



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

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

Bakalářská práce

Význam typologie komunikačních typů podle Kopsových v povolání učitele mateřské školy

Vypracovala: Mgr. Zuzana Bícová
Vedoucí práce: doc. PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D.

České Budějovice 2023

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorkou této bakalářské práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích dne 3.7. 2023

Zuzana Bícová

Poděkování

Děkuji doc. PhDr. Miluši Vítěčkové, Ph.D. za odborné vedení bakalářské práce a cenné rady. Velmi děkuji i všem ostatním pedagogům PF JU v Č. Budějovicích, kteří mi předávali během celého mého studia podstatné informace a dovednosti důležité pro učitelku mateřské školy. Děkuji všem participantkám za uskutečněné rozhovory a otevřenost během výzkumného šetření. Velké poděkování patří mé rodině, která mi poskytla prostor a měla pochopení pro povinnosti během celého mého studia. Bez nich by tato práce nemohla vzniknout.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá významem typologie komunikačních typů podle Kopsových v povolání učitele mateřské školy. Jejím cílem je zjistit, jaký přínos má znalost komunikačních typů pro práci učitele v mateřské škole a jak s typologií učitelé pracují. V úvodu bakalářské práce je popsáno současné pojetí přístupu k dětem. Jsou popsána základní fakta o komunikaci, její verbální a neverbální složce. Zabývá se také některými technikami efektivní komunikace. Podrobněji je pozornost věnována jednotlivým komunikačním typům a jejich potřebám. V praktické části práce jsou interpretovány výsledky kvalitativního výzkumu. S vybranými učiteli mateřských škol byly realizovány rozhovory. Na základě nich bylo zjištěno, že znalost komunikačních typů a jejich používání usnadňuje učitelům v mateřských školách práci. Má vliv na pozitivní sebepojetí pedagogů. Tím pomáhá ve třídě navodit vlídné prostředí. Působí jako prevence nedorozumění v komunikaci. Umožňuje poznat a zohlednit individuální potřeby dětí a tím přispívá k jejich pocitu přijetí.

Klíčová slova:

respektující přístup; efektivní komunikace; Kopsovi; komunikační typy

ABSTRACT

Bachelor's thesis deals with the significance of communication types based on Kops's typology in the profession of preschool teachers. Its aim is to determine the benefits of knowledge about communication types for the work of preschool teachers and how teachers utilize this typology. The introduction of the thesis describes the current approach to working with children. It provides basic facts about communication, including its verbal and nonverbal components. It also explores some techniques of effective communication. Detailed attention is given to individual communication types and their needs. In the practical part of the thesis, the results of qualitative research are interpreted. Interviews were conducted with selected preschool teachers. Based on these interviews, it was found that knowledge of communication types and their utilization facilitates the work of preschool teachers. It has an impact on the positive self-concept of educators, thus helping to create a friendly environment in the classroom. It serves as a prevention of misunderstandings in communication. It enables recognizing and considering the individual needs of children, thereby contributing to their sense of acceptance.

Keywords:

respectful approach; effective communication; Kops; communication types

OBSAH

| | |
|--|----|
| ÚVOD..... | 8 |
| 1 RESPEKTUJÍCÍ PŘÍSTUP K DÍTĚTI..... | 9 |
| 2 KOMUNIKACE V OBECNÉ ROVINĚ..... | 12 |
| 3 EFEKTIVNÍ KOMUNIKACE | 15 |
| 3.1 Techniky efektivní komunikace..... | 16 |
| 4 KOMUNIKAČNÍ TYPY..... | 18 |
| 4.1 Pocitový komunikační typ | 18 |
| 4.1.1 Komunikace s dítětem pocitového komunikačního typu..... | 19 |
| 4.2 Rozumový komunikační typ | 20 |
| 4.2.1 Komunikace s dítětem rozumového komunikačního typu | 21 |
| 4.3 Obrazový komunikační typ | 22 |
| 4.3.1. Komunikace s dítětem obrazového komunikačního typu..... | 22 |
| 4.4 Sluchový komunikační typ | 23 |
| 4.4.1 Komunikace s dítětem sluchového komunikačního typu | 24 |
| 5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ..... | 26 |
| 6 METODIKA..... | 27 |
| 6.1 Kvalitativní výzkumné šetření..... | 27 |
| 6.2 Výzkumný soubor | 27 |
| 7 VÝSLEDKY | 30 |
| 7.1 Výsledky na základě rozhovorů | 30 |
| 7.1.1 Znalost | 30 |
| 7.1.2 Realizace | 34 |
| 7.1.3 Výhody a nevýhody | 36 |
| 7.1.4 Efektivita | 37 |
| 8 DISKUZE..... | 41 |

| | |
|-------------------------------|----|
| ZÁVĚR | 44 |
| SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ | 45 |
| SEZNAM PŘÍLOH..... | 47 |

ÚVOD

V současné době moderní předškolní pedagogika klade důraz na respektující přístup k člověku jako takovému, k dítěti pak především. Snaží se podpořit jeho individualitu a naplňovat potřeby každého dítěte tak, jak právě ono potřebuje. Ve výchově obecně, ať už institucionální nebo v rámci rodiny, je preferován partnerský přístup. Pedagogičtí pracovníci jsou během přípravy na svou profesi seznamováni se způsoby efektivní komunikace a také z řad laické veřejnosti je mnoho zájemců o tuto problematiku. Komunikace je v našich životech všudypřítomná a v 21. století také velmi rychlá. Proto považuji komunikaci za důležitou. Slouží k přenosu informací o vnějším světě, ale také o nás samotných. To, jakým způsobem komunikujeme s okolím, je prezentace našeho vlastního já. Náviku komunikace se zpravidla nevěnujeme cíleně. Děti se jí učí nápodobou a přejímají způsoby svého okolí.

Manželé Kopsovi, autoři diagnostické metody Životních map®/ KopsMethod®, během své mnohaleté praxe vyzorovali, že každý člověk má vrozený způsob komunikace. Definovali čtyři různé komunikační typy. Každý z nich má své specifické znaky a vlastní způsob, kterým jedná, vyjadřuje se a naslouchá. S touto metodou jsem se setkala v rámci vlastního seberozvoje a začala ji úspěšně aplikovat ve vlastní rodině. Zajímá mě, jak se dá tohoto komunikačního nástroje využít v praxi předškolního vzdělávání.

Cílem bakalářské práce je zjistit, jak znalost a aktivní používání komunikačních typů ovlivňuje práci učitele v mateřské škole. Zda a jak napomáhá efektivnímu řešení situací vznikajících mezi dětmi i dospělými, a zda a jak učitelům v předškolním vzdělávání přispívá ke zkvalitňování jejich pedagogické práce. V teoretické části je popsán respektující přístup k dítěti jako základní postoj k mezilidským vztahům, komunikace obecně, její verbální a neverbální složka. Dále jsou nastíněny způsoby efektivní komunikace. Podrobněji je pak rozepsána problematika komunikačních typů tak, jak je definují manželé Kopsovi. S vybranými učiteli mateřských škol byly vedeny rozhovory. V rámci praktické části jsou popsány výstupy z kvalitativního šetření.

1 RESPEKTUJÍCÍ PŘÍSTUP K DÍTĚTI

Postoj k dítěti se v průběhu času vyvíjel a procházel různými změnami. V minulých dobách byl rozšířen především autoritářský přístup, ve kterém byly autorita a disciplína považovány za klíčové prvky výchovy. Dítě bylo často považováno za pasivní objekt, který musí poslouchat a respektovat rozhodnutí dospělých bez otázek. S pokračujícím sociokulturním vývojem celé společnosti se však postoj k dětem mění. V současné době je kladen důraz na respektování dítěte jako jedinečné bytosti se svými potřebami, názory a emocemi. Svobodová (2022) považuje za důležité, aby děti viděly, že nejen ony zažívají nějaké emoce. Zažívají je i učitelé, další dospělí a ostatní děti. Každý má své pocity. Má na ně právo a druzí by to měli respektovat. Je důležité zažít bezpodmínečné pozitivní přijetí. „Pokud dítě přijmu takové, jaké je, dávám mu současně důvěru, že má v sobě ukrytý potenciál k rozvoji a změně.“ (Svobodová, 2022, s. 14) Podle Nováčkové a Nevolové (2020) nestačí však děti pouze milovat. Je potřeba užívat i vhodné výchovné postupy. „Za nezbytnou podmínku úspěšné výchovy považujeme vedle lásky také respekt k dětem. Dospělí si přejí, aby se děti chovaly s respektem k druhým lidem. K tomu je nutné, aby samy „na vlastní kůži“ zakusily respektující chování od dospělých.“ (s. 10) Autorky zároveň potvrzují, že děti potřebují hranice. Ty fungují, pokud jsou založeny na vnitřněných hodnotách. Respektující přístup k dítěti vychází z přesvědčení, že dítě má právo být slyšeno, respektováno a mít vliv na své vlastní životní rozhodnutí. Neméně důležitý je ovšem také respekt sám k sobě. Jako lidé jsme si rovni. Proto bychom se měli ohlížet na potřeby druhých a také na potřeby své vlastní.

Podle psycholožek Nováčkové a Nevolové (2020) má vztah založený na respektu následující projevy:

- Respekt k odlišnostem: člověk má ve svém životě potřebu někam patřit, ale zároveň touhu se odlišovat. Být jedinečný. Sounáležitost se skupinou přináší pocit bezpečí. Abychom v rámci ní mohli plně projevit svou osobnost, potřebujeme zažít, že odlišnost je oceňována. „K respektu patří ponechat druhým jejich autonomii a individualitu, nepodmiňovat přijetí tím, že se přizpůsobí našim představám.“ (s. 16)

- Respekt k potřebám: základní lidské potřeby máme veskrze všichni stejné. Různí lidé mohou mít však různé způsoby jejich uspokojování. Americký psycholog Maslow vytvořil známou pyramidu potřeb, které poskládal od nejzákladnějších fyziologických potřeb až po potřebu seberealizace. Potřebami se také zabývali např. manželé Pessa a Pessa Boyden. Podle nich mají rodiče za úkol „naplnit potřeby dítěte tak, aby se mohlo cítit "na svém místě" (chtěné, obklopené láskou a pozorností nejbližších), nasycené dobrými, "výživnými" podněty (nejen jídlem, ale i láskyplným kontaktem, podnětným světem okolo, informacemi), podporované (aby za ním rodiče stáli, uměli ho podržet a povzbudit), chráněné (aby stáli před ním a zaštiťovali je, uměli se ho zastat), aby ve vztahu s nimi našlo svůj limit – hranice (poznalo, že věci mají svou míru a řád, že nejsou neomezené a chaotické).“ (Siřínek, 2023) Rozdílné potřeby také mohou lidé mít právě v komunikaci. Ty popisují Kopsovi v typologii komunikačních typů.
- Respekt k důstojnosti: důstojnost by měla být zachována vždy. Jak ostatních lidí, tak naše vlastní. Nikdo by neměl být ponižován. Od ostatních, ani sám před sebou. Podle Nováčkové a Nevolové (2020) je základní respekt to, co by mělo zůstat mezi lidmi i tehdy, když si přestanou jeden druhého vážit.

Pro některé dospělé může být těžké chovat se k dětem jako k sobě rovným. Obecně ve společnosti je často ten stejný prohřešek u dítěte považován za větší problém než u dospělého (např. omylem rozlité pití). Nováčková a Nevolová (2020) doporučují v případech, kdy si nejsme jisti, jak se zachovat, položit si otázku, zda bychom to řekli dospělému? Případně, zda bychom sami chtěli něco takového slyšet. Děti pochopitelně nedosahují takové vývojové úrovně jako dospělý člověk. Nemají tolik zkušeností, nejsou tolik sociálně vyzrálé a emočně stabilní. Přesto si zaslouží respekt a respektující zacházení. Jeho podstatou je mít ohled na odlišnosti. Aldort (2010, s. 51) shrnuje: „Chovejte se k dítěti jako k sobě rovnému a buďte si vědomi jeho limitů.“

Za opak respektujícího přístupu se dá považovat mocenský postoj, kde pozice dvou lidí není vyvážená. Jeden vystupuje vůči druhému z titulu síly, mocenské převahy. Tu může využívat vědomě či nevědomě. Skryté nebezpečí je v laskavé manipulaci. Určitou formou manipulace je i užívání trestů a odměn. Podle Svobodové (2017) vede jejich užívání k návyku na vnější motivaci. Děti pak jednájí správně, protože za to něco dostanou.

Procházka (2017) považuje užívání trestů a odměn ve výchově za manipulativní. Jedná se o autoritářskou výchovu. Konání z pozice moci ovšem nevede u dětí k budování zodpovědnosti. Spíše podporuje vzdor nebo naopak dítě reaguje uzavřením se do sebe a potlačováním vlastních potřeb. Naučí se poslušnosti. Ale i ta má svá rizika. Poslušné děti se učí, že důležitější, než cokoli jiného je rozhodnutí autority. Bez ohledu na smysluplnost takového rozhodnutí nebo aktuální potřeby. V dětství se může poslušnost jevit jako žádoucí. Ale málo kdo by chtěl pro své děti, aby v dospělosti uposlechly druhé bez ohledu na svůj vlastní názor.

Nerespektující způsob výchovy je také volná výchova, všedovolující. Zde se ztrácí respekt vychovatele k sobě samému, k vlastním potřebám. Dospělí se v konečném důsledku zříkají zodpovědnosti za dítě. Nechávací vše na něm a tím ho přetěžují. Kladou vysoké nároky na jeho rozumovou i emocionální stránku. Prekopová (2000) považuje za důležité ve výchově usilovat o důsledné vedení, které by směřovalo k reálnému poznání vlastních silných a slabých stránek, kompetencí a povinností a také k respektování potřeb druhých. Peterson (2019, s. 145) popisuje situaci, kdy přemíra chaosu vede k přemíře řádu, a to celé směřuje nevyhnutelně k následnému zvratu. Oba extrém, zcela volná výchova a silně autoritářská, nejsou pro dítě přínosem. Nevedou k osvojení hodnot a vzorců chování uplatnitelných pro spokojený život. „Pohromy číhají v obou krajnostech každého morálního kontinua“.

2 KOMUNIKACE V OBECNÉ ROVINĚ

„Komunikaci (dorozumívání, sdělování) můžeme chápat jako prostředek vzájemné interakce (působení, vztahu) mezi lidmi, ale i živočichy. Prostřednictvím sociální (mezilidské, interpersonální) komunikace se dorozumíváme, přijímáme, sdílíme a předáváme informace, myšlenky, postoje, emoce, pocity, sebepojetí, pravidla, vztahy a jednání apod.“ (Šafránková, 2019, s.302) Komunikace je proces, který zahrnuje vysílání (kódování) a přijímání (dekódování) zpráv mezi komunikátorem a příjemcem prostřednictvím různých kanálů, jako jsou slova, gesta, obrazy nebo písmo. Úskalím je, zda příjemce dekóduje sdělení správně, ve stejném významu, ve kterém ho komunikátor vyslal. Nápomocná může být znalost komunikačních typů. Podle Vybírala (2009) má naše komunikace pět hlavních funkcí. Informovat, instruovat, přesvědčit, vyjednat (domluvit se) a pobavit.

Prostředkem lidské komunikace je řeč. Je velmi důležitá pro kognitivní vývoj. Bednářová a Šmardová (2022) označují řeč také za prostředek socializace a zásadní nástroj myšlení. Řeč i myšlení jsou vzájemně provázány. Během vývoje (dítěte) se ovlivňují a doplňují. „Myslíme v pojmech. To, co myslíme, vyjadřujeme v pojmech.“ (s. 96) Dobře rozvinuté komunikační schopnosti jsou zásadní pro socializaci. Děti, které mají s komunikací potíže, jsou dle Bednářové a Šmardové (2022) v nevýhodě. Rozvoj komunikačních dovedností u dětí je proto zahrnut i v rámcovém vzdělávacím plánu.

V předškolním vzdělávání jsou jako základ rozvíjeny klíčové kompetence. Jsou to kompetence k řešení problémů, kompetence sociální a personální, kompetence činnostní a občanské, a právě kompetence komunikativní. „Dítě na konci předškolní docházky by mělo ovládat řeč, samostatně vyjadřovat myšlenky ale i pocity, nálady. Mělo by komunikovat v běžných situacích bez zábran a být v komunikaci aktivní.“ (RVP PV, 2021) Tím, že učitelka mateřské školy dbá na rozvoj komunikačních dovedností dítěte, umožňuje mu osvojení důležitých schopností pro život.

Verbální komunikace

Při verbální komunikaci se soustředíme na obsahovou stránku. To znamená, na to, CO sdělujeme. Pro správné porozumění je potřeba používat adekvátní slovník a správně rozklíčovat význam celého kontextu. Čeština je řeč velmi bohatá s řadou homonym. Proto je interpretace souvislostí důležitá. Svou roli hrají také kulturní a sociální zvyklosti. Verbální sdělování má svou paralingvistickou složku. Tedy JAK věci sdělujeme. Šafránková (2019) řadí mezi paralingvistické projevy barvu a intenzitu hlasu, rychlost, jakou mluvíme, jak dlouhé a časté děláme v komunikaci pauzy, jak přesně a jakým způsobem se vyjadřujeme, jak je naše vyjadřování srozumitelné a jakou má logiku.

Neverbální komunikace

Neverbální komunikace zahrnuje vše, co sdělujeme mimoslovně. Vyjadřujeme tím emocionální stránku naší osobnosti. „Z mimoslovního chování čerpáme hlubší porozumění prožitkům a také nám někdy pomáhá více porozumět důležitým obsahovým významům (především u dětí a hodně rozrušených lidí).“ (Koťátková, 2020, s. 116) Způsoby neverbální komunikace uvádí Šafránková (2019) tyto:

- zrakový kontakt (délka, frekvence, úhel pohledu atd.),
- mimika a výraz obličeje,
- posturologie (sdělování postojem a jeho změny, souhlas, nesouhlas atd),
- gestikulace (využívání různých gest),
- haptika (sdělování pomocí dotyků, podáním ruky),
- proxemika (oddálení se a přiblížení druhým),
- fyzický vzhled a úprava zevnějšku,
- a konečně úprava prostředí, ve kterém žijeme.

Učitelé pak podle Holečka (2014) používají nejčastěji tyto mimojazykové prostředky:

- modulaci hlasu – změna síly, výšky a tempa řeči, práce s pomlkami;
- mimiku – výrazy obličeje, pohledy očí;
- gestikulaci – pohyby rukou, hlavy.

Neverbální komunikace je důležitou složkou. Předává silnější (emotivní) a rychlejší poselství než verbální komunikace samotná. Propojení verbální a neverbální komunikace vede k efektivnějšímu porozumění a lepší vzájemné komunikaci. Neverbální a verbální složky naší komunikace by měly být v rovnováze. Komunikace hraje klíčovou roli v různých oblastech lidského života, včetně osobních vztahů, pracovního prostředí, vzdělávání, politiky a kultury. Správná komunikace přispívá k vzájemnému porozumění, respektu, řešení konfliktů, efektivní spolupráci a budování kvalitních vztahů mezi lidmi.

3 EFEKTIVNÍ KOMUNIKACE

Všichni lidé usilují v životě zhruba o to samé. Aby se měli dobře. K tomu patří, kromě jiného, dobré vztahy, pocit přijetí od okolí ale také přijetí sebe sama. Dovolit si být sám sebou je nutný předpoklad pro to, aby mohl člověk úspěšně komunikovat s ostatními. Svobodová (2017) popisuje efektivní komunikaci jako takovou komunikaci, kdy dospělí svým chováním dávají dětem najevo bezpodmínečné přijetí. Zároveň zůstávají pravdiví, emočně vřelí a respektující. Koťátková (2020) potvrzuje náročnost efektivní komunikace v tom, že je třeba skloubit tyto přístupy – akceptace, empatie, autenticita dohromady. Nestačí vybrat si jeden, který nám nečiní takové potíže. Důležitost zachování respektu v komunikaci zmiňuje i Kubitschek (2013). Základem úspěšného rozhovoru je podle ní dodržování pravidel komunikace. Použití komunikačních technik má však význam pouze tehdy, je-li použito upřímně a s respektem. Ne k manipulaci. Gordon (2012) píše směrem k rodičům, ale tvrzení lze bezesporu vztáhnout na všechny dospělé: „Když se rodič cítí dobře a je spokojený sám se sebou, vadí mu mnohem méně věcí, které dítě dělá.“ (s. 29) Je dobré si uvědomit, jaké chování je pro mě přijatelné a jaké už ne. Není žádoucí sám sebe tlačit k něčemu, co je pro mě nepříjemné. Naplňuji tak pravidlo být autentickým, a tedy čitelným okolím. Klíčovým konceptem v rámci efektivní komunikace s dětmi je podle Gordona (2012) „příslušnost problému“. Ten úzce souvisí s uvědoměním si, co pro mě je přijatelné a co už je nepřijatelné chování. V mezích pro mě přijatelného chování, přísluší problém dítěti. Mě jako dospělého (rodiče či učitele) jeho chování nezatěžuje. Pokud ale je pro mě jeho chování nepřijatelné, tím se stává problém mým a je na mě, abych ho řešil. Pokud ponecháme dětem prostor, aby hledaly řešení svých problémů a nepředkládáme jim řešení hotová, učíme je tím důležité zodpovědnosti za sebe sama.

3.1 Techniky efektivní komunikace

Předpokladem kvalitní interakce mezi lidmi je bezpodmínečné přijetí. Jen v prostředí, kde člověka respektují takového, jaký je, se může cítit bezpečně. Jedním ze způsobů, jak dát přijetí a celkově porozumění najevo je **aktivní naslouchání**. Základním principem je uznání pocitů. Faber a Mazlish (2011) vidí u dětí přímé spojení mezi tím, jak se cítí a jak se chovají. Aby se chovaly dobře, je zapotřebí, aby se dobře i cítily. Dobře se cítit budou podle autorek tehdy, když akceptujeme jejich pocity. Dospělí pocity dětí ovšem často popírají. („Nemůže ti přeci být zima. Určitě máš ještě žízeň. Už jsi unavený.“) Děti jsou pak zmatené a učí se svým pocitům nevěřit.

„Při aktivním naslouchání se tedy příjemce snaží pochopit, co odesílatel cítí či co jeho sdělení znamená.“ (Gordon, 2012, s. 63) Při aktivním naslouchání dáváme maximální prostor druhé straně a průběžně si ověřujeme, že jsme sdělení pochopili správně. Kubitschek (2013) označuje aktivní naslouchání za proces vyžadující plné soustředění a trpělivost. Správně naslouchat je podle ní důležitým základem opravdové komunikace. Rozhovor s užitím aktivního naslouchání pak může, např. dle Gordona (2012), vypadat například takto:

DÍTĚ: Matěj si se mnou nechce hrát. Nikdy nedělá, co já chci.

DOSPĚLÝ: Nějak se na Matěje zlobíš.

DÍTĚ: Jo. Už si s ním nikdy nechci hrát. Už s ním nekamarádím.

DOSPĚLÝ: Jsi tak naštvaný, že nemáš vůbec chuť ho vidět.

DÍTĚ: To je pravda. Ale když s ním nebudu kamarádit, nemám tu nikoho jiného, s kým bych si mohl hrát.

DOSPĚLÝ: Nerad bys tu zůstal úplně sám.

DÍTĚ: Jo. Takže s ním asi budu muset nakonec nějak vyjít. Ale bude to pro mě těžký, když se na něj tak strašně zlobím.

DOSPĚLÝ: Chceš s ním vycházet líp, ale je pro tebe těžké, přestat se na něj zlobit.

Aktivní naslouchání můžeme tedy shrnout jako způsob, jak uznat druhé straně pocity a zároveň poskytnout prostor pro samostatné nalezení řešení. Hodí se v situaci, kdy problém náleží druhému. Pro sdělení svých vlastních pocitů a potřeb, tedy v situaci, kdy nositelem problému jsem já, je vhodná strategie „**JÁ sdělení**“. Pomocí něho sdělím druhému, co se mi nelíbí, ale zároveň zachováme komunikaci v respektující rovině.

Nováčková a Nevolová (2020) popisují JÁ sdělení jako dovednost „mluvit za sebe“. Vidí v něm možnost řešit vypjaté situace bez útoku na druhé a bez ponižování. Ve vzájemné komunikaci tak ubývá nedorozumění. Základním aspektem této formy sdělení je, že mluvíme o sobě. O tom „co potřebujeme, co očekáváme, jak věci vnímáme, s čím jsme počítali, jak se cítíme a proč, co se v nás děje a co potřebujeme řešit.“ (Nováčková & Nevolová, 2020, s. 181). Aby JÁ sdělení mělo svůj efekt mělo by podle Gordona (2012) obsahovat tři části. Nejprve popsání toho, co mi vadí (nepřijatelné chování), následně popsání mého pocitu, který z toho mám a nakonec vysvětlení, jak konkrétně mě toho chování ovlivňuje, jaký má na mě účinek. Svobodová (2022) uvádí některé příklady JÁ sdělení:

- „Děti, je tu velký hluk. Vadí mi to, bolí mě hlava.“
- „Jirko, šlapeš do louží a voda cáká dětem na kalhoty. Mám strach, že budete všichni mokří a budeme se muset vrátit do školky.“
- „Maruško, mám problém. Když vidím, že si děti sahají do talíře. Oškliví se mi to, a přestane mi chutnat oběd.“ (s. 19)

Je zřejmé, že k tomu abychom mohli správně formulovat JÁ sdělení potřebujeme vědět, co přesně nám vadí a jaké máme vlastní pocity. Gordon (2012) má takovou zkušenost, že když přemýšlíme nad nastalou situací, abychom si ujasnili vlastní pocity a mohli tak v rámci JÁ sdělení poskytnout druhé straně vysvětlení, dojdeme mnohdy k závěru, že pro vztek (naštvaní) nemáme žádný důvod.

Základní principy efektivní komunikace napomáhají řešení konfliktů, které v prostředí mateřské školy nutně vznikají. Podle Koťátkové (2014) jde o základní profesní vybavenost učitelky při jednání s dětmi, jejich rodiči i kolegyněmi. Být empatická, aktivně naslouchat a vhodně formulovat své připomínky. Pro někoho jsou tyto dovednosti více či méně složité. V každém případě se efektivní komunikace dá vědomě trénovat.

4 KOMUNIKAČNÍ TYPY

Jak budeme v komunikaci zdatní, do určité míry ovlivňuje prostředí, ve kterém žijeme. Naše rodina, škola, média a celkově sociokulturní prostředí. Komunikační dovednosti se učíme a získáváme postupně během života. Ke komunikaci máme ale také dané predispozice. Kopsová a Kops (2016), autoři KopsMethod®, jsou toho názoru, že máme vrozené komunikační typy. Charakterizují je jako slovní projevy, které mají své zákonitosti a které jsou doplněny způsoby přemýšlení, chování a projevování se. Tento souhrn je uceleným obrazem jednotlivých komunikačních typů. „Komunikační typy rozdělujeme do čtyř základních kategorií, z nichž každá má svůj jedinečný proces, kterým se vyznačuje a podle kterého daný jedinec často jedná. Pochopením tohoto procesu můžeme zcela změnit atmosféru a komunikaci.“ (Kops & Kopsová, 2015, s. 14). K usnadnění komunikace je dobré znát svůj vlastní komunikační typ. Lze tak lépe porozumět potřebám, které jednotlivé komunikační typy mají a snáze jim lze vyhovět. Komunikační partneři mohou mít různé komunikační typy. Ať už jde o rodiče a dítě, sourozence, nebo dítě a učitele/učitelku v mateřské škole. Mezi účastníky komunikačního procesu tak mohou vznikat různá nedorozumění. Obvykle má každý jeden hlavní komunikační typ, ale mohou existovat i v různých kombinacích.

4.1 Pocitový komunikační typ

Ústředním tématem tohoto komunikačního typu jsou pocity, emoce a naciťování se. Popsat vlastní emoce je těžké. Zvláště pak pro děti, kterým ještě chybí adekvátní slovní zásoba. Pocitový komunikační typ se vyznačuje nekonkrétní komunikací. Není důležité co, nebo proč se děje, ale jak. Tedy jaký pocit z toho dítě má. Potřebuje vnímat pozitivní emoce, pak se cítí spokojené. Děti pocitového komunikačního typu nejvíce ze všech ocení prožitkové učení. Kopsová a Kops (2016) popisují, že děti se mohou někdy cítit zahlcené. V takovém případě jim pomůže, práci rozdělit do jednotlivých postupných kroků. Při zvládnání jednotlivých úseků pak zažívá úspěch, dobrý pocit, který je jeho hnacím motorem pro další činnost. Kopsová a Kops (2016) dále uvádí, že děti pocitového komunikačního typu potřebují sdílet. Vnímat přítomnost svého člověka, cítit, že jsou součástí, že prožívají společně. Cítit se v bezpečí a věřit, že to zvládnou. Děti pocitového komunikačního typu se hůře rozhodují. Potřebují k tomu více času, právě proto, že se

rozhodují na základě svých pocitů. Musí si nejprve každou situaci nacítit. Snáze se rozhodnou, pokud budou mít na výběr pouze z několika (nejlépe dvou) variant. Kopsová a Kops (2016) upozorňují, že pocitové dítě dovedou velmi znejistit (i dobře míněné) doplňující otázky. Ať už od rodiče nebo pedagoga v mateřské škole. Velmi snadno převezmou pocity někoho jiného. Nacítují se do druhých osob. Děti jsou pak nejisté sami sebou a pocity se snadno zahlčí.

4.1.1 Komunikace s dítětem pocitového komunikačního typu

Pozornost dítěte nejsnáze získáme přes pocity. To znamená, jak popisují Kopsová a Kops (2016), v komunikaci s ním užívat slova jako např.: cítit, příjemný, prožívat, společně, dotek, kontakt. Každý komunikační typ, má své vlastní výrazy a větná spojení, na která budou nejlépe reagovat a která potřebují slyšet. Jejich přehled znázorňuje tabulka 1: *Spojovací slova pocitového komunikačního typu*. Dítě pocitového komunikačního typu potřebuje kontakt. Pohladit, obejmout, držet se za ruku a cítit se přijímané, shrnují Kopsová a Kops (2016).

Tabulka 1: Spojovací slova pocitového komunikačního typu

| OTÁZKY PRO ROZVINUTÍ KOMUNIKACE | TYPICKÉ VÝRAZY POCITOVÉHO KOMUNIKAČNÍHO TYPU |
|--|--|
| Jak to cítíš? | Cítím to dobře. |
| Jak to vnímáš? | Je mi to příjemné (nepříjemné). |
| Co by ti bylo příjemnější? | Zvládneme to. |
| Vyhovuje ti to? | Společně to dáme. |
| Jak by ti to vyhovovalo? | Cítím to takto... |
| Můžeš mi popsat svůj pocit? | Tohle mi sedí (nesedí). |
| Cítíš se dobře? | Vnímám to... |
| Co bychom mohli udělat proto, aby ses dobře cítil? | Vnímej mě. |
| Vnímáš mě? | příjemný prožitek |
| Máš pocit, že potřebuješ pomoci? | Dotek |
| Jak ti mohu pomoci? | |

Zdroj: Kopsová a Kops (2016)

4.2 Rozumový komunikační typ

Rozumový komunikační typ může být vnímán jako opak typu pocitového. Zatímco v prvním případě jde především o pocity a prožívání, lidé s rozumovým komunikačním typem potřebují zejména informace. Potřebují jich dostatek a co nejpřesnější. Mnoho dětí se vyznačuje tím, že se stále doptává, někdy i velmi urputně. Chtějí ovšem pouze uspokojit svou potřebu znát všechna fakta. Pro tento komunikační typ je specifické, že mají svůj proces myšlení, logický a konkrétní, který potřebují dokončit a uzavřít. Potřebují, aby výsledkem byl konkrétní výstup. Předem nedovedou situaci rozumět, pochopí ji, až na konci svého procesu, kdy znají výsledek. Pokud se dítěti při jeho procesu něco pokazí (např. chybí kostka lega nebo dílek do puzzle, autíčko není na svém místě), nemůže pokračovat dál. Potřebuje plnit postupně jednotlivé kroky, tak jak logicky navazují za sebou. Kopsová a Kops (2016) upozorňují na to, že je dobré naučit děti vyžádat si chybějící informace. Komunikaci velmi usnadní, pokud se dítě dovede na chybějící informaci zeptat a zároveň dospělí ví, že dítě potřebuje dostat detailní popis informací. V opačném případě se celý proces zastaví. Ke své práci potřebují jasný návod a klid. Tak, aby jim bylo umožněno celý proces dokončit.

Děti s rozumovým komunikačním typem mají rády plány, harmonogramy, časové rozvrhy. Jejich dodržování a řízení se jimi, je pro ně zábavou. Mají rády v činnostech a ve věcech řád. „Nevýhodou může být naopak přílišné upnutí se na proces a neochota až nemožnost z něho kreativně vystoupit.“ (Kops & Kopsová, 2016, s. 19) Pozitivní hodnotou u rozumového komunikačního typu je důslednost. Všechny věci mají své místo, a právě tam patří. To je dobře vidět např. při úklidu hraček v mateřské škole. Při rozhodování, potřebují znát všechny konkrétní informace. Mít jich dostatek, vzájemně je vyhodnotit, porozumět jim. Na základě kvalitních vstupních dat, která zpracuje (projdou procesem), se pak dovede adekvátně rozhodnout. Děti rozumového komunikačního typu budou v mateřské škole spokojené u dětských encyklopedií, logických her a stavebnic.

4.2.1 Komunikace s dítětem rozumového komunikačního typu

Jak je uvedeno v předchozí kapitole, dítě rozumového komunikačního typu potřebuje data a informace. Přemýšlí o nich, zasazuje si je do kontextu a chce porozumět souvislostem. Potřebuje vědět, co se bude odehrávat, jaký je plán. Tedy nastavit si svůj proces a mít možnost jej dokončit. Informace, které dítěti schází, se snaží získat. Doptává se, dožaduje pozornosti. Kopsová a Kops (2016) doporučují, nejlépe rozumové dítě podpořit vhodnými slovními spojeními s použitím výrazů jako: rozumíš, chápeš, logické, data a další. Konkrétní obraty a věty, které podpoří komunikaci a porozumění s rozumovým dítětem, uvádí tabulka 2: *Spojovací slova rozumového komunikačního typu*.

Tabulka 2: *Spojovací slova rozumového komunikačního typu*

| OTÁZKY PRO ROZVINITÍ KOMUNIKACE | TYPICKÉ VÝRAZY ROZUMOVÉHO KOMUNIKAČNÍHO TYPU |
|---|--|
| Jak to myslíš? | Rozumím tomu. |
| Jak to chápeš? | Chápu to. |
| Dává ti to smysl? | Vím, co myslíš. |
| Můžeš mi to popsat detailně? | Promyslím si to. |
| Chápeš to? | vím, vědět |
| Co si o tom myslíš? | Myslím si. |
| Popiš mi, co si o tom myslíš... Jak tomu rozumíš? | Potřebuji informaci. |
| Je to pro tebe logické? | Jak je to přesně, potřebuji detail. |
| Rozumíš tomu procesu (postupu?) | To je (ne)logické. |
| Chápeš, co tím myslím? | Spočítej mi to. |
| Když si to pomyslíš, budeš to chápat? | Jak ti mohu pomoci? |

Zdroj: Kopsová a Kops (2016)

4.3 Obrazový komunikační typ

Již z pojmenování je patrné, že pro skupinu osob s tímto komunikačním typem je stěžejní obraz. Obrazový komunikační typ především vidí. Jak vysvětlují Kopsová a Kops (2016), vjemy, pochopení a naslouchání jdou přes oči. To, co vidí, také ví. Tomu, co vidí, rozumí. Nejprve si vytvoří celkový obraz situace. Teprve pak se zabývá jednotlivostmi. Detaily pro obrazový typ nejsou ovšem důležité. Situace si představuje jako obraz. Tyto obrazy dovede vytvářet velmi rychle. Pokud člověku s obrazovým komunikačním typem chybí nějaká informace, doplní si jí podle svého tak, aby měl ve věci jasno. Něčemu novému se dítě nejlépe naučí pomocí názorných ukázek a obrázků. Od celkového obrazu směrem k podrobnostem. Problém pro obrazový komunikační typ může nastat, jak popisují Kopsová s Kops (2016), když se mu jeho obraz zhroutí. Ocitne se tak mimo svůj rámec, a to prožívá velmi intenzivně. Člověk s obrazovým komunikačním typem potřebuje vědět, že obraz je možné znovu utvořit. Jeho zborcením nic nekončí. Častým nedostatkem je také domýšlení obrazů podle svého v důsledku nezájmu o detaily. Obrazový komunikační typ si pak vytvoří mylnou představu a bývá často zklamán, když se nenaplní. Obrazy dovede vytvářet velmi rychle a také mezi nimi dovede velmi rychle přeskakovat. Podle Kopsové a Kops (2016) to ostatní komunikační typy mají a vytváří dojem nedůslednosti a brání věcí ne lehkou váhu.

4.3.1. Komunikace s dítětem obrazového komunikačního typu

Komunikace s obrazovým dítětem vychází z toho, zda je mu situace jasná nebo nejasná. Potřebuje mít obraz situace a znát obraz situace druhého. V případě, že potřebujeme vědět více detailů, pomohou opět spojnice obrazového komunikačního typu jako např.: popiš mi svůj obraz, dívej, chtěl bych ti ukázat, koukni. Více spojnic vhodných pro obrazový komunikační typ předkládá tabulka 3: *Spojovací slova obrazového komunikačního typu*.

Tabulka 3: Spojovací slova obrazového komunikačního typu

| OTÁZKY PRO ROZVINUTÍ KOMUNIKACE | TYPICKÉ VÝRAZY OBRAZOVÉHO KOMUNIKAČNÍHO TYPU |
|--|--|
| Jak to vidíš ty? | Vidím to. |
| Je ti to jasné? | Jasně. Mám v tom jasno. |
| Dává ti to jasný obraz o věci? | Jsem v obraze. |
| Jaký máš na to pohled ty? | Kouknu se na to. |
| Jaký je tvůj úhel pohledu? | Mám o tom svou představu. |
| Vidíš, co tím myslím? | Představuji si to. |
| Je ti jasné, co tím myslím? | Podívej. |
| Dokážeš si to představit? | Vyjasni mi to. |
| Podívej se na můj proces a řekni mi, jak to vidíš? | Chci základní obraz. Nezajímá mne detail. |
| Jsi v obraze? | Z mého úhlu pohledu se to jeví... |
| Už ses na to podíval? | |
| Potřebuješ pomoci s tím, jak to vidíš? | |

Zdroj: Kopsová a Kops (2016)

Děti obrazového komunikačního typu potřebují mít dostatek informací, aby si nevytvářely mylné obrazy. Zároveň se ale nesmí zahltit detaily. Potřebují získat celkový obraz situace. Není vhodné, když se jim jejich obrazy náhle mění (neplánovaná změna programu). Protože „boží se mu jeho obraz, tedy jeho momentální svět.“ (Kops & Kopsová, 2016, s. 32)

4.4 Sluchový komunikační typ

Pro sluchový komunikační typ je vstupním ústrojím ucho. Co slyší, to vnímá, tomu rozumí, to si pamatuje. Děti tohoto komunikačního typu potřebují ke své spokojenosti slyšet a zároveň potřebují být vyslyšeny. Pak se cítí přijímané. Kopsová a Kops (2016) upozorovali, že osoby se sluchovým komunikačním typem často nastavují právě ucho, tedy odvrací pohled, který je ruší. Může to být mylně vykládáno jako nezájem, nesoustředěnost. Děti mívají zálibu ve zvucích. Mohou si broukat, vrčct nebo vydávat další podobné zvuky, které jim pomáhají se koncentrovat. Mívají hudební nadání.

Celkově jsou velmi vnímavé ke zvukům. Špatně snáší křik, hádky a hluk, což může být zdrojem nepohodlí pro dítě v mateřské škole. Je pro ně důležitá harmonie.

4.4.1 Komunikace s dítětem sluchového komunikačního typu

Pro děti v tomto komunikačním typu je důležitá především řeč. Cítí – li se vyslyšeno, tedy přijímáno, pak také poslouchá a vnímá. Pokud získá dojem, že vyslyšeno není, samo přestane poslouchat. Vše, co slyší, si pamatuje. Zvláště, když ho téma zajímá. Pro navázání úspěšné komunikace mají i sluchové děti své typické spojovací výrazy. Patří k nim větná spojení se slovy slyšet, ladit, znít, harmonie. Další možné obraty znázorňuje tabulka 4: *Spojovací slova sluchového komunikačního typu.*

Tabulka 4: *Spojovací slova sluchového komunikačního typu*

| OTÁZKY PRO ROZVINUTÍ KOMUNIKACE | TYPICKÉ VÝRAZY SLUCHOVÉHO KOMUNIKAČNÍHO TYPU |
|---|--|
| Jak ti to zní? | Slyším. |
| Povíš mi o tom něco? | Ladí mi to. |
| Co bys na to řekl? | To mi zní. |
| Rezonuješ s tím nápadem? | Poslouchám. |
| Posloucháš mě? | Říkej. |
| Můžeme si popovídat? | Zopakuj mi to. |
| Můžeš mi to zopakovat, abych to lépe slyšel? | Povídám. |
| Zavoláme si, abychom si pokecali? | Vyslyšet. |
| Sejdeme se a pořádně to prodiskutujeme | Doznít. |
| Řekneš mi o tom víc? | Zavolej mi. |
| Když si to poslechneš, budeš tomu lépe rozumět? | |

Zdroj: Kopsová a Kops (2016)

Každý z komunikačních typů, tak jak je popisují Kopsová a Kops (2016), má své vlastní spojnice. Těm nejlépe rozumí, nejlépe je chápe a často je i sám v řeči používá. Tak je mu to přirozené. Některé komunikační typy se spolu dorozumí lépe, pro některé je vzájemné

porozumění složitější. Základem však je porozumět sám sobě. „Pochopením a přijetím výhod a nevýhod jednotlivých komunikačních typů můžeme dosáhnout vzájemného souznění.“ (Kops & Kopsová, 2016, s. 21)

5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Výzkumné šetření provedené v rámci bakalářské práce se zabývá typologií komunikačních typů podle manželů Kopsových, autorů metody Životních map®, a jejího významu pro práci učitele v mateřské škole. Výzkumné šetření má kvalitativní charakter a bylo provedeno za použití rozhovorů s vybranými učiteli mateřských škol.

Cíl práce

Hlavním cílem výzkumného šetření je zjistit, jaký přínos má znalost komunikačních typů podle manželů Kopsových pro práci učitele v mateřské škole a jak s typologií učitelé pracují. Dílčím cílem je pak bližší seznámení s jednotlivými specifiky konkrétních komunikačních typů a rozšíření povědomí o této problematice.

Výzkumný problém: Jak pomáhá znalost typologie komunikačních typů dle Kopsových v práci učitele mateřské školy?

Výzkumné otázky

V návaznosti na stanovený cíl výzkumného šetření byly definovány tyto výzkumné otázky:

- Jak pracují učitelé v mateřských školách s komunikačními typy dle Kopsových?
- Jaké vidí učitelé výhody a nevýhody této typologie?
- V čem vidí efektivitu využívání komunikačních typů při své práci?
- Jak se do práce učitelů promítá znalost komunikačních typů a jejich potřeb?

6 METODIKA

6.1 Kvalitativní výzkumné šetření

Kvalitativní šetření bylo zvoleno s ohledem na téma bakalářské práce, která se zabývá především komunikací. „Kvalitativně orientovaný výzkum uvádí svá zjištění v nečíselné podobě, popisuje jevy a procesy tak, aby se z nich neztratil „člověk“. Více než čísel si cení významů, komunikace a přirozených prostředí kolem nás.“ (Šafránková, 2019, s. 135). Bylo provedeno formou polostrukturovaného rozhovoru.

Rozhovor

Podle Vítečkové (2022) je rozhovor nejčastěji využívanou metodou kvalitativního výzkumu a díky interpersonálnímu kontaktu tak můžeme do problému proniknout hlouběji. Švaříček (2007) uvádí, že cílem (hloubkového a polostrukturovaného) rozhovoru je získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu. Pro zdárný průběh sběru dat pomocí rozhovorů je dobré navodit přátelskou atmosféru mezi výzkumníkem a participantem. Nejlépe se rozhovory provádí osobně, ale v době technologií je možné je provést také telefonicky. Gavora (2010) vyzdvihuje další výhodu metody rozhovorů a sice možnost reagovat na odpovědi participanta, pokud má výzkumník dojem, že nebyla otázka zodpovězena dostatečně. Má možnost položit doplňující otázky. Rozhovor realizovaný v rámci výzkumného šetření byl koncipován jako polostrukturovaný s připravenými 22 otázkami a možností položení otázek doplňujících viz příloha č. 1.

6.2 Výzkumný soubor

Výzkumným souborem pro šetření k bakalářské práci jsou pedagogové mateřských škol, kteří znají typologii komunikačních typů podle manželů Kopsových. Ve spolupráci s Kopsovými bylo osloveno pět učitelek (viz tabulka 5 Výzkumný soubor – přehled) a s nimi realizovány rozhovory na téma významu typologie komunikačních typů v mateřských školách. Rozhovory byly realizovány v květnu a červnu 2023. Každý z rozhovorů byl doslovně přepsán a dále zpracováván (kódován). Doslovný přepis jednoho z rozhovorů je uveden v příloze č. 2. Transkripce rozhovoru.

Všechna jména participantek byla, v rámci zachování anonymity a ochrany osobních údajů, změněna.

Tabulka 5: Výzkumný soubor – přehled

| PARTICIPANT | VĚK | VLASTNÍ DĚTI | ROKY PRAXE V MŠ | VELIKOST MŠ | POČET DĚTÍ NA TŘÍDĚ | SLOŽENÍ TŘÍDY |
|-------------|-----|------------------|-----------------|-------------|---------------------|---------------|
| Agáta | 42 | 9 let 11 let | 10 | 2 třídy | 24 | Homogenní |
| Beáta | 22 | 3 roky | 1 | malotřídka | 18 | Heterogenní |
| Cecílie | 47 | 20 let 14 let | 28 | 6 tříd | 28 | Heterogenní |
| Danuše | 26 | Bez dětí | 2,5 | 6 tříd | 28 | Heterogenní |
| Evelína | 38 | 11 let 13 let | 10 | jednotřídka | 10 | heterogenní |

Paní učitelka Agáta má za sebou 10 let praxe v oboru. Pracuje v mateřské škole o dvou třídách. Na své třídě má 24 dětí ve věku 5 až 6 let, v případě odkladu školní docházky až 7 let. Sama má dvě děti ve věku 11 a 9 let. Ke komunikačním typům ji přivedlo náhodné setkání s lektorkou životních map zhruba před 5 lety. Setkání jí inspirovalo natolik, že absolvovala kurz Tygřího ambasadora.

Paní učitelka Beáta je 22letou maminkou 3leté dcery. V mateřské škole pracuje jeden rok. Její působiště je vesnická malotřídní škola s 18 dětmi. Třída je věkově smíšená. Ke komunikačním typům jí přivedlo řešení obtíží v širší rodině pomocí metody životních map. Absolvovala kurz Tygřího ambasadora.

Paní učitelka Cecílie zastává vedoucí pozici. Je zkušenou učitelkou, praxi ve školství má již 28 let. Vlastní děti jsou ve věku 20 a 14 let. Mateřská škola, kde působí, má 6 tříd (plus 2 v rámci odloučených pracovišť). Na třídě na základě udělení výjimky se vzdělává 28 dětí. Ke komunikačním typům ji přivedly sociální sítě. Kdy se jí náhodně zobrazil příspěvek o životních mapách. Aby se dověděla více o tygřím světě, zakoupila si „Tygří knihy“ a komunikační typy se tak staly její součástí. Absolvovala kurz Tygřího ambasadora a také se stala lektorkou Životních map.

Paní učitelka Danuše pracuje v MŠ 2,5 roku. Je jí 26 let a nemá vlastní děti. Na třídě jich má 28. Mateřská škola se skládá ze 6 tříd. K tématice komunikačních typů ji přivedla zhruba před 2 lety kolegyně. Pozvala ji na seminář a Danuše následně absolvovala školení komunikačních typů.

Paní učitelka Evelína se seznámila s komunikačními typy zhruba před 10 lety. Mateřská škola, kam tehdy docházela její dcera, pořádala na téma komunikačních typů seminář. Jak Evelína uvedla „šla jsem za těmi informacemi“ a tak se začala o komunikační typy více zajímat. Ve svých 38 letech má praxi v předškolním vzdělávání zhruba 10 let. Má dvě děti ve věku 11 a 13 let. Působí v mateřské škole, která původně vznikla se zaměřením na Montessori pedagogiku. Kromě jedné třídy mateřské školy (vzdělává se zde zhruba 10 dětí) je její součástí i první stupeň základní školy. Sdružuje tedy děti ve věku 3–12 let. Evelína absolvovala kurz Tygří ambasador a také výcvik pro lektory Životních map.

7 VÝSLEDKY

V této kapitole jsou prezentovány výsledky výzkumného šetření prováděného za použití rozhovorů. Tyto byly doslovně přepsány a dále analyzovány pomocí kódování. Seskupením jednotlivých kódů došlo k vytvoření několika kategorií, navazujících na výzkumné otázky:

- Znalost
- Realizace
- Výhody x nevýhody
- Efektivita

V rámci těchto kategorií byly interpretovány výstupy z rozhovorů s oslovenými učitelkami. Úryvky rozhovorů jsou přepisovány doslovně a uváděny tak, jak je participantky sdělily pro zachování co největší autentičnosti. Pro výraz komunikační typ (komunikační typy) je použita zkratka „KT“.

7.1 Výsledky na základě rozhovorů

7.1.1 Znalost

Úvod rozhovoru je zaměřen na zjištění znalostí participantek v oblasti komunikačních typů a také mapuje, jakým způsobem se k této problematice dostaly.

Absolvovala jste nějaké kurzy nebo semináře k této problematice? Jaké? Tři z pěti dotazovaných učitelek absolvovaly kurzy hned dva. Tygří Ambassador a výcvik Životních map. Dvě paní učitelky se zúčastnily Tygřího Ambasadora a jedna z učitelek prošla seminářem Komunikační typy.

Tygří Ambassador je kurz určený pro pedagogické pracovníky, psychology nebo terapeutky, ale i např. sportovní trenéry a další osoby, které mají zkušenost s prací s dětmi do 12 let. Kurz představuje celkově Tygří svět. Ambasadora zasvěcuje do jeho principů a fungování. Tygří ambassador může následně také školit ostatní a šířit osvětu. V rámci tohoto školení je věnována výuka také komunikačním typům.

Lektor Životních map prošel výcvikem v této metodě. Jedná se o diagnostickou a terapeutickou metodu zároveň. Pracuje se skrytými traumaty, které si neseme např. z dětství, s generačními přenosy, pomáhá rozklíčovat souvislosti a vzorce chování. Součástí je také téma komunikace a komunikačních typů.

Kurz Komunikační typy je pro všechny, nejen pro pedagogické pracovníky, kdo se jakkoli zajímají o komunikaci, o porozumění svému okolí a také chtějí porozumět sami sobě. Představuje čtyři komunikační typy a jejich specifické projevy a potřeby.

Kdy a jak jste se seznámila s komunikačními typy? Paní učitelka Agáta se dostala ke komunikačním typům náhodou. Seznámila se náhodně s lektorkou životních map. Její vyprávění ji nadchlo natolik, že si zakoupila Tygří knihy a začala se věnovat Tygřímu světu a komunikačním typům s vlastní rodinou. Zdálo se, že z náhodného setkání vzejde i profesní spolupráce. Agáta propojila lektorku životních map s mateřskou školou, kde tehdy pracovala. Prvotní nadšení ovšem narazilo na nespolečnost ze strany vedení mateřské školy a tak, jak uvádí Agáta: *tenhle počín šel vniveč.*

Beáta poznala nejprve Životní mapy. Na základě řešení problému u příbuzných, kteří dojížděli na sezení. Životních map se účastnila poté i Beáta sama. Přes zabývání se problémy v rodině se tak dostala ke komunikačním typům. Na základě vlastní pozitivní zkušenosti se rozhodla absolvovat kurz Tygří ambasador.

Paní učitelka Cecílie *od vždycky zkoumala a špekulovala, jak mluvit s dětmi, aby byl navázaný nějaký přátelský vztah, abychom si rozuměli.* Vnímala už velmi dávno, že *každý jsme nějak jinak uhněten a nějak jinak fungujeme v rámci komunikace.* Takže když na sociálních sítích objevila Tygří svět a Životní mapy, vše do sebe zapadlo. Postupně absolvovala kurz Ambasadora tygřího světa a také výcvik Životních map. Danuši přivedla ke KT kolegyně, která ji pozvala sebou na seminář. Později absolvovala kurz Komunikačních typů. Evelína se o komunikačních typech dověděla ve školce své dcery z pozvánky na seminář. Informace ji zaujaly. Absolvovala Tygřího ambasadora a poté výcvik lektora Životních map.

Znáte svůj vlastní komunikační typ? Pokud jej znáte, považujete to za přínosné? V čem konkrétně? Všechny dotazované učitelky znají svůj komunikační typ. Agáta vnímá přínos v tom, že se jim vyladila komunikace doma s manželem. Považuje za důležité znát svůj

vlastní komunikační typ, ale ještě přínosnější je znát typ partnera. S tím souhlasí Beáta, když uvádí, že *díky komunikačním typům a životním mapám se nám strašně zlepšil můj vztah s manželem*. Cecílie vnímá KT jako *jeden ze způsobů, jak sám sebe přijmout*. Uvádí, že je pro ni důležité *žít lépe sama se sebou, což je nakonec jediná bytost, se kterou jsme celý život*. Také dává do souvislosti přijetí sebe sama a vyladěné vztahy s okolím. *Samozřejmě, že ruku v ruce, když se poladí ty intrapersonální vztahy, směrem k sobě, tak se to musí zákonitě objevit i na těch interpersonálních*. Jako způsob vlastního sebepoznání vnímá KT i Danuše. Přínosem je schopnost upravit si prostředí tak, jak vyhovuje jejím potřebám, což Danuši v konečném důsledku ulehčuje práci. Evelína sděluje: *Pomáhá mi to v tom, jak vnímám ten svět kolem sebe a můžu ho přizpůsobit díky tomu i ostatním*.

Jaký komunikační typ je ten váš? Odpovědi participantek znázorňuje tabulka č. 6 Přehled komunikačních typů učitelek. Zastoupeny jsou všechny komunikační typy. Tři učitelky uvádějí jako svůj dominantní typ obraz, jedna rozum a jedna pocit. Jako doplňkový komunikační typ je u dvou učitelek označen sluch.

Tabulka 6: Přehled komunikačních typů učitelek

| | Pocitový KT | Rozumový KT | Obrazový KT | Sluchový KT |
|---------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Agáta | X | | | |
| Beáta | | X | | x |
| Cecílie | | | X | |
| Danuše | | | X | x |
| Evelína | | | X | |

(legenda: X = dominantní komunikační typ, x = doplňkový komunikační typ)

Jakým způsobem Vám pomáhá znalost komunikačních typů a jejich používání v osobním životě? Většina participantek se shodla na tom, že znalost vlastního komunikačního typu jim pomáhá porozumět sama sobě a tím vyladit vztahy s okolím. Agátě a Beátě pomohlo sebepoznání vyladit komunikaci v rodině, s partnerem: *Pomohlo mi to taky v tom, že jsem přijala svoje projevy. Každý jsme jiný a všichni jsme dobře. Takže*

mě to velmi ulevilo. Komunikační typy popsaly vlastně, kdo já jsem a dovolila jsem si to přijmout.

Usnadňuje Vám používání komunikačních typů Vaší práci? Jak? Učitelky se na základě odpovědí shodují v několika bodech. Díky znalosti komunikačních typů dětí si lépe organizují práci. Zohledňují potřeby jednotlivých KT při vysvětlování a zadávání úkolů. Je pro ně snazší řešení problému, jak s dětmi, tak s dospělými. Agáta využívá znalosti KT dětí při organizaci práce: *Snažila jsem se ty děti volit k sobě podle těch jejich KT a zjistila jsem, že když jsem třeba dala k sobě dva pocitáky a teď jsem jim řekla tady si spolu pojdte kreslit, že to bylo v obrovské harmonii, než kdyby tam byl třeba ten pociták a rozumáč. Že pociták s rozumáčem se třeba prali o pastelky. Protože ten rozumáč má pastelky třeba srovnaný určitým způsobem v kastlíku a pociták se chtěl dělit a šáhnul pro ně.*

Cecilie zmiňuje přínos v oblasti práce s hlasem: *Vidím to ve své práci jako velikou potřebu, protože pro učitelku je hlas a jak s hlasem pracuje, zásadní záležitost. Je to vlastně pracovní nástroj. A kdo hlasem umí vládnout, tak má skoro půlku práce s těmi dětmi hotovou. Takže záleží na tom, jaká slova volíme.*

Má podle Vás význam teorii komunikačních typů dle Kopsových přiblížit dalším pedagogům? Z jakého důvodu? Všech pět participantek výzkumného šetření se shoduje na tom, že má význam informace o komunikačních typech předávat dalším pedagogům. Agáta má takovou zkušenost, že často je realita jiná než informace získané z kurzu. Efektivita záleží na konkrétních podmínkách dané mateřské školy. Podle ní je potřeba nadchnout svou kolegyni: *Je důležitý pro to nadchnout i druhou kolegyni. Mít tam větší podporu. A věnovat tomu obrovskou energii. Protože když je nadšená učitelka, tak pak jsou nadšený i děti.* Cecilie dodává, že musí ostatní pedagogové sami chtít: *Ty věci, které mají fungovat, musí fungovat z přesvědčení.* Beáta využívá vlastního příkladu: *Třeba to ty učitelky strhne pak. Kolegyně se občas diví, ty hele to je divný, jak to že s tímhle dítětem nemáš problém? Tak jen řeknu že to prostě potřeboval ode mě slyšet jinak.* Podle Danuše je největší výhoda v tom, že *předvedou zbytečným komplikacím v komunikaci mezi dětma a s rodičema. Usnadní to práci v mnoha ohledech, především tedy v komunikaci.* Podle Evelíny můžeme skrze komunikační typy objevit skutečné potřeby dítěte a dát mu přijetí. **Je něco, co Vám schází nebo co by Vám pomohlo v předávání informací o komunikačních typech dál?** Dotazované učitelky uvádí, že materiály jsou dostačující.

Znovu potvrzují důležitost vlastního zájmu ostatních. Beáta by uvítala pro práci s dětmi emoční karty, rozšířenou škálu. Cecílie oceňuje volnou přístupnost metodických listů pro MŠ. V jedné ze školek jsou součástí pedagogické knihovny. Zároveň Danuše vidí jako překážku finanční náročnost kurzů. Líbil by se jí finančně zvýhodněný kurz např. pro celou mateřskou školu.

Z realizovaných rozhovorů vyplývá, že znalost komunikačních typů má velký přesah do různých oblastí lidského života. U všech participantek vedlo k seznámení s komunikačními typy prvotní nadšení a osobnostní nastavení. Zájem o komunikaci ať už z osobního nebo profesního hlediska. Znalost komunikačních typů vedla u participantek k vyladění komunikace s partnerem. Učitelky uvádí, že KT jsou způsob, jak přijmout sám sebe. Vlastní přijetí a porozumění si je důležité. Podle Cecílie se vyladěním intrapersonálních vztahů zákonitě vyladí i ty interpersonální. Dalším přínosem znalosti komunikačních typů je možnost upravit prostředí podle svých potřeb a také podle potřeb ostatních. Tím dochází k ulehčení práce učitelky v mateřské škole. Mohou přizpůsobit organizaci své práce s ohledem na potřeby jednotlivých KT. Všechny participantky výzkumného šetření vnímají za přínosné předávat informace o KT dalším kolegům. Mohou si tak vzájemně poskytnout podporu. Navíc nadšená učitelka mnohem lépe nadchne i děti, jak sděluje Agáta. Podle Evelíny se díky znalosti komunikačních typů rozeznají skutečné potřeby dětí a jejich zohlednění a naplnění vede k tolik potřebnému pocitu přijetí.

7.1.2 Realizace

V rozhovoru byly pokládány otázky zaměřené na zjištění, jak konkrétně se práce s komunikačními typy v mateřských školách realizuje. Jak s nimi pracuje pedagog a jak se k problematice staví kolegyně v MŠ.

Je pro Vás komunikace podle KT obtížná? V čem? Je to Pro Vás automatické, přirozené nebo se musíte na používání komunikačních typů vědomě soustředit? V komunikování podle KT jsou mezi učitelkami rozdíly. Ty, které mají méně dětí na třídě nebo kolegyni, která se o KT také zajímá (nebo obojí), mají tuto komunikaci za snadnou. Spojnice

jednotlivých KT mají zautomatizované. Cecílie popsala komunikaci jako *samovolně prýští*. Také učitelky Beáta a Evelína tvrdí, že mají komunikaci zautomatizovanou. Evelína dodává: *ona ta metoda je velmi jednoduchá a velmi dobře aplikovatelná a krásně si ty děti dokážete roztřídit a posléze i rodiče*.

Agáta vnímá jako snazší komunikaci s vlastními dětmi: *s mými dětmi to šlo moc dobře, protože jak jsem maminka, mám je nacíťený. Ale ve školce, když jsem to zkoušela, tak to bylo těžší, protože tam na to nebyl čas a prostor ve skupině 24 dětí věnovat každému individuální péči. A jak tam musí být rychlý reakce, tak nějaký přemejšlení, kdo je jakej KT a jakou větu mám použít...ze začátku jsem měla snahu, ale pak to šlo vniveč, protože, jsem na to byla sama a muselo se jednat rychle*. Pro Danuši je komunikace v KT časově náročná a musí se na ni soustředit.

Pokud je to pro Vás běžná rutina, jak dlouho, asi tak trvalo, než jste se k této fázi propracovala? Rutinní je komunikace pro tři učitelky z pěti dotazovaných. Beáta jako sluchový komunikační typ má podle svých slov výhodu. Naposlouchá si druhé lidi snadno. Cecílie rozděluje dvě roviny. Osobní a pracovní: *Já jsem si to nacítila už dávno. Ale pojmenovala jsem si to až nástupem znalostí těch komunikačních typů. Takže mě se to vlastně stalo přirozeně*. Cíleně se zaměřuje na komunikaci v případě, že se jí nedaří s někým dohodnout. Evelína odhaduje, že si zautomatizovala komunikační typy zhruba před pěti lety, ve spojitosti s prací v Tygří školce. Podle ní *jde fakt jenom o to, začít to používat a nebát se*.

Zajímá mě, jak přesně s KT pracujete. Určujete si u dětí například cíleně jaký komunikační typ jsou? Něco jako KT diagnostika? Nebo spíše intuitivně přizpůsobíte komunikaci podle potřeby? Podle svých slov pracují čtyři učitelky z pěti cíleně s určením komunikačního typu dětí. Agáta si dělá poznámky: *Jo my jsme si všichni kreslili svého tygříka a třeba jeden týden jsme tím žili, mluvili jsme o tom hodně a z těch dětí padaly cenné informace, a to jsem si zapisovala vždycky*. Beáta pracuje přímo s Tygří třídní knihou. Cecílie uvedla, že společně s kolegyní si s komunikačními typy hrají: *Děti zkoumáme, pozorujeme, my si to verifikujeme, ověřujeme si, jestli to funguje nebo ne*. Také Evelína si zaznamenává poznatky o komunikačním typu dítěte: *No vždycky, když mi to dítě přijde nový, tak si ho samozřejmě otipuju a pozorujeme ho. Jak komunikuje, jak jedná a už to pak víme. Mám to napsané*.

Danuše pracuje s rozeznáním KT, jak sama uvádí, spíše nahodile: *Nic si nesepisuju. To spíš o tom přemýšlím, promítám si situace v hlavě, který se staly. Jak to šlo vyřešit, jestli jsem to vyřešila dobře a tak.*

Jak se o komunikační typy zajímá Vaše kolegyně, případně kolegyně z dalších tříd?

Spolupráce či zasvěcenost kolegyně se ukazuje jako důležitá. Ty učitelky, které mají v kolegyni oporu nebo se sama o KT zajímá, vyhodnocují práci s komunikačními typy jako nenáročnou. Učitelky, jejichž kolegyně se komunikačními typy nezabývají, se cítí v této práci samy a komunikace podle KT je stojí víc energie. Tři učitelky poukazují na to, že se často nechtějí kolegyně učit novým věcem: *Zádrhel u učitelek je, a ono je jedno, jestli mladá nebo stará, se nechtějí učit novým věcem. Je to práce navíc. Že to je problém v tom školství. Hodně lidí je na pokraji vyhoření. A tohle je pro ně obsáhlý, než do toho proniknou.*

Jak se ukázalo při realizovaných rozhovorech, práci učitelky s komunikačními typy ovlivňují vnější podmínky. Ztíženou situaci má učitelka s větším počtem dětí na třídě nebo s kolegyní, která není pro komunikační typy nadšená. Většina dotazovaných učitelek si zapisuje komunikační typy dětí. Danuše si přehrává situace v hlavě a hodnotí, zda reagovala správně. Agáta se obává, že řada pedagogů je na pokraji vyhoření a mnoho z nich nemá chuť se učit novým věcem. Z odpovědí participantek vyplývá, že lépe se s KT pracuje při dostatku prostoru a času.

7.1.3 Výhody a nevýhody

Participantky výzkumného šetření byly dotazovány na výhody a nevýhody používání komunikačních typů v mateřských školách.

Spatřujete v používání komunikačních typů nějaké nevýhody? Jaké? Většina oslovených učitelek vnímá jako úskalí riziko špatně určeného komunikačního typu. Beáta upozorňuje na situaci, kdy dojde k „přepsání“ KT. Například rodičem, jeho výchovou. Sama s tím má osobní zkušenost. Podle Cecílie mohou někomu připadat komunikační typy jako nálepky: *Varovala bych před tím, aby si někdo detekoval dítě na začátku školního roku, ty jsi to, a bral to jako bernou minci. Přistupoval tak k němu neustále a volil třeba pro něj i úkoly tohoto typu. Aby ten učitel v tom neuvízl a nebyla to pro děti nálepka.*

Agáta popisuje vlastní zkušenost s dítětem s ADHD ve třídě. Dle jejího názoru je obtížné pracovat v tak početné třídě: *Kdyby byla menší skupinka, a ne 24členná třída, jak je běžný ve školce, tak by se to určitě dalo dělat lépe no.*

Většina oslovených učitelek vidí nevýhodu v tom, když je špatně určen komunikační typ. Zároveň se obávají, aby komunikační typ nebyl brán jako dogma, nálepka a aby nedocházelo ke škatulkování dětí.

7.1.4 Efektivita

Otázkami v rozhovoru bylo zjišťováno, v čem vidí učitelky efektivitu využívání komunikačních typů ve své práci v mateřské škole.

Proč jste začala KT používat? Co vás na tom baví? Paní učitelka Agáta sděluje, že její motivace byla přiblížení se dětem: *Chtěla jsem víc, prostě mě zajímalo dotýkat se co nejbliž duši dítěte a tohle mi přišlo jako fantastická metoda, jak se co nejvíce těm dětem přiblížit. A porozumět jim.*“ Cecílie označuje komunikaci za „svou přirozenost“. Doplňuje dále, že komunikace je *nedoceněný fenomén, protože člověk se narodí do lidské smečky, je sociální tvor a touží být přijat, touží být milován a touží komunikovat. Takže je až s podivem, kolik pozornosti věnujou lidé jiným aspektům života a jak málo se zamýšlí nad tím, jak spolu mluví a jaká slova volí.* Danuši baví podle jejích slov především to, že to funguje: *Přijde mi to jako součást efektivní komunikace. Je to fajn v tom, že když vím u někoho jaký konkrétní komunikační typ má, že se sním zvládnou líp domluvit.* Beátu baví, že je komunikace lehčí, jednodušší. Nedochází k šumům a ruchům. Evelína souhlasí s tím, že se dá pomocí KT předcházet nedorozumění v komunikaci: *Fakt to můžu využít, aby to bylo všechno efektivní vlastně. Víím, který typ je, čím specifický, takže můžu předcházet nějakým nedorozuměním.*

Vybavíte si nějakou situaci (pracovní), kdy Vám znalost KT pomohla vyřešit, nebo zabránit potížím? Tři z pěti participantek vztahují situaci k dospělým. Z jejich odpovědí vyplývá, že častější konfliktní situace, které drhnou a zdají se být neřešitelné, vznikají mezi dospělými (rodiče, kolegyně). Agátě pomáhají komunikační typy rodičů v případě plánované schůzky. Může se předem lépe připravit. Zvláště v situaci, kdy je potřeba projednat něco nepříjemného: *Pomohlo mi se na ty rodiče nacítit a odhadnout jejich KT.*

*A komunikovat s nimi podle toho. Používat určité věty, které byly v souladu s jejich KT a ta konverzace plynula hladčeji, než když bych bez rozmyslu s nima mluvila, jak jsem byla zvyklá. Beáta i Cecílie použily termín tlumočnick. V situaci, kdy si dvě strany nerozumí, pomohou „přeložit“ oběma stranám, jak bylo sdělení myšleno. Cecílie vzhledem ke své vedoucí pozici, častěji řeší konfliktní situace mezi dospělými. „Tlumočením“ pomáhá udržet harmonickou atmosféru na pracovišti. Beáta pomocí „překládání“ mezi dětmi zamezuje nedorozuměním a potenciálním konfliktům. Danuše i Evelína popisují úpravu prostředí podle potřeb komunikačních typů. Danuše: *Vím, že slucháči nemají rádi hluk a ruch ve svém prostředí. A tak na základě toho se snažím u těch dětí, o kterých to vím, tak se jim snažím udělat takový prostředí, třeba koutek bokem, kde ten klid, který oni potřebují, budou mít. Tak asi to není situace, že by mě KT vyloženě zachránilo, spíš se snažím já zachránit ty děti Nebo jak to říct.* Evelína myslí na to, že např. obrazové děti ocení formulku „Ano vidím tě.“ Rozumové děti potřebují vše vysvětlit. *Každý ten typ má právě tadyhle v tom tu výhodu, že jakmile to víme, tak dokážeme to dítě ale i dospělého dát mu co potřebuje. Dát mu to přijetí, což je na tom to nejdůležitější.**

Stala se Vám situace, kdy komunikace podle KT nepomáhala? Jaká? Agáta zmiňuje situaci s chlapcem s ADHD: *Bylo nějakým způsobem našlápnuto s tím chlapcem, protože jeho to ze začátku velice zaujalo (Tygří svět), jenže pak nás ubyly ty podmínky okolní v té školce. Paní učitelka Beáta také zmiňuje situaci s chlapcem ze složitých sociálních podmínek: *Nemá naučený chodit si pro pozitivní pozornost. On, jakmile nemá pozornost, tak okamžitě vyžaduje tu negativní. A mě se nepodařilo ho naučit, že je pro něj výhodnější, jít si pro tu pozitivní. Ale já si myslím, že to bylo tím, že jsem byla na třídě jen pondělí středu. Takže jsem neměla možnost s ním až tak pracovat. Myslím, že je to hodně o tom času.* Cecílie tvrdí, že se jistě takové situace naskytl, ale že to není vina komunikačních typů. Záleží na tom, zda se druhý domluvit chce anebo nechce: *To je alfa a omega všeho. To vědomé rozhodnutí. Vy můžete být znalec KT, můžete si správně detekovat jeho komunikační typ, ale pokud on se rozhodl, že se s Vámi nedomluví, tak se s Vámi nedomluví i kdybyste byla mistr slova, zenu a vesmíru třeba.* Evelína vyzdvihovala, že pokud se jí nedaří v komunikaci je to ve chvílích, kdy ona sama není v pohodě: *Hm asi ve chvílích, kdy já jsem chycená v nějakým svým komunikačních uzlu jakoby nebo smyčce.**

Nebyla jsem otevřená. Což se stane samozřejmě, únava atd. Prostě ty situace nastanou. Jsme jenom lidi a člověk asi nedokáže být neustále jenom šťastnej.“

Všem participantkám výzkumného šetření byl na konci rozhovoru poskytnut prostor pro vlastní vyjádření.

Je cokoli, co byste ráda k tématu komunikačních typů a jejich významu pro práci učitele v MŠ dodala? Paní učitelka Agáta shrnuje: *Gró téhle metody je, aby učitelka byla nadšená. A pak se nadšení přeneso na ty děti. Když jim to učitelka jen tak jako odříká, tak to celé jde vniveč. To je takový obecný pravidlo, který platí na všechno. Beáta je toho názoru, že by bylo dobré informovat na začátku školního roku rodiče: Dát jim možnost nějakého školení, řekněme, nabídnout jim to no a vidělo by se. Beáta je nejmladší učitelkou s nejkratší dobou praxe z výzkumného souboru a na závěr rozhovoru ještě dodává: Školství mi připadá zkostnatělý a hodně na tom vnímám takovej ještě postkomunistickéj dojezd, kdy všichni všechno museli mít stejný. Někdy mě to mrzí. Doufám, že se v těch školkách něco uděje. Cecílie je ráda, že se Tygří svět a komunikační typy rozběhly do světa vícero cestičkami. Danuše doplňuje své postřehy a myšlenku, že každý učitel by měl být mistr v ovládání komunikace. Protože slovem se dá strašně ublížit, ale zároveň i dost pomoci. Komunikace je stěžejní téma a správná komunikace s dětma je může vystřelit do neskutečných končin. Paní učitelka Evelína sděluje: Byla bych ráda, kdyby se osvěta šířila, protože to může hodně zjednodušit komunikaci celkovou v rodině, ale nejen v rodině i ve školkách, ve školách.*

Efektivita využívání komunikačních typů při práci učitele v mateřských školách je podle rozhovorů v prevenci. Znalost komunikačních typů pomáhá předejít nedorozuměním v komunikaci. Učitelky vystupují jako „tlumočnice“ a pomáhají „překládat“ mezi dětmi s různými KT. Zároveň se ukazuje, že problémovější bývá komunikace s dospělými. Agáta vidí efektivitu v tom, že se může předem lépe připravit na nepříjemný rozhovor s rodičem, pokud zná jeho komunikační typ. Konverzace je pak snazší a lehčí. Danuše vnímá KT jako součást efektivní komunikace. Podle Cecílie je komunikace nedoceněným fenoménem, zásadním při práci s dětmi. I zde se ukazuje, že efektivita využívání komunikačních typů závisí na vnějších podmínkách. Těmi jsou prostor a čas (příliš dětí na

třídě), vlastní psychická pohoda a také rozpoložení druhé osoby. Pokud nemá vůli se domluvit, domluva se podle Cecílie nepodaří i přes znalost KT.

8 DISKUZE

Tématem bakalářské práce je typologie komunikačních typů podle manželů Kopsových. Zajímalo mě, jaký význam má pro práci učitele v mateřské škole a jak konkrétně se dá znalosti této typologie v mateřské škole využít. Sama mám dobrou zkušenost s používáním komunikačních typů ve své rodině. Moravec (2016, cit. dle Kops & Kopsová, 2016, s. 7) píše o přínosu znalosti komunikačních typů: „Tato metoda pomáhá budovat smysl pro metakognici u dětí, rodičů a pedagogů – tedy znát smysl toho, co víme a co nevíme, zejména s ohledem na komunikaci a vyjadřování pocitů a myšlenek.“

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jaký přínos má znalost komunikačních typů podle manželů Kopsových pro práci učitele v mateřské škole a jak s typologií učitelé pracují. Dílčím cílem pak bylo bližší seznámení s jednotlivými specifiky konkrétních komunikačních typů a také rozšíření povědomí o této problematice. Byly stanoveny čtyři výzkumné otázky.

První výzkumná otázka: Jak se do práce učitelů promítá znalost komunikačních typů a jejich potřeb? K první výzkumné otázce bylo rozhovory zjištěno, že znalost komunikačních typů podporuje pozitivní sebepřijetí učitelek. Díky lepšímu pochopení a přijetí sebe sama může učitelka lépe nastavit své pracovní prostředí. Dovede lépe formulovat své potřeby a tím pádem zajistit jejich naplnění. Také Koťátková (2020) popisuje, že míra plného přijetí druhého souvisí s tím, jak je člověk schopen přijmout sám sebe. Záleží na tom, jak je vnitřně stabilní a jaké jsou okolnosti, v nichž se momentálně nachází. Znalost komunikačních typů přispívá k harmonické atmosféře v mateřské škole. Učitelka, která je vnitřně vyrovnaná sama se sebou, pozitivně ovlivňuje i své okolí. Svobodová (2017) považuje utváření příznivého klima ve třídě za důležité. Učitel má být z toho důvodu vybaven sociálními, psychosociálními a komunikativními kompetencemi. Což učitelky se znalostí komunikačních typů, jak se ukazuje z rozhovorů splňují. Z výzkumného šetření vyplývá, že znalostí a používáním komunikačních typů došlo u participantek k vyladění komunikace v rodině, s partnerem. To mohu potvrdit z vlastní zkušenosti. Koresponduje to také s tím, co uvádí Kops a Kopsová (2015). Komunikační typy vnímají jako základ komunikace. Poznání vlastních komunikačních typů vede podle nich k pochopení, jak věci sdělovat, jak si říkat o věci a jak slyšet ostatní.

Pro učitelky je výhodou, pokud je s komunikačními typy obeznámena i jejich kolegyně. Poskytují si vzájemně podporu a práce s komunikačními typy je snazší. Realizované rozhovory dále ukazují, že znalost komunikačních typů umožňuje učitelkám lépe si zorganizovat svou práci. Komunikační typy jednotlivých dětí zohledňují při společné práci (dělení do skupin), cíleně volí vhodný způsob zadání úkolu nebo vysvětlení. Skrze znalost komunikačních typů dětí si uvědomují participantky výzkumného šetření jejich skutečné komunikační potřeby. Zohledňují je ve své práci, potřeby naplňují a tím přispívají u dětí k pocitu přijetí.

Druhá výzkumná otázka: Jak pracují učitelé v mateřských školách s komunikačními typy dle Kopsových? Participantky výzkumného šetření uvádí, že při nástupu školní docházky děti pozorují a stanovují si jejich komunikační typy. Čtyři z pěti učitelek si vedou písemné poznámky. V případě potřeby, když komunikace nefunguje ačkoli by měla, se zaměří i na rodiče. Významem spolupráce s rodiči se zabývá například Kořátková (2020) nebo Svobodová (2010, 2022). Z rozhovorů dále vyplývá, že kvalitu práce se zapojením komunikačních typů ovlivňují vnější podmínky. Většina dotazovaných učitelek vidí problém v příliš početné skupině dětí na třídě. Mají tak méně času a prostoru na individuální práci, zejména jedná-li se o děti s potížemi.

Třetí výzkumná otázka: Jaké vidí učitelé výhody a nevýhody této typologie? Výhodou, jak vyplývá z odpovědí učitelek, je jednoznačně ulehčení komunikace. Díky lepšímu poznání, uvědomění a přijetí sebe sama, tedy narovnání vztahu sama k sobě, dochází k vyladění vztahu i s okolím. Znalost komunikačních typů napomáhá vlídné atmosféře v mateřské škole. Nevýhodou podle učitelek je, že mohou komunikační typy někomu připadat jako nálepka. Učitel by si měl vždy zachovat otevřenou mysl a nebrat určený komunikační typ jako dogma. Učitelky také vidí riziko v nesprávně určeném komunikačním typu.

Čtvrtá výzkumná otázka: V čem vidí efektivitu využívání komunikačních typů a jejich potřeb? Jako nejefektivnější se ukazuje prevence nedorozumění. Díky komunikaci dle komunikačních typů se účinně předchází omylům a nedorozuměním v komunikaci. Mezi dětmi fungují některé učitelky dle svých slov jako „tlumočnick“. Gordon (2012) mluví o kódování sdělení. Jedna strana vyšle informaci (sdělení). Zvolí pro to nějakou konkrétní formu = kód a očekává porozumění na druhé straně. Příjemce zprávy ovšem může zvolit

jiný kód, a tak sdělení rozluští chybně. Vzniká nedorozumění. Komunikační proces se podle Gordona (2012) nezdařil. Úskalím je, že o tom nemusí ani jedna strana vědět.

V komunikaci s rodiči jsou komunikační typy nápomocny např. v případě, kdy je potřeba rodičům sdělit něco nepříjemného. Učitelka se může předem lépe připravit a volbou vhodných komunikačních spojnic daného komunikačního typu zajistit hladší průběh celé konverzace. Znovu se potvrzuje, že efektivita používání komunikačních typů je podle participantek závislá na vnějších podmínkách. Kromě dostatku prostoru na dítě je potřeba i dostatek času. Učitelkám s větším počtem dětí na třídě se pracuje s komunikačními typy hůře. Efektivitu také ovlivňuje rozpoložení učitelky. Pokud momentálně řeší své starosti, nedovede se tolik na používání komunikačních typů soustředit a komunikace více vážne. Toto zjištění koresponduje s odbornou literaturou. „Když jsou naše potřeby uspokojeny, cítíme se dobře nebo alespoň neutrálně. To znamená, že se můžeme věnovat, čemu je třeba, že se na to dobře soustředíme. Také nám nedělá potíže registrovat potřeby druhých a reagovat na ně.“ (Nováčková & Nevolová, 2020, s. 39)

Oslovené učitelky vnímají komunikaci jako velmi zásadní při práci s dětmi. Slova mají podle nich velkou váhu. Mohou ublížit, ale i velmi pomoci. Komunikace je v práci s dětmi, podle výsledků rozhovorů, nedoceňovaný fenomén. S tímto názorem se ztotožňují. Typologii komunikačních typů podle Kopsových vnímají učitelky jako součást efektivní komunikace.

V rámci výzkumného šetření byly osloveny učitelky mateřských škol, které znají komunikační typy. Vzhledem k úzké specifikaci výzkumného souboru bylo vytipování vhodných participantů a následné realizování rozhovorů časově náročné. Zajímavou informací by mohlo být, kolik pedagogů mateřských škol skutečně zná typologii komunikačních typů. Další otázka, která mě v průběhu výzkumu napadla, je, jaké komunikační typy mají obvykle učitelé mateřských škol. Bylo by zajímavé zjistit, jestli k této profesi tíhnou lidé s určitým komunikačním typem, nebo jsou mezi pedagogy zastoupeny všechny rovnoměrně. V případě výzkumného šetření této bakalářské práce označily tři učitelky z pěti jako svůj hlavní komunikační typ „obraz“.

ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jaký přínos má znalost komunikačních typů podle manželů Kopsových pro práci učitele v mateřské škole a jak s typologií učitelé pracují. Dílčím cílem bylo bližší seznámení s jednotlivými specifiky konkrétních komunikačních typů a rozšíření povědomí o této problematice.

Teoretická část bakalářské práce uvádí souvislosti a východiska pro práci s dětmi v mateřské škole. Popisuje moderní pojetí přístupu k člověku a zejména k dětem. V něm jsou respektovány odlišnosti, potřeby a důstojnost. Jsou zmíněny respektující a nerespektující způsoby výchovy. Dále je popsána obecně komunikace, její verbální a neverbální část. Samostatná kapitola se zabývá efektivní komunikací. Zmiňuje techniky efektivní komunikace jako je aktivní naslouchání a JÁ sdělení. Největší pozornost je pak věnována komunikačním typům. Jsou popsána specifika jednotlivých typů (pocit, rozum, obraz, sluch) a uvedeny konkrétní příklady komunikace v přehledných tabulkách.

V praktické části bakalářské práce jsou prezentovány výsledky výzkumného šetření. To probíhalo za pomoci polostrukturovaných rozhovorů. Jednalo se o kvalitativní výzkumné šetření. Rozhovory byly uskutečněny s učitelkami mateřských škol, které znají komunikační typy podle manželů Kopsových. Z jejich odpovědí vyplývá, že hlavním přínosem znalosti této typologie je usnadnění komunikace. Znalost vlastního komunikačního typu přispívá ke kladnému sebepojetí. Vyladění vztahů sám se sebou vede k vyladění vztahů interpersonálních. Tím je podporováno harmonické prostředí v mateřské škole. Znalost komunikačních typů dětí umožňuje učitelkám zohlednit jejich individuální potřeby. Působí jako prevence komunikačních nedorozumění. Také v souvislosti s dospělými (partner, rodiče, kolegyně) pomáhá předcházet nedorozuměním v komunikaci. Komunikační typy vnímají učitelky jako součást efektivní komunikace. Komunikace je podle nich zásadní při práci s dětmi a je nedoceňovaným fenoménem. Při výzkumu bylo také zjištěno, že efektivitu používání komunikačních typů ovlivňují vnější podmínky. Snižují je příliš početné skupiny dětí na třídě a málo času na individuální práci s dítětem. Efektivitu také snižuje vlastní psychická nepohoda učitelky. Cíl bakalářské práce-zjištění přínosu znalosti komunikačních typů podle Kopsových pro práci učitele v mateřské škole byl splněn.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- Aldort, N. (2010). *Vychováváme děti a rosteme s nimi*. Práh.
- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2022). *Diagnostika dítěte předškolního věku 2*. Edika.
- Faber, A., & Mazlish, E. (2011). *Jak mluvit, aby nás děti poslouchaly, jak naslouchat, aby nám děti důvěřovaly*. Computer Press.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido.
- Gordon, T. (2012). *Výchova bez poražených*. Malvern.
- Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Grada.
- Kopsová, K., & Kops, P. (2015). *Jak se krotí tygr*. Edika.
- Kopsová, K., & Kops, P. (2016). *Jak se domluvit s tygrem*. Edika.
- Koťátková, S. (2020). *Dítě a mateřská škola. Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Grada.
- Kubitschek, G. (2013). *Das Anti-Stress-Buch für Erzieherinnen*. Don Bosco.
- Nováčková, J., & Nevolová, D. (2020). *Respektovat a být respektován*. PeopleComm.
- Peterson, J. B. (2019). *12 pravidel pro život*. Argo.
- Prekopová, J. (2000). *Malý tyran*. Portál.
- Procházka, M. (2017). Učitel mateřské školy a rodiče. V E. Svobodová, M. Vítečková, & kolektiv, *Osobnost předškolního pedagoga*. Portál.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. (2021). dostupné z <https://www.msmt.cz/file/56051/>.
- Siřínek, J. (2023). *Základní informace o PBSP*. http://www.pbsp.cz/Data/Sites/Jan_Sirinek_Zakladni_informace_o_PBSP.pdf.
- Svobodová, E. (2017). Učitel mateřské školy a komunikace s dětmi. V E. Svobodová, M. Vítečková, & kolektiv, *Osobnost předškolního pedagoga*. Portál.
- Svobodová, E. (2022). *Aby nám tu bylo hezky: tvoříme pravidla v MŠ*. Portál.

Šafránková, D. (2019). *Pedagogika*. Grada.

Švaříček, R., Šedřová, K., & kolektiv. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*.
Portál.

Vítečková, M. (2022). *Metodika zpracování bakalářské práce*. PF JCU.

Vybíral, Z. (2009). *Psychologie komunikace*. Portál.

SEZNAM PŘÍLOH

příloha č.1: Otázky pro rozhovor k bakalářské práci

příloha č.2: Transkripce rozhovoru – doslovný přepis

PŘÍLOHA č.1:

OTÁZKY PRO ROZHOVOR K BAKALÁŘSKÉ PRÁCI

1. Kolik máte let praxe v mateřské škole?
2. Kolik Vám je let?
3. Máte vlastní děti? Kolik a jak staré?
4. Specifikujte prosím mateřskou školu/třídu ve které učíte. Kolik je dětí na třídě? Kolik tříd je v mateřské škole? Jsou třídy věkově smíšené nebo homogenní?
5. Kdy a jak jste se seznámila s KT?
6. Absolvovala jste nějaké kurzy nebo semináře k této problematice? Jaké?
7. Je pro Vás komunikace podle KT obtížná? V čem? Je to pro Vás automatické, přirozené (a jednáte tak v práci i v soukromém životě) nebo se musíte na používání KT vědomě soustředit?
8. Pokud je to pro Vás již běžná rutina, jak dlouho, asi tak trvalo, než jste se k této fázi propracovala?
9. Znáte svůj vlastní KT? Pokud jej znáte, považujete to za přínosné? Pomáhá Vám to v něčem? Jak?
10. Jaký komunikační typ je ten Váš?
11. Jakým způsobem Vám pomáhá znalost komunikačních typů a jejich používání v osobním životě?
12. Proč jste začala KT používat? Co vás na tom baví?
13. Spatřujete v používání komunikačních typů nějaké nevýhody? Jaké?
14. Vybavíte si nějakou situaci (pracovní), kdy Vám znalost KT pomohla vyřešit nebo zabránit potížím?
15. A naopak stala se Vám situace, kdy komunikace podle KT nepomáhala? Jaká?
16. Zajímá mě, jak přesně s KT pracujete. Určujete si u dětí například cíleně (vědomě), jaký komunikační typ jsou? Něco jako KT diagnostika? Nebo spíše intuitivně si přizpůsobíte komunikaci podle potřeby?
17. Usnadňuje Vám používání KT Vaší práci? Jak?

18. Jak se o komunikační typy zajímá Vaše kolegyně, případně kolegyně z dalších tříd?
Vidí v tom smysl a chtějí se i něco naučit, dovědět, nebo to není její/jejich cesta (způsob)?
19. Má podle Vás význam teorii komunikačních typů dle Kopsových přiblížit dalším pedagogům? Z jakého důvodu?
20. Je něco, co Vám schází/ co by Vám pomohlo v předávání informací o komunikačních typech dál?
21. Znáte tygří metodické listy pro mateřské školy?
22. Je cokoli, co byste ráda k tématu komunikačních typů a jejich významu pro práci učitele v MŠ dodala?

MOC VÁM DĚKUJI

KT = komunikační typ

PŘÍLOHA č.2:

TRANSKRIPCE ROZHOVORU – DOSLOVNÝ PŘEPIS

Rozhovor č. 1 s paní učitelkou Agátou

„Na úvod bych začala pár informacemi o Vás, jestli Vám to nebude vadit.“

„Určitě.“

„Kolik let máte praxe ve školce?“

„Asi 10?“

„A kolik let Vám je?“

42.

„Můžu se zeptat, máte vlastní děti?“

„Jo mám dceru, té je 10 a 8letého syna.“

„A teď už ke komunikačním typům. Kdy a jak jste se s nimi seznámila?“

„Hm musím přemýšlet, rok asi 2018 nebo 17, takže zhruba 5 let zpátky. Poznala jsem Leontýnu (lektorka životních map) na tanečním víkendu a zaujalo mě její vyprávění o životních mapách. A ona říkala, že existuje i tygří svět, že dělá životní mapy, ale že neví, jakým způsobem proniknout do školky. A tam jako vznikla taková spolupráce a já jsem jí propojila se školkou, kde jsem tehdy pracovala. A ona měla velké plány, přišla tam, že proškolí všechny učitelky, že to bude v několika krocích postupných. Já jsem do toho byla hodně nadšená, takže to nadšení zhmotňuje takový to, že pak se věci začnou odehrávat. Takže ona tam šla na vstupní pohovor za vedením té školky, předestřela jim jako svůj plán a ten plán byl takovej, že nejdřív nám tam udělá diskusi o tom, povídání, představení, uvedení do toho tygřího světa a pak tam bylo takový to, že jako by nás všechny do toho zaškolila. Jenže vedení školky bylo tam špatný, nevěnovalo tomu nějakou energii, takže tenhle počin šel vniveč, ale mě to nadchlo natolik, že jsem si o tom začala zjišťovat. Nakoupila jsem si knížky, a protože jsem měla děti ve věku školkového, takže mým dětem

bylo asi 3 a 5 let a my jsme ty knížky absolutně hltali a já jsem zjistila, že to funguje, tam vzniklo moje nadšení, že vlastně chci být ambasadorkou a chci to předávat dál.“

„Hm to zní zajímavě. Na další otázku jsme mi vlastně už trošku odpověděla. Zajímá mě, zda jste absolvovala nějaké kurzy nebo semináře k téhle problematice a jaké?“

„Hm jenom tenhle jediný toho ambasadora.“

„Je pro Vás těžké při té komunikaci používat komunikační typy? Je to pro Vás přirozené, automatické nebo se na to musíte vědomě soustředit? Jak to máte?“

„Hm bylo to pro mě automatický s mými dětmi protože, jak je dobře znám, a hlavně jsem chtěla a byla jsem do toho nadšená a děti byly nadšený, tak to byla velká hra a oni mi to ale...zjistila jsem, že tam byla důležitá velká poctivost, když už jsme tu hru začli takle hrát, protože když jsem někdy z té role vypadla a byla jsem maminka, který ujely nervy, tak oni mi to hezky vrátily. Že ale on je ten pocitovej a že na něj takle nemůžu.“ (smích)

„Jo to je dobré“ (smích)

„Takže s mými dětmi to šlo moc dobře protože jak jsem maminka, mám je nacítný a věděla jsem přesně jaký jsou typy. Ale ve školce, když jsem si to zkoušela tak to bylo těžší, protože tam na to nebyl čas a prostor ve skupině 24 dětí věnovat každému individuální péči a jak tam musí být rychlý reakce, tak nějaký přemejšlení, kdo je jaký komunikační typ a jakou větu mám použít a jak s ním mluvit, tak ze začátku jsem měla snahu, ale pak to šlo vniveč protože jsem na to byla sama a muselo se jednat rychle prostě.“

„Tak to je zajímavé, já to vnímám totiž úplně opačně, ale to je nejspíš tím, že já jsem asistentka v té školce. Že pro mě je to snazší ve školce na to myslet než doma.“

„Já, jak měla třeba dvouletý děti tam byly důležitý stručný, jasný, rychlý pokyny a prostě se mi to tam nedařilo.“

„Jak dlouho Vám trvalo se komunikační typy naučit používat?“

„No v momentě, kdy jsem absolvovala to školení, tak mi to všechno zapadalo, že mi stačily ty moduly, co jsem udělala na tom školení plus to hluboký proniknutí do těch knížek

a žití tý praxe se svými vlastními dětmi, takže to bylo poměrně rychlý, kdy jsem to nasákla.“

„Znáte svůj komunikační typ? Pomáhá Vám to v něčem a jak?“

Ano, znám svůj komunikační typ a je to pro mě přínosné, ale ještě přínosnější je, že znám komunikační typ mého manžela a v tom momentě je to přínosný, protože když jsou ty situace, kdy bych vyletěla z kůže, tak si řeknu: Ale ne, on je rozumáč přece a já jsem ten pociták. Jenom se tříští ta komunikace. Před těmi 5 lety, když jsem tím žila, tak se nám vylepšila doma komunikace.“

„Takže jste pocitový komunikační typ?“

„Jo jo“

„Pomáhá Vám to nějak v osobním životě? To, že znáte KT svůj a svého manžela třeba?“

„Teď nevím přesně jak mám odpovědět, protože já jsem Tygří svět a KT trochu odložila stranou. Tenkrát když jsem dělala pohovor na současné pracoviště, tak jsem byla nabušená, byla jsem čerstvě po školení a přecházela jsem z práce bez práce. Takže kdy jindy udělat nějakou velkou změnu a prosadit to tam. Ale ředitelka na to tenkrát neslyšela a já jsem měla plné kecky toho co si počít sama se sebou, jsem byla rozložená, takže já jsem v tom momentě, kdy jsem neměla podporu prosadit to ve školce, tak jsem pak zapoměla na nějaký komunikační typy a upadla jsem do nějakýho svého těžkýho období.“

„Takže se na to teď ve svém životě nezaměřujete?“

„Tak, tak“

„Proč jste začala KT používat? Co Vás na tom baví?“

„Chtěla jsem víc, jako prostě mě zajímalo, dotýkat se co nejbliž duši dítěte a tohle mi přišlo jako fantastická metoda, jak se co nejvíce těm dětem přiblížit. A porozumět jim.“

„Jo to je hezky řečeno. Dotýkat se duše dítěte. Spatřujete v tom nějaké nevýhody? V používání komunikačních typů? Má to celé nějaké mínus?“

„Já vím, že když jsem se to snažila nějak v té školce zavést, tak ne všechny děti tomu věnovaly takovou pozornost. Ne všechny prostě dokázaly třeba si se mnou pročíst příběhy, ty knížky. Jo, že tam jak ty děti jsou rozdílný, někdo je víc neposednej, někdo zase to hltá ty příběhy a ty děti po různu chyběly. Takže tam největší kámen úrazu je, že se nikdy nesešla ta celá třída, muselo to ject jakoby odznova, jako to zasvěcení dětí, do toho tygřího světa bylo paradoxně nejvíc problematický a drhlo to na tom, že když byla velká nemocnost a já jsem to představila třeba půlce třídy, tak jsme to museli opakovat. Ale tamty už to nebavilo. A někdo tím naprosto žil, ale někdo se nechytal třeba. Že to bylo těžký, ve velký skupině. Kdyby byla menší skupinka, a ne 24členná třída, jak je běžný ve školce, tak by se to určitě dalo dělat lépe no.“

„Chyběl Vám třeba nějaký materiál, který by Vám pomohl v té třídě to lépe uvést v život?“

Jo já jsem se kolikrát jako...no měli jsme ve třídě chlapce. ADHD. A u toho jsem si říkala, ten je dobrej vzorek na použití Tygřího světa, na aplikování týchle metody, ale já jsem se s ním dostávala úplně do konců. Že on ze začátku ho to nadchlo. Bylo to něco nového, neznámého, pak to začal zneužívat. Ale to je ten vývoj. Takle jsme jako do toho byli zaškolení, že to je normální fáze, která přijde. Že ty děti toho začnou nejdřív zneužívat a pak se s tím sžijou natolik s tím svým tygříkem, že už ho jako i přestanou potřebovat. Ale ten chlapec nikdy nedošel do nějaký fáze... a jak u těchle dětí se musí strašně rychle měnit aktivity a to, tak ho to pak začlo nudit a už se vysmíval a v tu chvíli jsem si říkala: Jo to je hezký, něco se na školení teoreticky řekne, ale ten, kdo to vymyslel, nebyl v tý praxi dennodenní. Že tam jsem si říkala, to se hezky povídá někde z křesla kanceláře o tom, jak tyhle věci dobře fungují na děti s ADHD, ale to, že to dítě s ADHD je začleněno do školkového kolektivu a tam se s tím musí nějak popasovat, takže je to téměř nereálný.“

„Aha, takže, a to Vám nechci vkládat myšlenku do úst, je to dělaný spíše na situaci, že Vám přijde jedno dítě do kanceláře a s ním je pracováno v klidovém prostoru a když je hozeno do kontextu té skupiny tak je těžké to aplikovat?“

„No ano, takle jsem se nad tím zamýšlela. Přesně, přesně. To je ono. Tady bych potřebovala větší podporu a zázemí a víc do hloubky se ponořit do toho. No prostě kdyby

ti Kopsovi měli možnost jet do školky, ale strávit tam třeba měsíc s těma dětma a vidět ty běžný situace. Oni si možná neumí vůbec představit ten rytmus dne v tý školce, jak to je a opravdu dítě každý, když mu dáváte individuální péči a máte ho „jeden na jednoho“ prostě v příjemný útulný kanceláři, a ještě s motivovaným rodičem, který chce tu situaci řešit, ideální případ, že jo, tak je to úplně jiný nastavení než v tý školce no. Kde se sice snažíte soustředit na něj, ale jak chobotnice musíte řešit dalších 23 dětí, protože ty nemůžeme nechat ladem a skladem. A většinová praxe je, že je jedna učitelka na 24 dětí. A v tomhle máme nějak vyzdvihovat individuální potřeby a mluvit s ním tygří řečí a co ti ostatní no.“

„Hm, vybavíte si nějakou konkrétní situaci, myslím teď v práci, kdy Vám to nějak pomohlo ten Tygří svět? Nebo to že znáte komunikační typ pomohlo nějakému konfliktu předejít, zabránit. A nemusí se to týkat jen dětí. Třeba i rodičů, nebo kolegyně.“

„Hm nevybaví se mi s dětma, i když těch situací bylo hodně, ale nějak mi naskakujou rodiče, že když to zavánělo nějakou konfliktní situací, když třeba bylo nutný rodičům sdělit nějakou nepříjemnou zprávu o jejich dítěti, tak mi pomohlo se na ty rodiče nacítit a odhadnout jejich komunikační typ a komunikovat s nimi podle toho. Používat určité věty, které byly v souladu s jejich KT a ta konverzace plynula hladčeji, než kdybych bez rozmyslu s nima mluvila, jak jsem byla zvyklá.“

„Takže to byla situace, o které jste předem věděla, že nastane. Že jste se mohla předem připravit.“

„Jo. Že jsem to mohla mít předem předpřipravený v hlavě. Že jsem věděla, že schůzka se bude konat a co tam budem probírat a možné scénáře, co jsem si představovala a pak to mělo hladší průběh.“

„A můžete mi naopak popsat nějakou situaci, kdy to vůbec nepomohlo a nezafungovalo?“

„No to řeknu asi to samé, když třeba bylo nějakým způsobem našlápnuto s tím chlapcem, protože jeho to ze začátku hodně zaujalo, jenže pak nás ubily ty podmínky okolní v té školce.“

„Zajímá mě, jak přesně s KT pracujete. Určujete si u dětí například nějak cíleně (vědomě), jaký komunikační typ jsou? Něco jako KT diagnostika? Nebo spíše intuitivně si přizpůsobíte komunikaci podle potřeby?“

„Jo, my jsme si všichni kreslili svého tygríka a třeba jeden týden jsme tím žili, mluvili jsme o tom hodně a z těch dětí padaly cenné informace, a to jsem si zapisovala vždycky. A pak jsem se snažila i ty děti tak jako spontánně řízeně volit k sobě podle těch jejich komunikačních typů a zjistila jsem, že když jsem třeba dala k sobě dva pocitáky a teď jsem jim řekla tady si spolu pojdte kreslit, že to bylo v obrovské harmonii, než kdyby tam byl třeba ten pociták a rozumáč. Jo, že pociták s rozumáčem se třeba rvali o pastelky. Protože ten rozumáč má pastelky třeba srovnaný určitým způsobem v kastlíku a pociták se chtěl dělit a šáhnul pro ně...“

„Takže svým způsobem to může tu práci ve školce usnadňovat?“

„Jo jo, ale je důležitý pro to nadchnout i druhou kolegyni. Mít tam jako větší podporu. Netáhnout to sama za sebe. A věnovat tomu obrovskou energii. Protože, když je nadšená učitelka, tak pak jsou nadšený i děti. A nevzdat to.“

„A setkala jste se s úspěchem? Ze strany vedení jste zmiňovala že ne. A na třídě s kolegyní? Jak to probíhalo?“

Ne ne. Máme s kolegyní generační rozdíl velké mezi sebou, tak pro ni to byla nová metoda, zbytečná, takže tam nějaký nadšení nebylo. Tam podpora nebyla. Ty starší učitelky nerady mění svoje zaseté zvyklosti a všechna taková nějaká snaha jim přijde, že je to zbytečné a příliš snaživé a ani do toho nechtějí jít. Ale paradoxně jedna kolegyně má takový trochu problém se svojí dcerou. Chodí k psychologce a ta jí doporučila Tygří svět. Takže koupily si Tygří knížky, něco zkoušely. A teď máme malého chlapečka vedle na třídě, a ta kolegyně hned říkala že já jsem ambasadorka Tygřího světa, že bych s ním nějak mohla pracovat. Tak mě překvapila, že to o mě vůbec ví. Ale pak z toho nic moc nebylo, když je chlapeček na vedlejší třídě trávíme spolu příliš málo času, než by bylo třeba aby práce k něčemu byla.“

„Jak by podle Vás šla teorie komunikačních typů nebo Tygří svět přibližovat učitelům? Má to význam?“

„Má určitě, jo, ale není to samospásný. Určitě to není tak, jak nám to bylo podáváno na tom školení, že se tím vyřeší všechny problémy v té třídě, když tímhle stylem budem komunikovat. To tak není no. To pak je ta praxe, která je trošku odlišná. Může to fungovat individuálně, když to dítě má nějaký problém a máte pak prostor si ho vzít individuálně stranou a individuálně s ním pracovat, ale jakoby v té hodně početné skupině to moc nejde prostě no.“

„Takže je to trochu odtržený od té reality v tom provozu?“

„Jo jo no.“

„Napadají Vás ještě nějaké postřehy, plusy, mínusy, příhody, které byste k tématu komunikačních typů a jejich významu pro práci učitele v MŠ chtěla dodat?“

„Jo, že gró téhle metody je, aby učitelka byla nadšená. A pak se to nadšení přenesse na ty děti. Když jim to učitelka jen tak jako odříká, tak to celé jde vniveč. To je asi tak všechno. To je takový obecný pravidlo. Který platí na všechno.“

Hm vlastně na tom školení nám říkali, že teď by bylo fantastický to strhnout všechny ty učitelky. Že neznají nikoho, kdo by se pro to nenechal nadchnout. Oni byli takový jako nadšenci do toho, že nevěří tomu, že když jim to takhle řekneme, jak jsme se to dověděli na tom školení a že jim to funguje, že oni mají ty roky osvědčené tou praxí, tak že to funguje. Zádrhel u učitelek ale je, a ono je jedno, jestli mladý nebo starý, se nechtějí učit novým věcem. Je to práce navíc. Že to je problém v tom školství. Hodně lidí je na pokraji vyhoření. A tohle je pro ně obsáhlý, než do toho proniknou.“

„Tak Vám moc děkuju za rozhovor a za Vaše postřehy a zkušenosti.“