



Vědomá komunikace jako nástroj učitele

Diplomová práce

Studijní program:

M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor:

Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Autor práce:

Nada Dytrychová

Vedoucí práce:

PhDr. Jitka Josífková, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie





Zadání diplomové práce

Vědomá komunikace jako nástroj učitele

Jméno a příjmení: **Nada Dytrychová**
Osobní číslo: P16000577
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Zadávající katedra: Katedra pedagogiky a psychologie
Akademický rok: **2019/2020**

Zásady pro vypracování:

Cíl:

Analýza efektů vědomé komunikace v procesu výchovy a vzdělávání na 1. stupni

Požadavky:

Studium odborné literatury

Pozorování vědomé i nevědomé komunikace v procesu výchovy

Zhodnocení

Metody:

Pozorování

Rozhovor

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce:
Jazyk práce:

tištěná/elektronická
Čeština



Seznam odborné literatury:

ADLER, Alfred. (1995) *Smysl života. Individuální psychologie 3.* Praha: Práh, ISBN 80-85809-34-6.
KOPŘIVA, Pavel. (2005) *Respektovat a být respektován.* Kroměříž: Spirála, ISBN 80-901873-6-6.
MASLOW, A. Harold. (2014) *O psychologii bytí.* Praha: Portál, ISBN 978-80-262-0618-7.

Vedoucí práce:

PhDr. Jitka Josífková, Ph.D.
Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání práce:

1. prosince 2019

Předpokládaný termín odevzdání:

1. května 2021

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 18. prosince 2019

Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

12. července 2022

Nada Dytrychová

Poděkování

Děkuji paní PhDr. Jitce Josífkové, Ph.D. za její metodickou pomoc, drahocenné rady, ochotu a odborné vedení, které mi během zpracování práce poskytla. Dále chci poděkovat ZŠ Aloisina výšina za poskytnutí prostor pro účely analýzy empirické části. Panu řediteli Mgr. Vykoukalovi za propůjčení technického vybavení. Všem rodičům i žákům ze třídy 4.B za generální souhlas se zpracováním osobních údajů do této práce. Chci také poděkovat paní asistentce Ivaně Pavlů za pomocnou ruku během vyučovacích hodin a její trpělivost. Poděkování také patří mé rodině a blízkým kamarádům za jejich podporu po celou dobu studia.

Anotace

Diplomová práce se zabývá efektivností vědomé komunikace na 1. stupni ZŠ, konkrétně ve 4. třídě. Práce se skládá ze dvou hlavních částí a to teoretické a empirické. Cílem teoretické části je uvedení do problematiky vědomé komunikace. Ta je propojena s tématy jako jsou základní lidské potřeby, klíčové kompetence, způsoby efektivní i neefektivní komunikace. Empirická část analyzuje efekty vědomé komunikace v procesu výchovy a vzdělání. Její součástí je i přiložený audiovizuální záznam. Ten obsahuje 16 ukázek komunikace se žáky během výuky, z kterých je analýza prováděna. Analýzu doplňují krátké rozhovory se žáky a speciální školní pedagožkou a dotazník B3. Výsledky analýzy jsou určeny přednostně učitelům základních škol, ale i rodičům dětí školou povinné.

Klíčová slova

komunikace, vědomá komunikace, respekt, otevřenost, spolupráce, základní lidské potřeby, klíčové kompetence, neefektivní způsoby komunikace, efektivní způsoby komunikace, učitel, žák, primární vzdělávání

Abstract

The thesis deals with the effectiveness of conscious communication at the 1st stage of primary school, specifically in the 4th grade. The thesis consists of two main parts: theoretical and empirical. The goal of the theoretical part is to introduce the issue of conscious communication. It is connected with topics such as basic human needs, key competencies, methods of efficient and inefficient communication. The empirical part analyzes the effects of conscious communication in the process of upbringing and education. It also includes an attached audiovisual recording. It contains 16 examples of communication with students during teaching, from which the analysis is performed. The analysis is complemented by two short interviews with students and a special school pedagogue and questionnaire B-3. The results of the analysis are intended preferably for primary school teachers, but also for parents of compulsory school children.

Keywords

communication, conscious communication, respect, openness, cooperation, basic human needs, key competencies, inefficient ways of communication, teacher, student, primary education

Obsah

Úvod	12
Teoretická část	13
1 Komunikace	13
1.1 Základní lidské potřeby	15
1.1.1 Fyziologické potřeby	17
1.1.2 Potřeby bezpečí	18
1.1.3 Potřeby sounáležitosti a lásky	20
1.1.4 Potřeby sebeúcty a uznání	22
1.1.5 Potřeby seberealizace	24
1.1.6 Vyšší potřeby	25
1.1.7 Respekt	26
2 Vědomá komunikace	29
2.1 Klíčové kompetence	30
2.2 Vědomí a nevědomí	33
2.3 Funkce mozku	34
2.4 Výchovné styly	35
2.4.1 Autoritativní styl výchovy	38
2.4.2 Demokratický styl výchovy	39
2.4.3 Rozdíl mezi demokratickou a autoritativní výchovou	41
2.4.4 Liberální styl výchovy	41
3 Komunikační styly a výchovné postupy	43
3.1 Neefektivní způsoby komunikace	43
3.1.1 Výčitky, obviňování	44
3.1.2 Poučování, vysvětlování, moralizování	44
3.1.3 Kritika, zaměření na chyby	45
3.1.4 Lamentace, citové vydírání	45
3.1.5 Zákazy, varování	47
3.1.6 Negativní scénáře, prorocství	47
3.1.7 Nálepkování	48
3.1.8 Pokyny	49
3.1.9 Příkazy	50
3.1.10 Vyhrožování	51
3.1.11 Křik a agrese	52
3.1.12 Srovnávání, dávání za vzor, poukazování na vlastní zásluhy	53

3.1.13	Řečnické otázky	54
3.1.14	Urážky, ponižování	55
3.1.15	Ironie, shazování	55
3.2	Efektivní způsoby komunikace	56
3.2.1	Popis	57
3.2.2	Informace, sdělení	59
3.2.3	Vyjádření vlastních potřeb	60
3.2.4	Možnost volby	60
3.2.5	Dvě slova	61
3.2.6	Prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí	62
3.2.7	Tři oblasti výchovy	63
4	Důsledek vědomé komunikace ve školní třídě	64
4.1	Klima třídy	64
4.2	Tvůrci třídního klimatu	65
	Empirická část	67
5	Metodologická východiska	67
5.1	Charakteristika třídy	67
5.2	Představení a cíl	69
5.3	Analýza komunikace ve školní třídě	70
5.4	Skupinový rozhovor se žáky	82
5.5	Rozhovor se speciální pedagožkou	84
5.6	Dotazník B-3	85
5.6.1	Atraktivita x neatraktivita	86
5.6.2	Klima třídy	87
5.6.3	Sebehodnocení postavení ve třídě	89
5.7	Pozorování	90
5.8	Zhodnocení dosažených cílů	92
6	Závěr	94
6.1	Návrhy na další prohloubení práce se třídou	95
	Seznam použité literatury	96
	Seznam elektronických zdrojů	99
	Účast na kurzech a seminářích	100
	Seznam příloh	101

Seznam obrázků a tabulek

Obrázky:

Obrázek 1. *Maslowova pyramida potřeb*

ZŠ OLOMOUC, *Základní škola Olomouc* [online]. [vid. 21. 8. 2021]. Dostupné z: <http://www.zsdrozdin.cz/nase-priority/bezpecne-klima/>

Obrázek 2. *Symbol autoritativního výchovného stylu*

KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T., 2017. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Český Těšín: FINIDR, s. r. o. ISBN 978-80-904030-0-0. S. 11.

Obrázek 3. *Symbol demokratického výchovného stylu*

KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T., 2017. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Český Těšín: FINIDR, s. r. o. ISBN 978-80-904030-0-0. S. 13.

Obrázek 4. *Tři důležité pojmy týkající se školní třídy*

MAREŠ, J., JEŽEK, S., 2012. *Klima školní třídy. Dotazník pro žáky* [online]. [vid. 10. 6. 2022]. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/15_klima_skolni_tridy.pdf

Tabulky:

Tabulka 1. - *Porovnání atraktivity*

Tabulka 2. - *Atmosféra ve třídě (uvedeno v počet ANO v %)*

Tabulka 3. - *Pocity žáků (uvedeny průměrné hodnoty)*

Tabulka 4. - *Sebehodnocení postavení ve třídě*

Seznam zkratek

atd. – a tak dále

kol. – kolektiv

tj. – to jest

tzn. – to znamená

tzv. – takzvaně

VŠ – vysoká škola

ZŠ – základní škola

Úvod

S tématem vědomé komunikace jsem se setkala během studia na VŠ. Setkání nejen s vědomou komunikací, ale i vědomou výchovou, které jdou spolu ruku v ruce, ve mně zanechaly zájem a touhu vědět víc. Věděla jsem, že chci jednou v budoucnu být dobrá matka a přesně takto vychovávat své děti. Vnímala jsem užívání této komunikace i jako veliký přínos v mé práci učitelky. Každý den mám tedy příležitost ke zlepšování se. Každý den se v praxi setkávám s jinými zkušenostmi a díky sebereflexi se tak mohu rychleji rozvíjet. Toto téma se mi líbí, protože je všestranné. Mohu ho využívat každý den ať už v soukromém životě, kde pomáhá utužovat vztahy, nebo ve své práci s dětmi, kde podporuje správné a férové chování v kolektivu. Komunikační principy mohou uplatnit i při rozhovorech s veřejností. S používáním vědomé komunikace si všímám, zvláště v praxi, větší otevřenosti, důvěřivosti a pravdomluvnosti ze strany dětí i dospělých.

Další důvod výběru tohoto tématu je vysoká efektivita, o které jsem se poprvé dozvěděla z přednášek pana Oklešťka. Věděla jsem, že cesta nebude jednoduchá a změna se neprojeví rychle. Je to každodenní práce sama na sobě. Zařazení vědomé komunikace mezi předměty do studia na vysoké škole bych v minulosti velice uvítala. Myslím si, že vědomá komunikace by mohla přinést velké pozitivní změny v procesu vzdělání a výchovy. Mohla by pomoci učitelům, rodičům i samotným žákům v jejich životním růstu. Je prospěšná pro všechny zúčastněné strany.

Teoretická část

1 Komunikace

Člověk, na rozdíl od jiných živočichů na planetě, je sociální tvor. K tomu, aby se uměl dorozumět využívá řeč již od doby kamenné. Díky komunikaci vznikaly různé vztahové vazby mezi lidmi. Jejím používáním se jedinec začleňuje do určité sociální skupiny lidí, kteří mají podobné smýšlení a pohled na svět. Tímto jedinec uspokojuje základní lidskou potřebu sociálního styku. (Zacharová, 2016) Každý z nás bez přestání určité informace vysílá a přijímá z blízkého okolí. Děje se to pomocí různých sdělovacích prostředků. Mohou to být například gesta, mimika, změna barvy kůže (blednutí, zčervenání), dochvilnost, chování, nebo dokonce i naším stylem oblékání. Díky tomu ostatní účastníci mohou vnímat naše potřeby, naděje, sympatie vůči nim samotným nebo averzi. Tento proces, kdy se do komunikace vždy zapojují minimálně dva účastníci, se nazývá interaktivní komunikace. (Helus, 1997)

V knize Pedagogická psychologie pro učitele pan docent Jedlička napsal zajímavý fakt. Lidé se o komunikaci začali více zajímat od druhé poloviny 20. století a tento zájem stále přetrvává a roste. „Zdá se, že jde o signum temporis: čím více nedorozumění v komunikaci mezi lidmi existuje, tím více publikací o ní vychází.“ (Jedlička, 2018, s. 123)

České slovo komunikace pochází z latinského *communicare*, které můžeme přeložit do slov činit, jednat, spojovat, sdílet. (Rieger, Vyhnálková, 1996) Mezi autory mnoha definic slova komunikace patří i Průcha, Walterová a Mareš. Ti ve svém slovníku definují komunikaci, podobně jako Rieger s Vyhnálkovou, jako sdělování myšlenek, základních informací a pocitů. Komunikaci tedy používáme přirozeně každý den a to nejčastěji nevědomě a automaticky podle naučených vzorců z předešlých let. Jejím hlavním smyslem je předat a přijímat informace, s kterými dále pracujeme, ale také budovat a udržovat mezilidské vztahy. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009) Helus uvádí, že být bez kontaktu s lidmi, jak dlouhodobé výzkumy prokazují, vede od poruch osobnosti jako jsou deprese, panické

úzkosti, halucinace až k sebevražedným sklonům. Vzájemný vztah s druhými lidmi vede k interakci a komunikaci. Jedinci se navzájem srovnávají, napodobují, ztotožňují a určují si vzájemné postavení, kdo je veden a kdo bude vést. Navzájem si také rozvíjejí schopnost spolupráce, na kterou se v dnešní době klade velký důraz, převážně tedy ve školství. (Helus, 2007)

Komunikace se dle Mareše a Křivohlavého dále dělí do tří komunikačních kanálů podle užitého prostředku.

1. Verbální komunikace je komunikace pomocí slova a to jak psaného, tak mluveného.
2. Nonverbální komunikace, též neverbální, je komunikace mimoslovní. Patří sem například mimika, gesta, postoj člověka, oční kontakt. (Mareš, Křivohlavý, 1995) Dle Heluse do této kategorie patří převážně sdělování citů, postojů, strachů, ale i odhodlání. Pomocí neverbální komunikace můžeme i zdůrazňovat vyřčená slova. (Helus, 1997)
3. Komunikace činy již z názvu říká, že se vyjadřujeme konkrétním činem. (Mareš, Křivohlavý, 1995)

Podle Heluse se v běžném životě nejčastěji setkává kombinace verbální a neverbální komunikace. Přesto vždy jeden z těchto prostředků převažuje, je tedy určující. Během rozpravy se můžeme setkat s harmonií mezi účastníky. V takovém případě osoby dojdou ke stejným názorům na dané téma. Taková komunikace je jistě účastníkům příjemná, ale neděje se tak vždy. Pokud nastávají rozepře, setkávají se osoby s komunikací konfliktní. I v takových situacích je důležité si udržet nadhled, jednat s klidnou hlavou, naučit se pracovat se svými emocemi. Nejdůležitější je tedy jednat vždy s respektem a empatií vůči druhé osobě. Mezi dětmi se často objevuje kompetitivní komunikace, kterou v nich vyvolala výchova. Porovnávání kdo je v čem lepší, vede u dětí k nezdravé soutěživosti i v dalších letech. Ve školním prostředí to může značně narušovat klima třídy. Pokud jsou žáci, kteří neustále vyhrávají (jsou lepší, než ostatní) a žáci, kteří prohrávají, vznikají mezi nimi rozdíly. Ty mohou vést k nadřazenosti, konfliktům i šikaně. Ideální forma je kooperující komunikace. Žáci si v takové formě dokáží rozdělit svou práci mezi sebe. Práci, která vede k jednomu společnému cíli. (Helus, 1997)

Komunikace je pro život důležitá. Díky ní se jedinec může seznámit. K tomu stačí pouhé 4 minuty. Po tuto dobu si druhý člověk stihne vyhodnotit, zda jedince přijme a pustí do svého života či nikoliv. V průběhu života každý shromažďuje různé informace různými způsoby. Zhruba 85 % všech informací se získává pomocí zraku, podstatně méně sluchem a to pouhých 7 %, 3,5 % čichem, hmatem 1,5 % a nejméně chutí 1 %. Během komunikace je na místě snaha udržet posluchačovu pozornost a toho lze docílit použitím vhodných slov, navazujících myšlenek, správné řeči těla a pomocí správně zvolených dalších komunikačních prostředků. Vypravěč, který dokáže posluchače zaujmout svojí osobností, musí být spokojen sám se sebou. Musí mít dostatečné a přirozené sebevědomí, určitou znalost tématu, o kterém dotyčný chce mluvit, nebo alespoň základní informace, domněnky, vlastní názor. Aby se jedinec cítil v dostatečné a komfortní pohodě. Měl by tedy mít uspokojené základní lidské potřeby. (Okleštěk, 2021)

1.1 Základní lidské potřeby

Existuje několik teorií lidských potřeb, které se různě upravují a přizpůsobují podle aktuálního lidského bytí. Nejznámější je od amerického humanistického psychologa Abrahama Maslowa (1908–1970). Potřeby výstižně a přehledně uspořádal ve své pyramidě lidských potřeb do pěti skupin ve vzestupné podobě hierarchického systému od nejnižších (nedostatkové potřeby) až po nejvyšší (růstové potřeby). Kde nejnižší základní potřeby, jsou nutné pro přežití a pocit bezpečí. Pokračují k vyšším přes osobní růst až k seberealizaci jedince (Kassin, 2007). Jedinec toužící například po lásce neví, že po její nalezení a uspokojení této potřeby otevře své vědomí a touhu po vyšší potřebě. Vědomý jedinec tento proces vnímá jako jednotlivý, malý krok na své dlouhé cestě k vysněnému cíli. (Maslow, 2014) Naplnění vyšších potřeb lásky a úcty zajišťují duševní pohodu a vedou k naplnění těch nejvyšších potřeb. Podporuje jedince v osobnostním rozvoji (Vágnerová, 2007). Uspokojením základních potřeb nám přinese vrcholné zážitky, jejichž vrcholy jsou úchvatné a při cestě nepotřebujeme nikoho jiného, než sami sebe. (Maslow, 2014) Maslow se ve své pyramidě

odlišuje zahrnutím vyšších potřeb do potřeb seberealizace. Jiní autoři je uvádějí zvlášť a pyramida tak může mít více než pět skupin (viz Obrázek 1.).

Kopřiva a kol. uvádí, že všichni lidé jakékoliv rasy, věku či pohlaví mají stejné potřeby. Však největší a nejzákladnější potřeba každého z nás je potřeba „být respektován“ a cítit se jako hodnotný člověk. Základní lidské hodnoty by měly být uspokojené a rozvíjené. Pokud se tak nestane, může to přinést závažné poruchy morálního, psychického a sociálního vývoje a narušit tak zdravý a přirozený vývoj jedince. (Kopřiva a kol., 2017) Pro to, jakým člověkem se v budoucnu jedinec stane, hraje zásadní roli právě uspokojování nebo naopak neuspokojování těchto základních lidských potřeb již v dětství. (Kučera, 2013) Protože tato práce je zaměřena na období školního věku (6–12 let) uvedu tři základní potřeby školáka.

1. První potřeba je potřeba funkčního rodinného zázemí, kde spolu rodiče vycházejí. Jsou schopni společně řešit problémy a povinnosti. Všichni členové v rodině jsou si rovni.
2. Druhá z potřeb je potřeba povzbuzení od vrstevníků a v rámci kamarádských vztahů.
3. Poslední potřeba je potřeba pozitivního klimatu ve školní třídě a motivujících požadavků ze strany učitele, které žáky posouvají vpřed. (Pekařová, 2021)



Obrázek 1. Maslowova pyramida potřeb

Zdroj: ZŠ OLOMOUC, *Základní škola Olomouc* [online]. [vid. 21. 8. 2021].

Dostupné z: <http://www.zsdrozdin.cz/nase-priority/bezpecne-klima/>

Podle Kopřivy a kol. může porozumění lidským potřebám pomoci k uvědomění nežádoucího chování dítěte. Prvním krokem je zjištění neuspokojených potřeb. Následné naplnění potřeby vede k odstranění nežádoucího projevu. Dítě, které je klidné a vyrovnané má pravděpodobně to, co potřebuje. Takzvanému zlobivému dítěti chybí uspokojení jedné z jeho základních potřeb. Může být pouze unavené (fyziologická potřeba), necítí se přijímaně (potřeba přijetí a lásky) nebo jsou na něj kladeny nepřiměřené nároky a s tím spojená kritika (potřeba úspěchu a uznání). (Kopřiva a kol. 2017) Rosenberg popisuje postup, jak oddělit ostatní osoby od agresivního chování. Neměli by dostávat za vinu náš vztek. Nejlépe uděláme, když vyjádříme své potřeby. Tím se zvýší pravděpodobnost jejich naplnění a spokojeni budou obě strany. Zvládat takovéto těžké situace se lze naučit dodržováním následujících bodů:

1. Dovolit si zastavit a dýchat.
2. Zamyslet se nad svými myšlenkami.
3. Uvědomit si, co tuto situaci vyvolalo a co očekávám od druhých.
4. Sdělit své potřeby.

Jednat takto uvědoměle ve vzteku chce opravdu hodně sebekontroly a sebereflexe. Pokud se to nepovede na několik prvních pokusů, je dobré mít na paměti, že i snaha a chtíč je cesta k cíli. Informovat blízké osoby v probíhajících změnách z nevědomé do vědomé komunikace je určitě na místě. Může to být prosba o trpělivost, vzájemná laskavost, seznámení je s cestou k vědomému bytí, potřebu dopřání dostatek času a trpělivosti na tuto velkou seberozvojovou změnu k lepšímu já. (Rosenberg, 2008)

1.1.1 Fyziologické potřeby

Psycholog Maslow řadí potřebu dýchání, přijímání tekutin a potravin, vylučování, rozmnožování, pohyb, odpočinek a spánek mezi takzvané fyziologické potřeby. Můžeme je označit také jako potřeby primární. Tyto potřeby máme všichni stejné a protože je každý člověk individuální, lišíme se ve způsobu uspokojování, zmiňuje se ve své knize Kopřiva

(Kopřiva, 2017). Neuspokojené fyziologické potřeby mohou mít vliv na kvalitu učení ve škole. Pokud dítěti budeme zakazovat pít v hodinách či odejít na toaletu, může to mít za následek zhoršenou známku. Dítě bude nesoustředěné, jednoduše rozptýlitelné. Jeho pozornost se upíná na neuspokojenou fyziologickou potřebu. Někteří jedinci zneužívají své fyziologické potřeby k odchodu ze třídy a vyhnutí se například následující aktivitu. Učitel by tuto skutečnost měl brát jako signál pro zpozornění a začít s hledáním neuspokojených dalších potřeb jako například úspěšnost či seberealizace. (Okleštěk, 2021)

Kopřiva a kol. zmiňuje kladný přínos fyzické aktivity na děti. Ty mají potřebu stále se pohybovat a rodiče či učitelé je omezují z hlediska bezpečnosti a berou jim tak jejich uspokojení. Tato omezení často vedou ke konfliktu mezi dítětem a učitelem nebo samotnými dětmi navzájem. Konflikt můžeme účinně vyřešit domluvou společně s dítětem, za kterých podmínek a kde se dítě smí pohybovat, aby nedošlo ke zranění. Chování dětí, ale i dospělých se odráží od uspokojení či neuspokojení fyziologických potřeb a může ho negativně ovlivňovat. (Kopřiva a kol. 2017) „Můžeme cítit hlad, žízeň, bolest, horko a zimu, únavu, nudu, napětí, neklid... Do chování se tyto neuspokojené potřeby promítají jako podráždění, zvýšená motorická aktivita, poruchy pozornosti až zmatenost, různé projevy agrese (křik, útočné chování), únikové reakce, ale také jako pasivita či apatie.” Kopřiva a kol. (2017, s. 193)

1.1.2 Potřeby bezpečí

Do této oblasti můžeme zařadit potřebu přístřeší, jistoty, ochrany, pořádku a řádu ve věcech i mezi lidmi. Patří sem i vymezení vlastního teritoria, které je nejčastěji právě domov. Světově uznávaný psycholog Zdeněk Matějček popisuje ve své knize domov, jako místo, kde se dítě cítí nejvíce v bezpečí. Místo, kde se dítě skrývá před okolním světem. Najde zde lásku, náruč a lidi, na které se může samo spolehnout. Je to ale také místo pro nové objevování, učení se, místo radosti a spokojenosti. Naopak se snažíme vyhýbat chaosu, ohrožení, násilí a to i tomu pasivnímu. Pasivní násilí mnohdy více ublíží, než to fyzické. Pasivní násilí

představuje zranění emocionálního charakteru. Často při takovém zranění se ublížený člověk brání. Brání si své ego a zastává se sám sebe pomocí hněvu a násilí v obou formách. Můžeme tak tedy říci, že pasivní násilí probouzí v lidech násilí fyzické. Můžeme tomu ale předejít užíváním nenásilné neboli vědomé komunikace. (Rosenberg, 2008) Potřebu bezpečí můžeme uspokojit například pravidelností, tzn. denní rutinou. To v běžné školní třídě může být například zahajovací ranní kruh, protažení, říkanka atd. Celý kolektiv tak bude mít pocit, že může následující aktivity předvídat a že platí určitý stanovený řád a pevné hranice. (Holíková, 2021) Děti někdy samy zkouší onu pevnost stanovených hranic a přitom nezamýšlí rozzlobit učitele. Chtějí se ujistit v nastavených pravidlech a ujistění se, že existuje něco, co je pro ně opravdu předvídatelné a jasně stanovené. Že neexistují výjimky a všichni mají stejná práva (Kopřiva a kol., 2017).

Ve školním prostředí je potřeba budovat pocit bezpečí a učit děti poskytovat si navzájem pomoc. Dávat jim prostor pro rady a napovídání v čase, kdy to situace dovolí. Vzájemná spolupráce totiž uspokojuje potřebu bezpečí a sounáležitosti a nejen to. Ona také pomáhá osvojovat učivo mnohem efektivnějším způsobem. Neuspokojená potřeba bezpečí opět ovlivňuje chování a vyvolává v jedinci strach, nejistotu, zmatenost, zlost, hněv, lítost. Náповěda k odhalení tohoto neuspokojení nám může být bojácné chování, kdy se dítě snaží stranit, uniknout nejčastěji samo do sebe. Mohou to také být agresivní projevy chování jako je ničení věcí ať už vlastních nebo cizích. Agresor používá hrubé nadávky, křik a může dojít i k fyzickému napadení nevinného spolužáka. Mohou ve školní třídě nastat i situace, které dítě stresují dlouhodobě. Patří mezi ně nejčastěji strach z chyby, neúspěchu a selhání. Dítě pociťuje úzkost a ta má kromě jiného vliv na styl učení a vnitřní motivaci dítěte. (Kopřiva a kol., 2017) Agresivita jako taková má větší rozsah, než je násilí. Je to zaměření energie vůči někomu, ale i něčemu. Může to být nějaký úkol, překážka. V podstatě vše, co vyžaduje soustředění a energii. Bez této agresivity by nebylo změny v našich životech. Je obecně známo, že agresivitu v sobě mají přirozeně biologicky více chlapci, než dívky. (Matějček, 1986) V praxi se můžeme setkat se dvěma typy dětí:

1. Ty, které se učí proto, aby se vyhnuly neúspěchu a tak vymýšlí různé strategie, jak se jim vyvarovat. Jedná se o pasivní chování, podvádění a lhaní a nebo se snaží ostatním škodit, aby nebyli úspěšnější. Takovéto chování stojí spoustu energie a brání ji tak

vložit do učení a rozvoje jedince. Kdo se obává neúspěchu, nedovede využít všechny své možnosti a to platí i v jiných oblastech, než je ta školní. (Kopřiva a kol., 2017)

2. Ty, které se snaží o dosažení úspěchu vnitřní a vnější motivací. Snaží se dosáhnout výborných výsledků. Někdy je pro takové dítě motivace i špatná známka. Bere ji jako selhání, neúspěch a v takovém případě je na místě vědomý přístup učitele i rodičů. Ti svému dítěti vysvětlí, že jeden neúspěch neukazuje na selhání a ještě nic o žákovi nevyovídá a žáka to může krátkodobě motivovat k výborným výsledkům několika následujících známek. (Kopřiva a kol., 2017)

1.1.3 Potřeby sounáležitosti a lásky

„Potřeba někam patřit, být druhými přijímán, je významnou složkou lidské komunikace.” (Kopřiva a kol., 2017, s. 196) Lidé mají potřebu být milováni a mít prostor pro vyjádření naší lásky k ostatním. Abychom lásku mohli rozdávat, musíme jí mít nejprve naplněnou sami v sobě pomocí sebelásky. Potřebujeme být přijímáni takoví, jací jsme, a to hlavně členy rodiny, nejbližších přátel a přátel z ostatních kolektivů jako je školní třída, zájmový klub. Abychom uspokojili potřebu lásky, musí se jednat o ničem nepodmíněnou lásku. Projevujeme lásku ke všem, bez toho, aniž by si ji dítě něčím zasloužilo. (Kopřiva a kol., 2017) To nám dává svobodu projevovat emoce takové, jaké opravdu cítíme. Takový vztah není založený na majetnictví a ani druhého nehodnotí. Nehodnotit znamená v tomto případě neprojevovat a nepodsouvat vlastní názory a reakce na danou situaci. (Motschnig, Nykl, 2011) Odměnou nám bude právě ta nejcennější otevřená komunikace a důvěra v komunikačního partnera.

Pokud na dítě klademe podmínky, že ho budeme mít rádi v případě, že bude úspěšné ve vzdělávání, pak v dospělosti z něj bude pravděpodobně workoholik. Bude cítit své naplnění pouze v práci a ostatním částem života nebude věnovat tolik pozornosti, protože nepřináší žádné viditelné výsledky. Pokud se takovým bezvýsledným aktivitám věnuje, může

to v něm vyvolat pocit viny ze ztráty času. (Motschnig, Nykl, 2011) V praxi to ale neznamená, že pedagog má rád všechny děti stejně. Každý je jedinečný a někdo je nám více či méně sympatický. Povinností učitele není však nahradit dětem nedostatek rodičovské lásky. Ale v rámci profesionality by měl být schopen dítěti porozumět, přijmout je a jednat s ním s respektem. Chování jedince nám může opět odhalit nedostatek projevu zájmu a lásky a to chováním následujícím: smutek, lítost, hněv, pocit nejistoty a zbytečnosti, získávání pozornosti dospělých, časté navazování kontaktu s dospělým místo hraní si s vrstevníky. Někdy toto chování nezabere a tak se žák snaží dosáhnout svého jiným způsobem pomocí vykřikování, skákání do řeči, obtěžování atd. Žák touží alespoň o nějaký zájem ať už pozitivní nebo negativní. Všechno je pro něj lepší, než lhostejnost dospělého. Pokud všechny tyto snahy neuspěly, může to vést k cynismu, citovému chladu a odmítání emocí. Snaha o socializaci pomocí emocí u těchto žáků je obtížná, jsou tzv. „emočně ploché“. (Kopřiva a kol., 2017)

I úspěch ve vyučování závisí na uspokojení pocitu sounáležitosti. Žák se ve školní třídě setkává s otázkou přátelství, které mu dává zkušenosti v soužití s druhými lidmi. Setká se s různými charakterovými rysy jako je věrnost, spolupráce a spolehlivost. (Adler, 1995) Potřebu sounáležitosti může učitel u žáků uspokojit, když s nimi bude kooperovat. Společně rozhodovat o datumu opakovacích testů, zapojovat žáky do vedení výuky atd. Tento kooperativní styl výuky přináší velké úspěchy. Klima třídy je klidné, bezkonfliktní. Pokud učitel v hodinách využívá pouze výklad, pak žáci jsou neklidní a málo motivovaní do samostatné práce. Vnímají jistý nezáměr ze strany učitele a začínají vzdorovat, pociťovat beznaděj. (Perryová, 2020)

Do této oblasti patří i potřeba přijetí. Uspokojením můžeme pomoci dětem, kteří strádají a jsou zanedbaní v běžném domácím prostředí. Učitel tomu může pomoci posílením vzájemných vztahů ve třídě a využíváním kooperativní výuky. Pokud si pedagog všimne vyčleňujícího žáka, měl by zakročit a snažit se ho co nejvíce zapojit. Takový sociálně odmítavý žák zažívá intenzivní bolest. Lidé se jako savci snaží o exkomunikaci velice špatně a je dokonce pokládána za nejtěžší trest pro jedince. Z toho důvodu je i záměrné vyčleňování jedince považováno za první stádium šikany. (Pekařová, 2021)

1.1.4 Potřeby sebeúcty a uznání

V oblasti sebeúcty a uznání se skrývá potřeba být respektován, přijímán a oceňován. Cítit se jako hodnotná, důležitá a kompetentní osoba, umět si vážit sám sebe. Všichni potřebují zažít úspěch a naučit se hodnotit sami sebe pozitivně. Sebeúctu pomáhá vytvářet i kolektiv lidí kolem nás. Pokud jsou schopni chovat se k nám s úctou, potom i my jsme schopni interpretovat jejich chování. Významný humanistický psycholog Carl Rogers uvádí, že výše sebeúcty vypovídá o zralosti naší osobnosti. Je tedy nezbytně nutné, aby se budování a podpora sebeúcty u dětí neopomíjela, protože přináší značné východy:

1. internalizace sociálních norem,
2. předcházení sociálně patologických jevů,
3. vliv na kvalitu vztahu mezi dítětem a dospělým, či dítětem a dítětem,
4. rozvíjí kompetence k překonání nároků běžného života. (Carl Rogers, 2015)

Známý psycholog Sigmund Freud tvrdí, že vnější a vnitřní svět jedince spolu úzce souvisí. Lidé se bojí poznat sami sebe, aby nevěděli moc a nestrachovali se. Necítili se bezcenní, slabí a potupní. Sami sebe chrání proti nepříjemné a zraňující pravdě spadající na jedince. Proto veškeré úsilí je vhodné věnovat upřímnosti k naší osobě. To je to nejlepší, co se dá vyvinout. (Maslow, 2014) Jak o sobě každý jedinec smýšlí ovlivňuje i jeho projev a chování. Chování k sobě samým, druhým i k věcem a přírodě prozradí, jaký je vztah k sebelásce a sebeúctě. Pokud dáváme dítěti pocit, že ho nedoceňujeme, nebude se chovat ukázněně. Z toho vyplývá, že důležitější je dítě přivést k poznání své hodnoty, než ho naučit číst a psát. Zvýšení sebeúcty u žáka může vést k lepšímu výkonu a šanci na úspěch. Ten společně se sebedůvěrou a vlastním přesvědčením pomůže, že je silný a dokáže tak čelit životním zkouškám. To vše má na duševní, sociální i tělesné zdraví ochranný účinek. Pozitivní zkušenosti jako jsou láskyplné vztahy a možnosti účasti při zvládnání úkolů je podporována sebeúcta u dětí. Smysluplné úkoly potřebují starší děti a jejich cílem je dávat zpětnou vazbu a ocenění. Mají možnost se seznámit s úspěchy i neúspěchy a udělat si pohled sám na sebe co již dokáží, kým chtějí a mohou být. (Kopřiva a kol., 2017) Mezi nejčastější narušitelé budování sebeúcty u dětí patří:

1. Pocit podmíněné lásky a sebezpřijetí. Dítě se snaží poslouchat pokyny dospělých, uklízet si, dojídat u oběda a vnímá se jako hodnotná bytost pouze pokud plní všechny podmínky stanovené dospělými. Pokud se tak nestane, dospělí svými kritickými reakcemi mohou v dítěti vzbuzovat pocit nedostatečnosti. (Kopřiva a kol., 2017)
2. Komparativní sebezpřijetí a sebehodnocení je výsledkem srovnávání se s ostatními dětmi, kdy dítě vnímá svou hodnotu především při úspěchu. V ten moment je jasně viditelné, že je lepší, než ostatní. Tyto pocity si dítě může nést už z výchovy. Srovnávání sourozenců je časté v tradiční výchově a výchova „vítěze“ vede později v soupeření, podvody a arogantní chování. Cílem soupeření ve školním vzdělávání není ukázat, kdo je lepší, ale ukázat dětem, že každý je dobrý v něčem jiném a tak si mohou vzájemně pomáhat a naučit se společné kooperaci. (Kopřiva a kol., 2017)

Potřeba úspěchu je spojena s potřebou uznání a jak už bylo napsáno, nemusíme soupeřit s ostatními, abychom tuto potřebu naplnili. Základem k úspěchu je děláním toho nejlepšího rozhodnutí, jakýho dokážeme v daný moment. To je část naplnění. K té druhé části potřebujeme lidi kolem nás, kteří nás dokáží ocenit. Některé děti se setkávají s neuspokojením své potřeby úspěchu jak v rodině, tak ve škole. Takové děti si pak hledají náhradní uspokojení jinde. Může se jednat o zájem zapadnout do různých part, gangů i třeba s kriminálním chováním. Stává se to i u dětí, kteří doma zažívají lásku, ale ne pocit úspěchu. Z toho vyplývá, že děti potřebují obojí. Tedy lásku a uznání v jednom a to hlavně od osob, které jsou pro ně důležité. Chování neuspokojeného dítěte se může projevovat různými způsoby od negativních emocí po vzdor a ukazování neschopnosti. Do negativních emocí v tomto případě může patřit pocit křivdy a méněcennosti, nespravedlnosti, zbytečnosti, neschopnosti, nenávisti, nezájmu, lítosti a beznaděje. Tyto emoce vyvolávají různé reakce jako je například zviditelnění, křik, nadřazenost a agresivita, odmítání spolupráce, stagnace. Všechno zmíněné jsou základní reakce na pocit ohrožení.

1.1.5 Potřeby seberealizace

Pochopit sebe i druhé a využít svoji možnost růstu a rozvoje patří do potřeby seberealizace. Každý máme své meze, které nám jsou dány. Ne každý jich však může dosáhnout. Mezí máme více podle různých oblastí a každá je jinak vysoko. Různě dlouhý čas i rozdílná cesta vede ke každé mezi zvlášť. Pokud v životě dostáváme možnosti rozvíjet se, pak jsme uspokojeni a navíc jsme získali i radost ze samotné cesty. (Okleštěk, 2020) Potřeba seberealizace se dělí do čtyř oblastí:

1) Potřeba objevovat, porozumět světu

Hledat ve světě smysluplnost, chápat jak se věci dějí a učit se novým věcem, to je naše potřeba seberealizace. Učení je u člověka, ale i všech ostatních savců přirozená věc již od narození. Díky podnětům a různým činnostem se vyvíjíme a je částečně na našem výběru, jak moc do hloubky a v které oblasti to bude. Z druhé části je to závislé na vrozených rozumových schopnostech. (Kopřiva a kol., 2017)

2) Potřeba něco v životě dokázat

Potřebujeme na něčem smysluplném pracovat. Dokončení díla a zdařilá práce nás vždy uspokojí. (Kopřiva a kol., 2017)

3) Potřeba tvořit

Každý máme v sobě tuto potřebu. Někdo ji má více silnou, někdo méně. Jiní o této potřebě neví, dokud nedostanou příležitost něco tvořit a neobjeví kus svého tvořivého já. Vytvoření si útulného domova nebo chutné večeře také patří do potřeby tvořit. Tuto potřebu mají samozřejmě i děti. Necháváme je tvořit často do doby, než nastoupí do základní školy. Tam se setkávají s konkurencí, nejsou tolik chváleni a jejich chuť tvořit pomalu nevědomě snižujeme. Často se tací jedinci vyhýbají tvořivým aktivitám, jsou k sobě příliš kritičtí a k tvoření se v životě už nikdy nevrátí. (Kopřiva a kol., 2017)

4) Potřeba identity

Zda je někdo jedinečný poznáme na vnějších věcech jako je řeč, oblékání, specifický styl práce či řešení problémů. Jedinci naplníme tuto potřebu, pokud mu nebudeme

určovat přesný postup například při řešení problému a on si sám může zvolit ten, který mu vyhovuje. U dětí ho můžeme podpořit tím, že jim dáme na výběr z námi nabízených možností. Učíme tak děti rozhodovat se a nést si popřípadě i odpovědnost za své rozhodnutí. (Kopřiva a kol., 2017)

Každý člověk už od svého narození prahne po tom být úplný. Jít cestou k lepšímu a hodnotnějšímu já. K tomu může pomoci prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá, žije. Možnosti a schopnosti v osobní růst má jedinec již v sobě. Může to být kreativita, schopnosti milovat, pravdomluvnost, osobitost. Ty jsou uvnitř každého ještě nevyvinuté, v zárodečné fázi stejně, jako dříve u matky v děloze. V této práci je důležité zmínit, že ani učitel nebo kultura jednotlivého státu nevytváří hodnotného jedince. Pouze jej podporují a dávají příležitost k růstu. (Maslow, 2014)

1.1.6 Vyšší potřeby

Vyšší potřeby se dělí na potřeby estetické jako je krása, souměrnost, harmonie, potřeby etické jako je potřeba pravdy, mravnosti a spravedlnosti. Do poslední potřeby duchovní patří víra v něco víc, co je nevysvětlitelné. Může to vést k náboženství, ale i velké úctě k přírodě či vesmírným silám až k hledání smyslu života. „Uspokojení vyšších potřeb nám přináší radost, estetické zážitky, pocit, že chovat se správně je dobré, pocit začlenění do lidského společenství, do přírody, kosmu, pocit, že život má nějaký smysl.“ (Kopřiva a kol., 2017, s. 203)

Prostředí kolem nás může ovlivňovat naši náladu. Dítě, které žije v ošklivém, nudném a neuspořádaném prostředí se může cítit stresovaně, rozladěně. Rozladěnost společně s pocitem křivdy nebo nespravedlnosti může ovlivnit přístup k učení. Zamezit takovým pocitům můžeme společně s dítětem. Zapojením ho do tvoření vlastního pokoje v domácnosti, či společná výzdoba třídy ve škole. Takové dítě, které se podílelo na utváření prostředí ho nemá potřebu ničit, ale naopak se o něj starat. Neuspokojení vyšších potřeb může mít negativní vliv na uspokojování potřeb nižších. Dítě, které nemůže uplatnit své nadání má

snížené sebehodnocení, to vede k představě, kde ho dospělí nepřijímají a nemilují. Takové dítě se cítí ohroženo po psychologické stránce a vede až k fyziologické nepohodě. Ta se projevuje například bolestmi hlavy, břicha, zvracením nebo zvýšenou teplotou. (Kopřiva a kol., 2017)

Opakem může být i sklon k vyhýbání se osobnímu růstu. Pocit strachu nám v tom zabraňuje. Strach z neznámého, pocitu méněcennosti. Odporu k přiznání si v čem jsem jako jedinej výjimečný a nadaný. Mohli bychom to shrnout jako strach z přílišného sebevědomí, proti kterému nás naše ego chrání. Vychází to již z mytologie, kdy přílišné vědění je určeno pouze bohům nebo jiným vyvoleným jedincům (Adam a Eva, Oidipus, Prométheus...), kteří v minulosti za to byli tvrdě potrestáni. (Maslow, 2014)

Ruku v ruce se seberealizací a vyššími potřebami jde i vzájemný respekt k lidem v našem okolí. Člověk nebo dítě, ke kterému se nechováme s respektem a nemělo možnost v takovém prostředí vyrůstat se pravděpodobně s respektem automaticky k jiným lidem chovat nebude. Takový člověk chce být lepší a respektu k druhým se učí společně s naplňováním potřeb seberealizace a vyšších lidských potřeb. (Pekařová, 2021)

1.1.7 Respekt

Dle Maslowa se se sebekázní, nebo-li disciplínou a poslušností, setkáváme pouze u lidí, kteří se zajímají o seberozvoj a vlastní autenticitu. Toho si u průměrných lidí nevšimneme. (Maslow, 2014) Kopřiva a kol. (2017) ve své knize charakterizuje respekt jako nezávislý a proto by se lidé k sobě za každé situace měli chovat s respektem a tím šetřit vlastní lidskou důstojnost. Tohoto uvědomění se bohužel nedočkáme u každého jedince a tak s tím v životě musíme počítat. Neznamená to, že si vše necháme líbit, budeme za každou cenu projevovat ochotu a o nic neprosit. Pomocí respektujících výchovných a komunikačních postupů můžeme vyjádřit svůj názor či se dokonce bránit. Pokud to naše okolí bude vnímat od nás. Naše chování se jim bude zamlouvat, je tu šance na změnu. (Kopřiva a kol., 2017)

Respekt se liší od uznání, kterým dáváme druhému člověku najevo, že si ho vážíme za to, jaký je. Mnozí lidé si myslí, že ke správné výchově je potřeba pouze mít dítě rád a mít s ním dobré úmysly. Tento přístup často vede k nesprávným výchovným prostředkům jako je vyhrožování, zesměšňování, moralizování, uplácení odměnami a dalším, které nevedou k respektu a lidské ctihodnosti. Respekt je tedy podmínkou pro prosperující výchovu a jeho počátky by děti měly zažívat již od svého narození od rodičů a ostatních dospělých. Kopřiva a kol. ve své knize uvádí, co to znamená respektovat dítě. Jedná se o vědomě opuštěný manipulativní a mocenský přístup ve výchově a vzdělání, který lze nahradit účinnými způsoby dávající dítěti potřebné hranice chování. (Kopřiva a kol., 2017) „Jejich účinnost spočívá v tom, že budují morálku opřenou o zvnitřněné hodnoty, podle nichž budou děti zvažovat své chování i tehdy, když na blízku nebude žádná kontrola.“ (Kopřiva a kol., 2017, s. 5)

Umět respektovat druhé vyžaduje dle Kopřivy následující:

1. Nezraňujeme ostatním jejich lidskou ctihodnost, tzn. chováme se k nim tak, jak chceme, aby se chovali oni k nám.
2. Pochopit odlišnost, tzn. každý se v mnoha ohledech lišíme, ale nikdo z nás není horší nebo lepší než my sami.

Kopřiva také uvádí, jaké dva důležité úkoly splníme, pokud se budeme k dětem chovat s respektujícím způsobem:

1. Uspokojujeme jejich potřebu sebeúcty tzn. aby si dítě umělo vážit sebe samo.
2. Dospělí jim jsou příkladem správného chování a to takového, které sami po dítěti žádají. (Kopřiva a kol., 2017)

Dítě přebírá vzor chování od dospělého, který si tuto skutečnost často neuvědomuje. Dospělý jasně řekl dítěti, jak se má chovat a ono to stále nedělá. Řešením je uvědomění dospělého a využívání respektujících výchovných a komunikačních postupů. Pokud požadujeme, aby se dítě slušně vyjadřovalo, umělo poděkovat a omluvit se, musíme začít nejprve s nápravou sami u sebe. (Kopřiva a kol., 2017) Dle Heluse se dítě skrz lásku k rodičům může naučit i vcítovat do nejrůznějších situací a jejich řešení. Ve škole toto

vcitování můžeme podpořit dramatickou výchovou a hrou v roli. Učíme tak dítě lépe pochopit druhé. (Helus, 2007)

2 Vědomá komunikace

*„Dokud my sami neproděláme změnu, kterou bychom chtěli vidět ve světě,
žádná změna se neuskuteční.“
(M. B. Rosenberg, 2008, s. 12)*

Psycholog a učitel Marshall B. Rosenberg popisuje ve své knize vědomou neboli také nenásilnou komunikaci jako komunikaci postavenou na základech komunikačních dovedností. Ty mají v lidech probudit a posílit schopnost zachovat se lidsky i v obtížných podmínkách života. Dokázat opravdu poslouchat své tělo a nechat vyplýnout to, co je v každém z nás pozitivní. Jedná se tedy hlavně o lásku, úctu, soucit, porozumění, zájem o druhé. Uvědomit si co chceme a co cítíme, je pro většinu lidí nelehký úkol. Pokud to dokážeme, můžeme vést s druhými lidmi zcela upřímné a jasné rozhovory. To pomáhá k empatickému a respektujícímu vnímání ostatních lidí. (Rosenberg, 2008) Podle Rogerse je empatie přání porozumět druhému. Přání ale nestačí a je třeba k němu přidat i porozumění. Teprve tehdy, když rozumím vlastním myšlenkám a pocitům, mohu přijímat sebe i ostatní. (Rogers, 2015)

Marshall B. Rosenberg uvádí, že v prvních krocích může pomoci i oddělení pozorování od hodnocení. Pozorování je v této komunikaci základním kamenem. Snažit se tedy situace popisovat pomocí slov slyším, vidím, cítím. Tato slova druhému odkrývají naše pocity a jasný pohled na danou situaci. Udělat odvážný krok a vyjádřit druhému své zranitelné pocity může vést k lehčímu vyřešení konfliktů. Pokud tedy zvolím tuto cestu, vyhnu se opakovaným a běžně užívaným frázím, které sdělují pouze mé domněnky nebo cizí názory. Během hodnocení druhých nás hodnocený přestává vnímat, protože často v našich slovech slýchá kritiku, která útočí na jeho osobu. To může vyvolat strach, nejistotu, protiútok. Vyvoláním strachu v druhých, který způsobuje hlavně autoritativní výchova, nebuduje důvěru a už vůbec ne mír mezi účastníky. (Rosenberg, 2008)

Vědomá komunikace ve školství je nezraňující komunikace mezi dospělým a dítětem. Je to typ komunikace, která se nazývá jako výuková komunikace. To z toho důvodu, protože hlavní aktéři jsou učitel s žákem. Ti na sebe vzájemně působí v procesu vzdělávání, během

výuky. (Helus, 2007) Učí umět se rozhodovat, nést si následky za své činy a rozhodnutí. Vede k samostatnosti a pomáhá budovat dětské sebevědomí. Pokud dítě dokáže vnímat vlastní svět takový, jaký je a přijímá se, dokáže se více otevřít ke svému okolí. Podělí se o své pocity a cíle, které se často liší. Respektuje pocity kladné i záporné a cíle ostatních. Aktivně naslouchá, aniž by hodnotil a nebo proti jiným názorům, pocitům bojoval. Rodiče dětí také vyjadřují často rozdílné emoce. Pokud je dítě dostatečně uvědomělé, nevztahuje si tyto pocity na sebe a o své pocity se také podělí. To znamená, že takové dítě vyrůstá v respektující rodině a s respektem k sobě samému. (Rogers, 2015)

K tomu všemu dítě potřebuje vědomé rodiče nebo učitele, kteří jsou seznámeni s principy této výchovy. Tito dospělí se i přes všechny jejich dosavadní znalosti každý den učí, jak reagovat na různé situace. Na situace běžné i krizové. Součástí učení se je také neustálá sebereflexe a zamyšlení se nad nápravou svých vyřčených chyb. Touto cestou můžeme sami v sobě změnit již zakořeněné vzorce chování i komunikace, které si neseme z našeho dětství. Změna není ze dne na den a je důležité si uvědomit, že chyby děláme všichni. Jen je třeba se je naučit vidět a umět se z nich poučit. Zapřemýšlet se nad již vyřknutými slovy a případnou změnou za slova, která podporují nenásilnou komunikaci. Zde není záměrem, aby všichni účastníci komunikace vyhověli požadavkům. Není ani záměrem, abychom je měnili podle toho, co my sami považujeme za správné. Všechny vědomé postupy mají vést k pevným vztahům, které budou naplněné empatií, upřímností a uspokojených potřeb všech stran. (Rosenberg, 2008)

2.1 Klíčové kompetence

Díky této komunikaci se dítě rozvíjí nejen v běžném životě, ale i v tom školním. Pomáhá mu to rozvíjet klíčové kompetence. Ty jsou multifunkční a různými způsoby se prolínají mezi sebou. Můžeme je chápat jako výsledek vzdělávání, které střední, ani vysokou školou nekončí.

Mezi takové kompetence, uvedené v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní školy, (Jeřábek, Tupý a kol., 2017) které můžeme podpořit právě vědomou komunikací patří:

1. Kompetence k učení

Aby si žák uměl naplánovat, organizovat a řídit vlastní učení, měl by být veden k samostatnosti. Správně nastavená jasná pravidla a pevné hranice, které mu ukážou směr. Učitel by tu pro žáka měl vždy být k případné pomoci. Ujistit žáka, že není ostuda si o pomoc říct a využívat ji. Samostatnosti je vhodné učit po menších krocích. Například v první třídě může jeden z cílů být naučit žáky samostatné přípravě na hodinu bez upozornění paní učitelky. Ve druhé třídě přidat automatickou omluvu zapomenutých pomůcek na začátku hodiny. Ve třetí třídě si žáci budou schopni na konci vyučování uklidit své místo a vyházet odpadky, zbytečné papíry, odstřížky. Ve čtvrté třídě si žáci sami zapíší domácí úkol do úkoláčku, hned po tom, co ho paní učitelka zadá. V páté třídě si žáci zakládají vlastní portfolio, uspořádávají si ho dle témat, učiva a předmětu. (Pekařová, 2021), (Jeřábek, Tupý a kol., 2017)

2. Kompetence k řešení problémů

Vedení žáků vědomou komunikací může být silně podpořena i kompetence k řešení problémů. Učí se ze svých chyb, přemýšlí nad tím, co by měl změnit a poučí se. Zvládá tak řešit překážky ve vztazích se svými spolužáky, ale i překážky v učivu. Učitel by žákům měl dát příležitost si na řešení vhodně zvolených úloh přijít samostatně. Tím rozvíjí jejich logické myšlení a zapojení dosavadních znalostí. Žák je také veden k plné zodpovědnosti za své činy a rozhodnutí. Učitel by měl žáka pouze vést k jejich plnému uvědomění. (Pekařová, 2021), (Jeřábek, Tupý a kol., 2017)

3. Kompetence komunikativní

Pokud paní učitelka ve třídě využívá principy vědomé komunikace, dokáží i žáci její chování napodobovat. Neboli učí se nápodobou. Ve druhém období by žák měl zvládnout vyjádřit své názory a myšlenky, které může učitel podpořit formou diskuzních kroužků, zpětné vazby jednotlivých hodin či týdenní závěrečné zhodnocení. Během komunikace svých spolužáků se je učí pozorně poslouchat, aby na jejich názory dokázal reagovat a obhájit si svůj vlastní názor. S tím souvisí i rozvoj

empatie a vzájemného respektu odlišných názorů každého žáka. Naučení těchto jednotlivých kompetencí zkvalitňuje vztahy a celkové klima třídy. (Kopřiva a kol, 2017), (Jeřábek, Tupý a kol., 2017)

4. Kompetence sociální a personální

Žáci si společně s paní učitelkou nastaví pravidla pro vhodné chování ve třídě tak, aby se každý cítil bezpečně. Je vhodné stanovit i určitý postih za jejich porušení. Žák je také často zapojován do kooperativní práce se svými spolužáky. Učí se vycházet i s těmi, kteří mu nejsou příliš sympatičtí. Tím přispívá k příjemné atmosféře v celém kolektivu. Pevné vztahy poskytnou v případě potřeby pomoc žákovi, který ji zrovna potřebuje a naopak se žák nebojí o pomoc požádat. (Kopřiva a kol, 2017), (Jeřábek, Tupý a kol., 2017)

5. Kompetence občanské

Občanské kompetence jsou zastoupeny více v jednotlivých vyučovacích předmětech. Přesto i vědomá komunikace může tyto kompetence podpořit. Učitel tak učiní, pokud bude žáky vést k zodpovědnosti za své vlastní věci. Žák si tak bude plně uvědomovat, jaké úsilí musí vynaložit. Pokud tuto skutečnost pochopí, začne si více vážit i věcí druhých. Žáky učitel vede k respektu našeho kulturního dědictví i přírody. Ukazuje, jakým způsobem může jednotlivé oblasti podpořit a jak se o ně nadále starat. (Okleštěk, 2021), (Jeřábek, Tupý a kol., 2017)

6. Kompetence pracovní

Zde by se měl žák naučit užívat bezpečně různé potřebné materiály a nástroje. Vědomě můžeme žáky vést k práci například s netradičním materiálem, kterého se jiní učitelé bojí právě z důvodu bezpečnosti. Pokud jsou žáci vedeni k přirozené kázní a autoritě, může si učitel dovolit s nimi pracovat i s nebezpečným materiálem. Žák dokáže pozorně vnímat a pracovat bezpečně podle pokynů učitele, kterého přirozeně respektuje a důvěruje mu. (Pekařová, 2021), (Jeřábek, Tupý a kol., 2017)

7. Kompetence digitální

V této oblasti by se vědomá komunikace dala využít ke kritickému myšlení.

Při vyhledávání a získávání informací z elektronických zdrojů by žák měl být kritický a využívat vlastní získané znalosti ke kritickému posouzení nových informací.

(Jeřábek, Tupý a kol., 2017)

2.2 Vědomí a nevědomí

„Člověk ví mnohem víc, než dokáže pochopit.“

(A. Adler, 1995, s. 5)

Doktor filozofie, pedagog a výzkumný pracovník v oblasti pedagogiky a psychologie, Dalibor Kučera, ve své knize *Moderní psychologie* popsal slovo vědomí jako slovo, které můžeme použít ve více kontextech.

- Vědomí jako stav bdělosti.
- Vědomí jako získaná zkušenost.
- Vědomí jako celý myšlenkový komplex. (Kučera, 2013)

Slovník spisovného jazyka českého uvádí vědomí jako psychický stav člověka, který si je plně vědom své existence a je tak schopen reagovat na duševní činnosti. (Havránek, 2011)

Vědomí a nevědomí popisuje i Zdeněk Helus v knize *Sociální psychologie pro pedagogy*. Opírá se o výzkum psychologa G. H. Eldera, který zkoumal dopady na obyvatelstvo, žijící v době hospodářské krize (1929–1939). Ta část obyvatelstva, která si jasně uvědomovala vážnost situace, si snažila najít jakékoliv uplatnění na trhu, aby se uživila. Tuto vážnost si uvědomovaly i jejich děti a také se do procesu zapojily. Je tu i druhá část obyvatelstva, která si situaci také uvědomovala, ale nebyla natolik psychicky odolná, aby se dokázala postavit problémové situaci. V životě jsou i situace, které nás nevědomě ovlivňují a my si tím pádem neuvědomujeme jejich dopad na nás, někdy i celoživotní. To se nejčastěji děje v období raného dětství. Setkat se můžeme i s odmítáním uvědomění si následků našich činů, pro které se rozhodneme. Nejčastěji se to děje u studentů. Při zanedbávání školní

docházky si student neuvědomuje, jak tím ohrožuje životní možnosti, které by mu studium poskytlo. Pokud se lidé budou otevřeně dívat na své problémy a nepříjemné životní situace, mohou je lépe přijmout a najít vhodné řešení. To vše individuálně záleží na vyzrálosti osoby a celkovém psychickém stavu jedince. (Helus, 2007)

2.3 Funkce mozku

Český neuropatolog František Koukolík sděluje poznatky o stavu funkcích mozku. Při řešení různých typů úloh se u jedince zapojí i různé části mozkové kůry. Pokud dojde k poruše nějaké z částí, dojde i k poruchám například psychických funkcí. To nastává zpravidla při úrazech hlavy. Protože úrazy hlavy nejsou tak běžné v každodenním životě, uvedu další způsob, jak se jedinec může psychicky změnit. Během působení chemických látek na organismus, dochází ke změnám chování. Pozorovat můžeme sníženou pozornost, změny v emočním citění, náladách, řešení logických úloh. To vše dochází při užívání návykových látek jako je alkohol, drogy, nikotin nebo kofein. Chemické látky jsou ale také obsažené ve vzduchu v podobě výparů a v potravě, kterou denně přijímáme ve formu tzv. aditiv, neboli „éček“. (Koukolík, 1995) I psychologické vědomosti nám mohou pomoci k pochopení našeho chování. Kopřiva a kol. odhalil funkce mozku a jak moc je pro naše chování důležitý způsob a forma sdělení. Mozek nejdříve rozdělí všechny podněty, signály a informace do dvou skupin na bezpečné nebo ohrožující. Podle tohoto rozdělení reagujeme následujícími způsoby. (Kopřiva a kol., 2017)

1. Jestliže se cítíme ohroženi fyzicky či psychicky, začnou pracovat emoční centra mozku rychleji, než naše mozková kůra. To znamená, že nejdříve reagujeme na signály a informace, která nás nějakým způsobem ohrožují. S tímto ohrožením se snažíme ihned vypořádat a to pomocí vzteku, vzdoru, drzé odpovědi atd. (Kopřiva a kol., 2017)

2. Jestliže podnět na nás působí bezpečně, začneme se ihned zajímat o jeho smysluplnost. U dětí se můžeme častěji setkat s neporozuměním a tak je důležité, abychom jim v konkrétních situacích zprostředkovali smysluplnost našich požadavků. Teprve, když se cítíme bezpečně se můžeme věnovat poznávání a učení nových věcí, uplatňovat a rozšiřovat tak své schopnosti a dovednosti. (Kopřiva a kol., 2017)

Děti nemají rády ohrožující způsoby komunikace stejně, jako dospělí. Jejich nevýhoda spočívá v neschopnosti pojmenovat své pocity a nezkušenosti se slušně a efektivně bránit. Nejčastější reakce na takové způsoby komunikace bývá vzdor, křik, odmítání, dělají, že neslyší a dospělí o nich říkají, že jsou drzé nebo nevychované. Existují ale i děti, kteří se dospělým podřizují a přijímají tak jejich nadřazenost. Takové chování představuje velké riziko i přes to, že se jedná o bezkonfliktní situaci. (Okleštěk, 2021), (Kopřiva a kol., 2017)

2.4 Výchovné styly

Každý z nás si pod slovem výchova může představit něco jiného. Jistě se ale všichni shodnou na tom, že výchova probíhá mezi vychovávajícím a vychovávaným. Nejedná se pouze o jednu aktivní stranu a druhou pasivní, která přijímá výchovné podněty k utváření sebe sama. Tato představa je mylná a bohužel často užívaná. Dospělí by si měli uvědomit, že samotné dítě na ně působí, pokud s ním tráví čas. Reagují na jeho chování, otázky, osobité projevy. Tak stejně to funguje i ve školním kolektivu. Jaký má učitel pocit z dané skupiny jako z celku, tací jsou i jednotliví žáci. Každá třída na jednoho učitele může působit rozdílně. Mění i samotné chování učitele. Učitel se v jedné z tříd může cítit příjemně a tak je na žáky milý, vychází jim vstříc, je povzbudivý. Zatímco v jiné třídě se může chovat podrážděně a autoritářsky. (Matějček, 1994) Výchova má za nejtěžší a největší úkol naučit děti správnému chování. K tomu nestačí pouhé přikázání od dospělého, jak se dítě má chovat. Dítě by mělo být seznámeno se smysluplností požadavku, které se po něm vyžaduje. U chování, které není vhodné, bychom opět dítě měli seznámit s důvody, proč tomu tak je. Tomuto vysvětlení a upřesnění našich požadavků se tzv. říká oprávněné požadavky.

Očekáváme, že děti si časem tyto požadavky zautomatizují a začnou je využívat v oblasti běžného denního života (Kopřiva a kol., 2017). Největší část ve výchově odvede nejbližší rodina. Tedy otec a matka, případně jsou do výchovy zapojeny i prarodiče či starší sourozenec. Rodina má dle Heluse předat dítěti deset základních sociálně psychologických poslání.

1. Uspokojit primární potřeby dítěte v raných stádiích života. Vytvářet kolem něj bezpečné prostředí. I stejní lidé, které se kolem něho pohybují mu vytváří bezpečí. O nic méně důležité nejsou ani emoce, které se v domácnosti prožívají. Do těch kladných emocí se dítě snaží vcítit, být jejich součástí. Pokud ale cítí negativní emoce, nastane strach a jeho rozvoj vážne. (Helus, 2007)
2. Organická přináležitost dítěte znamená plná důvěřivost v alespoň jednoho člena rodiny. Dává dítěti pocit bezpečí a pocit, že je součástí láskyplných mezilidských vztahů. (Helus, 2007)
3. Prostor pro seberealizaci, aktivní projev a aktivní rozvoj dítěte i s ostatními lidmi z jeho okolí. Během interakce si účastníci navzájem obohacují a ovlivňují životy. Erich Fromm ve své knize popisuje, jak každou vteřinou na nás naše okolí působí. Během obyčejného rozhovoru mozková aktivita mluvího převádí signály do pohybu úst, které tvoří vibrace v prostoru a působí tak na ušní bubínek posluchače. Z bubínku jde opět signál do mozku posluchače, který už jej navždy ovlivnil. To znamená, že my jsme součástí lidí z našeho okolí a naopak. (Fromm, 1992) Jak píše Helus (2007, s. 150) „Kdo jedná rád, protože to umí, a skrze své jednání se sbližuje s lidmi a světem, obohacuje život svůj i druhých.” (Helus, 2007)
4. Vztah k věcem, ke hmotnému světu se učí dítě od rodinných příslušníků. Vidí, jak se k jednotlivým věcem chovají i jak s nimi zacházejí. Pomáhají dítěti vytvářet pojem o výroku „já mám” a „my máme”. Dokáže si věci vážit a pečovat o ně. (Helus, 2007)
5. Prvopočáteční sebepojetí dítěte určuje rodina. Chlapec si přebírá vzor od otce a dívka zase od matky, případně jejich prarodičů. Učí ho, jak se chovat k sobě navzájem i cizím lidem. To se děje pomocí vzájemného vcítění a lásky. (Helus, 2007)
6. Názory dospělých na život, postoj a emoce v něm dítě také napodobuje. Učí se tím vidět osoby jako osobnosti a samo se jí chce stát. (Helus, 2007)
7. Povinnosti běžného života, ohleduplnost a úcta k ostatním lidem v našem okolí, zodpovědnost za rozhodnutí i činy, základy každého jednotlivě vypsání bodu

pokládá rodina tím, že dítě je aktivně zapojeno do chodu rodiny. Účastní se všech příprav. Například před přípravou večeře pomůže s plánováním nákupního seznamu, s dospělým dojde nakoupit, vyndat nákup, uvařit a naservírovat na talíř. (Helus, 2007)

8. Kde jinde dítě může budovat mezigenerační vztahy, než ve vlastní rodině. Učí se komunikovat jak se starší generací prarodičů, tak s mladší generací sourozenců a jiných rodinných příslušníků. (Helus, 2007)
9. Okolní svět je pro všechny rodiny společný. Ukazujeme dítěti širší svět. Seznamujeme ho se světem práce, občanských povinností, ale i se světem životních zkoušek, problémů a jejich řešení. Bavíme se i o světě lákajících pokušení třeba v podobě alkoholu, kouření a drog. (Helus, 2007)
10. Bezpečné místo, kam se všichni rádi vracíme je domov. Kde je domov, tam najdeme i rodinu, úkryt, porozumění, vyslechnutí a radu. Se stoupajícím věkem dítěte a jeho životními neúspěchy se pocity bezpečí prohlubuje. Tedy za předpokladu, že je rodina plně fungující a zvládá tyto potřeby naplnit. (Helus, 2007)

Od výchovného stylu rodičů dětí i učitelů se odvíjí úspěšný růst a formování žáka. Tyto styly dělíme do tří základních skupin na autoritativní, demokratické a liberální. Existují ale i další alternativní výchovné styly. V této práci se budu zabývat třemi hlavními výchovnými styly, které v následujících kapitolách 2.1.1 – 2.1.4 popíši. Čáp a Mareš ve své knize vypsali pět skupin, které značným způsobem ovlivňují způsob výchovy jak v rodině, tak i ve škole:

1. osobní zkušenosti a vlastnosti vychovávaného,
2. úroveň vztahu mezi dětmi a dospělými,
3. zkušenosti a vlastnosti vychovávajících dětí,
4. změny a události, které se odehrávají v nejbližším okolí dítěte,
5. širší sociokulturní podmínky života. (Čáp, Mareš, 2007)

Je zajímavé se nad těmito body zamyslet a udělat si sebereflexi. Myslím si, že si člověk, který je k sobě upřímný může hodně uvědomit a na sobě změnit. Tím pomůže sám sobě, ale i svému okolí. Dospělý, který sklouzává k neefektivním a pasivním formám výchovy má často nevyzrálou osobnost, může být labilní, není schopen sebereflexe a případné změny

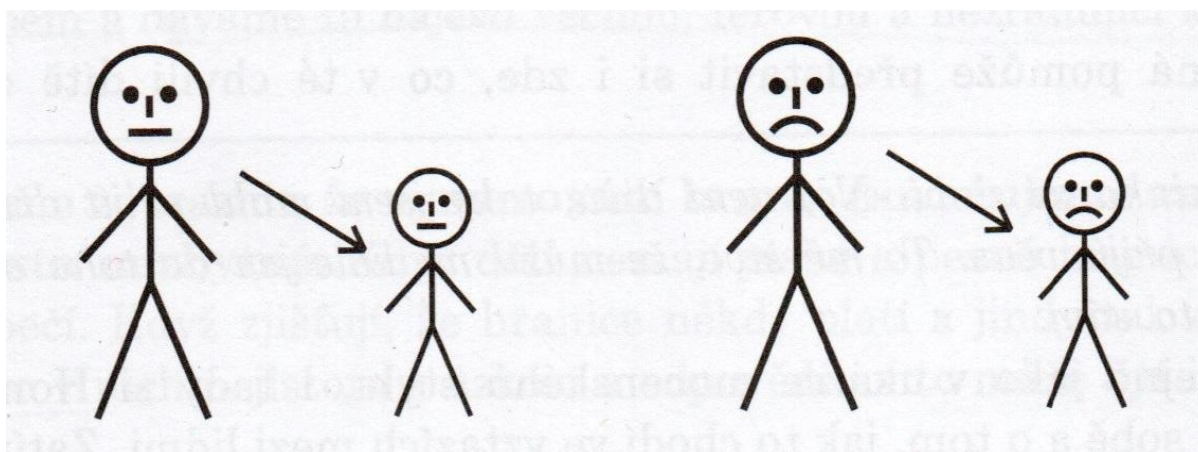
s tím související. Abychom se případnou sebereflexí mohli zabývat, je v první řadě důležité mít přehled v základních výchovných stylech. (Čáp, Mareš, 2007)

2.4.1 Autoritativní styl výchovy

Autoritativní styl, který vychází z mocenského přístupu, uvádí ve své knize Kopřiva a kol. Základní princip této výchovy je nerovnost, užívání mocenských prostředků jako je například:

1. komunikace, která dítěti říká, že je nekompetentní a nemá téměř žádnou hodnotu,
2. dítě nemá právo rozhodovat a musí se vždy podřídit rozhodnutí dospělého,
3. fyzická převaha dospělého nad dítětem,
4. opovržení nápady a názory dítěte,
5. lhostejnost prožívání (poznávání, cítění, chtění) dítěte.

Takovýto rozdílný vztah mezi dospělým a dítětem můžeme znázornit pomocí dvou panáčků. (Kopřiva a kol., 2017)



Obrázek 2. Symbol autoritativního výchovného stylu

Zdroj: KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T., 2017. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Český Těšín: FINIDR, s. r. o. ISBN 978-80-904030-0-0. S. 11.

Klinická psycholožka Diana Baumrind nazvala tento výchovný styl autoritářským stylem, kdy rodiče lpí na direktivnosti dítěte. Chtějí, aby dítě mlčelo a udělalo to, co se po něm chce. S dítětem nekomunikují, nedávají mu možnost se rozvíjet, zažít úspěch. Dítě je utlačované. V tomto výchovném stylu se nejde daleko ani k trestům, včetně těch fyzických. (Helus, 2007)

Takové dítě, až vyroste a bude žádat o zaměstnání, nebude iniciativní a samostatné, bude čekat na příkazy se zadanou prací, protože tak to slyšelo celý život od rodičů. (Čáp, Mareš, 2007) Nebude umět přemýšlet nad problémy, protože s řešením vždy přišli jeho rodiče. Takto vychovávané dítě je i ve školství zátěží pro učitele a vychovatele. Pokud dítě přeslechne zadání následující práce, nedokáže se samo zeptat a čeká, než si toho někdo všimne a řekne mu, co má dělat. Z praxe vím, že je velice náročné, pokud je takových dětí ve třídě více. Učitelé si ale musí uvědomit, že to není vina toho dítěte, ale především výchovného stylu, který jeho rodiče na něj uplatnili. V tomto výchovném stylu dospělí nevědomě a často používají principy neefektivních způsobů komunikace (viz kapitola 3.1). Autoritativní vedení dětí vede k nežádoucím vztahům mezi dětmi a odporu proti učitelí. Motivace práce často závisí na přítomnosti učitele, kdy submisivní děti se k učiteli buď přimknou a nebo se naopak agresivně bouří proti němu. Je to ukazatel závislosti na pochvale od dospělého a snaha o jeho pozornost. (Čáp, Mareš, 2007)

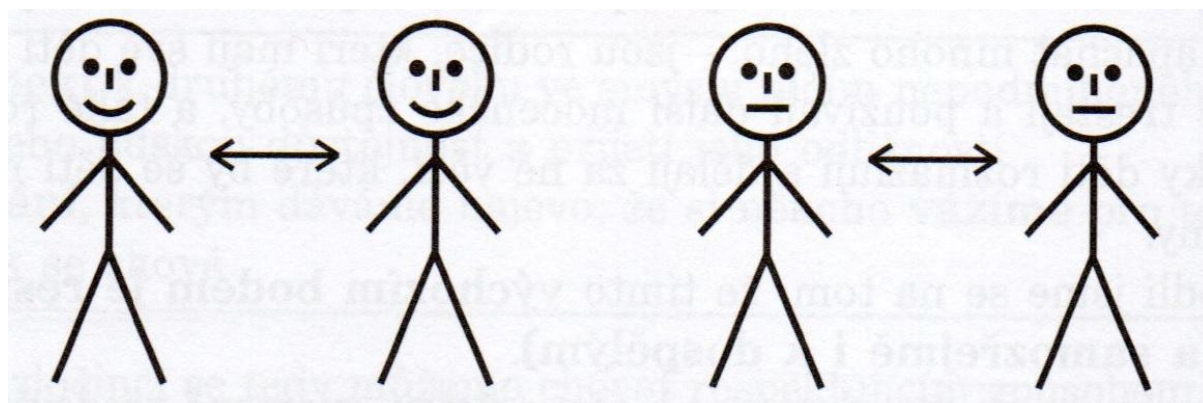
2.4.2 Demokratický styl výchovy

Kopřiva a kol. popisuje demokratický styl výchovy vycházející z partnerského přístupu jako rovnocenný a založený na spolupráci a upřímnosti. Tento výchovný styl respektuje důstojnost dítěte a tím mu dává:

1. prostor k projevení dítěte a to jak jeho názoru, tak i jednotlivé návrhy řešení,
2. pocit důvěry a sounáležitosti,
3. učí dítě být odpovědné za své rozhodnutí a činy,
4. dospělý komunikací sděluje zájem o prožívání a ukazuje hodnotu dítěte. (Kopřiva a kol. 2017)

„Partnerský přístup dospělých k dětem je nejen možný, ale i nutný pro to, aby z dětí vyrostli kompetentní a zodpovědní lidé, schopní řešit problémy současného světa.” (Kopřiva a kol., 2017, s. 9)

Partnerský vztah můžeme vyjádřit symbolem rovnosti mezi dvěma panáčky, který nám sděluje rovnocennost a respekt. Tím vším dáváme najevo, že si toho druhého, v našem případě dítěte, vážíme. V každé situaci nemusí být na tváři úsměv, ale i přesto můžeme rovnocenný vztah uchovat. V takových situacích se chováme férově, vyjadřujeme se věcně a pomocí nezraňující komunikace.



Obrázek 3. Symbol demokratického výchovného stylu

Zdroj: KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T., 2017. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Český Těšín: FINIDR, s. r. o. ISBN 978-80-904030-0-0. S. 13.

Kopřiva a kol. považuje za velice nezbytné vymezování hranic ve výchově. Podobně jako Kopřiva popisuje tento výchovný styl i Baumrindová, která se o něm zmiňuje pod názvem „styl opřený o autoritu”. Na prvním místě je stanovení zásad, neboli hranic, které děti potřebují pevné a jasné. Ty jim dodávají pocit bezpečí. V ideálním případě by se pravidla a různá omezení měla vytvářet společně s dětmi, aby je i ony samy dokázaly přijmout za své a dodržovat je. (Kopřiva 2017) „Jednou větou by se to dalo říct tak, že máme vytvářet hranice nikoliv pro děti, ale s dětmi.” (Kopřiva 2017, s. 13). Pokud si dítě uvědomí, že jsou situace, kdy hranice platí a jindy ne, může to v nich vyvolat pocit nejistoty či úzkosti. Nedodržování nebo nesprávné nastavení hranic může vést k agresivnímu chování. V tomto výchovném stylu rodič s dítětem komunikuje. Je mu vzorem a pomocnou rukou. (Čáp, Mareš, 2007)

Tento netradiční výchovný styl je pro vychovatele a učitele poněkud obtížný. Jde o častou sebereflexi vyřčených slov a případnou nápravu. Vzdělávání v tomto směru pomáhá rychleji najít správnou formulaci a jistotu odpovědi. Je ochoten diskutovat s dětmi i nad problémy běžného života, dávat jim na výběr z různých možností řešení. Přináší lepší výsledky v pracovních aktivitách, vnitřní motivaci dětí, jejich chování a kázeň. Přináší také otevřený a důvěřivý vztah mezi žákem a učitelem. (Čáp, Mareš, 2007) Tato interakce, si myslím, je pro učitele ta největší odměna.

2.4.3 Rozdíl mezi demokratickou a autoritativní výchovou

Ve světě se poslední dobou stále více prosazují základní lidské hodnoty jako je možnost volby a hlavně svoboda. Tyto hodnoty autoritativní výchovný styl nebuduje, naopak jde proti nim pomocí příkazů, pokynů a učení poslušnosti. Pokud výše uvedené základní lidské hodnoty chceme budovat a podporovat, je na místě demokratický výchovný styl. (Okleštěk, 2021)

Rozdíl mezi těmito výchovnými styly není v tom, že by v demokratické výchově bylo vše povolené a v autoritativní výchově vládla omezení. Rozdíl je ve způsobu stanovení pravidel a hranic chování. Rozdíl je i v komunikaci, která je v demokratické výchově velice otevřená směrem k dítěti. Dítě získává možnost převzít zodpovědnost za své činy a vybírat si z nabízených variant. Výzkum Baumrindové ukázal, že děti vychovávané demokratickým způsobem (nezávisle na věku, etnace, pohlaví), jsou v životě úspěšnější a jejich školní výsledky jsou nadprůměrné. (Okleštěk, 2021)

2.4.4 Liberální styl výchovy

Osobnostní rysy obou rodičů, učitelů výrazně ovlivňují preferovaný způsob výchovy. Tyto rysy jsou z větší části hereditární a tím pádem na sebe i závislé. Výchova je též

ovlivněna životními zkušenostmi a dospělý tak nevědomě upřednostňuje výchovný styl, kterým byl on vychovávaný. Dospělý se může pro dítě stát i tzv. negativním modelem, kdy si vyrůstající dítě časem uvědomí, že tento výchovný styl užívat nechce a snaží se hledat jiné, často opačné, výchovné postupy. Mladý učitel, který chce tradiční výchovu dětí ve škole změnit, může narazit na neshodu se staršími kolegy, nátlak ze strany nastavení školy atd. (Čáp, Mareš, 2007)

3 Komunikační styly a výchovné postupy

3.1 Neefektivní způsoby komunikace

„Jednou z nejhorsích pedagogických pověr je představa, že hrozby, zastrašování, záměrné vyvolávání úzkosti a strachu jsou účinnými prostředky výchovy. O negativních účincích vyhrožování, trestů, shazování, ironie, srovnávání a dalších neefektivních způsobů výchovy a komunikace již byla řeč. Zde je na místě propojení, že většina neefektivních stylů je v přímém rozporu také s potřebou bezpečí.“ (Kopřiva a kol, 2017, s. 195)

Často se stává, že učitel řekne žákům své požadavky a všímá si, jak je plní neochotně nebo vůbec. Příčina je v tom, jak co říkáme a z toho plyne, že nejdůležitější je forma a způsob podání požadavku než obsah samotný (viz kapitola 2.1). (Kopřiva a kol, 2017)

Mezi neefektivní způsoby komunikace patří běžně rozšířené fráze, které používáme automaticky. Naučili jsme se je již v dětství od svých rodičů a ostatních dospělých pomocí takzvaného sociálního učení. Neefektivní způsoby komunikace můžeme dále rozdělit do patnácti skupin. Všechny skupiny představují jedno stejné riziko a to psychické ohrožení jedince. Pokud se někdo cítí ohroženě, začnou se projevovat negativní emoce jako je vztek, strach, nenávisť, lítost a tak dále. To se může odrazit v pohledu na sebe sama a tím snížení vlastní sebehodnoty, kdy se jedinec vnímá jako neschopný, nemilovaný. Dle Rosenberga (2008) jsme se my lidé naučili tzv. odcizující komunikaci. Ta spočívá ve zraňování nejenom druhých, ale i sebe sama. Samotné moralizování, porovnávání, rozkazování a upozorňování na chyby ostatních lidí v našem okolí vypovídá o tom, že se nechovají tak, jak bychom my od nich očekávali. To samozřejmě správné není. Nikdo z nás nechce být řízen jinou osobou, kterou by musel poslouchat s pocitem neschopnosti. (Kopřiva a kol, 2017)

3.1.1 Výčitky, obviňování

Věty, které v sobě ukrývají výčitky či obviňování často začínají slovy ty zase..., ty vždycky..., kdybys aspoň..., kolikrát ti to mám říkat..., pořád..., nikdy... Příklady vět:

- „Zase sis nepřípravila včas na hodinu!”
- „Kdybys aspoň byl už připravený k odchodu!”

Takové věty nesou obrovské riziko v rozvoji osobnosti žáka, který si rozhodně nemyslí nic pěkného o vztahu s daným učitelem. V tomto momentě vzniká velké nedorozumění z obou stran. Žák si myslí, že je neschopný, protože opakovaně něco neudělal a učitel po něm chtěl pouze splnit jednoduchý úkol. A protože smysl sdělení určuje příjemce, je důležité se nenechat strhnout emocemi, jednat klidným hlasem a vyhýbat se slovům uvedených výše. (Kopřiva a kol, 2017)

3.1.2 Poučování, vysvětlování, moralizování

Jedná se o situace, kdy dospělí mají potřebu stále monologem k dítěti mluvit a vysvětlovat jejich zkušenosti, rady a poučení. Na druhé straně dítě ví, že mu v této situaci stačí si to odsedět a mlčet. Příklady vět:

- „Ty sis myslel, že se na ty přípravné zkoušky budeš učit den předem?”
- „Jestli chceš něčeho dosáhnout, musíš se snažit!”
- „To by mě zajímalo, co teď budeš dělat.”
- „Já jsem ti to říkala, že skončíš někde na odborném učilišti.”

Bohužel i po takovém rozhovoru se později rodič ohrazuje slovy „probrali jsme to spolu, mluvili jsme o tom”. V tomto případě rodič nemluvil s dítětem, ale pouze na něj. Platí tady

zásada, jak správně mluvit o pravidlech, dohodách a důsledcích a to formou opravdového dialogu v klidovém stavu všech přítomných. Děti by měly mít možnost navrhnout co nejvíce návrhů, díky kterým se společně všichni mohou domluvit na přijatelném řešení. Čím více se děti na rozhodování a tvoření pravidel podílejí, tím více cítí odpovědnost k jejich dodržování. (Kopřiva a kol, 2017)

3.1.3 Kritika, zaměření na chyby

Kritika dokáže každého rozzlobit, protože se vždy dotkne naší hodnoty, vyvolává pocit méněcennosti, hněv a vzdor. Příklady vět:

- „Ten koberec jsi vyluxoval špatně.”
- „V tomhle cvičení máš jednu chybu vedle druhé.”
- „Píšeš hrozně, nedá se to po tobě přečíst.”
- „Ty kalhoty vypadají hrozně.”

Tato podoba kritiky nás nemotivuje k nápravě či zamyšlením se nad věcí. To, co potřebujeme je kvalitní zpětná vazba. Ta se vyznačuje tím, že začíná pozitivně a následuje informace co je třeba zlepšit, napravit a jakým způsobem. (Kopřiva a kol, 2017)

3.1.4 Lamentace, citové vydírání

Věty vzbuzující pocit viny mohou vést až k dlouhodobým traumatům dítěte. Cílem používání vět dospělými je vzbuzení empatie, která se ale nedostaví. Příklady vět:

- „Už mě z tebe bolí hlava.”
- „Jednou se z vás zblázním.”

- „Maminka bude smutná, když to nedojíš.”
- „Jednou mě z vás trefí infarkt.”

Všechno to pramení z nedorozumění, kdy dospělý chce pouze sdělit, že potřebuje chvíli klidu. Dítě si naopak může vyčítat, že kvůli němu bolí dospělého hlava, nebo že bude maminka smutná, když tu večeri nedojí. Může nastat i situace, kdy dospělý opravdu prodělal infarkt a dítě si to může dávat za vinu. Shrňme-li to, dojdeme k tomu, že nemůžeme nutit dítěti pocity viny. Ty musí cítit samo zevnitř. Řešením, jak se vyhnout takovým větám je mluvit otevřeně o pocitech nebo seznámit dítě s informací, k čemu jeho chování může vést. (Kopřiva, 2017)

Dalším z řešení je vést děti k empatii a společnému pochopení problému a toho, co dotyčný právě prožívá. Pokud dospělý dítěti vysvětlí, co je jeho trápením a dítě požádá o to, co by potřeboval, jistě to dítě lépe pochopí, než kdyby ho okřikoval, aby bylo např. zticha. Funguje to samozřejmě i opačně. Dospělý by měl dítě nejdříve vyslechnout, aby k němu byl dostatečně empatický a vyjádřil mu pochopení k jeho problému. Tím mu také dává vzor a učí ho být empatický k ostatním lidem v jeho okolí. „K tomu, abychom mohli empatii dávat, potřebujeme ji sami dostávat.” (Rosenberg, 2008, s. 124)

Je také třeba se naučit poslouchat a vnímat pocity a potřeby druhých lidí. Spousta lidí má okamžitou potřebu začít dávat nevyžádané rady. Správně bychom jedince nejdříve měli vyslechnout a případně i s pomocí parafráze se přesvědčit, zda správně chápeme jeho situaci. Tím s ním aktivně udržujeme komunikaci. Empatičtí bychom měli být i sami k sobě. Jednat se sebou na základě našich potřeb vede ke spokojenějšímu životu. Když se každý zamyslí nad tím, co v životě musí a na protější miskou vah si položí vše, co chce. Která z misek bude převažovat? Jistě je každému jasné, že by miska „chci” měla převažovat, ale je to tak ve skutečnosti u každého jedince? (Rosenberg, 2008)

3.1.5 Zákazy, varování

Věty, které jistě slyšel každý ve svém životě od rodičů, učitelů i blízkých dospělých:

- „Nestrkej do toho Kubu, ublížíš mu!”
- „Nelez na ty kameny, uklouzne ti noha a natlučeš si!”
- „Nelítej po chodbě, zlomíš si nohu!”

Jenže tyto věty mají vždy opačný efekt, než by si mluvčí přál. U dětí předškolního věku si to můžeme vysvětlit názorným myšlením, kdy dítě nechápe pokyn v záporu. Ono slyší pokyny lez, lítej, strkej a tak jej uskuteční. Pro starší děti tento zákaz znamená výzvu k dokázání, že ono je toho schopné a nic si při tom neudělá. Může to znamenat i inspiraci k činnostem, které by děti jinak nenapadly. Ven z těchto zákazů a varování se můžeme dostat pomocí popisů jednotlivých situací či podáním informace. Jako příklad z běžného života můžeme uvést větu „Když si nebudeš čistit zuby, zkaží se ti!” (Kopřiva a kol, 2017)

Namísto toho můžeme říct „Čištěním si zuby chráníme před kazem.” Nemůžeme si myslet, že když někomu (jak dětem, tak dospělým) řekneme, co nemají dělat, tak budou vědět, jak se zachovat mají. Z toho důvodu bychom měli sdělovat co dítě má nebo může dělat. (Kopřiva a kol, 2017)

3.1.6 Negativní scénáře, proroctví

Proroctví jsou věty zaměřené do budoucna. Můžeme říct, že to jsou tvrzení o budoucím životě dítěte typu:

- „Nikdy se ty odmocniny nenaučíš!”
- „Skončíš jako popelář, když se okamžitě nezačneš učit!”
- „Tobě to nemá cenu vysvětlovat, stejně to nepochopíš.”

Dítě z takových vět může být našťvané nebo vzdorovité. Nikdo neví, jaká bude jeho budoucnost, ani rodiče či učitelé. Všechny tyto věty jsou opět nedorozuměním. Nikdo z řečníků tím dítě našťvat nebo provokovat nechtěl. Účelem byla motivace k učení, více snahy a pracovitosti. Jenže dítě je ovlivněno negativními emocemi a ty brání ve změně chování k lepšímu. Dokonce mu i ubližujeme v jeho pohledu sám na sebe. Rozhodně se po takových větách nevidí jako šikovné, snaživé a schopné dítě a tyto představy v něm utvrzujeme. Pokud se do takové situace dostaneme, můžeme místo negativních scénářů nebo proroctví použít informace „Ty přijímací zkoušky jsou dost těžké.”. (Kopřiva a kol, 2017)

3.1.7 Nálepkování

On je takový ... Nálepkovací věty mohou být pozitivní i negativní. V obou případech mají na dítě vždy negativní vliv. Dávají najevo, co si o dítěti dospělý myslí a tento názor přebírá i samotné dítě. Věty negativní nálepky:

- „Jana je taková naše šmudla.”
- „Honza je antitalent na matematiku.”
- „Ondra často někomu ubližuje, je agresivní.”

Tento pohled na dítě je zkreslený a jednostranný. Často se jedná o vrozené vlastnosti dítěte jako je pomalejší pracovní tempo, špatná koordinace pohybu nebo dokonce diagnóza odborníky jako je dyslektik, hyperaktivní dítě. Dospělí se tak zabývají zvládnutím negativních stránek dítěte a zapomínají tak rozvíjet ty pozitivní. Nálepky jako kazisvět, louda, nešika mohou vyvolat vztek, protože znějí jako urážky. Některé děti se jim poddají v beznaději, že už to o něm všichni ví, jaký je. Zbavit se nálepky je v životě velmi obtížné. Když se dítěti povede daná věc, kvůli které nosí nálepkou, dospělí odpoví ironicky „To se stal zázrak!” nebo mu nedůvěřují „Opravdu jsi na to řešení přišel sám?”. To může vést k rezignaci další snahy a opětovné úsilí.

Nálepky mohou být i pozitivní:

- „Hanka je vždy vzorně připravená na hodinu.”
- „Tobě se vždy můžu svěřit, nikdo to neřekneš.”
- „Ty jsi jedničkář, vždycky znáš odpověď.”

Pozitivní nálepky tlačí dítě k chování, které mu chválíme. Tedy takové, jaké chceme, aby to dítě bylo. Negativním dopadem může být potlačení jeho pocitů, které nemusí být v očekávání druhých a tím omezujeme jeho emoční vývoj. Nálepky mohou zpomalovat snahu dítěte například u žáků, kteří prospívají výborně. Tací se častokrát nemusí ani snažit, aby získali jedničku a tak nepracují naplno. Opakem nálepkování může být například zpětná vazba popisující aktuální chování, nikoliv jeho charakter a vlastnosti. Dítě tak bude oceněné za správné chování a úsilí přímo v tomto momentu a umožní na sebe nahlížet z jiného pohledu, než určuje nálepka. (Kopřiva a kol, 2017)

3.1.8 Pokyny

Dítě slyší tyto věty často dělá, že neslyší, protože v něm vyvolávají nelibé pocity. Jsou formulovány ve 2. osobě jednotného čísla a často v podmiňovacím nebo rozkazovacím způsobu. Jedná se například o věty:

- „Nakrájej si to maso.”
- „Děti, ve škole zdravíme.”
- „Sundej si čepici v budově.”

Pokud tyto věty užíváme příliš často, budujeme v dítěti neschopnost být samostatné. Tedy bude závislé na rozhodování ostatních kolem něho a nebude umět být zodpovědné za své rozhodnutí. V případě, kdy dítě pokyn vyslechne a splní ho, je to z toho důvodu, že chce mít klid od připomínání. Rozhodně není na prvním místě smysl požadavku a jeho pochopení. To se odrazí v chování dítěte buď podrážděním a nebo nechutí uposlechnout. Jeden ze

způsobů, jak se pokynům vyhnout je opět předání informací, které sice obsahují více slov ve větě, ale jejich účinnost se projeví okamžitě. Informace dělíme do podle:

1. Smyslu požadavků

Namísto věty „Nakrájej si to maso!“ zvolíme větu „Menší kousky masa se dají lépe rozkousat.“.

2. Pravidel a dohod

Pokyn „Pozdrav!“ můžeme nahradit informací „Támhle je naše paní uklízečka, je slušné ji pozdravit.“

3. Momentální potřeby

Známy pokyn „Otevřete si učebnici na straně 40!“ můžeme nahradit větou „Budeme teď potřebovat učebnici českého jazyka na straně 40 s učivem o budoucím čase.“

4. Možnosti volby

Nabídnutí dítěti varianty, které nám vyhovují, ale dítě si z nich může vybrat. „Splníš to cvičení hned, nebo si ho necháš na doma?“ (Kopřiva, 2017)

3.1.9 Příkazy

Příkazy nebo rozkazy v dětech vyvolávají nechuť danou věc udělat. Snaží se hledat jiné úkoly, kterými by oddálily plnění rozkazu.

- „Posbírej ty kostky!“
- „Vypni tu televizi a mazej na ten nákup!“
- „Jdi se obléct a rychle!“

Každý člověk chce v sobě rozvíjet možnost rozhodovat o svém chování. Příkazy tuto možnost nerozvíjí. Dítěti při rozkazování také chybí smysluplnost a důvod, proč by mělo příkaz splnit. Pokud v tom dítě nevidí smysl, vzdoruje například pomocí podobné věty „Já nejsem cvičená opice!“ (Kopřiva a kol, 2017)

Někdy se můžeme dostat do situace, kdy příkaz je tou nejrychlejší možnou cestou. Jedná se například o příkazy Stůj!, Zatoč!, kdy na vysvětlování důvodu není čas. Jedná se totiž o ohrožení života a tyto příkazy nevedou k nerespекtujícímu přístupu. V běžném životě nežijeme v ohrožení, a proto příkazy nepoužíváme. To dává také větší šanci na splnění příkazu dítětem v ohrožující situaci. Dítě pochopí, že se jedná o něco opravdu důležitého a že ho chceme pouze chránit. (Kopřiva a kol, 2017)

Některé děti, převážně slabší povahy, se stávají díky příkazům tzv. poslušnými tvory. Ti si již zvykli na svou podřízenou roli a jsou řízeni dospělým pomocí trestů a odměn, pochval a ponižování. Někdy dítě dospěje, je odolnější vůči nátlaku a je schopno přejít do boje proti dospělému. Přesto naschvály, odmítání i poslušnost jen dokazují, že je dítě závislé na autoritě. (Kopřiva, 2017) Pokud se dítě, které je zvyklé na rozkazování, setká s vědomým člověkem, může vnímat prosbu jako nátlak. Je pak pro něj těžké se do dospělého vcítit. Být vůči němu empatický a náležitě na danou situaci zareagovat. (Rosenberg, 2008)

Cesta ven z toho vede pomocí sdělování důvodů, proč to po dítěti chceme a místo rozkazů mu dát i na výběr z možností. „Umyješ nejdříve nádobí nebo si napíšeš úkol?“ (Kopřiva a kol, 2017)

3.1.10 Vyhrožování

Mezi vyhrožování patří věty, které v jedinci vyvolávají strach. Dospělému při používání vyhrožování jde hlavně o uposlechnutí ze strany dítěte, aby se dokola přesvědčoval o své autoritativní moci a vedl dítě podle něj tím správným a jediným směrem.

- „Když tu brokolici nesníš, nedostaneš bonbon.“
- „Jak dostaneš trojku na vysvědčení, ten telefon nedostaneš.“
- „Přestaň odmlouvat, nebo ti jedna přilítne!“

Pokud je dítě citlivější, z počátku na něj vyhrožovací věty fungují. Děti po čase začnou zkoušet neuposlechnout. Když dospělý z nějakého důvodu boj vzdají, na chvíli má dítě pocit, že je vítězem. Jenže se dostaví pocit nejistoty, protože dospělý v jeho očích ztratil svoji autoritu. Něčím vyhrožovat a pak to nesplnit snižuje autoritu v očích druhých. Strach, který vzniká mezi dítětem a dospělým ale nepovažují za správnou motivaci pro splnění jakéhokoliv požadavku. Je tedy vhodné vyhrožování zanechat a určit hranice společně s dětmi. Ty, aby měly svůj smysl a fungovaly, musí obě strany dodržovat bez výjimek. (Kopřiva a kol, 2017)

Krásný příklad se strašením dítěte uvedl Zdeněk Matějček. Nejdříve upozornil na individualitu každého jednoho dítěte. Některé děti se bojí více, jiní méně. Jdou děti, kteří jsou na strašení zvyklí. Slyší to každý den a i když to má zastavit to špatné, co by mohlo následovat, tak časem neuposlechne a bude si dělat věci po svém. Není to tedy vhodný výchovný prostředek. Tím se naopak stává ocenění, pochvala za správné chování či snahu něčeho dosáhnout. (Kopřiva, 2017)

3.1.11 Křik a agrese

Křik jako neverbální doplněk je často spojen s příkazy. Křik nám o křičící osobě prozradí její pocity. Nejčastěji se jedná o hněv, zlost a někdy i bezmoc. U druhých vyvolává větší pocit strachu, u některých dětí protiagresi (to znamená, že na křik reagují křikem nebo jiným agresivním chováním), případně vzdor. Nepletme si ale křik se zvýšeným či důrazným hlasem, pokud nás něco rozzlobilo. Vědomě tímto hlasem sdělujeme naše pocity druhé osobě, která tak pochopí, že se překročily nastavené meze. (Jedlička, 2018)

Ruku v ruce někdy může společně s křikem přijít i agrese v podobě posměšného a urážlivého slovního napadení, arogancí a v nejhorším případě i fyzickým napadením. Agrese pomáhá útočníka se zbavit vnitřního pnutí. Dostat nahromaděné emoce ze sebe a ulevit si. Bohužel se tak děje na úkor druhé osoby. Učitelé si mohou do práce donést své osobní problémy, které znemožňují udržet ve třídě dobré klima. Učitel si své nezpracované

emoce může vybíjet na dětech. V takových případech je vhodné, aby se učitel naučil pracovat s emocemi. Další z možných důvodů, proč se útočník snížil k agresi je způsob dosažení svého. O to usiluje autoritativní výchova. (Kopřiva, 2017)

3.1.12 Srovnávání, dávání za vzor, poukazování na vlastní zásluhy

Srovnávání, každý z nás ho jistě zažil ať už od učitelů, rodičů, kamarádů nebo jsme se srovnávali my sami s naším oblíbeným vzorem.

- „Víš to, že Maruška z diktátu nedonesla ještě jinou známku, než jedničku? Ta je ale šikovná. Asi se doma hodně učí. Měl by ses také více učit, abys nosil lepší známky.”
- Janičko, ty než to jídlo sníš, tak už bude studené. Podívej se na Petříčka, ten už to všechno snědl. To je ale hodný chlapec.”

Dospělí pomocí srovnávání chtějí jen dětem ukázat, jak mohou být lepší, úspěšnější, zdvořilejší atd. Myslí si, že je to pro děti motivace ke zlepšení. Jenže opak je pravdou a ono se tak neděje. Dítě se totiž při srovnávání domnívá, že nikdy nebude dostatečně dobré, šikovné, samostatné, jako jeho kamarád Tomáš ze školy. To vede k psychickému ohrožení a nenaplnění tak základní potřeby bezpečí ale i pocitu uznání a sebeúcty, kdy dítě o sobě začne pochybovat. Někdy dítě může slyšet onoho druhého dítěte i veřejně třeba zrovna od paní učitelky. Toto chválené dítě ale nevědomky vystavuje na pospas druhým dětem, kteří se mu chtějí pomstít za jeho dokonalost a obdivuhodnost u dospělých. Někdy takové chválené dítě, aby se vyhnulo útokům dětí ostatních, začne zlobit, méně se učit. (Kopřiva a kol, 2017)

Můžeme se setkat i s případem, kdy rodiče dávají za vzor sami sebe. Ukazují, co všechno pro dítě udělali a to dítě si toho nijak neváží. Dospělý, aby vzbudil v dítěti lítost mu tedy začne vyčítat.

- „Celé dopoledne jsem tady uklízela a ty přijdeš a hned mi tu našlapeš hlínu!”

- „Když já jsem chodil na základní školu, nikdo mě nemusel kontrolovat, jestli se učím.“

Takové věty vedou k odpovědi „No jo, ty jsi byl vždycky ve všem nejlepší.“ Jaký pozitivní posun to přinese v jejich vztahu. Pravděpodobně žádný a ještě to vztah může pokazit. To platí i v případě srovnávání s jinou osobou. (Kopřiva a kol, 2017)

Jako řešení se tu nabízí pouze jedna věc a to přestat porovnávat. Dítě ve školní třídě samo zjistí, který jeho spolužák je v čem dobrý a kam si má přijít pro radu, pokud ji bude potřebovat. Není k tomu třeba ani veřejná chvála paní učitelky. Pokud chceme znát nějaký svůj pokrok, je dobré si porovnat své minulé a současné práce se stejným učivem. Nesrovnáváme jednotlivé děti mezi sebou, ale posun konkrétního žáka v daném učivu. Taková zpětná vazba dodá na vnitřní motivaci a potěší vždycky více. (Kopřiva, 2017)

3.1.13 Řečnické otázky

Na řečnické otázky mluvčí neočekává žádnou odpověď. Pokud na ni ale někdo odpoví, bývá za drzého a nevychovaného.

- „Tohle má být autíčko?“
- „Chceš dostat facku?“
- „Copak ty nevíš, že se tam píše ypsilon?“

Člověk, který používá ve své komunikaci tyto otázky dává ostatním najevo svoji nadřazenost i pomocí tónu hlasu. Řečnické otázky v druhém vyvolávají pocity vzteku a bezmoci. Abychom se pocitům vzteku a bezmoci vyvarovali, můžeme nahradit řečnické otázky sdělením informací nebo pocitů a očekávání. Volíme věty: „Takto se píše to slovo správně.“, „Dost se zlobím, očekávám, že ten koš co nejdříve vyneseš, aby to tu tolik nepáchlo.“ (Kopřiva a kol, 2017)

3.1.14 Urážky, ponižování

Naše sebeúcta je při poslechu urážek a ponižování zraněná. Bolest sahá opravdu hluboko. Urážky a ponižování jsou pro každého jedince více bolestivé, než fyzické napadení.

- „Takhle máš uklizeno pod lavicí? To doma žijete v chlívku?”
- „Pohni sebou, lenochu!”
- „Jen se pro ten sešit ohni, oni se ti žíly nezkrátí!”

Nadávky se mezi dětmi oplácí buď stejnou reakcí („Jsi pitomec!” / „Ty taky!”), eskalací („Ty jsi větší!”) a nebo fyzicky (plivanec, kopanec, kopnutí ...). Dítě, které se fyzicky brání je dospělými označováno za agresora. Ten pak poslouchá neúčinné rady dospělých „Nevšímej si těch nadávek.”. Při zásahu našich emocí je zcela pochopitelné, když dítě reaguje fyzicky. Není to ale společensky přijatelné! Dospělí by si měli uvědomit jejich používání urážek. Někteří je dokonce nevnímají jako urážky, ale jako vtipné poznámky například „Ty jsi ale ťuňta.”, „To tvé dlouhé vedení vede přes celý svět.” (Kopřiva a kol, 2017)

3.1.15 Ironie, shazování

„Podstata ironie spočívá v protichůdnosti mezi informací, sdělovanou pozitivními slovy („zlatý slavík”), a informací, která je obsažena v neverbálním chování, především pohrdavém tónu hlasu („zpíváš falešně”). (Kopřiva a kol, 2017, s. 45)

- „Pojď nám ukázat hvězdu, ty naše hvězdo.”
- „K tabuli půjde Jelínková, ať se zasmějeme.”

Ubránit se ironii je obtížnější. Je totiž skrytá pod humorem. Přesto se jedná o agresi. Rozdíl mezi humorem a ironií je v tom, že humor nikdy neublíží. Pokud se jedinec ironii brání, je často navíc druhým nařčen z nepochopení humoru. Ironii děti do deseti let nedokáží

pochopit a pokud ji učitel ve škole používá, nejčastější reakce dětí je smích a zároveň i zmatenost. (Kopřiva a kol, 2017)

Snažíme se děti naučit, aby se nechovaly agresivně, neubližovaly si navzájem a nenadávaly. Dospělí, kteří ve svých komentářích používají ironii je učí opaku. Učí je tím agresi, která je v pořádku, když je schovaná pod rouškou humoru. Dokonce za to mohou sklidit i úspěch. Ironie podaná učitelem ve třídě na konkrétní, často v něčem neúspěšné žáky, dává podnět spolužákům k výběru oběti šikany. Učitelé oponují přesvědčením, že žáci chápou tento smysl pro humor a vědí, že se jedná o legraci. Bohužel to tak ze strany žáků není, protože mezi učitelem a žáky nezaznělo nastavení takovéto komunikace a vyjasnění si, že to nikoho neuráží a tento způsob komunikace tak mohou používat obě strany. (Kopřiva a kol, 2017)

Použitím ironie dochází k uvolnění negativních emocí a my ji můžeme nahradit přijatelným sdělením informace nebo pocitů. (Okleštěk, 2021)

3.2 Efektivní způsoby komunikace

Neefektivní komunikačními způsoby jsme si uvedli výše. Jak se jim tedy vyhnout a komunikovat efektivně si uvedeme zde v této kapitole. Podle Kopřivy (2017) je to shrnutí všech odzkoušených a fungujících zkušeností v této oblasti. U některých lidí si můžeme všimnout jejich užívání principů vědomé komunikace automaticky. Tací lidé měli štěstí a byli vychováváni těmito principy. Někteří to štěstí neměli, ale mají možnost se jim naučit a vědomě užívat. Abychom se mohli zlepšovat, musíme se naučit být aktivními posluchači. Je to nelehký úkol, který vyžaduje odložení vlastního pohledu a dívat se na situaci očima vypravěče. Podařit se nám to může, pokud se dokážeme zastavit a vrátit se o krok zpět a tím i změnit úhel pohledu. Toto suspendování našeho mínění může podle Williama Isaacs (1999) velmi uvolňovat kreativní energii a využívat ji tak k velkým potenciálům. Motschnig a Nykl (2011) ve své knize uvádí, že aktivní naslouchání znamená vcítit se do mluvčího. Je to tedy empatie, kterou tvoříme příznivé mezilidské vztahy. Abychom mluvčímu správně rozuměli

a dokázali pochopit jeho situaci, měli bychom vnímat všechny roviny jeho sdělení. Nejde pouze o obsah, ale i o jeho pocity, postoje, co to vypovídá o vztazích lidí, kteří jsou v dané situaci aktéry. To vše, dává dohromady celek jednoho sdělení. Často při takové komunikaci není zásadní obsah, ale spíše pocity mluvčího, kterým bychom měli věnovat pozornost v první řadě. Aktivní naslouchání mluvčímu sděluje, že o něj máme zájem. Respektujeme jeho pocity a situaci, v které se právě nachází. Někdy to tak ale mluvčí nemusí vůbec pociťovat a naše slova brát jako bezvýznamná, podceňující danou situaci. Proto pomocí aktivního naslouchání více signalizujeme náš zájem. Pojďme si tedy představit několik efektivních způsobů vědomé komunikace, které se v životě osvědčily. (Okleštěk, 2020)

3.2.1 Popis

Při popisu sdělujeme druhým to, co vidíme, čeho si všímáme. Podstatou je popis něčeho (co se stalo) a ne posuzování někoho (kdo to udělal).

- „Máš ze čtyř tři příklady správně vypočítané.”
- „Jano, ten koš už zapáchá.”
- „Míšo, ta slovní úloha je výborně zpracovaná.”
- „Slyším, že na sebe křičíte.”

Podmět věty tedy nikdy není dítě „ty”. Někdy stačí změnit gramatickou strukturu věty a z předmětu udělat podmět jako například „Sešity nejsou rozdané.” místo „Nerozdali jste sešity.” Jsou i situace, kdy podmětem ve větě může být „ty”, které je v neutrálním významu a neposuzuje tedy jedince. V těchto větách často používáme slovní spojení jako máš/nemáš něco v pořádku/nepořádku. Kládeme důraz na tón hlasu, který bychom si měli hlídat v přátelském tónu. Může nám k tomu pomoci i konkrétní oslovení jedince. Pozor bychom si měli dát i na používání slov zase, pořád, stále, které z věty udělají vyčítání. (Kopřiva a kol, 2017) Dobrým pomocníkem nám mohou být následující věty, s použitím sloves vidím, slyším:

- „Vidím, že ti dnešní oběd nechutná.“
- „Vidím, že domácí úkol není dodělaný.“
- „Slyším nějaká nehezká slova.“
- „Slyším, že si v odpovědi nejsi úplně jistý.“

Věty používáme při popisu situace, která se právě teď odehrává a je nám tedy dovoleno používat slovesa smyslového vnímání. Můžeme popsat i situaci, která se opakuje „Lenko, tento týden sis ani jednou nedonesla úbor na tělocvik.“ místo věty „Zase nemáš úbor!“. Platí zásada co nejpravdivějšího popisu situace. Přehánění, zveličování a zobecňování vede k druhou osobu k potřebě se bránit. (Kopřiva a kol, 2017)

Rovnice popis + otázka = základní komunikační strategie je velice účinná v zapojení dětí do návrhu řešení běžných a později i krizových situací. Má velký potenciál v dobře vedených vztazích, kde si lidé jsou schopni vycházet vstříc. Otázkou dáváme najevo, že chceme spolupracovat, dáváme druhému možnost se společně účastnit, nést zodpovědnost a přispět svými nápady na řešení problému. Taková vhodná otázka, která by měla následovat po popisu situace může vypadat následovně: Co ty si o tom myslíš?, Co by si udělal?, Co navrhuješ jako správné řešení?, Je něco, co by ti pomohlo? a další. Odpovědi na správně položené otázky nás v právě probíhající situaci informují o důvodech chování dítěte a my mu tak můžeme lépe porozumět a dál reagovat. (Kopřiva a kol, 2017)

Popis konkrétní situace může dítěti pomoci vidět problém i jiným úhlem pohledu a většinou i samo dojde k závěru, jak se správně zachovat. Pokud ne, pomůžeme mu správně mířenými otázkami. Samozřejmě se můžeme setkat i se situacemi, kdy se děti mezi sebou agresivně napadají. V takovém případě použijeme slova „Dost! Žádné praní!“ a v případě, že slova nezabrala, děti od sebe odtrhneme. Dospělí by v takové situaci neměli používat vyčítavá slova (opět, pořád, zase ...) a místo nich použít věcný tón. (Kopřiva a kol, 2017)

Výše jsme si uvedli, jak popisovat a správně klást otázky v těch negativních, problémových situacích. Popisovat můžeme a je to vhodné i při úspěchu. Je sice v populaci běžné pozitivní věci přecházet a brát je jako automatické, ale nepomáhá to vytvářet pozitivní vztahy. (Kopřiva a kol, 2017)

3.2.2 Informace, sdělení

Informace jsou podávány v oznamovací větě a to nejčastěji v 1. nebo 3. osobě. Tímto se odlišují od pokynů či příkazů, které se formulují do 2. osoby obou čísel. Jsou to zprávy, které dítě dostává od dospělého. Tyto zprávy jeho osobu neohrožují, ale naopak jsou pro něj užitečné. Pokud dospělý použije informaci, dává tím dítěti možnost se rozhodnout v jeho následujícím postupu. Po vybrání si jedné z variant by si dítě mělo být vědomo zodpovědnosti za jeho zvolený výběr. (Kopřiva a kol, 2017) Podání informací může být následovné:

- „Vítku, teď čteme třetí odstavec.“
- „Při práci si radíme polohlasem.“
- „Když někomu ublížíme a chtěli bychom se s ním zase kamarádit, pomůže omluva.“
- „Mluvíme pravdu.“

Vše má své opodstatnění a důvod pro ono splnění není, že to dospělý řekl. Proto všechny informace by měly být pravdivé. Informace jsou také důležitou součástí při učení se novým dovednostem. Dítěti tak poskytujeme důležité informace, jak se co dělá. Ne vždy to stačí a tak je třeba, aby si dítě mohlo nové informace vyzkoušet i v praxi. Podání informací může být i způsob motivace dítěte ke správnému chování. Ve škole informace můžeme využít k pochvalě správného postupu řešení problému. Informace o tom, že dítě provedlo něco nesprávně nemotivuje ke zlepšení. Naopak informace o tom, co se dítěti povedlo je velkou motivací k dalšímu zlepšování. Je tedy důležité dávat pozitivní zpětnou vazbu všude tam, kde má nějakou podstatnou váhu. (Kopřiva a kol, 2017)

3.2.3 Vyjádření vlastních potřeb

V této podkapitole je plynulé navázání na předcházející. Vyjádření vlastních potřeb jedinec sděluje pomocí informace v 1. osobě jednotného čísla, tedy já. Sdělení by mělo být co nejvíce pozitivní s informací, co očekáváme od ostatních. (Kopřiva a kol, 2017) Vyjádřit se můžeme například pomocí následujících vět:

- „Potřebuji, abychom dnes stihli tyto dvě kapitoly probrat. Máme zpoždění.”
- „Očekávám, že se na zítřejší písemnou práci všichni dostatečně připravíte.”
- „Pomohlo by mi, kdybyste se v hodinách nebavili, abychom probrali více látky.”
- „Trvám na úklidu, než půjdete dnes domů.”

V životě nastávají situace, kdy jedinec očekává splnění jeho potřeb druhými, aniž by své potřeby sdělil. Pokud se tak nestane, je zklamán. Takové situaci se dá předejít informováním o svých potřebách vhodným způsobem za pomocí slov potřebuji, očekávám, pomohlo by mi, kdyby ... (Kopřiva a kol, 2017)

3.2.4 Možnost volby

Dát na výběr z možností je pro dítě určitým signálem ke spolupráci. Dospělý dává dítěti najevo, že je dítě kompetentní a schopno se samostatně rozhodnout. Tajemství možnosti volby spočívá ve vyjmenování několika možných variant, mezi kterými se dítě rozhodne. Dítě se si tak v hlavě porovná a zváží jednotlivé možnosti. Na základě těchto procesů se rozhodne pro variantu, za kterou přebírá svoji odpovědnost. (Kopřiva a kol, 2017) Aby byl výběr z možností součástí vědomé výchovy, musí splňovat dvě následující podmínky.

1. Nabízený výběr možností musí být přijatelný pro obě strany.
2. Výběrem nesmíme manipulovat.

Po splnění těchto podmínek mohou věty být formulované:

- „Můžete jako první udělat cvičení jedna nebo dvě.“
- „K vybarvení obrázku můžete zvolit vodovky nebo voskovky.“
- „Po dokončení své práce si text zkontroluješ sama, nebo ti s opravou pomůže některý ze spolužáků?“

Může nastat situace, kdy dítě navrhne samo vlastní možnost. Pokud je pro dospělého přijatelná, dáme jí přednost. Dítě tak pocítí větší zodpovědnost za svůj návrh. Umět se rozhodnout je důležitá dovednost do života a je třeba ji pravidelně trénovat. Každý den má dospělý příležitost najít způsob, jak možnost volby zařadit do běžného dne. Naučíme ho tak přemýšlet o kladech a záporech jednotlivých možností. Sbírá si tím zkušenosti, podle kterých se může rozhodovat při další volbě. Pokud se dítě zatím není schopno rozhodnout, je vhodné reagovat empaticky a podat mu informaci, že má dostatek času na rozmyšlenou. (Kopřiva a kol, 2017)

Výběr ve školní třídě zlepšuje její klima. Učitelé mají tak jedinečnou příležitost rozvíjet své žáky. Ze začátku je doporučeno zařazovat výběr třikrát za hodinu, později i častěji. (Kopřiva a kol, 2017)

3.2.5 Dvě slova

Tato dovednost patří mezi nejefektivnější a nejužívanější ve vědomé komunikaci. Na prvním místě by mělo být vždy jméno osoby, ke které je informace směřována. To pomáhá zabránit užití rozkazovačného tónu. Dospělým mnohonásobně ušetří čas. Dvě slova se používají v situacích, kdy je situace jasná. (Kopřiva a kol, 2017) Například:

- „Fando, strana 32!“
- „Sáro, ruce!“
- „Sofi, pastelkami!“
- „Terezko, boty!“

Místo dvou slov se dá využít pouze pohled ve spojení s gestem. Takto je efektivní reagovat v situaci, kdy se žák chová nevhodně a upozorňuje na sebe hloupým chováním. V praxi může nastat situace, kdy pouze užití pohledu s gestem nestačí. Jsou to agresivní situace mezi žáky. (Kopřiva a kol, 2017) I zde se dají použít vědomé přístupy a to s vyjádřením nesouhlasu daného chování:

- „Žádné rvačky!“
- „Žádné výmluvy!“
- „Žádné zapírání!“

3.2.6 Prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí

Zapojit děti do společného rozhodování je učí, jak se vypořádat s různými životními situacemi a nebýt na ně sám. Využívá se různých otázek, které zatahují děti do problému a zapojí je tak aktivně do hledání řešení. (Kopřiva a kol, 2017)

- „Vím, že jsem slíbila, že na velkou přestávku půjdete ven, ale teď se tam rozpršelo. Máte návrh, co bychom mohli dělat během přestávky tady ve třídě?“
- „Všimla jsem si, že ti došlo tekuté lepidlo, které budeme potřebovat. Máš nápad, jak to vyřešíš?“

Pokud žák ještě nezvládá odpovědět, neznamená to, že za něj musí učitel rozhodnout. Přijde na řadu opět empatie a dát žákovi prostor pro rozmyšlení. Tuto informaci můžeme podat pomocí věty:

- „Až se rozmyslíš, jak budeš dál postupovat, ráda si to poslechnu. Budu u svého stolu.“

Když nastane situace, kdy ani čas nepomůže, přijde na řadu návrh řešení. Dítě návrh může, ale i nemusí přijmout a může se samo rozhodnout. Návrhy se formulují pomocí možná bys ..., zvaž, jestli ..., třeba by se ...

3.2.7 Tři oblasti výchovy

John Adair ve své knize uvádí tři základní oblasti výchovy, které musí společně fungovat. Principem je fungování všech oblastí současně. Pokud by došlo k upřednostnění jedné z nich, dojde k neúspěchu. Jedná se o tyto oblasti:

1. Úkol

Důležité dovednosti a návyky, které po žácích učitel vyžaduje má za cíl podpořit vnitřní motivaci a důslednou připravenost na průběh celého života. To zajistí žádost o plnění rozmanitých úkolů z běžného života. (Adair, 1994)

2. Jednotlivec jako osobnost

Tato oblast je zaměřena na rozvoj osobnosti. Budování sebedůvěry a získání představy o sobě samém jako o zodpovědné a schopné osobě. Využití všech potenciálů dítěte celkově napomáhá k emočnímu růstu. Zvnitřňuje si zároveň i obecné hodnoty a morální normy. (Adair, 1994)

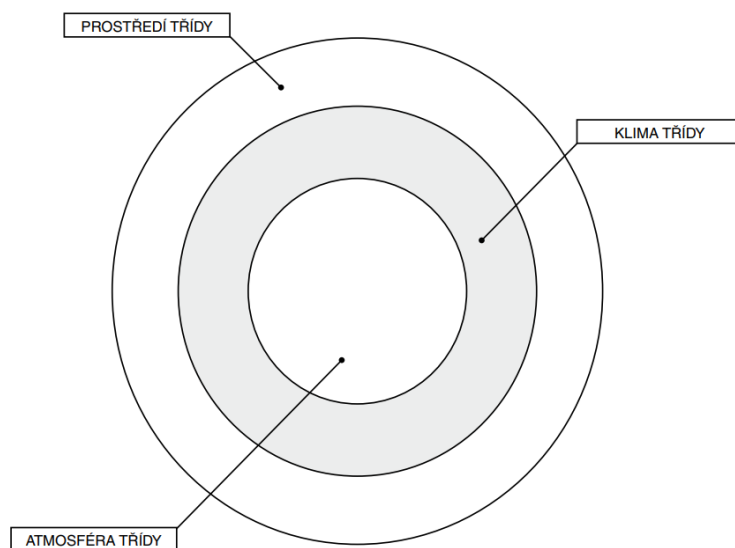
3. Skupinové vztahy

Ve školství jde o budování pozitivních vztahů mezi žákem a spolužáky a zároveň i mezi žákem a učitelem. Tyto vztahy jsou plné vzájemné otevřenosti, důvěry a respektu. Naučit žáky budovat a pečovat o vztahy je základním pilířem v průběhu celého života každého jedince. (Adair, 1994)

4 Důsledek vědomé komunikace ve školní třídě

4.1 Klima třídy

Důsledek používání vědomé komunikace ve školní třídě se odráží na klimatu třídy. V souvislosti s tímto tématem se užívají další pojmy, které následně více rozvedu. Ty jsou řazené dle jejich rozsahu a délky trvání. Jedná se o pojmy jako je prostředí, klima, atmosféra.



Obrázek 4. Tři důležité pojmy týkající se školní třídy

Zdroj: MAREŠ, J., JEŽEK, S., 2012. *Klima školní třídy. Dotazník pro žáky* [online]. [vid. 10. 6. 2022]. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/15_klima_skolni_tridy.pdf

Nejvíce obecným pojmem je pojem prostředí. Z hlediska školního prostředí jej můžeme charakterizovat dle umístění školy v daném regionu, podle typu a i stupně školy, z hlediska hygienického, ergonomického a architektonického. (Lašek, 2001)

Užším pojmem je pojem klima, který označuje jevy vyskytující se dlouhodobě v dané třídě. Tyto jevy mají dlouhodobější rozsah v měsících či letech. Zde uvádím definici pana Čapka: „Třídní klima je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které vnich jako ve

spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.“ (Čapek, 2009, s. 13) Lašek popisuje klima školní třídy jako: „trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci.“ (Lašek, 2001, s. 40)

Třetí a poslední termín je atmosféra. Je to nejužší termín ze všech již uvedených. Tento jev trvá v délce od několika minut až po několik hodin. Je velice proměnný. Mění se během jednoho dne, nebo dokonce i během jedné vyučovací hodiny. Je úzce vázán s právě prováděnou činností a u níž prožitými emocemi jednotlivých žáků. Může to být například náročná písemná práce. Atmosféru může ovlivňovat, ale nemusí, klima třídy. (Čáp, Mareš, 2001)

4.2 Tvůrci třídního klimatu

Tvůrci třídního klimatu je společně žák i učitel. Přesto, že někteří autoři se v tomto tématu značně rozcházejí, musíme si uvědomit, že žák i učitel mají ve vzdělávacím procesu své nezaměnitelné místo. Mezi tvůrce samozřejmě z části patří i rodiče žáků. Přestože třídní klima neovlivňují v takové míře, jako předchozí tvůrci, jistou měrou k tomu přispívají.

Učitel dle Vykopakové „utváření sociálního klimatu základní úlohou učitele“. (Vykopalová, 1992, s. 6) Převážně v prvních dvou letech povinné školní docházky má učitel největší vliv na klima třídy. Tuto skutečnost by si učitel měl vědomě uvědomovat a koordinovat tak své chování. Ideální postavení je v roli pozorovatele a případného rádce. Dle slov Petláka učitel přispívá k vytváření klimatu třídy i tím, že se zajímá o problémy žáků. Pomáhá jim se s nimi vypořádat. Tento přístup v žácích buduje a prohlubuje sebevědomí, prožití radost z úspěchu. Čím více je učitel empatický, tím lépe chápe potřeby jednotlivých žáků a rozumí jim. Díky tomu může kladně ovlivňovat klima třídy. (Petrlák, 2006)

Žáci mladšího školního věku při nástupu do školy přijímají učitele jako přirozenou autoritu na minimálně následující dva roky. Jsou tak formováni skrze jednotlivé jeho názory.

V tomto období ještě názory vrstevníků a jednotlivců nemají tak velkou váhu. Učitel špatným vedením může vést žáky ke krutému až nenávistnému chování. Žáci středního věku se již odpoutávají od názorů učitele. Jsou k němu kritičtí, chtějí být respektováni. Na druhou stranu touží po spojení vrstevníků, potřebu zapadnout do party, skupiny. To s sebou přináší nové vztahy a nové situace, které žáci sami neumí řešit. Učitel má i zde důležitou roli a moc pozitivně formovat klima třídy. (Čapek, 2010)

Rodiče, jak jsem již napsala výše, neovlivňují třídní klima přímo, přesto mají na školu různé požadavky a očekávání. Na druhou stranu i škola očekává od rodičů zájem o dění ve třídě jejich dítěte a jeho vhodné působení vně. Obecně by tedy rodič a učitel měl úzce spolupracovat a navzájem se respektovat. (Čapek, 2010)

Empirická část

5 Metodologická východiska

Na empirické části jsem se podílela já jako paní učitelka a školní speciální pedagožka, která na třídu nahlíží více objektivněji. Naše úzká spolupráce řeší především klima třídy a jednotlivé vztahy mezi spolužáky, které jsou ukazatelem mé vědomé výchovy a komunikace s žáky. Pro mě je velice důležité předcházení problémům a případným patologickým jevům. Klima třídy se zkoumalo pomocí dotazníku B-3 a následovalo pozorování především záporných vazeb a vyčleněných žáků zjištěných z výsledků dotazníku. Celou třídu jsem pomocí vědomé komunikace a otevřeného přístupu vedla ke spolupráci, respektu a pochopení.

5.1 Charakteristika třídy

Jsem třídní učitelkou ve třídě 4.B na základní škole Aloisina výšina v Liberci. Do třídy pravidelně dochází 22 žáků. Z toho je 11 dívek a 11 chlapců. V této třídě jsem třídní učitelkou prvním rokem. Tato třída je velice dobře vedená od předchozí paní učitelky, která je již v důchodovém věku a její výchovný styl je převážně autoritativního rázu. Když jsem se s dětmi bavila, bývalou paní učitelku mají rády, ale mě mají radši. Je pravda, že můj výchovný styl je jiný, jsem jim věkově blíže a vnímám jejich otevřenost ke mně. Sama jsem k nim velice upřímná, před chybou neutíkám a oznámím jim, že jsem na něco zapoměla, udělala někde chybu, nebo něco nestihla. Dávají mi druhou šanci stejně tak, jako ji dávám jim. S dětmi se snažím téměř v každé hodině o kooperativní práci. Jde mi o uvolněné klima třídy. Výsledek takové práce vnímám velice kladně. Děti mají k učivu blíže, protože se učí hrou. Více si pamatují a chápou jednotlivé souvislosti, které po nich vyžadují. Tato práce baví nejen mé žáky, ale i mě samotnou. Někdy jsou více hlučnější, rádi se pouští do diskuzí. Během hodin

jim dovoluji odejít na toaletu. Využívají i možnosti se napít, odejít k papírovým kapesníkům se vysmrkat. Nebráním jim tedy v uspokojování jejich základních potřeb. Vím, že když si tyto potřeby uspokojí, budou více soustředěnější po zbytek vyučovací hodiny.

Jako hlavní cíl, kromě učiva, jsme si do pátého ročníku společně stanovili umět samostatně řešit problémy. Vedu je k samostatnosti a odpovědnosti za svou práci i chování. Pracujeme na třídním kolektivu se speciální výchovnou pedagožkou přímo z naší školy. Je to společná perfektní práce, protože děti zná již od 1. ročníku a vidí, jaké změny nastaly. Učíme se s dětmi vzájemnému respektu, aby nedocházelo k tomu, že dítě něco provede a pouze se omluví, protože tak bylo od malička vedené autoritami. Vnímám to na dětech, že se kamarádovi omluví, ale žádné ponaučení si z toho nevezmou. Proto jsem nastavila pravidla, kde si ze začátku malé problémy budou řešit samy přede mnou. Abych viděla, jakým způsobem se k tomu jednotlivě staví a případně podala pomocné otázky. Toto by z mého pohledu mělo vést k pozdějším samostatným řešením.

Složení třídy je rozdílné. Od velice bystrých dětí až po ty méně chytřejší. Všichni se ale vzájemně doplňují, respektují a mají rády. V mé třídě mám pět žáků s plánem pedagogické podpory a jednoho s individuálním vzdělávacím plánem, kde na plný úvazek asistuje paní asistentka. Mezi nejčastější specifické poruchy učení patří dyslexie a dysgrafie. Žák s individuálním vzdělávacím plánem má poruchu autistického spektra. Z rodiny je velice dobře a přísně veden. Od 1. třídy udělal velký kus práce. V hodinách pracuje ve stejném tempu jako ostatní jeho spolužáci. Inteligentně je na vysoké úrovni. Nepozoruji u něj žádné známky agresivity vůči komukoliv v jeho okolí. Mívá dny, kdy nemá nejlepší náladu a odmítá pracovat. Téměř pravidelně to je pondělí a pátek. Také nemá rád knoflíky a nezvládá být vedle člověka, který je má na sobě. Práce s ním je výborná. Ostatní spolužáci tohoto žáka respektují, pomáhají mu, jsou mu oporou.

Mezi dívkami nalezneme jednu přirozeně inteligentní a vyspělejší žákyni. Tato žákyně se díky svým dospělým názorům odděluje od celé třídy. Všichni ji mají rádi, je velice rozdavačná, opatrovnická, ráda pomáhá. Dokáže každému otevřeně říct, co si o něm myslí a to velice empatickým způsobem. Někdy tráví přestávky u mé katedry, kde si společně povídáme. Tato žákyně má ve třídě dva nejlepší chlapecké kamarády, s kterými se zná již

z mateřské školy. Kamarádství mezi dívkou a chlapcem bylo pár měsíců terčem posměchu od spolužáků. Snažila jsem se s nimi na tomto tématu pracovat a již několik měsíců se posměch neopakoval. Jsem ráda, že otevřenost a upřímnost v komunikaci přináší kladné vyřízení některých problémů.

V březnu 2022 mi do třídy přibyla žákyně ze Zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc Paprsek. Jedná se o žákyni romské národnosti s nižším inteligentem. Ve třídě si rychle udělala silné přátelství, protože do této třídy již docházela a to před dvěma lety.

Chování žáků o přestávce je rozdílné. Dívky si čtou, povídají mezi sebou, případně kreslí. Chlapci se snaží o vybití své energie. Mají různé hry, které na první pohled vypadají jako provokace, náznaky násilí. Jde převážně o strkání, kopání, chytání pod krkem atd. Všímám si toho, že se třída rozděluje právě na dvě skupinky dívek a chlapců. Přesto jsou dny, kdy se dívky přidají k chlapcům a hrají společně hru na lupiče a policisty. Tato hra se v naší třídě stala populární během přestávek, které společně trávili na školním hřišti. Spojení dívek a chlapců dohromady je také jedním ze současných cílů utváření pozitivního klimatu třídy.

5.2 Představení a cíl

Empirická část mé diplomové práce má za cíl analyzovat efekty vědomé komunikace v procesu výchovy a vzdělávání na 1. stupni ZŠ. Efekty vědomé komunikace analyzuju z mnou vedených hodin v procesu vzdělávání. U každé jednotlivé ukázky píše svoji sebereflexi, zda jsem použila či nepoužila principy vědomé komunikace, připsala jsem i případné návrhy na změnu. Následuje krátký rozhovor se žáky a speciální pedagožkou. Protože efekty vědomé komunikace můžeme pozorovat na celkovém klimatu třídy, zvolila jsem k výzkumným metodám i dotazník B-3, který jsem realizovala ve dvou termínech, které jsem navzájem porovnála a zjistila tak změny v klimatu naší třídy v rozmezí 5 měsíců.

Má hypotéza ve školní třídě, kde se vhodně používá vědomá komunikace, je taková, že

dojde ke zlepšení klimatu třídy. Co předpokládám, je kladné posílení tohoto klimatu. Vzájemná otevřenost, důvěra a respekt mezi žáky, ale i žákem a učitelem.

5.3 Analýza komunikace ve školní třídě

Tato analýza se opírá o přiložený audiovizuální záznam. Ten je rozdělen do 16 ukázek z procesu vzdělávání a výchovy ve 4. B ZŠ Aloisina výšina. Každá ukázka z číslem je také součástí přiloženého videa tak, aby bylo jasné, které ukázky spolu souvisí.

Realizace:

4. ročník ZŠ Aloisina výšina Liberec

Školní rok 2021/2022

Aloisina výšina 642, 460 15 Liberec 15

Smysl analýzy:

Smyslem analýzy je představení vědomé komunikace v procesu výchovném a školním. Poukázání na přinášející efekty jako je pozitivní klima třídy, komunikativnost dětí, zapojení se do řešení problémů, otevřenost a upřímnost, samostatnost, respekt a empatie k druhým. Chci na druhou stranu i ukázat, že vědomé užívání této komunikace není jednoduché a často se nám vracejí staré vzorce. Proto i jednotlivé ukázky nejsou bezchybné. Jak jsem již v této práci zmiňovala, proces je dlouhodobý a nejdůležitější je sebereflexe a ponaučení se z vlastních chyb. Z toho důvodu jsem udělala odvážný krok a zvolila sebereflexi své vlastní komunikace z vyučovacích hodin. Věřím, že to může být přínosem a motivací někomu dalšímu, kdo přemýšlí nad používáním této komunikace ve školní praxi.

Ukázka č. 1

- Předmět:** Matematika
- Aktivita:** Úvodní zahřívací hra na opakování malé násobilky
- Zaměření:** Seznámení s pravidly hry před jejím zahájením.
- Efekt:** Žáci nedodrželi pravidlo pro pohyb, které dává učitel. To vedlo k nepozornosti při připomínání dalších pravidel chování během aktivity. Paní učitelka tedy musela následujícími pravidly překřičet pohybující se a mluvící žáky.

Kladné zhodnocení:

Ukázka číslo 1 vznikla první den po změně postavení lavic. Na místě tedy bylo upozornění na jejich změnu.

Záporné zhodnocení:

Žáci odcházejí z místa dříve, než jim paní učitelka dovysvětlí všechna pravidla. Bude to jistě tím, že pravidla znají z dřívějších hodin. Přesto by z lavice neměli odcházet dříve, než paní učitelka řekne.

Návrh na změnu:

Zadat všechna pravidla dříve, než se začne hrát. Důsledně se tomu dá předejít pomocí kvalitně připravené přípravy, aby nedošlo k zapomenutí některého z nich. Důsledněji dětem sdělit, že se začnou pohybovat, až jim učitel řekne. Pokud se tak nestane, stát si za tímto pravidlem a trénovat jej. Dříve aktivitu nezahajovat. Při další hře nově nastavené pravidlo připomenout a opět dbát na jeho dodržení.

Ukázka č. 2

- Předmět:** Matematika
- Aktivita:** Úvodní zahřívací hra na opakování malé násobilky
- Zaměření:** Připomenutí hlavního pravidla o hlučnosti během aktivity. Dodržení nastavení

pravidel i na úkor ukončení či přerušení aktivity.

Efekt: Očekávaný výsledek by se v ideálním případě měl dostavit okamžitě po připomenutí pravidla. To znamená tichý průběh aktivity. Pokud se tak nestane, měla by paní učitelka znovu přerušit aktivitu, případně úplně ukončit. Výsledný efekt této ukázky je zjevný v ukázce číslo 4.

Kladné zhodnocení:

Paní učitelka přerušila průběh aktivity a vyčkala na úplné ticho. Následně se tázavě zeptala, jaké bylo pravidlo, aby se žáci museli nad nimi zamyslet.

Záporné zhodnocení:

V této ukázce není nic, co by bylo v rozporu s vědomou komunikací.

Návrh na změnu:

Změna v této ukázce není potřeba žádná.

Ukázka č. 3

Předmět: Matematika
Aktivita: Úvodní zahřívací hra na opakování malé násobilky
Zaměření: Vysvětlení postupu výpočtu mimo obor malé násobilky.
Efekt: Výsledek je v této ukázce nulový. Paní učitelka zvolila neefektivní způsob.

Kladné zhodnocení:

Zařazení jednoduchých násobků mimo obor malé násobilky bylo zaměřeno převážně pro bystřejší žáky. Proběhla snaha o přiblížení násobku 6×12 pro průměrné a podprůměrné žáky.

Záporné zhodnocení:

Paní učitelka zvolila poměrně nesrozumitelné vysvětlení, jak žáci mohou jednoduše dojít k násobku 6×12 . Toto vysvětlení nebylo efektivní.

Návrh na změnu:

Efektivnější v tomto případě by bylo názorné písemné počítání na tabuli, aby si z toho žáci mohli odnést nové poznatky a naučit se je aplikovat v příštích hodinách. Přineslo by to větší šanci na pochopení této problematiky i slabšími žáky.

Ukázka č. 4

Předmět: Matematika

Aktivita: Úvodní zahřívací hra na opakování malé násobilky

Zaměření: Pochopení nastaveného pravidla z ukázky číslo 2. Žáci se nepohybují bez svolení učitele.

Efekt: Zde je vidět výsledný efekt připomenutí pravidla z ukázky číslo 2. Žáci čekají na výzvu učitele k pohybu.

Kladné zhodnocení:

V krátké ukázce číslo 4 zazní výzva „Pojďte se pohybovat.“ místo rozkazu například „Pohyb!“, „Chůze!“. Výzvy jsou mnohem efektivnější, znějí klidněji a přátelštěji. Žáky motivují k dané aktivitě.

Záporné zhodnocení:

V této ukázce není nic, co by bylo v rozporu s vědomou komunikací.

Návrh na změnu:

Změna v této ukázce není potřeba žádná.

Ukázka č. 5

Předmět: Matematika

Aktivita: Úvodní zahřívací hra na opakování malé násobilky

Zaměření: Správná formulace otázky pomocí vizuálního vjemu.

Efekt: Pokud učitel správně formuluje větu pomocí smyslových vjemů a co nejpodrobnějšímu popisu situace, žák pokračuje v aktivitě bez pocitu méněcennosti.

Kladné zhodnocení:

Pokud paní učitelka vidí, že většina dětí si se zastavením není jistá, je určitě správné se zeptat žáků, kteří stojí, aby odůvodnili, proč se zastavili. Vysvětlí tak daný příklad a ostatní žáci hned mohou získat zpětnou vazbu své domněnky.

Záporné zhodnocení:

Gramaticky špatně uvedená část věty „... ale zastavil jsi se (správně ses).“.

Návrh na změnu:

Lepší formulace věty by byla pomocí smyslových vjemů. Tedy formulace by měla být následovná: „Vidím, že ses, Míšo, zastavil. Myslíš si tedy, že číslo 58 je násobek čísla 8?“.

Ukázka č. 6

Předmět: Matematika

Aktivita: Popis a vysvětlení situace s kostkami.

Zaměření: Výstižné zadání práce paní učitelkou.

Efekt: Žák se bez doplňujících otázek a bez pokynů paní učitelky sám zvedl a posadil se ke zvolené spolužačce. Žákovi byla situace jasná díky přesnému popisu a požádání paní učitelky.

Kladné zhodnocení:

Jasný popis situace a vysvětlení z jakého důvodu si má sednout ke své spolužačce.

Záporné zhodnocení:

Chybí odůvodnění, proč si má žák sednout zrovna k dané spolužačce. Z jakého důvodu jsem mu nedala možnost výběru nového místa pro tuto aktivitu.

Návrh na změnu:

Mohl by se dodat důvod „... aby si Fanda sedl k Elišce, která nemá nikoho do dvojice.”

Ukázka č. 7

Předmět: Matematika

Aktivita: Zadání kooperativní práce ve dvojicích, tvoření příkladů pomocí hrací kostky.

Zaměření: Spolupráce se třídou, lepší pochopení zadané práce.

Efekt: Snadné a rychlé pochopení práce se neosvědčilo z důvodu zmateného zadání paní učitelkou. Žáci nedodrželi ani pravidlo o tiché spolupráci. Pokud se tak stalo, měla paní učitelka práci přerušit a upozornit na jeho porušení. V případě opakování aktivitu ukončit. Pomoc by mohlo vyvození tohoto pravidla před aktivitou společně s žáky. Případně určit službu na hlídání dodržování pravidel ve třídě.

Kladné zhodnocení:

Vysvětlení zadání i názorně může pomoci v pochopení i slabším žákům. Spolupráce se třídou v doplňování jednotlivých vět dává zpětnou vazbu paní učitelce o jejich pozornosti. Dotazováním, zda zadané práci rozumí se ne vždy dozvíme pravdu. Pokud žák se stydí za nepochopení probírané látky, ruku jistě nezvedne a nepožádá o pomoc. Tento problém se dá vyřešit pomocí budování zdravého klimatu třídy. Zadání pravidla tiché práce ve dvojicích, kdy je povolené pouze šeptání.

Záporné zhodnocení:

Částečné zmatené zadání. Méně schopní žáci se v zadání nemusí orientovat. Chybí důslednost v dodržení pravidla o tiché spolupráci.

Návrh na změnu:

Lépe formulovat zadání. Změnit „v lavici“ na konkrétnější způsob formulace. Nahradit to „Pracujete ve dvojici tak, jak sedíte v lavici a společně tvoříte jeden příklad na násobení a jeden na dělení. Každý zvlášť si ho spočítáte do školního sešitu a poté si výsledky navzájem zkontrolujete, nebo si poradíte v postupu.“

Ukázka č. 8

Předmět: Matematika

Aktivita: Individuální pomoc při písemném dělení.

Zaměření: Dopomoc pomocí návodných otázek k pochopení učební látky.

Efekt: Trpělivost a partnerský přístup učitele žáky přesvědčuje, že se nemusí bát si říct o pomoc.

Kladné zhodnocení:

Klidné a partnerské jednání s žákyní pomocí návodných otázek. Díky tomu žákyně musí vynalézt své úsilí a vzpomenout si na dosavadní znalosti dané problematiky. Žák má tak pocit částečného úspěchu a lepší motivaci v práci samostatně pokračovat. Prosba o tichou spolupráci směřovaná ke zbytku třídy.

Záporné zhodnocení:

Neodůvodněná prosba paní učitelky vedla k rychlému návratu hlučné práce mezi žáky.

Návrh na změnu:

S prosbou o ticho sdělit i důvod, proč je o tichou spolupráci paní učitelka žádá. Po opětovné hlučné práci měla být aktivita přerušena. Je důležité dodržovat nastavená pravidla, aby nedocházelo ke zmatenosti žáků a zkoušení hranic.

Ukázka č. 9

- Předmět:** Český jazyk
Aktivita: Zadání práce v pracovním sešitě.
Zaměření: Správná formulace pomocí principů vědomé komunikace.
Efekt: Partnerský přístup k žákům.

Kladné zhodnocení:

Krátká informace žáků s následujícími cvičeními, které budou společně s paní učitelkou plnit.

Záporné zhodnocení:

Paní učitelka použila k zadání práce pokyn o otevření pracovního sešitu.

Návrh na změnu:

Pokyn se dá lépe formulovat následovně: „Budeme teď potřebovat pracovní sešit na straně 12, kde si společně procvičíme na cvičení 2, 3, 4 odůvodňování vzoru kost.“

Ukázka č. 10

- Předmět:** Český jazyk
Aktivita: Společná práce v pracovním sešitě.
Zaměření: Napomenutí žáka, který neplní zadanou práci.
Efekt: Vědomé upozornění žáka na nesprávnou aktivitu.

Kladné zhodnocení:

Poukázání na práci žáka, který nedělá to, co by měl. Snaha o popis aktuální situace paní učitelkou.

Záporné zhodnocení:

Nedostatečné použití popisu situace.

Návrh na změnu:

Přesnější formulace, která by měla zaznít: „Adame, vidím, že nepíšeš slovo kost tam, kam máš. Byla bych ráda, kdybys pracoval s námi společně.“ Zde není použit pouze popis, ale i prosba paní učitelky o společnou práci.

Ukázka č. 11

Předmět: Třídnická hodina

Aktivita: Diskuze

Zaměření: Nesprávné chování během tělesné výchovy.

Efekt: Společná dohoda paní učitelky se žáky na správném chování v dalších hodinách tělesné výchovy i mimo ni. Dodržení nastavených pravidel.

Kladné zhodnocení:

Paní učitelka objasňuje žákům neférové rozhodnutí pro řešení situace, která nastala během tělesné výchovy.

Záporné zhodnocení:

Nedostatečné zapojení žáků do společné dohody následujícího chování v dalších hodinách tělesné výchovy i mimo ni.

Návrh na změnu:

Zapojení žáků k vyjádření se k dané situaci. Jejich návrhy by se měly napsat na tabuli a společně o nich diskutovat. Po společném závěru by měla následovat další domluva o postupu v případě opakovaného ubližování v zápalu hry.

Ukázka č. 12

- Předmět:** Třídnická hodina
- Aktivita:** Diskuze
- Zaměření:** Nesprávné chování během tělesné výchovy.
- Efekt:** Společná dohoda paní učitelky se žáky na správném chování v dalších hodinách tělesné výchovy i mimo ni. Dodržení nastavených pravidel.

Kladné zhodnocení:

Objasnění, proč používání nálepek „Jsi z cukru!“, „Ty slabochu!“ je urážlivé a takové věty neužíváme.

Záporné zhodnocení:

Chybí zpětná vazba od žáků. Paní učitelka se chtěla věnovat učivu přírodovědy. Žáci se zvedají z místa před svolením paní učitelky.

Návrh na změnu:

Nechat žáky diskutovat, vyjádřit se, shodnout se na pravidlech a případných trestech při jejich porušení. Snažit se o zapojení všech žáků například psací formou. Stanovit jasné pravidlo pro zvednutí se z místa a trvat na jeho dodržování.

Ukázka č. 13

- Předmět:** Přírodověda
- Aktivita:** Diskuze v kruhu
- Zaměření:** Skupinové vyvození tématu Denní rutina a nerespektování pravidel žáky.
- Efekt:** Lepší zapamatování vyřčených informací. Uspokojený pocit sounáležitosti u žáků, kteří mají potřebu sdělit své životní zkušenosti.

Kladné zhodnocení:

Před zahájením diskuze paní učitelka s pomocí žáků připomene pravidla pro diskuzi. Správné užití věty „Já jsem viděla.“ společně s důrazným tónem hlasu.

Záporné zhodnocení:

Chybí podrobnější popis situace.

Návrh na změnu:

Podrobnější popis situace by mohl vypadat takto: „Páto, viděla jsem tě, jak jsi Adamovi foukal do obličeje. Jistě mu to bylo nepříjemné, je to tak Adame? Nepříjemné věci si navzájem neděláme, to už víme. Moc by mě potěšilo, kdyby se to víckrát neopakovalo.“

Ukázka č. 14

Předmět: Přírodověda

Aktivita: Diskuze v kruhu

Zaměření: Skupinové vyvození tématu Denní rutina a nerespektování pravidel žáky.

Efekt: Lepší zapamatování vyřčených informací. Uspokojený pocit sounáležitosti u žáků, kteří mají potřebu sdělit své životní zkušenosti.

Kladné zhodnocení:

Paní učitelka přijímá názor každého žáka. Pomocí otázek výzvy ke zvednutí rukou se snaží zapojit všechny přítomné žáky. Správný postup je i vyčkání na klid, než se bude déle v diskuzi pokračovat. Někteří žáci okřikují své spolužáky, kteří nerespektují pravidlo pro diskuzi (pomoc učiteli). Upozornění žákyně na porušení pravidla o mluvení bez vyvolání: „Eliško, slyším, že si povídáš!“.

Záporné zhodnocení:

Strhnutí neřízené diskuze téměř po každé položené otázce, vykřikování žáků. Nevhodná formulace věty: „Diskutujete bez rukou!“.

Návrh na změnu:

Přeformulování nevhodně zvolené věty může vypadat následovně: „Slyším, že povídáte a nevidím zvednuté ruce!“.

Ukázka č. 15

Předmět: Přírodověda

Aktivita: Diskuze v kruhu

Zaměření: Skupinové vyvození tématu Denní rutina a nerespektování pravidel žáky.

Efekt: Respektování pravidel pro společnou komunikaci. U některých žáků zatím bez uvědomění. Uspokojený pocit sounáležitosti.

Kladné zhodnocení:

Několikáté napomenutí žáka již pouze jménem je jasné a úderné. Žák chápe, co toto napomenutí znamená a paní učitelka již nemusí znovu vysvětlovat a brzdit tím vyučovací hodinu. Vhodná pochvala za zajímavý názor s otužováním. Věta zaměřená na pocit paní učitelky, ne na osobu žáka: „Nelíbí se mi to, že vás tady okřikují.“ Menší zapojení názorů a pohledů paní učitelky neovlivňuje odpovědi žáků, kteří by si mohli vštípit její pohled na danou problematiku jako jediný správný.

Záporné zhodnocení:

Pochvala jen pro jednu žákyni.

Návrh na změnu:

Paní učitelka mohla více děkovat za jednotlivé názory všech dětí. Bylo by vhodné alespoň na konci hodiny všem žákům poděkovat za jejich názory a vstupy do diskuze.

Ukázka č. 16

- Předmět:** Po skončení vyučovací hodiny, balení a odchod
- Aktivita:** Dodatečná diskuze
- Zaměření:** Názorná ukázka aktivního zájmu žáků i po skončení hodiny
- Efekt:** Přirozená motivace žáků a zájem o probírané učivo. Nebojí se s učitelem sdílet své zkušenosti, zážitky, problémy. Jsou komunikativní, otevření a upřímní.

5.4 Skupinový rozhovor se žáky

Povídala jsem si s žáci čtvrtého ročníku o hlavních principech vědomé komunikace. Byly jim pokládány otázky, na které odpovídali dle svých pocitů a životních zkušeností z jejich dosavadní výchovy.

- 1. Jak moc jsi ochotný vyhovět nějakému požadavku, který ti rodiče řeknou?
Například, abys umyl nádobí.**

Nejčastější reakce:

- „Já jim vždycky odpovím a proč?“
- „Proč to nemůže udělat někdo jiný? Táta taky nic nedělá!“
- „A co budeš dělat ty?“

- 2. Jaké jsou časté reakce rodičů na vaše tázací odpovědi?**

Nejčastější reakce:

- „Protože jsem to řekla!“
- „Mám taky svojí práci.“ a pak si jde lehnout k televizi, dodal žák.
- „Neptej se a prostě to udělej!“

- 3. Jak by ses zachoval, kdyby tě o stejnou věc někdo poprosil a vysvětlil ti důvod?
Například větou „Miky, byl bych rád, kdyby si dnes umyl nádobí ty. Jsem
dneska unavený z práce. Příště ho umyji zase já.”**

Nejčastější reakce:

- „To bych asi udělal/a.”
- „Zní to lépe.”
- „Tohle by rodiče nikdy neřekli!”

- 4. Sama se snažím změnit svoji komunikaci tak, abych na vás nemusela křičet.
Která z těchto dvou vět vám přijde milejší?**

„Kačko, zase si nermazala tabuli, za chvíli bude zvonit!”

„Kačko, vidím, že tabule není smazaná a za dvě minuty začíná hodina.”

Nejčastější reakce:

- „První věta je hrozná!”
- „Ta druhá věta zní líp.”
- „Druhá, věděla bych, že musím pospíchat, abych to stihla.”

- 5. Co si myslíte o možnosti rozhodovat a spolupodílet se na výuce? To může
znamenat, že se společně domluvíme na důležitých věcech, jako jsou například
písemky. Společně se domluvíme na termínu, který bude vyhovovat mně i vám.
Ráda bych vás také více zapojovala do různých organizačních aktivit a příprav.**

Nejčastější reakce:

- „Paní učitelko, to by se mi líbilo, ale bojím se, že se jako třída nikdy neshodneme.”
- „Tak jo, ale co když nebudu vědět, co mám dělat?”
- „To budeme rádi! Bude to sranda.”

S časovým odstupem jednoho měsíce.

- 6. Po společně nastavené změně chování mezi sebou, kdy jsme se dohodli na větším respektování potřeb a přání, cítíte nějakou změnu? Je tu někdo, kdo si všímá změny v naší třídě, případně někdo, kdo tuto dohodu nedodrží?**

Některé reakce dětí:

- „Paní učitelko, já jsem si všimla, že když Vojtovi řeknu, co mi vadí, konečně to přestane dělat.“
- „Když jsem Adamovi řekl důvod, proč mi vadí jeho podkopávání, už to tolik nedělá.“
- „Miky to někdy ještě dělá a někdy ne. Asi si to v tu chvíli neuvědomí.“

Z odpovědí v rozhovoru a mého pozorování třídy je vidět, že žáci jsou vděční za změnu, kterou jim tento čtvrtý ročník přinesl. Jsou vděční za větší respekt sami k sobě. Méně si ubližují a více se podporují. S nadšením se podílejí na výuce. Chodí se paní učitelky zeptat, zda nepotřebuje s něčím pomoci. Někdy pomáhají s opravováním malých písemek. Jindy přináší nápady na aktivity do hodin tělesné či výtvarné výchovy. Jejich zájem a úsměv na tváři je pro paní učitelku velkou pochvalou za její odvedenou práci.

5.5 Rozhovor se speciální pedagožkou

Po zpracování jednotlivých ukázek videí byly konzultovány se školní speciální pedagožkou. Začátkem roku 2022 se ve třídě uskutečnilo šetření klimatu. Žáci se též zúčastnili preventivního programu se zaměřením na šikanu. Výsledek tohoto šetření byl vyhodnocen jako kladný. Přesto ve třídě přetrvávají drobné neshody mezi žáky.

- 1. Klima třídy během prvního šetření na začátku roku 2022 dopadlo s pozitivním výsledkem. Vnímáte naši práci, která je zaměřena na větší vzájemný respekt žáků, jako efektivní?**

„Klima třídy během šetření na začátku roku 2022 dopadlo opravdu s velice kladným výsledkem. V této třídě řeším již dva roky drobné neshody mezi spolužáky, kterých

postupně, díky Vaší práci, ubývá. Žáci jsou k sobě ohleduplnější a učí se, jak řešit malé problémy samostatně. Takto nastavená práce je prozatím dostačující a uvidíme, co to přinese v dalších měsících.”

2. Co dalšího, kromě vědomé komunikace mohu využívat za efektivní postupy při řešení dobrých nesrovnalostí mezi žáky?

„Jako efektivní se mi osvědčilo řešení drobných nesrovnalostí samostatně žáky za přítomnosti učitele, který jim může pomáhat pomocí kladení otázek, nebo být pouze přítomný jako morální podpora. Osvědčily se mi také krátké scénky, které jsou hrané žáky na dané téma, které Vás ve třídě zrovna tíží. Důležitá je zpětná vazba, aby si žáci odnesli ponaučení a postup, jak se v případě potřeby příště zachovat.”

3. Je něco dalšího, na co bych se ve třídě měla více zaměřit?

„Pomohla by častější změna zasedacího pořádku. Žáci tak mohou blíže poznat i spolužáka, s kterým se jindy ani nebaví. Je možné, že se jim častější změny nebudou líbit, ale přinese to také jisté zlepšení.”

5.6 Dotazník B-3

Dotazník B-3 byl realizován ve dvou termínech. První dotazník byl vyplněn na začátku roku 2022 a to konkrétně dne 10. 1. 2022 při plném počtu žáků čtvrtého ročníku. Druhý dotazník byl vyplněn o 5 měsíců později a to konkrétně 10. 6. 2022 opět při plném počtu žáků čtvrtého ročníku. Dotazník se skládá ze tří částí: atraktivita x neatraktivita, klima ve třídě a sebehodnocení postavení ve třídě.

5.6.1 Atraktivita x neatraktivita

Atraktivita a neatraktivita se v dotazníku B-3 zjišťuje otázkami č. 1, 2, a 6.

Otázka č. 1:

Mezi mé přátele v naší třídě patří:

1.
2.
3.

Otázka č. 2:

Jako přítele (přítelkyni) bych si nikdy nevybral:

1.
2.
3.

Otázka č. 6:

Najdi některého ze spolužáků, který je:

spravedlivý: _____	protivný: _____
spolehlivý: _____	nespravedlivý: _____
zábavný: _____	nevděčný: _____
vždy v centru dění: _____	nespolehlivý: _____
se všemi za dobře: _____	osamocený: _____

Vyhodnocení atraktivity a neatraktivity dle dosažených výsledků a jejich vzájemné porovnání ze dvou datumů realizací dotazníků je následující:

	10. 1. 2022	10. 6. 2022
Vysoce atraktivní žáci	3	3
Průměrně atraktivní žáci	16	18
Podprůměrně atraktivní žáci	3	1

Tabulka 1. - Porovnání atraktivity

Z výsledků zaznamenaných v tabulce vyplývá celkové zlepšení vztahů mezi třídou a třemi podprůměrně atraktivními spolužáky. Jedná se o jednu dívku a dva chlapce. Na jejich začleňování jsem pracovala pomocí skupinových aktivit, kdy jsem jim dávala vůdčí role a oni se tak mohli lépe prosadit. Viděli mojí důvěru v ně samotné a začali se díky tomu více začleňovat. Někteří spolužáci s nimi začali trávit více času a opravdu je poznávat. Jeden z chlapců je právě chlapec s autistickou poruchou, který sám o začleňování mezi spolužáky nemá zájem. Proto se jeho pozice nezměnila. U něj se soustředím především na jeho osobní rozvoj a překonávání jednotlivých překážek.

5.6.2 Klima třídy

Klima třídy je v dotazníku B-3 zjišťuje otázkami č. 4 a 5.

Otázka č. 4:

Odpověz na následující otázky ano – ne:

Ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný	ano	ne
Ve třídě je někdo, komu ostatní ubližují	ano	ne
Stává se, že se do školy těším	ano	ne
Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémem	ano	ne
Společné problémy řešíme většinou v klidu	ano	ne

	10. 1. 2022	10. 6. 2022
Ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný	60	37
Ve třídě je někdo, komu ostatní ubližují	38	13
Stává se, že se do školy těším	77	95

Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémem	69	93
Společné problémy řešíme většinou v klidu	56	84

Tabulka 2. - Atmosféra ve třídě (uvedeno v počet ANO v %)

Druhá tabulka ukazuje velice příjemné změny, které mě opravdu překvapily. Největší posun z pohledu žáků je klidné řešení problémů. Ukazovali jsme si společně, jak řešit problémy, že se u jejich řešení nemusí na sebe křičet a obhajovat sám sebe. Druhá velká změna proběhla ve snížení procent u druhé věty. Všechny tyto zjištěné hodnoty se ke konci školního roku pozitivně pohnuly.

Otázka č. 5:

Zakroužkuj číslici, která vyjadřuje míru tvých pocitů ve třídě:

pocit bezpečí	1	2	3	4	5	6	7	pocit ohrožení
pocit přátelství	1	2	3	4	5	6	7	pocit nepřátelství
atmosféra spolupráce	1	2	3	4	5	6	7	atmosféra lhostejnosti
pocit důvěry	1	2	3	4	5	6	7	pocit nedůvěry
atmosféra tolerance	1	2	3	4	5	6	7	atmosféra netolerance

V otázce č. 5 bylo úkolem zakroužkovat pocity každého žáka na sedmibodové škále. Nejvíce pozitivní pocity představoval bod 1 a nejvíce negativní pocity bod 7.

	10. 1. 2022	10. 6. 2022
pocit bezpečí	2,03	1,80
pocit přátelství	2,40	2,05
atmosféra spolupráce	2,80	2,50
pocit důvěry	2,40	1,95
atmosféra tolerance	2,09	2,00

Tabulka 3. - Pocity žáků (uvedeny průměrné hodnoty)

Z tabulky č. 3 je vidět zlepšení v jednotlivých pocitových oblastech žáků. Největší zlepšení je v oblasti přátelství, spolupráce a důvěry. Zařazení třídnických hodin, skupinových aktivit a otevření se jednotlivým problémům, které žáky trápily, byly v ovlivnění klimatu třídy přínosné. To vše se dělo vědomě a plánovaně.

5.6.3 Sebehodnocení postavení ve třídě

Třetí oblastí je sebehodnocení žáka a jeho postavení ve školní třídě. Touto oblastí se zabývá otáčka č. 3.

Otázka č. 3:

Sám sebe hodnotím (zakroužkuj):

- a) Jsem vždy v centru dění ve třídě.
- b) Občas se účastním a jsem obvykle o akcích ve třídě informován.
- c) Párkrát jsem se akcí ve třídě účastnil, ale nebývám informován.
- d) Zdá se, že o mou účast třída příliš nestojí.
- e) O dění ve třídě nejvím zájem.

	10. 1. 2022	10. 6. 2022
Jsem vždy v centru dění ve třídě.	2	3
Občas se účastním a jsem obvykle o akcích ve třídě informován.	14	17
Párkrát jsem se akcí ve třídě účastnil, ale nebývám informován.	4	1
Zdá se, že o mou účast třída příliš nestojí.	1	0
O dění ve třídě nejvím zájem.	1	1

Tabulka 4. - Sebehodnocení postavení ve třídě

Z hodnot uvedených v tabulce je zřejmé, že žáci své postavení ve třídě hodnotí převážně pozitivně. Rozdíly, jak jsem předpokládala, jsou malé. Přesto za 5 měsíců žáci ve třídě více spolupracují, informují se a sdílí společný čas více pohromadě. To je patrné hlavně u větší četnosti odpovědí ve druhé větě.

5.7 Pozorování

Pozorování, které ve své třídě provádím opakovaně zkoumá následující otázky. Opět jsou odpovědi na ně realizované ve dvou termínech, stejných jako realizace dotazníku B-3, tj. v datumech 10. 1. a 10. 6. 2022. Tyto otázky mi pomáhají se zaměřit na celkové klima třídy. Pokud zpozorním nějaké nesrovnalosti, věnuji jim větší pozornost a hledám možné řešení.

Odpovědi ze dne 10. 1. 2022 byly odpovědi na otázky vyhodnocovány podle pozorování mnou a školní speciální pedagožkou následující:

1. Jaké jsou vztahy mezi jednotlivými žáky?
2. Jak se žáci cítí v kolektivu a zda se těší do školy?
3. Jak moc se žáci aktivně zapojují do kooperativních aktivit?
4. Jsou žáci ochotni přijít za paní učitelkou a otevřeně s ní komunikovat o jejich problémech?

1. Jaké jsou vztahy mezi jednotlivými žáky.

Mezi žáky jsou čtyři dominující, kteří se ve skupinových pracích snaží nejvíce práce udělat sami. Jsou zaměřeni na výsledek a rychlost. Z kolektivu jsou vyčleňovány nejslabší jedinci. Jedná se o dvě žákyně a žáka s IVP.

2. Jak se žáci cítí v kolektivu a zda se těší do školy.

U této otázky jsem vedla rozhovor s žáky hromadně. Závěr byl takový, že se do školy těší každý žák.

3. Jak moc se žáci aktivně zapojují do kooperativních aktivit.

Zde nastává problém ve spolupráci s dominujícími žáky, kteří se neohlíží na své spolužáky a někdy je nepustí k práci. Ostatním žákům to je nepříjemné a rádi by s tím něco dělali.

4. Jsou žáci ochotni přijít za paní učitelkou a otevřeně s ní komunikovat o jejich problémech?

Vypozorovala jsem, že někteří žáci jsou více otevření a dokáží se podělit a řešit své problémy jak se spolužáky, tak i se mnou. Ráda bych všechny žáky vedla k větší důvěřivosti a otevřenosti. Je to i můj další cíl, na který se chci zaměřit v následujících měsících.

Odpovědi ze dne 10. 6. 2022 byly odpovědi na otázky vyhodnocovány podle pozorování mnou a školní speciální pedagožkou následující:

1. Jaké jsou vztahy mezi jednotlivými žáky.

Vědomá práce s žáky jim ukázala jak se efektivně navzájem stmelit hlavně ve skupinových pracích. Ukázala jsem žákům, jak je důležité brát každého takového, jaký je. Vyzdvihla jsem přednosti každého vyčleňovaného žáka a empaticky je vedla k vzájemné pomoci a respektu.

2. Jak se žáci cítí v kolektivu a zda se těší do školy.

Tato odpověď zůstala neměnná. Žáci se nadále těší ze školních aktivit a stráveného času se spolužáky.

3. Jak moc se žáci aktivně zapojují do kooperativních aktivit.

Zde proběhla změna. Dominantní žáci se snaží pomáhat slabším a více je tak zapojovat mezi sebe. Chápu jednotlivé rozdíly mezi nimi a respektují je. Jejich role ve skupinové práci je spíše pozorovatelská.

4. Jsou žáci ochotni přijít za paní učitelkou a otevřeně s ní komunikovat o jejich problémech?

Neshody mezi žáky a různé potyčky jsem se začala častěji dozvídat. Žáci mají zájem o jejich řešení jak před třídou, tak i v soukromí. Nebojí se přiznat, že něco zapomněli, protože už ví, co bude následovat. Na své žáky nekřičím a proto pocítují větší pocit bezpečí, který každý den roste. Pokud zakřičím, ví, že je něco opravdu už špatně.

Při porovnání odpovědí můžeme usoudit, že se celkový vztah ve třídě mezi samotnými žáky i mezi žákem a paní učitelkou zlepšil. To přineslo spoustu pozitivních reakcí na problémové situace, větší pohodu a chuť pracovat. Žáci se v hodinách nebojí hlásit a být aktivní. Nebojí se říct svůj vlastní názor, protože ví, že je vždy vyslechnu a snažím se pochopit, co mi tím chtějí sdělit.

5.8 Zhodnocení dosažených cílů

Škola je místo, kde dítě získává nové znalosti a dovednosti z jednotlivých předmětů. To tvoří pouhou polovinu. Tu druhou polovinu tvoří vztahy se spolužáky a učiteli. Patří sem i poznávání sebe sama a místa, kde dítě žije a tráví své dny. Škola není bezpečné místo. Žáci si zde mohou navzájem ubližovat, potýkat se s konflikty, které zatím ještě nemusí umět vyřešit. Učí se si vybudovat místo v kolektivu, nové kamarády a jak vycházet s těmi, s kterými se kamarádit nechce. To, co dítě ve škole zažije, mu může ovlivnit zbytek života. Vztah dítěte a učitele je specifický. V prvních ročnících je učitel milován. Velký vzor pro děti, které touží po tom být, jako jejich pan učitel, paní učitelka. S přibývajícím věkem se děti kriticky přesvědčují o pravdivosti informací, které jim jsou ve škole vykládány. Zkouší a testují hranice. Dokáží se za sebe postavit, pokud se cítí v nepravu. (Říčan, 2013)

Hypotézou empirické části mé diplomové práce bylo kladné posílení klimatu třídy. Vzájemná otevřenost, důvěra a respekt mezi žáky, ale i žákem a učitelem. Empirická část diplomové práce potvrdila efekt vědomé komunikace v praxi v celkové délce trvání 10 měsíců ve stejném kolektivu žáků. Efekt se potvrdil již v rozmezí posledních 5 měsíců mezi kterými byly realizovány dotazníky B-3. Jak již bylo napsáno, velké změny se nedějí

v krátkém čase. Jistě by změny byly větší, kdybych měla více zkušeností v užívání vědomé komunikace ve školní praxi. Ve školním procesu žáci tráví pouhých 25 hodin týdně, v kterých na ně mohu vědomě působit. Z celkových 120 hodin, které má pracovní týden, je to necelá pětina jejich života. Takové množství nedává učiteli příliš šancí na změnu. Přesto je dostačující i na menší, za to velice důležité, změny. Za 10 měsíců žáci odvedli veliký posun v jejich sebedůvěře, pochopení slova respekt a snahu o jeho dodržování. Posílili důvěru mezi svými spolužáky, stejně tak i upřímnost a otevřenost k paní učitelce.

6 Závěr

Cílem diplomové práce byla analýza efektů vědomé komunikace v procesu výchovy a vzdělávání. Předpokladem bylo také odražení těchto efektů v celkovém klimatu třídy. Analýza byla zakončena porovnáním dvou realizovaných dotazníku B3 s 5 měsíčním odstupem. Následovalo mé pozorování této třídy a odpověď na pravidelné otázky, které si kladu.

Zvolené téma a teoretické souvislosti nejprve charakterizovala teoretická část diplomové práce. Na ni navázala empirická část zaměřená na analýzu efektů vědomé komunikace. Teoretická část diplomové práce je zaměřena na uvedení do problematiky vědomé komunikace. Dělí se do čtyř komplexních kapitol jako je komunikace, vědomá komunikace, komunikační styly, výchovné postupy a důsledek vědomé komunikace ve školní třídě. První kapitola s názvem komunikace vymezila tento pojem a zároveň ho provázala se základními lidskými potřebami. Druhá kapitola odkryla vědomou komunikaci. Vysvětlila jaký vliv má komunikace na plnění klíčových kompetencí ve školství. Rozlišila od sebe pojmy vědomí a nevědomí. Ukázala, jakým způsobem mozek ovlivňuje naši komunikaci a vymezila jednotlivé výchovné styly. Třetí kapitola se zabývá komunikačními styly a výchovnými postupy. Popisuje neefektivní i efektivní principy komunikace spolu s praktickými ukázkami. Čtvrtá kapitola se zabývá klimatem ve školní třídě, jeho vymezením a jednotlivými aktéry.

Empirická část obsahuje pátou kapitolu s metodologickými východisky jako je charakteristika třídy, představení a cíl, analýza jednotlivých ukázek z přiloženého audiovizuálního záznamu zakončena krátkým rozhovorem se žáky a speciální pedagožkou. Celou tuto část uzavírá ověření klimatu třídy pomocí dotazníku B-3, mým pozorováním chování žáků a celkovým závěrem je zhodnocení dosažených cílů. V empirické části byla na základě ucelených znalostí z teoretické části stanovena hypotéza, která se s ohledem na stanovený cíl práce potvrdila. Odpovědi na otázky z úvodu empirické části vykazují zlepšení a potvrzují efektivitu práce. Odpovědi byly vyhodnocovány na základě dotazníku B-3, mého pozorování jako třídní paní učitelky, na základě jednotlivých rozhovorů s žáky a speciální pedagožkou.

Analýzou jednotlivých ukázek komunikace jsem dospěla k závěru, že používání principů vědomé komunikace je v procesu vzdělávání a výchovy velice efektivní. Přesto, že komunikovat vědomě 25 hodin týdně je pro pedagoga velice náročné, věřím, že po dalším vzdělávání a nabíráním zkušeností se změny budou dít ještě rychleji a efektivněji. Učiteli na základní škole by v první řadě mělo jít o připravenost žáků do budoucího života o trochu více, než o předání učiva. To zajistí vědomá výchova a komunikace.

6.1 Návrhy na další prohloubení práce se třídou

Mezi další návrhy na posílení vztahů ve třídě je pravidelné zařazení třídnických hodin. Ze zkušenosti vím, že najít si čas na třídnické aktivity v běžném vyučovacím procesu je opravdu náročné. Přesto dnes vnímám jejich důležitost. I kdyby to měla být hodina týdně nad rámec vyučování. Dalším návrhem jsou mimoškolní aktivity jako třídní výlety, exkurze, učení se venku a jiné badatelské a skupinové činnosti. Jsou to všechno aktivity, které stmelují kolektiv a pokud by se objevily nějaké překážky, budeme se je jako kolektiv snažit správně vykomunikovat a posunout tak naši úroveň řešení problémů o další kus výše.

Seznam použité literatury

- ADAIR, J., 1994. *Vytváření efektivních týmů*. Praha: Press. ISBN 80-85603-70-5.
- ADLER, A., 1995. *Smysl života. Individuální psychologie 3*. Praha: Práh. ISBN 80-85809-34-6.
- ČÁP, J., MAREŠ, J., 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 807367273.
- ČAPEK, R., 2010. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2742-4. S. 13.
- ČAPEK, R., 2013. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Pedagogika. ISBN 978-80-247-4640-1. S. 127.
- FROMM, E., 1992. *Mít nebo být*. 1. vyd. Praha: Naše vojsko. ISBN 80-206-0181-3.
- HELUS, Z., 1997. *Psychologie*. Praha: Fortuna. ISBN 80-7168-406-6.
- HELUS, Z., 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-1168-3.
- ISAACS, W., 1999. *Dialogue and the art of thinking together*. New York: Doubleday. ISBN 978-0-385-47999-8.
- JEDLIČKA, R., KOŤA, J., SLAVÍK, J., 2018. *Pedagogická psychologie pro učitele*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-271-0586-1.
- KASSIN, S., 2007. *Psychologie*. Brno: CPress. ISBN 978-80-251-1716-3.
- KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T., 2017. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Český Těšín: FINIDR, s. r. o. ISBN 978-80-904030-0-0.
- KOUKOLÍK, F., 1995. *Možek a jeho duše*. Praha: Makropulos. ISBN 80-901776-1-1.
- KUČERA, D., 2013. *Moderní psychologie*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-4621-0.

- LAŠEK, J., 2001. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, ISBN 80-7041-088-4.
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J., 1995. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1070-3. S. 18.
- MASLOW, A. H., 2014. *O psychologii bytí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0618-7.
- MATĚJČEK, Z., 1986. *Rodiče a děti*. Praha: AVICENUM. ISBN 08-011-86.
- MATĚJČEK, Z., 1994. *Po dobrém, nebo po zlém?*. Praha: Portál. ISBN 80-85282-00-3.
- MOTSCHNIG, R., NYKL, L., 2011. *Komunikace zaměřená na člověka*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-3612-9.
- PETLÁK, E., 2006. *Klíma školy a klíma třídy*. Bratislava: Iris. ISBN 80-89018-97-1.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2009. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6. S. 130.
- RIEGER, Z., VYHNÁLKOVÁ, H., 1996. *Ostrov rodiny: Příručka pro odborníky*. Hradec Králové: Konfrontace. ISBN 80-901773-8-7.
- ROGERS, C. R., 2015. *Být sám sebou*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0796-2.
- ROSENBERG, M., 2008. *Nenásilná komunikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-447-2. S. 17.
- ŘÍČAN, P., 2013. *S dětmi chytře a moudře*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0343-8.
- VÁGNEROVÁ, M., *Základy obecné psychologie*. Liberec: TU v Liberci, 2007. ISBN 978-80-7372-283-8. S. 62.
- VYBÍRAL, Z., 2009. *Psychologie komunikace*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-387-1. S. 25.
- VYKOPALOVÁ, H., 1992. *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-7067-161-0. S. 6.

ZACHAROVÁ, E., 2016. *Komunikace v ošetrovatelské praxi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-271-0156-6.

Seznam elektronických zdrojů

HAVRÁNEK, B., 2011. *Slovník spisovného jazyka českého* [online]. [vid. 25. 3. 2022].

Dostupné z: <https://ssjc.ujc.cas.cz/search.php?hledej=Hledat&heslo=v%C4%9Bdom%C3%A4&sti=EMPTY&where=hesla&hsubstr=no>

JEŘÁBEK, J., TUPÝ, J., a kol., 2017. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*

[online]. [vid. 13. 4. 2022]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-program/y/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

MAREŠ, J., JEŽEK, S., 2012. *Klima školní třídy. Dotazník pro žáky* [online]. [vid. 10. 6.

2022]. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/15_klima_skolni_tridy.pdf

ZŠ OLOMOUC, *Základní škola Olomouc* [online]. [vid. 21. 8. 2021]. Dostupné z:

<http://www.zsdrozdin.cz/nase-priority/bezpecne-klima/>

Účast na kurzech a seminářích

VĚDOMÁ KOMUNIKACE, lektor: Zdeněk Okleštěk, absolvováno v Liberci, říjen - prosinec 2020

KOMUNIKACE S DĚTMI, ANEB PROČ TO NEUMÍME, lektorka: PhDr. Lidmila Pekařová, online seminář, 27. února 2021

O DĚTSKÉM SEBEVĚDOMÍ, lektorka: Martina Holíková, online webinář, 23. června 2021

Seznam příloh

Příloha č. I – AUDIOVIZUÁLNÍ ZÁZNAM z procesu výchovy a vzdělávání ve třídě 4.B
ZŠ Aloisina výšina v Liberci.