena žádná statisticky významná souvislost. Jinými slovy můžeme říct, že četnost jednotlivých způsobů komunikace nesouvisí s věkem nebo délkou praxe.

Z důvodu nízkého počtu výskytu (menší než 5 včetně) nebyly do statistických výpočtů zahrnuty komunikační techniky: uznání pocitů, popírání pocitů, výhružky, zvýšený hlas, křik, trest a negativní fyzický kontakt.

5 Shrnutí a interpretace výzkumu

Cílem této bakalářské práce bylo zjistit, jak děti bezprostředně reagují na komunikační techniky teoreticky dělené na efektivní a neefektivní. Výzkumným šetřením jsem zjistila, že z celkového hlediska děti reagují na výroky velice efektivně. Při použití 16 ze 17 komunikačních technik vykazovaly děti vysokou pozitivní zpětnou vazbu, tzn. že reagovaly efektivně v téměř 80 a více % situací. Osm komunikačních technik se stalo 100% efektivními, z nichž sedm z nich se řadí mezi efektivní způsoby komunikace: ocenění, přirozený a logický důsledek, popis situace v pozitivní formulaci doplněný otázkou, signály a gesta, uznání pocitů, pozitivní fyzický kontakt a zájem o hru a činnost; jeden patří teoreticky mezi neefektivní – příkaz s vysvětlením určený pro skupinu dětí. Naprostá většina efektivních způsobů komunikace obsadila první příčky v tabulce efektivity, naopak většina neefektivních se umístila ve spodní části tabulky, tzn. s nízkou efektivitou. Tři komunikační techniky se během výzkumu objevily v mluvě pedagogů v celkovém součtu menším než 5 výroků, proto jejich efektivita neměla dostatečně vypovídající hodnotu, a proto nebyla do výsledků zahrnuta. Všechny tři formulace se řadí mezi neefektivní a jedná se o výhrůžky, popírání pocitů a zvýšený hlas. Další tři neefektivní typy výroků ve výzkumném šetření nezazněly ani jednou, proto u nich nešlo efektivitu vyjádřit. Jedná se o trest, negativní fyzický kontakt a křik. Lze tedy konstatovat, že efektivní komunikační techniky jsou z krátkodobého hlediska velice účinné. U neefektivních komunikačních technik se z krátkodobého pohledu jako efektivní jeví formy příkazu – příkaz s vysvětlením určený skupině dětí i jednotlivci, příkaz pro skupinu dětí i pro jedno dítě. U obou těchto typů příkazů (příkaz a příkaz s vysvětlením) vychází efektivněji užívání formy „vy“, tedy pro skupinu dětí, než formy „ty“ (jednotlivci). Ostatní neefektivní techniky jsou buďto málo efektivní nebo byl jejich výskyt tak malý, že nelze relevantní efektivitu vyčíslit. Toto se týká pochvaly, popírání pocitů, zvýšeného hlasu, trestu, negativního fyzického kontaktu a křiku.

Celkem během výzkumného šetření nastalo 1214 komunikačních situací. Nejčastěji byl slyšet popis situace v pozitivní formulaci, a to v 398 případech (32,8 %), který se řadí mezi efektivní způsoby komunikace. Druhou nejpoužívanější technikou, tentokrát neefektivní, se stal příkaz určený jednomu dítěti („ty“) s počtem 225 výroků (18,5 %). Následovaly efektivní jednoslovné a dvouslovné pokyny. Ty zazněly ve 102

komunikačních situacích, což tvoří 8,4 % celku. Po dobu pozorování se ani jednou neobjevil negativní fyzický kontakt, trest ani křik (negativní komunikační techniky). Nejméně užívanými technikami se staly výhrůžky, popírání pocitů a zvýšený hlas. Všechny tři techniky se řadí mezi neefektivní a během výzkumu každá z nich zazněla pouze jednou (0,1 %). Celkově v mateřských školách převažuje efektivní způsob komunikace, a to s počtem 783 efektivních výroků (64,5 %).

Reakce dětí na efektivní komunikační techniky byly následující. Po ocenění činnosti pedagogem následoval u dětí ve většině případů úsměv či radost, ale ocenění se stalo i motivací pro popis či rozhovor nad aktivitou. Přirozený a logický důsledek ve 12 případech splnil svůj účel a děti se poučily ze svých chyb a napravily své chování. V jednom případě se jednalo o pozitivní logický důsledek, kdy si děti touto formou zasloužily odměnu. U popisu situace v negativní i pozitivní formulaci, popisu situace v pozitivní formulaci doplněného otázkou, jednoslovných a dvouslovných pokynů a signálů a gest převažovala reakce splnění pokynu, ale zaznamenala jsem i neuposlechnutí pokynu. Na popis vlastních pocitů s vysvětlením jedno dítě reagovalo pláčem, ale ve zbylých situacích děti splnily pokyn. Děti pokyn obvykle splnily i v případě pokynu zadaného pomocí otázky, ale nastaly i situace, kdy děti mlčely a nereagovaly nebo rozvinuly rozhovor. Uznání pocitů vedlo vždy k rozhovoru a vyřešení emočně vypjaté situace. V případě projevení zájmu o hru či činnost děti zpravidla začaly rozhovor, ve čtyřech případech jim zájem o hru udělal radost a jednou přizvaly pedagoga do děje hry. Na pozitivní fyzický kontakt reagovaly úsměvem.

Na neefektivní komunikační techniky děti reagovaly takto: u pochvaly převažovala nulová reakce, v menší míře pak úsměv, radost. Příkaz, příkaz s vysvětlením děti buďto splnily nebo nesplnily, na výhrůžku dítě reagovala rovněž splněním pokynu. Popírání pocitů mělo za následek potlačení pocitů dítěte a reakcí na zvýšený hlas byl pláč.

Neparametrická statistická metoda korelace (Spearmanův korelační koeficient) neprokázala žádnou souvislost mezi věkem pedagogů a užíváním jednotlivých komunikačních technik, ani mezi délkou praxe pedagogů a četností výskytu jednotlivých komunikačních technik v jejich mluvě.

6 Diskuze

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jak děti reagují v krátkodobém, tzn. okamžitém, časovém horizontu na použité komunikační techniky, které autoři dělí na efektivní a neefektivní dle jejich dlouhodobé efektivity. Dílčími cíli pak byla analýza způsobu komunikace pedagogů, pojmenování reakcí dětí na efektivní a neefektivní způsoby komunikace a zjistit, zda existuje souvislost mezi věkem / délkou praxe pedagogů a počtem užívání jednotlivých komunikačních technik. Tato kapitola je zaměřena na interpretaci výsledků a popsání možných příčin zkrácení výzkumu.

Zarážejícím zjištěním pro mě bylo, že 80 % dětí nereagovalo na pochvalu nijak. Vyslovenou pochvalu zcela ignorovaly, jako by ani nebyla řečena. Zpozorovala jsem, že u většiny pochval chyběl oční kontakt s dítětem ze strany pedagoga. Pochvala byla příliš obecná, nepopisovala žádnou konkrétní činnost dítěte, ale hodnotila jeho osobnost. Souhlasím s Filliozat (2015), že takto sdělená pochvala působí spíše dojmem, že vychovatel nemá čas nebo nechce věnovat patřičnou pozornost a činnost ohodnotí bez skutečného zájmu. Tím dochází k pochvale bez rozmyslu, kdy dítě nedostane žádnou zpětnou vazbu, která by se týkala jeho aktivity. Zkrátka je to „jen“ šikulka. Zcela opačného výsledku dosahovalo ocenění, které bylo 100% efektivní a děti vždy na ocenění, které popisovalo průběh či výsledek činnosti, reagovaly pozitivně.

Před začátkem výzkumu jsem očekávala, že se najdou školky, kde bude docházet k trestům. Během celého výzkumu taková situace nenastala. Za možné příčiny lze považovat fakt, že se děti chtěly předvést, jak se umí pěkně chovat nebo že se pedagog zachoval jinak, než obvykle reaguje. Osobně se ale domnívám, že absence trestů ve školkách vychází z vysoké míry erudovanosti pedagogů a uvědomování si rizik spojených s užíváním trestů. Mělo mě překvapilo, že v případě náročných situací, pedagogové volili vždy přirozený a logický důsledek, namísto trestání.

Vysoké číslo krátkodobé efektivity příkazu mě vedlo k zamyšlení nad možnou příčinou. Přestože autoři Kopřiva, Nováčková a kol. (2012), Filliozat (2015) i Gordon (2012) shodně uvádějí příkaz jako jednu z neefektivních komunikačních technik, výzkum ukázal, že u prostého příkazu je úspěšnost splnění pokynu okolo 80 %, u příkazu s vysvětlením dokonce až 100 %. Jsem toho názoru, že by předmětem dalšího výzkumu

mohly být právě příčiny vysoké krátkodobé efektivity a podrobnější zkoumání dlouhodobého vlivu užívání příkazů při komunikaci s dětmi. Myslím si, že efektivitě příkazů přispívá fakt, že děti mnohé příkazy slyší každý den v souvislosti s režimem a chodem mateřské školy, např. „Běžte si umýt ruce.“, „Oblékni se.“, „Ukliděte si hračky.“, a stávají se pro ně pouhou informací, co je nyní třeba udělat. Hledání souvislostí mezi reakcemi dětí na běžné, každodenní příkazy a příkazy vztahujícími se k momentální jedinečné situaci, by mohlo být cílem dalšího zkoumání. Další možnou příčinou efektivity příkazu nepřímo uvedla jedna účastnice výzkumu, když obhajovala užívání příkazů u malých dětí, pro které je jasný a stručný příkaz čitelnější a lépe pochopitelný, než např. obsáhlý popis situace či vysvětlování vlastních pocitů, kdy dítě musí být dostatečně vyspělé na hledání skrytého obsahu sdělení.

Výhrůzka během výzkumného šetření zazněla pouze jednou. Přestože se řadí mezi neefektivní komunikační techniky s cílem vyvolat v dítěti strach, krátkodobě se jeví jako účinné řešení situace. Zdánlivá efektivita by ale neměla zastínit dlouhodobá rizika spojená s užíváním této techniky a vychovatelé by měli přesto volit vhodnější způsoby sdělení pokynu k činnosti.

Otázka jako pokyn k činnosti se ukázala jako poměrně efektivní. V téměř 80 % případů děti pokyn zadaný pomocí otázky splnily. Nastaly ale situace, kdy děti na výzvu formulovou otázkou vůbec nereagovaly. Podrobnějším zkoumáním jsem zjistila, že nejvíce takovýchto reakcí bylo ve školkách s nejmenšími a prostředními dětmi. Tuto skutečnost si vysvětluji tak, že je možné, že pokyn k činnosti zdaný prostřednictvím otázky může být pro menší děti příliš náročný na pochopení obsahu sdělení, a proto se pokyn k činnosti neseťká s pozitivní odezvou.

Co mě při výzkumu zarazilo, bylo, že děti v mateřských školách nevyhledávají pozitivní fyzický kontakt u pedagogů a podobně tomu bylo i u pedagogů, kteří se nedotýkají dětí. Jak ve své přednášce uvádí Svoboda, Halda a kol. (2015), doteky jsou pro děti velice důležité a i v mateřské škole by mělo docházet ke vzájemnému kontaktu. K pozitivnímu fyzickému kontaktu došlo celkem 8 krát během celého výzkumu v 15 mateřských školách. Protože mě zajímalo, zda je takováto situace ve školkách běžná i bez přítomnosti cizí osoby, zašla jsem po skončení výzkumu za 5 pedagožkami s otázkou,

jestli je tento stav trvalého charakteru. Tři z nich mi odpověděly, že moje přítomnost měla vliv na chování dětí v oblasti pozitivního fyzického kontaktu a děti byly zdrženlivější. Dvě popsaly tuto míru fyzického kontaktu za běžnou a trvalou.

Další výzkum by se mohl zabývat hledáním souvislostí mezi četností užívání jednotlivých komunikačních technik a dalších faktorů – kdy a proč začali pedagogové upřednostňovat efektivní komunikační techniky před neefektivními. Neparametrickou statistickou korelační analýzou (Spearmanův korelační koeficient) nebyla prokázána žádná souvislost mezi věkem či délkou praxe a počtem výskytu jednotlivých komunikačních technik v mluvě pedagogů. Předpokládám ale, že pravděpodobně budou existovat určité souvislosti. Domnívám se, že významným faktorem by mohlo být vzdělání v oblasti efektivních a neefektivních způsobů komunikace (např. absolvování seminářů, školení či studium odborné literatury).

6.1 Možné vlivy zkreslení nebo limitace výzkumného šetření

Je důležité zmínit, že výsledky výzkumného šetření mohou být z několika důvodů zkresleny nebo limitovány.

Přestože jsem se snažila o zařazení co nejrozmanitějšího výzkumného vzorku (věk, délka praxe, nejvyšší dosažené vzdělání, umístění MŠ a věk dětí) pro zachování objektivity sebraných dat v nejvyšší možné míře, byla jsem závislá na souhlasu paní ředitelek a pedagogů s provedením výzkumu. Tím se mi výběr účastníků souboru zúžil, což mohlo být zdrojem možného zkreslení sebraných dat a výsledků výzkumu v souvislosti s nerovnoměrným rozložením vlastností účastníků výzkumného šetření.

Analýzu komunikačních situací jsem prováděla samostatně jako jediný pozorovatel. Snažila jsem se ke každé interakci mezi pedagogem a dítětem přistupovat nestranně, přesto existuje možnost, že by jiný pozorovatel situaci (především spornou) vyhodnotil odlišně, což by mělo vliv na výsledky výzkumu.

Přítomnost cizí osoby (pozorovatele) ve třídě mateřské školy během obvyklých dopoledních činností mohlo způsobit určité napětí, narušení běžného režimu a zvyklostí

ve třídě, které se mohlo stát zdrojem jiných než běžných reakcí jak na straně pedagoga, tak na straně dětí.

Míru objektivnosti rovněž ovlivňuje také délka pozorování v jedné třídě a množství zkoumaných tříd. Čím obsáhlejší bude výzkumný soubor, tím vyšší bude objektivita sebraných dat. Podobnou souvislost lze najít i mezi délkou pozorování a výslednou objektivitou získaných dat. Vyšší objektivitu výsledků výzkumu lze dosáhnout opakovaným a dlouhodobějším pozorováním interakcí mezi pedagogem a dětmi. Tímto se eliminují možné momentální rizikové faktory, které by jinak mohly mít významný vliv na průběh a následně výsledek výzkumu.

Závěr

Práce objasňuje problematiku efektivního a neefektivního způsobu komunikace dospělých s dětmi se zaměřením na komunikaci v prostředí mateřské školy. Teoretická část vysvětluje co to je komunikace a jak se liší komunikace pedagogická od té běžné a jakými organizačními formami k ní dochází; popisuje profesní kompetence pedagoga a především definuje efektivní a neefektivní způsob komunikace včetně popisu, výhod a rizik jednotlivých komunikačních technik. Předmětem empirické části je vyjádření krátkodobé efektivity jednotlivých komunikačních technik a její porovnání s teoretickými východisky; analýza nejpoužívanějších komunikačních technik v mluvě pedagogů, popis reakcí dětí na efektivní a neefektivní způsob komunikace a vyjádření souvislosti věku/délky praxe pedagoga na četnost užívání jednotlivých komunikačních formulací.

Z výzkumu vyplývá, že v pedagogické komunikaci převažují efektivní komunikační techniky nad těmi neefektivními. Nicméně je třeba zdůraznit, že v naprosté většině případů děti reagovaly pozitivně nejen na efektivní způsoby formulace, ale i na některé neefektivní komunikační techniky. Statistické výpočty nepotvrdily žádnou souvislost mezi věkem/délkou praxe pedagogů a množstvím používaných komunikačních technik. Předmětem dalšího výzkumu by proto mohlo být dlouhodobější sledování dopadů užívaného způsobu komunikace; podrobnější zkoumání příčin vysoké krátkodobé efektivity dlouhodobě neefektivních formulací a hledání jiných souvislostí, které by vysvětlily důvody, proč u konkrétního pedagoga převažuje určitý způsob komunikace.

Smyslem této práce bylo nastínit problematiku komunikace pedagogů s dětmi, zjistit zastoupení jednotlivých formulací v mluvě pedagogů a vyjádřit jejich efektivitu v krátkodobém časovém horizontu, tzn. jak děti bezprostředně reagují na sdělení efektivní či neefektivní komunikační techniky. To může posloužit jako motivace pro další osobní rozvoj nejen pedagogů.

Zdroje

- BUBLÁKOVÁ, Anna (2016). Komunikace dítěte v předškolním věku. *Informatorium* 3-8, XXIII. roč., č. 2, str. 15 – 17. ISSN 1210-7506
- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3008-0
- ČAPEK, Robert (2008). *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1718-0
- ČECHOVÁ, Marie, DOKULIL, Miloš a kol. (2011). *ČEŠTINA – řeč a jazyk*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, akciová společnost. ISBN 978-80-7235-413-9
- FIALOVÁ, Daria (2016). *Za dveřmi mateřské školy*. Praha: Krigl. ISBN 978-80-88104-15-5
- FILLIOZAT, Isabelle (2015). *Zkoušeli jsme všechno!* Brno: CPress. ISBN 978-80-264-0637-2
- FILLIOZAT, Isabelle (2016). *Pořád jen provokuje*. Brno: CPress. ISBN 978-80-264-1158-1
- GORDON, Thomas (2012). *Výchova bez poražených*. Praha: Malvern. ISBN 978-80-87580-06-6
- KOLÁŘ, Zdeněk a kol. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2
- KOPŘIVA, Pavel, NOVÁČKOVÁ, Jana a kol. (2012). *Respektovat a být respektován*. Bystřice pod Hostýnem: Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0
- KOSÍKOVÁ, Věra (2011). *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2433-1
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa (2005). *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0852-3
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa (2009). Kvalita sociálního klimatu a potřeby učitelek mateřských škol [online]. *Studia paedagogica* [cit. 2019-03-22]. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/85/188>
- MAREŠ, Jiří, KŘIVOHLAVÝ, Jaro (1990). *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-04-21854-7
- MARKHAMOVÁ, Laura (2012). *Peaceful Parent, Happy Kids: How to Stop Yelling and Start Connecting*. USA: Penguin Books. ISBN 978-0-399-16028-8

- MICHALOVÁ, Zdeňka (2012). *Předškolák s problémovým chováním*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0182-3
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0738-1
- OPRAVILOVÁ, Eva (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5107-8
- PRŮCHA, Jan, KOŽÁTKOVÁ, Soňa (2013). *Předškolní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0494-4
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (2018). Praha.
- SKLÁDALOVÁ, Markéta (2015). *Jak na to? O rodičovství, dětech a výchově*. Brno: CPress. ISBN 978-80-264-0727-0
- SKUTIL, Martin a kol. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7
- SPERRY, W. R. (2016). *Komunikace v problémových situacích s dítětem v MŠ*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1115-0
- SVOBODA, Jan, HALDA, Jiří a kol. (2015). „Tři bratři v triku“ aneb jak to vypadá, když máme na všechno dost času [online]. *Slideslive* [cit. 2019-03-28]. Dostupné z: https://slideslive.com/38895339/tri-bratri-v-triku-aneb-jak-to-vypada-kdyz-mame-na-vsechno-dost-casu?fbclid=IwAR3NwgpdlgfsStk5lhsgfFbYBvRUZKtl47A1igP8fPm7WZpBQ2uHeLry_F4
- SVOBODOVÁ, Eva a kol. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole. Školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-774-9
- SVOBODOVÁ, Eva, VÍTEČKOVÁ, Miluše (2017). *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1243-0
- SYSLOVÁ, Zora (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4309-7
- ŠMELOVÁ, Eva, PŘÁŠILOVÁ, Michaela a kol. (2018). *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1302-4

PŘÍLOHY

Příloha A – Seznam tabulek

Příloha A – seznam tabulek

Tabulka č. 1 – Výzkumný soubor	35
Tabulka č. 2 – Celkové vyhodnocení: pochvala a ocenění.....	37
Tabulka č. 3 – Celkové vyhodnocení: trest a přirozený důsledek	38
Tabulka č. 4 – Celkové vyhodnocení: příkaz	39
Tabulka č. 5 – Celkové vyhodnocení: příkaz s vysvětlením	40
Tabulka č. 6 – Celkové vyhodnocení: výhružky	40
Tabulka č. 7 – Celkové vyhodnocení: popis situace – negativní formulace.....	41
Tabulka č. 8 – Celkové vyhodnocení: popis situace – pozitivní formulace	41
Tabulka č. 9 – Celkové vyhodnocení: popis situace – pozitivní formulace doplněný otázkou.....	42
Tabulka č. 10 – Celkové vyhodnocení: Jednoslovné a dvouslovné pokyny	42
Tabulka č. 11 – Celkové vyhodnocení: popis vlastních pocitů s vysvětlením	43
Tabulka č. 12 – Celkové vyhodnocení: otázky.....	43
Tabulka č. 13 – Celkové vyhodnocení: Signály, gesta	44
Tabulka č. 14 – Vyhodnocení četnosti výskytu pokynu k činnosti	45
Tabulka č. 15 – Celkové vyhodnocení: popírání pocitů, uznání pocitů a zájem o hru...	46
Tabulka č. 16 – Celkové vyhodnocení: zvýšený hlas a křik.....	47
Tabulka č. 17 – Celkové vyhodnocení: pohlazení, objetí a plácnutí, bití.....	47
Tabulka č. 18 – Četnost výskytu komunikačních technik	48
Tabulka č. 19 – Efektivita způsobu komunikace	50
Tabulka č. 20 - Korelace věku a délky praxe s komunikačními technikami (N=15)	52