

# Využití prvků efektivní komunikace při práci s dětmi v mateřské škole

Michaela Židková

---

Bakalářská práce  
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2013/2014

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Michaela Židková**  
Osobní číslo: **H11054**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**  
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Využití prvků efektivní komunikace při práci s dětmi v mateřské škole**

### Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury z oblasti kompetencí učitele, pedagogické a sociální komunikace.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti efektivní komunikace učitele s dětmi v MŠ.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativního výzkumu metodou pozorování a rozhovoru.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: tištěná/elektronická

Seznam odborné literatury:

ADAIR, J. Efektivní komunikace. Praha: Alfa Publishing, 2004, 175 s. ISBN 80-86851-10-9.

DEVITO, J. Základy mezilidské komunikace. Praha: Grada, 2008, 502 s. ISBN 978-80-247-2018-0.

KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J. a kol. Respektovat a být respektován. Kroměříž: Spirála, 2008, 286 s. ISBN 978-80-904030-0-0.

VYKOPALOVÁ, H. Komunikace jako součást profese. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2005, 98 s. ISBN 80-7318-344-7.

VYMĚTAL, J. Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi. Praha: Grada, 2008, 322 s. ISBN 978-80-247-2614-4.

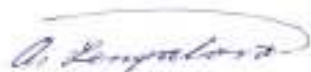
WALKER, L., HOLT, N. Výzkumné metody a statistika. Praha: Grada, 2013, 218 s. ISBN 978-80-247-3920-5.

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Eliška Suchánková, Ph.D.  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: 23. ledna 2014

Termín odevzdání bakalářské práce: 2. května 2014

Ve Zlíně dne 23. ledna 2014



doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.  
děkanka



doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.  
ředitelka ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

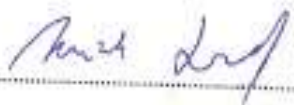
Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby<sup>(1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3<sup>(2)</sup>;
- podle § 60<sup>(3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60<sup>(3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ve vzdělávacím a výzkumném účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 30. 4. 19



<sup>(1)</sup> Zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 41b čestného a obhajobního práva

<sup>(2)</sup> Účastí díla výtěžek zveřejnění díla, dílny, dílny a výzkumné práce, v kterých probíhá obhajoba, včetně poměru oporosti a výše obhajoby prostřednictvím databáze školních děl, která je oprávněna. Účastí zveřejnění díla včetně práva použít dílo



## ABSTRAKT

Tato bakalářská práce je zaměřena na komunikativní dovednosti učitele v mateřské škole. V teoretické části je popsána komunikace obecně, její průběh a účastníci. Zaměřuje se také na principy efektivní a neefektivní komunikace. Praktická část popisuje výskyt těchto principů v projevu učitele s dětmi. Cílem bylo zjistit principy, které učitelky využívají ve svém projevu, a také popsat, který z nich převládá. Učitel je pro děti průvodcem ve výchovně-vzdělávacím procesu od jejich předškolního věku. Od učitele je žádoucí, aby byl schopen se vyjadřovat správně a spisovně, aby byl vhodným vzorem.

Klíčová slova: Komunikace, efektivní a neefektivní komunikace, komunikativní dovednost

## ABSTRACT

This Bachelor's work focuses on the communication skills of teachers in the nursery school. In the theoretical part it describes communication in general, its process and the participants. It also focuses on the principles of efficient and inefficient communication. The practical part describes the occurrence of these principles in the teacher's speech with children. The aim was to determine principles which teachers use in her speech and also to describe which of them prevail. The teacher is guide in the educational process for children from the beginning of their pre-school age. From the teacher it is desirable to be able to speak properly and registry, to be appropriate model.

Keywords: Communication, effective and ineffective communication, communication skills

„Nejvyšším úkolem není teoretické poznání, nýbrž praktické umění žít.“

Sokrates

Tímto bych zde chtěla poděkovat vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Elišce Suchánkové, Ph.D. za cenné rady a připomínky. Také bych ráda poděkovala svojí rodině a příteli za to, že mě po dobu mého studia plně podporovali.

**OBSAH**

|   |  |
|---|--|
| <b>ÚVOD.....</b>  | <b>9</b>                               |
| <b>I TEORETICKÁ ČÁST.....</b>   | <b>10</b>                              |
| <b>1 KOMUNIKACE .....</b>   | <b>11</b>                              |
| 1.1    DEFINICE POJMU .....   | 11                                     |
| 1.2    FUNKCE KOMUNIKACE .....  | 12                                     |
| 1.3    DRUHY KOMUNIKACE.....  | 12                                     |
| 1.4    KOMUNIKACE JAKO PROCES .....                                   | 14                                     |
| <b>2 SOCIÁLNÍ A PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE.....</b>                       | <b>16</b>                              |
| 2.1    SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE .....                                      | 16                                     |
| 2.2    PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE .....                                   | 17                                     |
| 2.3    KOMUNIKACE V PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY .....                    | 18                                     |
| <b>3 EFEKTIVNÍ KOMUNIKACE.....</b>                                    | <b>20</b>                              |
| 3.1    PŘÍSTUP K DÍTĚTI VE VÝCHOVĚ .....                              | 20                                     |
| 3.2    EFEKTIVNÍ ZPŮSOBY KOMUNIKACE .....                             | 22                                     |
| 3.3    NEEFEKTIVNÍ ZPŮSOBY KOMUNIKACE.....                            | 26                                     |
| <b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>  | <b>28</b>                              |
| <b>4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU .....</b>                                | <b>29</b>                              |
| 4.1    CÍLE VÝZKUMU .....   | 29                                     |
| 4.1.1    Hlavní výzkumný cíl .....                                    | 29                                     |
| 4.1.2    Dílčí výzkumné cíle .....                                    | 29                                     |
| 4.2    VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....  | 30                                     |
| 4.2.1    Hlavní výzkumná otázka.....                                  | 30                                     |
| 4.2.2    Dílčí výzkumné otázky .....                                  | 30                                     |
| 4.3    VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....   | 30                                     |
| 4.4    DRUH A METODA VÝZKUMU .....                                    | 30                                     |
| 4.5    CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU A ZPŮSOB JEHO VÝBĚRU.....   | 32                                     |
| 4.6    POPIS MÍSTA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....                            | 32                                     |
| 4.7    POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU .....                                  | 32                                     |
| 4.8    VSTUP DO TERÉNU A NAVÁZÁNÍ VZTAHŮ .....                        | 33                                     |
| 4.9    VYBRANÉ SITUACE ZE ZÁZNAMOVÝCH ARCHŮ A JEJICH DEŠIFROVÁNÍ..... | 34                                     |
| <b>5 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU, DISKUZE A DOPORUČENÍ.....</b>          | <b>43</b>                              |
| <b>ZÁVĚR .....</b>  | <b>47</b>                              |
| <b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>                                 | <b>48</b>                              |
| <b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>                        | <b>50</b>                              |
| <b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>   | <b>CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.</b> |



## ÚVOD

Komunikace, každodenní proces nejen nás, lidí, ale také zvířat, i když u nich nalezneme ve způsobu komunikace rozdílnost. Díky ní se mezi sebou dokážeme dorozumívat, dokážeme sdělovat naše pocity i naše trápení. Mikuláščík (2003) ve své publikaci poznamenává, že pokud si chceme při komunikaci věřit, spoléhat se na sebe sama, jestliže máme mít optimální sebedůvěru, měli bychom se snažit komunikaci více porozumět a také ji lépe zvládat. To znamená vědět, jak funguje ve výjimečných situacích, ale i v situacích, jež si normálně neuvědomujeme.

Někteří lidé jsou komunikačně lenivější než jiní lidé. Nemají tak silnou potřebu navazovat vztahy a posilovat je, komunikovat a sdělovat své pocity či názory. Důvody mohou být různé. Může to být dáno introvertní (uzavřenost) orientací osobnosti, v krajní podobě může jít o sklon k autismu (). Může to být také projev nízkého sebevědomí, strach ze selhání nebo třeba nedostatek komunikačních dovedností (úroveň mluveného projevu, zdravá sebejistota, ...).

K tomu, aby se lidé neobávali komunikovat a především se neobávali možných dopadů své komunikace, existuje řada principů, které nám pomohou k získání jistoty při komunikaci. Tyto principy mnozí autoři označují jako efektivní komunikaci, nebo také komunikaci bez zábran a strachu z neúspěchu.

V následujících kapitolách si společně vymezíme druhy komunikace a její proces. Také se zaměříme na sociální komunikaci a pedagogickou komunikaci, která je pro učitele mateřské školy stěžejní. Něco málo si povíme i o komunikaci v prostředí mateřské školy. Ve velké míře se však má bakalářská práce soustředit na to, abych vás seznámila s efektivní komunikací a jejími principy. Jako má však každá mince dvě strany, tak k efektivní komunikaci náleží i ta neefektivní stránka, o které si také něco málo povíme, aby bylo zřejmé, co je a co není považováno za správné a žádoucí.

V praktické části mé bakalářské práce jsem zaměřila na verbální efektivní komunikaci při práci učitelky s dětmi, a pomocí metody pozorování jsem provedla i výzkum, se kterým vás v druhé části své práce seznámím.

# **I. TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 KOMUNIKACE

Komunikace je jedním z nejdůležitějších a nejběžnějších způsobů projevů člověka. V historickém významu souvisí vývoj komunikace s vývojem člověka a to od prvopočátků.

Lidská komunikace je odlišná od komunikace nižších druhů. Těmi nejvýraznějšími znaky odlišnosti jsou zde symbolika a řeč. Ludden (2002) vyslovil, že „*náš hlas je nástrojem řeči.*“ „*Studium komunikace má v západních kulturách skoro 2 500 let starou historii, a říká se, že vše začalo v Řecku společně s Aristotelovou rétorikou a básněmi, které popisují proces komunikace mezi komunikujícími.*“ (Jandt, 2001) Nejstarší dochovaná písemná zpráva je z roku 4 000 let před Kristem. Knihtisk byl vynalezen až roku 1450, zásluhu na tom nesl Guttenberg. O čtyři století později Morse vynalezl telegraf, následně o dvacet let později přišel Bell s vynálezem, dnes známým jako telefon. (Mikuláščík, 2003)

Ve 20. Století se možnosti komunikace obohatily daleko více, než v předchozích obdobích. Pro potřeby války byl vynalezen satelit, po válce rozhlas, televize, a v neposlední řadě počítač, který je dnes součástí téměř každé domácnosti, a slouží jako komunikační prostředek mezi lidmi z jakéhokoli konce světa.

## 1.1 Definice pojmu

Pro pojem komunikace, můžeme v literatuře najít velmi široké použití. Z lat. *communicare* ji můžeme označit jako něco, co znamená spojovat, informovat, označovat. Tento pojem má v českém jazyce dle De Vita (2008) 3 hlavní významy: *výměna informací* (mezi lidmi, živočichy i neživými mechanizmy), *veřejné spojení* (doprava – letecká, železniční, lodní, telekomunikační, ...) a *dopravní cesta* (prostor vymezený pro spojení dopravními prostředky). Také se ovšem můžeme setkat s významem přemísťování lidí, materiálů, myšlenek, postojů, a pocitů, od jednoho člověka k jinému.

Tento termín se používá v řadě různých vědních oborů, ale většinou spjatých používáním nějakého jazyka. V psychologii není komunikace považována jen za pouhý přenos informací mezi sdělujícím a příjemcem, jde zde o sebereprezentaci a sebe potvrzování. Jde o vyjádření postojů k předmětu, ke komuniké, ale i k příjemci informace. Jde o různou úroveň ovlivňování, znesnadňování, či usnadňování porozumění. (Mikuláščík, 2003)

Gavora (2005) označuje komunikaci jako dorozumívání, sdělování, či jako výměnu informací. Pod dorozumíváním chápe shodu myšlenek (podmínkou tedy je, aby lidé mluvili stejným jazykem, chtějí-li si rozumět). Pod sdělováním chápe informování, obeznámení

s pocity, či podávání poznatků. Při výměně informací dochází k pohybu informace od jednoho komunikujícího ke druhému, ten ji analyzuje a samozřejmě na informaci reaguje.

## 1.2 Funkce komunikace

Funkcí může být nespočetně mnoho. Proto zde pro ukázkou uvedu jen pár z nich podle Mikuláščíka (2003)

- Informativní (předávání určitých informací, faktů nebo dat mezi lidmi)
- instruktivní (v podstatě funkce informační s přídavkem vysvětlení významů, popisu, postupu, organizace jak něčeho dosáhnout)
- přesvědčovací (působení na jiného člověka se záměrem změnit jeho názor, postoj hodnocení nebo způsob konání)
- zábavná (jde o to, pobavit, rozesmát, vyplnit čas komunikováním, které vytváří pocit pohody a spokojenosti)
- socializační a společensky integrující (vytváření vztahů mezi lidmi, sbližování, navazování kontaktů, posilování pocitu sounáležitosti a vzájemné závislosti)
- svěřovací (slouží ke zbavování se vnitřního napětí, k překonávání těžkostí a ke sdělování důvěryhodných informací s očekáváním podpory a pomoci)
- úniková (když je člověk sklíčený, otrávený nebo znechucený)

## 1.3 Druhy komunikace

Lidská komunikace může být velmi proměnlivá, záleží na dovednosti každého z nás, jaké způsoby využíváme. Pro představu zde podle Mikuláščíka (2003) uvedu jen pár druhů, se kterými se můžeme setkat.

Komunikace záměrná (máme pod kontrolou to, co prezentujeme) / komunikace nezáměrná (svá sdělení prezentujeme jinak, než jsme původně zamýšleli)

Komunikace vědomá (uvědomujeme si, co říkáme druhým) / komunikace nevědomá (kompletně svůj projev pod kontrolou nemáme)

Komunikace kognitivní (smysluplná) / komunikace afektivní (komunikujeme prostřednictvím emočních projevů)

Komunikace pozitivní (signalizujeme souhlas a přijetí) / komunikace negativní (vyjadřujeme odmítnutí a odpor)

Dále zde můžeme zmínit druhy komunikace jako agresivní (útočná a bezohledná), manipulativní (používáme úskoky a neférové formy jednání), pasivní (ústupná až bojácná), intropersonální (vnitřní monolog nebo dialog jedince), skupinová (komunikace mezi více lidmi), masová (mluvčí předává své sdělení širšímu obecnstvu), tváří v tvář (bezprostřední reagování obou zúčastněných stran, sedících naproti sobě), ...

Každý z nás využívá všechny stránky komunikace, verbální (mluvený projev), nonverbální (projev beze slov), a komunikaci činem.

Verbální komunikace je symbolickou formou komunikace, založenou na znakovém systému. Nezbytným předpokladem pro její využití je tedy sdílení určitého jazykového systému i s jeho pravidly. Velice důležitým však také zůstává chápání významů jednotlivých slov. (Vágnerová, 2005) Verbální komunikace může mít dvě podoby, mluvenou řeč a písemnou komunikaci.

Nonverbální komunikaci charakterizuje Vymětal (2008) jako „*proces dorozumívání se neslovnými prostředky*“. Jde tedy o přenos informací a sdělení, které vyplývají a vycházejí z postojů člověka. V sociální komunikaci se dle autora považuje nonverbální komunikace za řeč těla (získávání informací z celkových pohybů člověka, jeho gest, mimiky, činnosti očí, dotyků, ...). „*Člověk tedy mluví, ikdyž mlčí, protože komunikační signály vysílá jeho tělo.*“

Pod označením komunikace činem rozumí Cisovská (2006) to, „*že vše, co děláme a co má určitý hodnotový dopad či vztah k předmětu komunikace, k sobě samému, k partnerovi. Závažnost toho, co děláme k tomu, co říkáme je mimořádná. Naše činy mají dopad na věrohodnost našich názorů.*“ Zahrnuje v sobě složku verbální i neverbální, a projevuje se při pedagogických situacích.

Obsah komunikace není tvořen jen verbálním vyjádřením, podléhajícím gramatickým a syntaktickým pravidlům, ale je tvořen i metakomunikativními faktory, které mohou na základě výrazu nebo zbarvení hlasu změnit lexikální význam verbálního sdělení. Význam komuniké je tedy utvářen verbálním / nonverbálním obsahem, kontextem situace, emotivní hlasovou akcentací, mimickou akcentací a akcentací jednáním. (Vykopalová, 2005)

De Vito (2008) také podotýká, že je důležité vědět, zda určitá sdělení a určité způsoby komunikace, použité v určitých souvislostech, jsou pro komunikaci s určitými posluchači vhodné, či naopak vhodné nejsou. Čím více totiž o komunikaci víme, tím více máme na výběr ve svých každodenních interakcích s ostatními.

## 1.4 Komunikace jako proces

Komunikace probíhá vždy mezi dvěma a více jedinci. Toto vzájemné působení je ukázkou procesuálního charakteru komunikace, protože každý z komunikujících se snaží druhého ovlivňovat, hledat u něj podporu nebo sebekpotvrzování. Snaží se ve svém projevu dát najevo, jaká pravidla jsou pro něj přijatelná, a jaká ne. Je to tedy proces proměnlivý, účastníci vždy iniciují nějakou změnu). Při vnímání komunikace platí, že snadněji se zachytí to, co má větší informační náboj. Hůře se tedy pamatuje to běžné, opakující se (Mikuláščík, 2003).

Součástí komunikačního procesu jsou *komunikátor* (ten, kdo vysílá nějakou zprávu), *komunikant* (ten, kdo vyslanou zprávu přijímá), *komuniké* (vyslaná zpráva jako myšlenka nebo pocit, který jeden člověk sděluje druhému – vyslaná zpráva má formu verbálních a neverbálních projevů), *komunikační jazyk* (pomocí něj se zpráva předává), *komunikační kanál* (cesta, kterou je nějaká informace posílána – při komunikaci face to face jsou hlavním kanálem zvuky, pohledy a pohyby těla), *Feed back* (neboli zpětná vazba – reakce na přijatou zprávu v podobě potvrzení a způsobu interpretace), a *komunikační prostředí*, neboli prostor ve kterém se komunikace odehrává (Mikuláščík, 2003).

Každý z nás patří, z hlediska komunikace, k některému ze základních typů komunikantů, podle toho, které psychické procesy se u něj nejvíce podílejí na zapamatování. Vykopalová (2005) uvádí tři základní typy:

1. *Vizuální typ* – typ člověka, který musí vidět, aby vše správně pochopil a zapamatoval si. Ve svém vyjadřování užívá vizuálně orientovaná slova („je mi to jasné“ nebo „vidím to také tak“).
2. *Auditivní typ* – typ člověka, který vnímá především akusticky. Dokáže si dobře zapamatovat nejrůznější zvuky, tóny a hlasy, a nemá problémy s jejich napodobením. Na druhé straně však na něj působí zvuky rušivě, např. při soustředění se na nějaký problém nebo na učení.
3. *Kinestetický typ* – člověk, který si k zapamatování informace a pozdějšímu vybavení informace musí informaci nějakým způsobem prožít nebo pocítit. Zde jsou důležité tělesné pohyby a tělesné počítky (např. je zvyklý při učení chodit).

Nikdo z nás není vyhraněným typem, ale vždy u nás jeden z nich převažuje. Proto je dobré tyto informace znát, můžeme se pak u každého člověka zaměřit na stránku komunikace, která je pro něj charakterističtější.

De Vito (2008) dále zmiňuje jako nedílnou součást komunikačního procesu také komunikační šum, který obvykle doprovází či narušuje komunikační proces. V extrémním případě může zcela zabránit tomu, aby se sdělení dostalo od zdroje k příjemci.

Jako nezbytnou součást komunikačního procesu ještě uvádí Vykopalová (2005) i sociální interakci, která je základním prostředkem v procesu utváření vzájemných vztahů mezi jednotlivci, ale také mezi skupinami, či mezi jednotlivcem a skupinou. Především se uplatňuje jako prostředek sociální regulace lidského chování nebo jako prostředek vzájemných výměn při uspokojování nejrůznějších potřeb. Uskutečňují se i mezi lidmi, kteří se navzájem neznají.

## 2 SOCIÁLNÍ A PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE

Jak můžeme tyto dva pojmy od sebe odlišit? T. Svatoš (2006) ve své publikaci o sociální a pedagogické komunikaci uvádí, že oba dva pojmy jsou spojeny s utvářením, ovlivňováním, rozvíjením ale také s omezováním či deformací mezilidských vztahů. Sdělovaný obsah zde má určité záměry (cíle). Oba pojmy využívají ke sdělování obdobných komunikačních prostředků, zpravidla verbálních a neverbálních. Existují mezi nimi však určité rozdíly zabraňující tomu, aby bylo možné tyto dva pojmy ztotožnit. Ukazuje se, že pedagogická komunikace je více determinovaná některými faktory spojenými se školou, a rolami účastníků výchovy a vzdělávání. Klade například daleko větší důraz na úkolové zaměření komunikace, resp. komunikační cíl. Sdělovaný obsah obecně nebývá libovolný, ale spojuje se s kognitivním obsahem komunikace. Také zde můžeme poukázat na typickou asymetrii vztahů mezi učitelem a žáky, vyplývající z asymetrie role žáka a role učitele.

### 2.1 Sociální komunikace

T. Svatoš (2006) ji chápe jako obecný jev, který doprovází společenský styk. V užším slova smyslu se jedná o sdílení informací, jehož cílem je přenos nebo výměna informací a názorů v sociálním kontaktu (tj. že se projevuje v sociálním chování a mezilidských vztazích). Jde o natolik významné společenské funkce, že se zde hovoří o podmínce existence společenských útvarů a formací. Bezprostředně se dotýká člověka jako individua, způsobuje změny v osobnosti, ovlivňuje lidské chování a názory. Někdy je také spojována s pojmem interakce, v jiných případech se ukazuje, že je subsystémem tohoto pojmu.

Mareš a Křivohlavý (1989) uvádí ve své publikaci zajímavou myšlenku. V sociální komunikaci, a zejména v komunikaci, která probíhá ve školním prostředí, vzniká důležitá otázka: Jak vlastně chápat význam toho, co bylo řečeno? Z hlediska mluvčího (z hlediska jeho záměru, smyslu, který on řečeným slovům přikládá) nebo z hlediska posluchače, který si pronesená slova může vyložit jinak, pochopit po svém? Vysvětlení přichází od Janouška (1984), který říká: *„Na tuto otázku nelze odpovědět abstraktně, dát přednost jednomu nebo druhému hledisku. Záleží na kontextu, daném sociokulturními podmínkami, individuálními zvláštnostmi účastníků, historií jejich vzájemných vztahů. Důležitým vodítkem je zpětná reakce autora sdělení na reakci příjemce vyvolanou tímto sdělením. Teprve reakce autora sdělení ukáže, zda bylo míněno např. jako žert či vážné tvrzení. To, jak ji přijal posluchač, je sice důležité, ale neodpoví nám ani na otázku, jak bylo sdělení míněno, ani jak bude dále reagovat autor sdělení.“*



## 2.2 Pedagogická komunikace

Charakterizovat ji můžeme jako záměrný proces komunikace mezi učitelem a žákem (žáky) ve škole či jinak pedagogicky adaptovaném prostředí. Svou podstatou je případem sociální komunikace, na jedné straně si zachovává základní společné rysy, zatímco v jiných rysech je specifická (Svatoš, 2006, s. 75). Gavora (2005) však uvádí, že pedagogická komunikace, výhradně jako teorie o komunikaci, je disciplínou zabývající se popisem, analýzou a hodnocením komunikace ve výchovných a vzdělávacích situacích. Shrnuje poznatky o systému a zákonitostech komunikace, o efektivní komunikaci a o možnostech jejího nácviku a zlepšení.

Pedagogická komunikace ve svých různých podobách slouží tedy výchovně vzdělávacím cílům a plní pedagogické funkce. (Mareš, 1989).

Zcela základním cílem pedagogické komunikace je podílet se na rozvoji vychovávaného a vzdělávaného jedince, v souladu s kvalitami jeho osobnosti, jeho možnostmi a mezemi (Svatoš, 2006). V užším slova smyslu je komunikace dle Gavora (2005) základním prostředkem realizace výchovy a vzdělávání prostřednictvím verbálních a neverbálních projevů učitele a žáků. Komunikace je nevyhnutelnou podmínkou vyučování, bez ní by se výchova a vzdělávání nemohly uskutečňovat. Komunikace se uskutečňuje jako sled komunikačních činností, situací, aktů mezi učitelem a žáky a žáky navzájem.

Pedagogická komunikace má své aktéry, učitele a žáky. Vztahy komunikujících osob jsou především dány jejich rolími, tj. rolí učitele a rolí žáka, a z toho plynoucích důsledků. Proces komunikace je po formální stránce cesta od komunikačního záměru (cíle) ke komunikačnímu efektu, nebo také od produkce informací k jejich recepci (přijetí). Parametrů ovlivňujících úroveň pedagogické komunikace je celá řada. Obecně se dotýkají jak „hlavních“ účastníků komunikace, tak záměrů či sdělovaného obsahu, prostředí. Na straně učitele jsou mimo jiné podstatné jeho pedagogické zkušenosti a stupeň připravenosti na efektivní komunikaci se žáky (o té se budeme bavit v dalších kapitolách), dále individuálně psychologické vlastnosti a obecně lidské kvality. Obdobně na straně žáka vedle osobnostních rysů je úroveň komunikačních projevů dána ještě věkem (a jeho zvláštnostmi) a aspekty, které jsou spojeny se socializací ve školním a rodinném prostředí (Svatoš, 2006).

## 2.3 Komunikace v prostředí mateřské školy

Cílem každé mateřské školy je socializovat děti, naučit je vycházet s ostatními vrstevníky a dospělými, naučit je kamarádství, spolupráci, vřelosti a schopnosti ustoupit druhým. Je to tedy místo, kde dítě poprvé vstupuje do komunity jiných lidí, než je jeho vlastní rodina. Jedním z dílčích cílů je naučit dovednosti komunikovat. Jelikož nás komunikace provází celým naším životem, je za potřebí ji již od útlého věku věnovat co nejvíce pozornosti. V prostředí mateřské školy, tedy ve vývojovém období 3 – 6 let, dochází u dětí k extrémnímu rozvoji komunikačních dovedností. Bytešnicková (2012) ve své knize upozorňuje na to, že je v daném období nutné předcházet u dětí vzniku deficitů v komunikačním procesu, a umožnit tvorbu **komunikačních kompetencí** (schopnost využívat jazykové prostředky v reálném životě) samostatných. *„Řeč a komunikace jakožto základní zdroj poznání otevírá dítěti životní prostor, proto je důležitou rolí již dospělých jedinců (rodič, učitel) napomáhat dítěti pronikat do existujícího světa a objevovat tak nové poznatky, zkušenosti, vědomosti a schopnosti.“*

Dytrtová a Krhutová (2009) uvádějí, že základem profesní identity učitele jsou pedagogické dovednosti, jejichž vytváření je dlouhodobým procesem. V literatuře můžeme nalézt jejich nejčastější popis jako účelnou a cílenou činnost učitele, zaměřenou na pedagogické situace. Jsou založeny na zcela individuálních dovednostech každého učitele. Mezi pedagogickými dovednostmi učitele mateřské školy by neměly chybět např. tyto dovednosti: formulace výchovně – vzdělávacího cíle, volba vhodných prostředků pro dosažení stanovených cílů, příprava, plánování a rozvržení času jednotlivých činností, dovednost motivace a aktivizace, dovednost udržení pozornosti a kázně, dovednost vytvoření příznivé atmosféry ve třídě, ... Pro zkvalitňování pedagogické činnosti učitele jsou dle Dytrtové a Krhutové (2009) nejvýznamnější dovednosti sebereflexe a sebehodnocení.

Jednou z klíčových kompetencí, kterou stanovuje RVP PV, je kompetence komunikativní. K tomu, aby dítě nabylo co možná nejlepší komunikativní dovednosti pro daný věk, je zde učitel, který by svým správným a co možná nejspisovnějším projevem měl být dětem vzorem a průvodcem ve světě komunikování. Požadavek, aby učitel byl příkladem, zahrnuje dle Dytrtové a Krhutové (2009) i kultivovanost řeči. Je zde na místě používat správnou českou terminologii. Učitel totiž často bývá jednou z mála osob v okolí dítěte, které s dětmi spisovně mluví. Je proto nepedagogické, aby se vyjadřoval obecnou češtinou, nářečím či slangem.

Je třeba, aby učitel dbal na obsahovou a významovou stránku (např. předpokládat dopad svých slov zejména ve výchovné oblasti), slohovou a mluvnickou stránku (zvolit odpovídající postup a jazykový styl prostě sdělovací), přednesovou a zvukovou stránku (sílu, výšku a barvu hlasu, rychlost a rytmus řeči, pomlky v řeči, ...), a nonverbální stránku (úměrná gestikulace a mimika).

Více by se také měl zaměřovat na srozumitelnost a kultivovanost řeči, pečlivou výslovnost, respektování inotačních modelů (oznamovací, tázací, ...) vět apod. Podrobněji si o těchto i dalších principech efektivní komunikace povíme v následující kapitole.

### 3 EFEKTIVNÍ KOMUNIKACE

Základem komunikace každého z nás, je naučit se mluvit, psát a číst. Tyto dovednosti se učíme již od raného dětství. Mluvit začínáme ještě dříve, než nastoupíme do předškolní výchovy. Číst a psát se obvykle učí děti v první třídě, ale jsou i takové děti, které tyto dovednosti v menší míře ovládají již v mateřské škole. Velice tomu napomáhají také učitelky, které se do vzdělávací nabídky pokoušejí zařadit předčtenářskou gramotnost (děti slabikují a hláskují, učí se některá písmena – např. ta, co tvoří jejich jméno, prohlížejí si knihy s textem a obrázky – při společném čtení s učitelkou či rodičem si ukazují prstem po řádku a naslouchají textu, který učitelka předčítá). Z toho plyne, že základní komunikační dovednosti se učíme všichni. Dle mého názoru by však učitelé tyto základní dovednosti měli neustále rozvíjet. Přece jen jsou to průvodci vzděláváním dětí, měli by se umět vyjadřovat příkladně a vzorově.

Chceme-li naše děti vychovávat a vzdělávat tak, aby se jednoho dne mohli stát plnohodnotnými členy společnosti, aby svým chováním a mluvou nezavdávali příčinu k vyzáření ze společnosti, musíme jim být nejen dobrými rádci, ale také partnery. Musíme jim vytvořit hranice toho, co je ve společnosti přípustné a co ne. Pokud však chceme dosáhnout úspěšného procesu vývoje a vzdělávání, musíme dítě respektovat jako individuální osobnost, musíme s ním mluvit tak, aby nemělo pocit méněcennosti nebo zbytečnosti. Říčan (2013) zdůrazňuje, že *„nejde jen o to, co dětem říkáme, nebo co je učíme. Jde o to, jak jim to říkáme a jak je učíme. Co bezděčně naznačujeme a naopak, co nám říkají a svým jednáním naznačují děti.“* V následujících podkapitolách bychom vám chtěly přiblížit několik efektivních, ale také neefektivních způsobů, kterými k dítěti přistupujeme. Popíšeme si, co je, a co není považováno za správné a vhodné.

#### 3.1 Přístup k dítěti ve výchově

Názory na to, jak by se mělo k dítěti přistupovat, se po dobu vývoje lidstva měnily se stylem společnosti. V době otrokářství nebylo dítě nic víc, než jeden z dalších pracovních nástrojů. Ve středověku se na dítě pohlíželo jako na pokračovatele rodu, ale jeho místo bylo dáno společenským postavením jeho rodiny. Šlechtické rodiny své děti vychovávaly a vzdělávaly na dobré úrovni, dávali jim učitele a vychovatele, aby je naučili, jak správné a vhodně vést rozhovory, jak mluvit k poddaným, ... Dětem chudých poddaných se výchovy mnohdy nedostávalo, protože na ni rodiče neměli čas, neměli ani peníze na vychovatele,

který by tuto činnost obstaral za ně. Často se děti také posílaly na výchovu do ciziny, vychovávaly je a vzdělávaly cizí osoby.

Již tehdy však ve výchově fungovaly dva přístupy, které byly učiteli a vychovateli využívány. Jedním z nich je přístup mocenský, tím druhým je přístup partnerský.

Jak ve své knize uvádí Kopřiva a kol. (2012), má partnerský přístup vyjadřovat myšlenku rovnocennosti vztahu a myšlenku spolupráce. Ve světě patří mezi základní hodnoty svoboda a možnost volby, tudíž zde s autoritativním (mocenským) přístupem nemůžeme vystačit, aniž bychom šli přímo proti těmto hodnotám. „*Nelze vychovávat autoritativně a pak očekávat, že se děti budou chovat demokraticky*“. Často se však může stát, partnerství slovy vyznáváme, avšak skutky jej popíráme. Velice často to nastává tehdy, když chybí porozumění podstatě partnerského přístupu a přesvědčení o jeho nezbytnosti. V průběhu našeho života jsme si vytvořili určité návyky, týkající se našeho myšlení a chování. Není zdaleka tak jednoduché je změnit, jako zařadit do našeho vyjadřování věty, kterými se hlásíme k myšlence partnerského přístupu. Naše komunikace nespočívá jen v tom, co doslova říkáme, spočívá také v nalezení ukrytých poselství, nevyřčených sdělení, která přesně vypovídají o tom, co si v dané chvíli o druhých myslíme, a jaký k nim zaujímáme postoj a vztah. V partnerském přístupu jde o demokratický styl výchovy, který je založen na rovnocennosti a respektování důstojnosti dítěte. Dává dítěti prostor pro vyjádření jeho názoru i pro návrhy řešení, vyjadřuje důvěru v to, co dítě udělá, vzhledem k jeho zkušenostem. „*Partnerský přístup k dětem znamená chovat se k nim jako k dospělým, kterých si vážíme nebo které alespoň respektujeme*.“ Potřeba „být respektován“ patří mezi základní lidské potřeby, které mají všichni bez ohledu na svůj věk, pohlaví nebo rasu. Je to potřeba vrozená, neměla by tedy být ničím podmiňována. Ruku v ruce jde ale s potřebou „uznání“, kterou dáváme najevo to, že si někoho vážíme pro to, jaký je a jak se chová. „*Neexistuje žádný rozumný důvod pro to, abychom se k dětem v zásadě chovali jinak než k dospělým, co do způsobů komunikace a slušného chování*.“ *Základním způsobem, jak naučit děti respektujícím chování, je chovat se k nim s respektem*.“ Chceme-li, aby naše děti mluvily slušně, říkaly „děkuji“ a „prosím“, omluvily se, když se zachovaly nesprávně – musíme to na prvním místě dělat my dospělí.

U mocenského přístupu k dítěti je podstatou autoritativní styl výchovy. Není jen o neustálém trestání, ale také o neustálé kontrole. Její základ tvoří nerovnost, vztah nadřazenosti a podřazenosti, a využívání mocenských prostředků jako je fyzická převaha, komunikace

vyjadřující nekompetentnost a malou hodnotu, podceňování názorů dítěte či ponechání rozhodování v pravomoci dospělého.

Stejně jako Kopřiva a kol. (2012) považuje většina rodičů a učitelů vymezení hranic ve výchově za naprosto nezbytné. Dítě ztrácí pocit bezpečí, nemá-li stanoveny jasné a pevné hranice. Také u nich nacházíme pocit nejistoty či agrese, jsou-li hranice někdy platné, a jindy zase ne. Rozdílnost ve výchově je v tom, jakým způsobem se stanovují pravidla a hranice chování. „*Hranice máme vytvářet nikoliv pro děti, ale s dětmi.*“

### **3.2 Efektivní způsoby komunikace**

Pro mnoho z vás je jejich využívání naprosto přirozenou činností. Máte-li cit pro jazyk a vyjadřování, dovednost volit vhodně slova, využívat v projevu výšky a sílu hlasu pro zdůraznění svého sdělení v tu pravou chvíli, dalo by se říci, že jste efektivními řečníky. Někteří z učitelů ale potřebují své komunikační dovednosti trénovat a pracovat na nich, aby se jejich vyjadřování stalo natolik dobrým, že si budou vědět rady při jakékoli situaci. Kopřiva a kol (2012) vytvořili prvky, které by měla každá efektivní komunikace učitele s dítětem obsahovat, aby se docílilo co nejlepšího výsledku a spokojenosti na obou stranách. „Tyto prvky nejsou teorií, nejsou vymyšleny od stolu. Jsou shrnutím těch nejlepších zkušeností z oblasti dobře fungující komunikace mezi lidmi. Někteří se s nimi setkali ve větší míře, někteří v menší. Dobrou zprávou pro všechny však je, že se jim dá naučit.,,

Na první pohled se vám může zdát, že některé z prvků neefektivních mohou mít v závěru stejný účinek nebo dopad. Ano, může tomu tak být, na druhé straně se však může u dítěte vytvořit nežádoucí chování, které se projeví později, a bude se jen velmi těžko odstraňovat. „*Nabízené dovednosti představují skutečně účinné a praxí vyzkoušené nástroje ve výchově i vzdělávání – doma i na všech stupních škol, mateřskými počínaje.*“ (KOPŘIVA a kol, 2012)

Kopřiva a kol. tedy vytvořili šest dovedností, kterými by dobrý učitel, ale i rodič, měl disponovat.

#### **1. Vidím (slyším), že... (popis, konstatování)**

Něčeho jsme si všimli, pozorujeme to a sdělujeme druhým. Bud je něco v pořádku, nebo ne (ve druhém případě naznačujeme, že očekáváme nápravu). „Podstatou popisu je, že mluvíme o tom, co vnímáme, aniž bychom to posuzovali. Zaměřujeme se na to, co se stalo, nikoli na toho, kdo to udělal.“ Obracíme se sice na dítě, vlastně

se však zaměřujeme na něco jiného a dítě nehodnotíme. Tón při popisu je přátelský nebo alespoň věcný – velmi tomu napomáhá oslovení jménem. Využívají se spojení jako: vidím, že jsi přestala jíst nebo slyším, že na sebe křičíte.“ Můžeme pomocí této dovednosti popsat i opakující se jev (přišla jsi opět pozdě) – pokud jde o opakovaný problém, popisujeme co je teď, případně i to, co se stalo v minulosti. Popis dává více prostoru než otázky, bez nich bychom však nezjistili informace potřebné k zajištění pocitu jistoty a řádu. Jde o vzájemný vztah zúčastněných osob. Řadu otázek lze nahradit popisem, dáváme tím druhému prostor, aby se rozhodl, zda bude reagovat. „Dát prostor je znakem respektujícího přístupu.“ Popis také pomáhá dítěti uvědomit si souvislosti v dané činnosti. Můžeme zde také využít otázek, které pomohou dítěti podívat se na činnost z jiného pohledu (protože se současně nemusí bránit kritice své osoby, může v klidu zhodnotit situaci). Popisovat můžeme problémy i úspěchy. (popsat úspěch motivuje dítě více, než popsát nedostatek)

**2. Je..., Je potřeba..., Tohle děláme (tak a tak)..., Když..., Tak..., Pomůže... (informace, sdělení)**

Předností informací je, že naplňují naši potřebu smysluplnosti. Informace jsou zprávy o tom, proč, jak či kdy se něco odehrává nebo dělí, co se očekává, jaké jsou důsledky určitých činností nebo chování. Čím nápaditější a zajímavější je podání informace, tím větší je pravděpodobnost jejího přijetí a účinku. „Znakem respektujícího přístupu je, že necháme na druhém, zda této informace využije. U rad či pokynů naopak očekáváme, že se druhá strana zařídí podle nás. Informace rozvíjejí zodpovědnost, rady a pokyny poslušnost. Podobně jako u popisu i zde můžeme připojit otázky „Co s tím uděláme?“ Jimi zdůrazníme, že nechceme řešit problémy za druhé, ale že očekáváme jejich aktivitu, spoluúčast a zodpovědnost.

**3. Potřebuji, aby... Očekávám, že... Pomohlo by mi, kdyby (vyjádření vlastních potřeb a očekávání)**

Jsou to také informace dávající okolí najevo, co potřebujeme, chceme nebo sami očekáváme. Snažíme se vyjadřovat pozitivně. Druzí tak budou raději naslouchat našim přáním, zvláště když jsou smysluplná, než aby slyšeli o negativních pocitech, které v nás vyvolalo jejich chování

**4. Uděláš to tak... nebo tak... ? Můžeš si vybrat (možnost volby)**

Dát na výběr je jednou z dalších dovedností, která splňuje kritéria neohrožení a vyjadřuje partnerský vztah. Skutečný výběr většinou spočívá ve vyjmenování dvou,

případně i více, konkrétních možností. Teprve to podněcuje mentální procesy jako je porovnávání, hodnocení, zvažování pro a proti. Dítě při volbě musí zvažovat, dá-li přednost jedné cestě navíc, nebo si zvolí tu jednodušší variantu. Důležité je uvádět konkrétní, nezpochybnitelné časové údaje. Výběr musí být přijatelný pro obě strany. Musíme jej myslet vážně, to znamená, že když si dítě vyvolí některou možnost, respektujeme to. Výběr nesmí být manipulací! Za opravdovým výběrem je náš postoj respektu k druhému člověku. Za vlastní návrhy také cítíme větší zodpovědnost – někdy můžeme nechat zcela na dětech, aby si zvolily. Někdy jim dáme hranice toho, mezi čím si mohou zvolit. Děti se tím učí přemýšlet o výhodách a nevýhodách své volby a následných důsledků. Možnost vybrat si a rozhodovat se je podmínkou převzetí zodpovědnosti. Dát na výběr v rámci „udělat“ je však základním předpokladem rozvíjení zodpovědnosti. Je to také výrazem respektu k dítěti, který napomáhá budování dobrých vzájemných vztahů. Mít na věci vliv posiluje pocit jistoty a bezpečí, dělat si věci po svém patří mezi základní lidské potřeby a to se projevuje už u dětí.

#### **5. Jirko, ...! (dvě slova)**

Někteří lidé neradi poslouchají dlouhá sdělení, proto se využívá jedné věty nebo spojení pouhých dvou slov. Tím prvním by mělo být oslovení, které napomáhá zabránit příkrému či rozkazovačnému tónu. Dovednost „dvě slova“ je asi jednou z nejvíce efektivních komunikačních dovedností. Šetří čas, šetří nervy. Někdy zde stačí jen pohled nebo gesto, jindy je potřeba vyjádřit kategorický nesouhlas. *„Vždy však mluvíme jen o pozorovatelném chování, vyhýbáme se hodnocení osoby!“*

#### **6. Co s tím uděláme? A co si o tom myslíš ty? (prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí)**

Rozhodování za druhé je jasným znakem mocenského přístupu (nezáleží na prospěchu či neprospěchu). Dát prostor pro větší aktivitu dětí a jejich spoluúčast na rozhodování představuje souhrnnější postup. Nabídneme-li dítěti prostor pro vyjádření jeho názoru a ono odpoví, že neví, není to ještě důvod k tomu, abychom vše vyřešili za něj my dospělí. Můžeme mu dát výběrem čas na rozmyšlenou nebo opět formou výběru navrhnout alternativy. Zeptat se na názor dětí v problematice situaci jim modeluje velmi efektivní chování pro celý život, nebýt s problémy sám a nebát se obrátit na druhé. Využívá se zde návrhu, kterým dítěti napomůžeme, je-li bezradné. Např. *„možná bys“* nebo *„zvaž, jestli...“* Existuje i tzv. „otázkový ping-pong (docílíme pomocí něj komplexnosti odpovědi dítěte tím, že mu neustále vra-



címe otázku). Zájem můžeme také projevit jinak než otázkami, například konstatováním „To víš, že jsem zvědavá, jak ses měl na výletě“ (vyjadřuje zájem ale i respekt dítěte).

Všechny tyto dovednosti jsou velice lákavé, avšak naučit se jim není otázkou jednoho odpoledne. Chce to především trpělivost a trénink. Vždy se snažíme hledat optimální řešení situací, pomocí těchto dovedností, je splnění našeho cíle reálnějším a každý učitel by se měl zamyslet nad tím, jestli se neochuzuje o možnost lépe vycházet s dětmi, šetřit si tím svůj hlas a nervy. Využíváním těchto dovedností můžeme u dětí docílit větší citlivosti na jemnější podněty. Děti také můžeme požádat o převzetí iniciativy, jsme-li unavení.

Účinek všech efektivních dovedností se ještě více zvyšuje, dokážeme-li je mezi sebou kombinovat: popis + informace, popis + spoluúčast („co s tím uděláme?“ – v případě, že dítě neví, nabízíme možnost volby), informace + vyjádření očekávání, informace + výběr. Ne vždy se výsledek dostaví ihned. Často můžeme použít vhodné komunikační dovednosti a výsledek nás stejně neuspokojuje. V takovémto případě však můžeme nechat důsledky padnout na dítě, neohrožují-li jeho život. *„Zisky jsou v zážitku respektující komunikace, v zachování dobrých vztahů, v poučení se z důsledků vlastního rozhodnutí.“* (KOPŘIVA a kol, 2012)

ADAIR (1997) sice neformuloval dovednosti doslovně, sestavil však několik principů efektivní komunikace.

- Princip srozumitelnosti – jasné myšlení se projevuje ve srozumitelném ústním projevu, je-li v myšlenkách a nápadech nejasno, pro okolí je velmi těžké sdělení pochopit a vnímat. Struktura toho, co říkáme, by měla být jasná, aby druhá strana věděla, kde se nacházíme a kam směřujeme.

Langer a kol. (2013) popisují čtyři znaky srozumitelnosti: jednoduchost (týká se volby slov, stavby vět a slovní formulace), členění / uspořádání (vnitřní uspořádání textu a vnější členění textu), délka / hutnost (spojeno s otázkou, zda je délka textu úměrná cíli sdělení), dynamičnost (podnětné přísady, kterými řečník vzbuzuje zájem a chuť k poslechu)

- Princip jasnosti – „*Bud' připraven!*“ Speciální příprava pokrývá taktiku projevu a zásady s kým budeme hovořit, co jim budeme sdělovat, jakým způsobem, kdy, kde, a proč. Cílem by mělo být stručné sdělení
- Princip jednoduchosti – sdělení by mělo být snadně a rychle pochopitelné, nezátížené zbytečnostími. Zjednodušovat znamená učinit něco méně komplikovaným, docílíme tím většího porozumění.
- Princip živosti – dovednost udělat projev záživným natolik, aby si z něj posluchači odnesli co nejvíce a zapamatovali si to. Řečník musí vědět, o čem mluví, v projevu musí být slyšet jiskra a zájem.
- Princip přirozenosti – řízení způsobu a stylu projevu. Snaha o vyřazení náznaků signalizujících nebezpečí.
- Princip stručnosti – označuje kvantitu sdělovaného. Sdělovat jen hlavní body bez zbytečného okecávání.

### 3.3 Neefektivní způsoby komunikace

Komunikace, která je v rozporu s lidskostí, v rozporu s respektujícím přístupem k dítěti. Jde o vědomé způsoby komunikace se snahou využívat v každodenních situacích nadřazenosti nad dětmi.

Tyto komunikační dovednosti jsou velmi časté, i když si je většina z nás přímo neuvědomuje, dokud nás na to někdo neupozorní. Kopřiva a kol. (2012) však důrazně uvádějí, že je lidé využívají, ale nechtějí jimi ublížit druhým. Tyto dovednosti se zkrátka projevují úplně automaticky a podvědomě si jimi spíš chceme ulevit od vlastních mocí a dosáhnout tak toho, aby se dělo, co se správně dít má. „*Jedním z největších a nejobtížnějších úkolů výchovy je naučit děti, že některé věci je potřeba dělat proto, že jsou správné, smysluplné, a jiné se naopak dělat nemají, protože by to mohlo někomu ublížit nebo jej poškodit.*“ Kolektiv zde zdůrazňuje, že jde o oprávněné požadavky na něco, na co mají učitelé a rodiče nárok. „*Psychologie toto označuje jako zvnitřňování norem správného chování.*“

Kopřiva a kol. (2012) sestavili následující přehled neefektivních komunikačních dovedností.

1. **Ty zase (vždycky, nikdy, pořád)...! Kdyby aspoň...!** (výčitky, obviňování)
2. **Měl/a by sis uvědomit, že...** (poučování, vysvětlování, moralizování)
3. **Tohle jsi udělal/a špatně!** (kritika, zaměření na chyby)
4. **Já (někdo) kvůli tobě...** (lamentace, citové vydírání)

5. **Nedělej to, nebo se ti stane...!** (zákazy, varování)
6. **Z tebe jednou vyroste...** (negativní scénáře, prorocství)
7. **On je takový...** (nálepkování)
8. **Udělej!** (pokyn)
9. **Okamžitě běž a udělej!** (příkaz)
10. **Přestaň..., nebo...! Běda, jestli...!** (vyhrožování)
11. **Křik**
12. **Podívej se na..., vezmi si příklad z...** (srovnávání, dávání za vzor)
13. **Ty snad chceš...? Copak ty nechceš...?** (řečnické otázky)
14. **Ty jsi ale...** (urážky, ponižování)
15. **To je náš génius! To ses teda vyznamenal/a** (ironie, shazování)

Rodiče se často setkávají s neúspěchem svých požadavků – děti se snaží vykrotit nebo se podřizují velice neochotně. Z toho poté dospělí usoudí, že dítě vzdoruje, je líné a nezodpovědné. Není však chyba na úsudku rodiče? Ne zvolil špatnou formulaci požadavku, vyhrožující tón nebo výraz v obličeji? Většinou, když se nad tím zamyslíme, řekneme si, že to v dané situaci bylo třeba. I když se výsledek nedostavil, bez použití této formulace a zvýšeného hlasu by neměl účinek žádný. Často také rodiče či učitelé tvrdí, že by tímto způsobem s dětmi nikdy nemluvili, že si uvědomují, jak je to špatné. Proč se tedy tyto postupy komunikace využívají v tak velké míře?

Kopřiva a kol. (2012) uvádějí tři hlavní důvody. Prvním je fakt toho, že to, co se naučíme v dětství, nás provází celým životem (učení nápodobou – sociální učení). Věty a tón nám pak podvědomě naskakují, aniž bychom si to uvědomovali. Druhým důvodem je náš emoční stav (tedy situace, kdy se děti chovají proti tomu, jak bychom si představovali – vzbuzují v nás negativní emoce, které pak potřebujeme dostat ven). Třetím a posledním důvodem je to, že neznáme jiné způsoby, nebo je nepovažujeme za účinné, protože jsme je již vyzkoušeli, a efekt to žádný nemělo.

Mnozí z nás by si však měli uvědomit, že tím zlomovým není obsah sdělení, ale je to především jeho forma. Ta na děti působí nejvíce a její styl si ony následně přinášejí do dospělosti. Většina neefektivních komunikačních stylů představuje psychické ohrožení spojené s negativními emocemi, jako je vzdor, hněv, strach či nenávisť. Naši energii tak zbytečně plýtváme na negativní věci a dobré vztahy s dítětem tím slábnou, nezbyvá už nám síla na jejich posilování.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## **4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU**

V praktické části mé bakalářské práce jsem se zaměřila na zjištění výskytu efektivních a neefektivních prvků verbální komunikace učitelky při práci s dětmi v mateřské škole.

Níže jsou popsány cíle mého výzkumu a výzkumný problém. Dále zde zmiňuji mnou stanovené výzkumné otázky, druh a metodu výzkumu, charakteristiku a způsob výběru výzkumného souboru, a zpracování dat. Zmiňuji se také o místu, kde proběhlo výzkumné šetření, a také o výzkumném vzorku. Na závěr uvádím výsledky svého výzkumu.

### **4.1 Cíle výzkumu**

#### **4.1.1 Hlavní výzkumný cíl**

Popsat efektivní a neefektivní prvky verbální komunikace, se kterými se setkáváme v projevu učitele při práci s dětmi v mateřské škole.

#### **4.1.2 Dílčí výzkumné cíle**

Své dílčí výzkumné cíle jsem rozdělila následovně:

- Popsat neefektivní prvky verbální komunikace využívané učitelkou při práci s dětmi
- (výčitky, obviňování, poučování, moralizování, kritika, zákazy, direktivní příkazy, nálepkování, srovnávání, ponižování, shazování, ...)
- Popsat efektivní prvky verbální komunikace využívané učitelkou při práci s dětmi
  - zdvořilé a přátelské přijetí dítěte, respekt a úcta
  - jasný, zřetelný, stručný a srozumitelný projev učitelky
  - jednoduchá vysvětlení
  - přirozenost učitelky
  - projev denotačního (extenzionálního) myšlení učitelky
  - deduktivní a faktický výrok
  - nabízení možnosti svobodné volby
  - komunikace učitelky převažuje nad komunikací dětí
- Zjistit, zda převažují v mateřské škole při komunikaci mezi učitelkou a dětmi efektivní prvky nad neefektivními.

## 4.2 Výzkumné otázky

Pro tento výzkum byly zvoleny následující výzkumné otázky

### 4.2.1 Hlavní výzkumná otázka

S jakými prvky efektivní a neefektivní verbální komunikace se setkáváme v projevu učitelky při práci s dětmi v mateřské škole?

### 4.2.2 Dílčí výzkumné otázky

- S jakými neefektivními prvky verbální komunikace využívané učitelkou se setkáváme při práci s dětmi v mateřské škole?
- (výčitky, obviňování, poučování, moralizování, kritika, zákazy, direktivní příkazy, nálepkování, srovnávání, ponižování, shazování, ...)
- S jakými efektivními prvky verbální komunikace využívané učitelkou se setkáváme při práci s dětmi v mateřské škole?
  - zdvořilé a přátelské přijetí dítěte, respekt a úcta
  - jasný, zřetelný, stručný a srozumitelný projev učitelky
  - jednoduchá vysvětlení
  - přirozenost učitelky
  - nabízení možnosti svobodné volby
  - komunikace učitelky převažuje nad komunikací dětí
- Převažují v mateřské škole při verbální komunikaci mezi učitelkou a dětmi efektivní prvky nad neefektivními?

## 4.3 Výzkumný problém

Výzkumný problém mojí bakalářské práce byl stanoven takto:

**Jaké prvky efektivní a neefektivní verbální komunikace můžeme vyzorovat u učitelky při práci s dětmi v mateřské škole ve zlínském kraji?**

## 4.4 Druh a metoda výzkumu

Vzhledem ke stanovenému cíli byla zvolena kvalitativní metoda výzkumu. Výzkum byl proveden ve třídě s dětmi ve věku 2,5 – 4 let v běžné mateřské škole. Kvalitativně orientovaný výzkum jsem zvolila hlavně proto, abych se mohla důkladněji zaměřit na verbální komunikaci učitelek, kterou bych kvantitativní metodou zjišťovala jen velmi povrchově.

Bylo pro mne tedy velice důležité, zaměřit se na co nejvíce složek efektivní a neefektivní verbální komunikace, které se daly vypořádat.

### **K výzkumu byly použity tyto metody:**

- Nestrukturované pozorování

*„je plánovitě, cílevědomě a soustavně sledování dané skutečnosti (pedagogické reality). Sledování této pedagogické skutečnosti, zejména sledování pedagogických situací, jevů, lidí a jejich činnosti, směřuje k jejich analýze a vyhodnocení. Předností využívání metody pozorování v pedagogickém výzkumu je to, že postihuje přirozený průběh pedagogických jevů, procesů, činnosti subjektů, jejich podmínek a výsledků. Umožňuje nám sledovat přirozený průběh procesů a jevů a kontakt s pedagogickou realitou.“ (ČÁBALOVÁ, 2011)*

*„V nestrukturovaném pozorování jsou určeny jen konkrétní osoby a jevy, které chceme pozorovat.“ (GAVORA, 2000)*

### **K výzkumu byl využit tento výzkumný nástroj:**

pozorovací archy

#### **Popis výzkumného nástroje:**

Pozorovací archy zaznamenávají pozorované činnosti a přímou řeč mezi učitelkou a dětmi, mezi učitelkami navzájem. Archy nebyly předem připraveny, záznamy vznikaly až v průběhu pozorování.

#### **Oblasti výzkumu**

Výzkum jsem si pro lepší přehlednost rozdělila na 4 oblasti:

1. Volná hra před snídaní – zahrnovalo pozorování komunikace při činnostech od příchodu dětí do snídaně
2. Řízená činnost – zahrnovalo pozorování komunikace při všech činnostech realizovaných učitelkou
3. Pobyť venku – zahrnovalo pozorování komunikace při činnostech záměrných i volné hře v prostoru školní zahrady
4. Stravování – zahrnovalo pozorování komunikace v průběhu snídaně, svačiny a oběda

## **Způsob zpracování dat**

Data byla zpracována na základě dešifrování pozorování. Vytvořila jsem kategorie prvků, dle stanovených kritérií, které se v pozorováních objevovaly. Očíslovala jsem je a poté počítala jejich výskyt. Za použitelné jsem považovala prvky s výskytem minimálně 5x. Pro přehlednost jsem do přílohy vložila tabulky. Do tabulek jsem zaznamenala počty výskytu jednotlivých prvků během pětidenního pozorování, pro každou učitelku mám samostatnou tabulku.

## **4.5 Charakteristika výzkumného souboru a způsob jeho výběru**

Základním výzkumným souborem byly 2 učitelky stejné třídy mateřské školy ve Zlínském kraji.

Výběrovým souborem byly 2 učitelky ve věku 40 – 55 let ze stejné třídy mateřské školy ve Zlínském kraji.

Způsob výběru byl dostupný a záměrný, a to z důvodu, že jsem byla v dané mateřské škole na praxi. Obě učitelky byly více než ochotné semnou spolupracovat.

## **4.6 Popis místa výzkumného šetření**

Výzkumné šetření probíhalo v mateřské škole ve Zlínském kraji, která není spojena se základní školou. Je to samostatně fungující budova se všemi náležitostmi. Daná mateřská škola je majetkem jednoho města nacházejícího se ve Zlínském kraji a celkově disponuje třemi třídami, které jsou vhodně vybaveny a vyhovují veškerým požadavkům. První třída je pro děti 2,5 – 4 let (kde jsem realizovala svůj výzkum), druhá třída je určena pro děti ve věku 4-6 let, třetí třída je určena pro předškoláky ve věku 5 – 7 let. Daná mateřská škola disponuje vlastní zahradou, na které má každá ze tří tříd své místo (děti tedy mohou navštěvovat zahradu zároveň). Zahrada je vhodně vybavena, pro pobyt dětí za každého počasí, najdeme zde i velké množství pomůcek sloužících k volné i záměrné hře dětí. V mateřské škole mohou děti také navštěvovat kroužek angličtiny.

## **4.7 Popis výzkumného vzorku**

Do výzkumu byly zapojeny dvě učitelky (obě ve věku 40 – 55 let), které mají na starosti stejnou třídu, tudíž pracují se stejnou skupinou dětí. Jedna z učitelek v dané mateřské škole začínala ihned po ukončení střední pedagogické školy, druhá učitelka do dané mateřské školy nastoupila před deseti lety po mateřské dovolené. Obě učitelky jsou tedy v daném



prostředí zaběhlé, mají i letitou praxi s prací s dětmi. Společně, ve mnou vybrané třídě, spolupracují prvním rokem.

#### **4.8 Vstup do terénu a navázání vztahů**

Do mateřské školy jsem poprvé zavítala již v rámci praxe v druhém ročníku. Pro účely výzkumu jsem přišla na nezávaznou návštěvu v červnu v roce 2013, kde jsem se domluvila na podmínkách výzkumu s paní ředitelkou a oběma učitelkami, které v současné době působily ještě v odlišných třídách. Vlastní výzkum jsem poté realizovala na podzim roku 2013 po dobu 14 dní (na pozorování každé z učitelek jsem měla jeden týden). Pozorování probíhalo od stolečku učitelek, kde jsem seděla a zapisovala na archy papíru. Pozorování jsem zvolila nestrukturované, abych zachytila co nejvíce, a nesoustředila se pouze na stanovené body.

Nejdříve jsem se musela domluvit s ředitelkou dané mateřské školy a s oběma učitelkami, zda by jim nevadil můj pobyt u nich ve třídě, a zároveň zda souhlasí s tím, abych je směla při činnostech během celého dne pozorovat a svá zjištění si zapisovat. Kvůli zachování přirozenosti učitelek jsem zvolila takovou informovanost o plánovaném výzkumu, aby učitelky věděly, že je budu při činnostech pozorovat, ale aby nevěděly, na co se přesně zaměřuji. Kdybych jim totiž řekla, že budu zkoumat jejich komunikaci s dětmi, jsem si celkem jistá, že by se na to soustředily a spousty chyb, které jsem díky pozorování odhalila, by se snažily vynechat.

Pro svoji práci jsem si vybrala pozorování, díky kterému jsem kromě zápisu přímé řeči připojila i souvislosti, ve kterých daná přímá řeč vznikla. Zpětně si tedy uvědomuji, na jaký jev učitelky přesně reagovaly, a mohu se zeptat sama sebe, jak bych reagovala v dané situaci já.

Chtěla bych zde také zmínit, že výsledky z mého šetření se vztahují pouze na tyto dvě zkoumané učitelky. Výsledky se nedají zevšeobecnit. Subjekty mého pozorování, učitelky, jsem také pro potřebu anonymity označila písmeny A a B. Pravá jména dětí jsem nahradila jinými jmény.

## 4.9 Vybrané situace ze záznamových archů a jejich dešifrování

Níže pro představu uvádím několik vybraných situací zachycených při pozorování:

### Učitelka A

#### Oblast výzkumu 1 – volná hra před snídaní

Situace – neefektivní přístup (viz. Příloha PP1):

Dva chlapci si společně hrají na koberci se stavebnicí. Probíhá mezi nimi rozhovor o tom, jak budou stavět garáže pro auta. Do třídy přijde třetí chlapec, ani se nerozloučí s maminkou a ihned utíká za dvěma chlapci na koberec, kde menšího chlapce odstrčí a začne rozmlouvat s druhým chlapcem. Matka chlapce mezitím odešla. Učitelka reaguje: „*Lukáši, takto se přichází do třídy? Ani si se nerozloučil s maminkou, mne si také nepřivítal, a už vyhániš od hry ostatní děti? Pojď sem, takto by to nešlo.*“ (učitelka použila výčitku doprovázenou pokynem) Chlapec se pomalu zvedá z koberce, neopomene však šťouchnout druhého chlapce, kterého předtím odstrčil a který už se vrátil ke hře. Loudavým krokem se vydává ke stolu učitelky, která jej během chůze hlasitě, důrazně a se zachmuřeným výrazem popohání slovy „*no dělej, dělej, ať už jsi tady vedle mě!*“ (učitelka až skoro křičí a pokyn zdůrazňuje tak, že už ji slyší všechny děti ve třídě) Chlapec přijde velice neochotně až ke stolu a dívá se do země. „*My se dneska nepozdravíme?*“ (použita další výčitka) Chlapec jí podá ruku, ale oči má stále sklopené k zemi. „*Myslela jsem si, že už ses polepšil, ale jak vidím, stále ses nenaučil, jak se máš chovat. Můžeš mi laskavě říct, proč jsi Dana odstrčil, když si s Petrem hráli spolu se stavebnicí?*“ (učitelka chlapce shazuje) Chlapec neodpovídal, tak jej učitelka chytla za bradu, aby se jí podíval do očí. „*Tak ty semnou dneska nebudeš mluvit!*“ (učitelka mluví velmi hlasitě a výhružně), zeptala se učitelka. Chlapec zakroutil hlavou a opět se díval do země. „*Tak to si nejspíš dneska nebudeš s nikým a s ničím hrát!*“ (učitelka dítěti zakázala činnost) *Běž si hezky sednout na své místo ke stolečku a zůstaneš tam a budeš se dívat, jak si ostatní děti hezky hrají. Ale nejdříve se Danovi omluvíš!*“ (křikem mu vydala pokyn a ještě mu dala za vzor ostatní děti) Chlapec se vydal směrem ke svému místu u stolečku, ale druhému chlapci se neomluvil. Učitelka reagovala tak, že za ním šla ke stolečku, chytla ho za ruku a ke chlapci jej dovedla. Pak mu poručila, aby se omluvil a aby druhého chlapce pohladil po vlasech. Dítě se jí vytrhlo z rukou a řeklo, že ne, že se omlouvat nebude, a utekl si sednout zpět ke svému místu u stolečku.

Všimla jsem si, že při konfliktu učitelka nadměrně a výhružně používá hlas. Na dítě vždy skoro křičí, i když by mohla mluvit klidněji. Také velmi často používá příkazů, jako *uklid'*

to nebo okamžitě pojd' ke mně. Velice málo jsem u ní vyzozorovala, aby používala jemnějšího oznámení (např. je třeba, pomůže když) nebo vyjádření vlastního očekávání (např. pomohlo by, kdybys).

#### Situace – efektivní přístup (viz. Příloha PP):

Holčička přišla ke stolečku s namalovaným obrázkem, na kterém bylo asi 6 barev, a měly představovat motýlka. Paní učitelka si vzala obrázek a povídá holčičce „Klárko, to se ti opravdu povedlo. A co jsi to hezkého namalovala?“ Klárka odpověděla, že je to motýl, a že jej namalovala pro paní učitelku. Paní učitelka se na dívku usmála se slovy „tak ti děkuji, je to velice hezký obrázek. Doma si ho někde vystavím.“ V této reakci bylo znát, že i když nebyl obrázek dokonalý, udělala dívka učitelce radost a učitelka to dokázala hezky slovně ocenit.

#### **Oblast výzkumu 2 – řízená činnost**

Děti sedí potichu na koberci a vyčkávají, co si pro ně na dnešní den paní učitelka připravila. Paní učitelka si sedla k dětem a začala jim vyprávět o tom, jak se jí včera nešťastnou náhodou podařilo roztrhnout její oblíbený svetr. Chvilku ji to mrzelo, pak si ale řekla, že si uplete svetr nový, protože je to skvělá zábava. „Děti, a tak mne napadlo, co kdybychom si povídali o vlně. Víte co je to vlna a odkud ji dostaneme?“ Děti přemýšlely, pak se přihlásila holčička jménem Anna a nesměle odpovídá, že se z vlny pletou ponožky a svetry. „Výborně Aničko, správně. Z vlny se opravdu pletou svetry. Já jsem se ale ptala na to, co to vlna je, a odkud ji bereme. Tak já vás nebudu napínat a prozradím vám to. Vlna se vyrábí z kožichu oveček. Každé léto ostříhá pastýř ovce a vlnu poté zpracuje, aby vám z ní mohla maminka uplést třeba svetr nebo ponožky, jak nám správně pověděla Anička.“ Pak se zeptal chlapec jménem Karel, jestli není ovečkám zima, když je pastýř ostříhá, a jestli si taky vyzkouší uplést třeba ponožky. „Ovečkám zima není, Kájo, ale jsem opravdu ráda, že ses zeptal, a že máš o ně takovou starost“ povídá vlídně paní učitelka. „Ponožky si spolu také neupleteme, protože bychom to asi nezvládli, i když jste všechny děti opravdu šikovné. Zahrajeme si ale s těmito klubíčky hru.“ (ukázala dětem barevná klubíčka). Kája si na klubíčko sáhl a povídá, že je příjemně měkké. „Ano Kájo, a jaké ti připadá tohle klubíčko?“ Chlapec odpověděl, že mu přijde tvrdší než klubíčko předcházející. Ostatní děti si také na klubíčka sáhly a poté si s nimi začali všichni hrát. Během hry používala paní učitelka převážně informace: „Klubíčka jsou různých barev, máme tady červená, modrá, žlutá. Když bude vaše maminka plést z těchto klubíček svetr, co k tomu bude ještě potřebovat?“ Děti odpovídají, že jejich maminka používá dlouhé tyčky. „Ano, a ty tyčky se jmenují pletací

jehlice, protože slouží k pletení.“ „*A teď si sedneme do kroužku a budeme si klubička posílat.*“ Také ale použila paní učitelka nějaké zákazy a příkazy: „*Lukáši, pošli klubičko také nějaké kamarádce, pořád si jej posíláte jenom mezi chlapci!*“ nebo „*Aničko, sedni si pěkně do kroužku, jako všichni ostatní, s molitany si budeme hrát jindy*“ nebo „*Jakube, nesmíš brát Aničce klubičko z ruky, dokud si jej neprohlédla a neprohmatala, na tebe přijde řada.*“ Také dětem poskytuje prostor pro spoluúčast: „*Co myslíte, mohla by se klubička po rozmotání namotat zpátky do původního tvaru? Vyzkoušíme si to?*“ nebo „*Tomáši, klubičko se nám zakutálelo za klavír. Co navrhuješ, abychom teď udělali?*“ Nechyběly však ani výčitky: „*Chlapci, jestli vás to nebaví, tak si sedněte ke stolečku a můžete se na nás jen dívat. Vy dva obzvlášť vždy vyrušujete a kazíte ostatním hru*“ nebo „*Petře, už zase jsi nedával pozor, že? Zopakuj mi, co jsem teď říkala, že budeme dělat!*“ a také nechyběl křik a direktivní příkazy: „*Tak už toho ale Tomáši nechte, dneska mne jenom zlobíš. Běž si okamžitě sednout ke stolečku, už si s námi nebudeš hrát!*“ nebo „*Před chvilkou jsem tady vysvětlovala, že budete chodit po jednom na vyzvání. Ty se už zase cpeš dopředu, aniž bych ti řekla. Jsi snad hluchý? Asi ti budeme muset vyčistit uši!*“

### **Oblast výzkumu 3 – pobyt venku**

„*Nikdo nesmí do písku ani na průlezky, je po dešti a vše je mokré!*“ nebo „*Lenko, zavaž si ty tkaničky!*“ nebo „*Lukáši, okamžitě vstaň z té studené a mokré země, chceš být zase nemocný?* (učitelka rozdává příkazy) „*Jakube a Petře, pojd'te sem. Řekla jsem vám, že na průlezky dneska nikdo nepůjde. Neslyšeli jste mne? Měli byste si uvědomit, že jsem za vás zodpovědná a na mokřích průlezkách byste mohli uklouznout a zlomit si třeba ruku*“ (učitelka moralizuje – dává dětem najevo svoji nadřazenost) „*Vidíš to, Učitelko B, tito dva se neumějí chovat. Proč si nemůžou tak pěkně hrát jako tady děvčata?*“ (pozorovaná učitelka hovoří s druhou učitelkou, opět používá nálepku a ke všemu ještě srovnání) Dívenka vyběhla zpoza domku celá mokrá, za domkem bylo nízké křoví, které bylo ještě po dešti plné kapek. „*Vendulo, ty vodnice, podívej se, jak máš mokrou čepici, bundu i kalhoty. Ty jsi hotový hastrman. Neustále chodíš a děláš to, co nemáš.*“ (učitelka vyčítá dítěti neposlušnost a zároveň jej označuje nálepkou) „*Kluci, co jsem vám řekla o těch průlezkách, nebudu to opakovat 2x. Okamžitě si běžte hrát na chodník!*“ (hlasitý verbální projev doprovázen direktivním příkazem) Učitelka pozorovala dvě děvčata, která si kreslila křídou na chodník: „*Aničko, vidím, že jste namalovaly opravdu hezké domečky. Co kdybyste tam ještě přimalovaly nějakou zahradu se stromy a kytkami, nebo se vám to líbí takto?*“ (učitelka konstatuje a nabízí další možnost volby) směrem ke druhé učitelce „*Ta Katka maluje*

*opravdu hezky, nejspíš podělila umění po mamince. Na její věk jsou ty obrázky hodně zdařilé.*“ (dívčina matka maluje obrazy – učitelka konstatuje ke své kolegyni a využívá nálepku) *„Aničko, je potřeba, abyste si s Katkou zašly umýt ruce od těch kříd, nebo si zašpiníte bundy.*“ (učitelka děvčatům sděluje, co mají udělat) Při návratu do školy: *„Děti, nejdříve si všichni zajdete pro přezůvky, a pak se teprve přezujete. Nikdo nebude běhat po té špinavé podlaze v ponožkách!*“ (učitelka používá sdělení, následně však vydá zákaz) Chlapec sedí na lavičce a snaží se o vyzutí zavázané boty – nejde mu to. *„Dane, rozvaž si tu botu! Chceš si snad ty tkaničky roztrhnout? To by tvoje maminka neměla velkou radost.*“ (příkaz a negativní scénář)

#### **Oblast výzkumu 4 – stravování**

*„Nejdříve si všichni vyhrnete rukávy. Pak si zajdete na toaletu a následně si umyjete ruce. Teprve pak si můžete sednout ke stolečku.*“ (učitelka vydává pokyn) Mezitím co učitelka krájí chleby na půl, ozývá se z umývárny smích a stříkání vody. *„K umývání rukou nepotřebujeme pusy.*“ (konstatování) *„Jakube, ty si, jako jediný, nepůjdeš umýt ruce?“* (nálepkování) Chlapec odpovídá, že si již ruce myl před chvílí. *„Dobře tedy, sed' zatím pěkně u stolu.*“ (pokyn) *„A já už se dívám, který stoleček je kompletní a pěkně sedí, aby si mohl jít pro snídani.*“ (konstatování) *„Vidím, že u zeleného stolečku už děvčata pěkně sedí a čekají. Tak pojd'te jako první.*“ (učitelka konstatuje a používá nálepku) *„Terezko, dáš si dneska mléko nebo čaj?“* (nabízí možnost volby) *„Kdo bude chtít na chleba papriku, tak se přihlaste.*“ (oznámení) *„Tomáši, už zase toho Dana zlobíš? Ty ale vůbec nejsi hodný kluk. Běž si sednout k modrému stolečku, budeš dnes snídat sám, abys nikoho neobtěžoval.*“ (učitelka vyčítá chlapci jeho chování, vydává mu pokyn a prorokuje) *„Vidím, že Lukáškovi dneska chutná. Chceš ještě přidat chleba Lukáši, nebo ti stačilo?“* (učitelka konstatuje a nabízí možnost volby) Jeden chlapec vykřikne, že by chtěl také přidat. *„Tobě přidávat nebudu, dokud nesníš, co máš na talíři.*“ (oznámení) Děvčátko vykousalo chleba a nechalo kůrku. *„Kůrky se také jí, Klárko.*“ (poučení) Jeden chlapec odstrkuje talíř, že jíst nebude. *„Davide, vždy alespoň ochutnáme dvě sousta, než jídlo zamítneme. Tobě nechutná nic.*“ (učitelka chlapci oznamuje skutečnost, na které jsou v rámci třídy domluveni, a používá nálepku) *„Děti, kdo by chtěl ještě přidat mléko?“* (oznámení) *„Klárko, udělalo by mi radost, kdybys tu kůrku alespoň ochutnala.*“ (vyjádření vlastních potřeb) *„No vidíš, už máš vše pěkně sněžené, jako Terezka vedle tebe.*“ (konstatování a srovnávání) *„Děti, kdo má sněženo a vypité mléko, půjde si umýt ruce a pak se posadí na koberec. V tichosti!“* (oznámení, na konci zvýšený hlas) *„Tomáši, ty jsi ještě nedojedl. Sedni si s tím chlebem zpátky ke stolu.*“ (po-

kyn) „*I Vendula nám dneska hezky snídá, když tak budeš jíst každý den, bude z tebe velká a šikovná holka.*“ (konstatování a prorokování) „*Tak děti, já už si беру Kašpárka a jdu za vámi.*“ (oznamuje, že si bere do rukou třídního kamaráda Kašpárka)

„*Kdo si už byl umýt ruce, sedí hezky potichu na svém místě.*“ (konstatování) „*Než nám paní kuchařky přinesou polévku, procvičíme si malinko ty naše prstíky. Zvedneme ruce nad hlavu a prsty zatřepetáme. Řekla jsem nad hlavu, Tomáši, copak jsi hluchý?*“ (paní učitelka oznamuje a popisuje činnost, zvyšuje hlas a používá nálepku) „*Ted' prsty vytáhneme co nejvíce nad hlavu, abychom se zkusili dotknout světél na stropě. Tak je to správně Terezko.*“ (popis, konstatování) „*Ted' ruce natáhneme před sebe na stůl a budeme se prsty snažit dotknout kytíček uprostřed stolu.*“ (popis činnosti) „*Zaklepeme na stůl. Ted' zaklepeme na stůl zesponu.*“ (oznámení) „*Lucko, mohla bys, prosím tě, rozdat příbory?*“ (vyjádření vlastních potřeb) „*Příbory necháme ležet vedle talíře, dokud nebude polévka nalitá.*“ (pokyn) „*Během jídla nemusíme mluvit, kamarádovi vše řekneš až po jídle.*“ (konstatování, pokyn) „*Samueli, naber si polévku na lžici a dej si ji do pusy.*“ (pokyn) „*Terezko, ještě tam máš na dně, pěkně i talíř nahní a dojez tu polévku.*“ (konstatování, pokyn) „*Dane, máš snědeno? Výborně, tak odnes talíř a sedni si.*“ (pochvala, pokyn) „*Kdo už má snědenou polévku, stoupne si do řady k okénku.*“ (pokyn) „*Řekla jsem, kdo už má snědeno, Lukáši. Mluvím snad španělsky? Dojez si svoji polévku a teprve potom dostaneš další.*“ (zvýšeným hlasem opakuje předchozí oznámení, řečnická otázka a následný pokyn) „*Vendulo, sněz i tu mrkev z té polévky.*“ (pokyn) „*Paní učitelko, podívejte se na Dana. Už snědl i druhé jídlo. To je ale šikovný kluk. Dane, běž si přidat, pokud máš ještě hlad.*“ (poukazování, nálepka, pobízení) Chlapec sedící vedle Dana se ozývá, že už má také snědeno, zda si může také přidat. „*Jistě Marku, běž a popros paní kuchařky.*“ (konstatování a pokyn) „*Tak děti, kdo má snědený oběd a dneska spí, půjde si na WC, umyje si ruce, vezme si židličku a zamíří s ní na koberec.*“ (konstatování, pokyn) „*Vendulo, zase máš celé tričko od oběda.*“ (výčitka) „*Budeme muset, paní učitelko, poprosit maminku, aby nám tu pro Vendulu nechala ještě náhradní triko. Vždycky se u oběda pobryndá.*“ (výčitka, konstatování)

## **Učitelka B**

### **Oblast výzkumu 1 – volná hra před snídaní**

Situace – neefektivní přístup (viz. Příloha PP):

Všechny děti seděly u stolečků, na kterých měly vytaženy hračky nebo nějakou činnost. Do třídy vešla holčička, rozloučila se s maminkou a utíkala se přivítat s paní učitelkou podáním ruky a pozdravem. Paní učitelka jí řekla, že si dneska hrají u stolečků, ať si vybere nějakou činnost ke stolečku. Dívka si tedy přinesla ke stolečku puzzle. U stolečku už seděl jeden hoch, hrál si se dřevěným domečkem pro panenky. Chvilí pozoroval holčičku, jak se snaží sestavit puzzle. Pak se zvedl a začal jí brát dílky puzzle z ruky a pokládat je na místo, kam patří. Děti se začaly o dílky přetahovat a křičely na sebe. Učitelka si toho všimla a hned k nim vyrazila a důrazně řekla: „*Tomáši, proč bereš Lucce ty dílky? Ona si vzala puzzle a ty si hraješ s domečkem. Až ho dostaví, můžeš si s puzzlem hrát ty.*“ (učitelka důrazně, ale ne řevem přetlumočila situaci) Chlapec však držel dílek stále v ruce a říkal, že si chce stavět puzzle teď. Dílek holčičce vyrval z ruky a ta se rozplakala. „*Tomáši, já jsem řekla, že si s tím teď hraje Lucka, ty sis vytáhl domeček. Jsi snad hluchý? Vrať Lucce ten dílek a hrej si s domečkem, nebo si vezmi puzzle jiné, v polici je jich dostatek.*“ (zvýšeným hlasem učitelka pokynula chlapci, co má udělat, předtím však použila nálepku) Chlapec tedy vrátil holčičce dílek, vzal dřevěný domeček a uklidil ho na své místo. Pak si z police vytáhl jiné puzzle a konflikt byl zažehnán.

Všimla jsem si, že při konfliktu učitelka nadměrně a výhruzně používá hlas. Na dítě vždy skoro křičí, i když by mohla mluvit klidněji. Také velmi často používá příkazů, jako *uklid' to* nebo *okamžitě pojd' ke mně*. Velice málo jsem u ní vyzorovala, aby používala jemnějšího oznámení (např. je třeba, pomůže když) nebo vyjádření vlastního očekávání (např. pomohlo by, kdybys).

#### Situace – efektivní přístup (viz. Příloha PP:

Chlapec a holčička společně vozili kočárek. Holčička vzala panenku z kočárku a chlapec jí podal příkrývku, aby mohla panenku zabalit. „*Jakube, ty si ale vzorný tatínek,*“ usmála se učitelka na chlapce. „*Doufám, že ti to vydrží až do dospělosti.*“ Chlapec paní učitelce odvětil, že pomáhá mamince s mladším bráškou. V tom se ozvala holčička, jestli je ona taky vzorná (ukládala panenku zpět do kočárku a příkrývala ji). Paní učitelka se usmála i na ni a povídá „*ano Terezko, vzorně jsi uložila vaše miminko do kočárku a přikryla jej. Teď mu už nebude zima. Můžete se vydat na procházku.*“ Učitelka efektivně ohodnotila obě děti stejně, aby si nemohly závidět. K oběma zaujala milý postoj a neopomněla pochválit, což je důležité.

#### **Oblast výzkumu 2 – řízená činnost**

Děti přicházejí z umývárny, kde si byly po snídani umýt ruce. Sedají si ke stolečkům a vypyávají se, co budou dneska dělat. „Lukáši, ty mne nikdy nenecháš něco říct, vždy se musíš hned zeptat.“ (učitelka chlapci vyčítá jeho zvědavost) „Děti, vidím, že se zajímáte o to, co jsem si pro vás na dnešek připravila“ nebo „Slyším, že byste rádi malovali barvami, to je velice dobrý nápad.“ „Co navrhuje, že bychom mohli namalovat? Myslím si, že když máme ten podzim, mohli bychom namalovat barevné draky. Souhlasíte?“ (učitelka zapojuje děti do rozhodování o činnosti a také konstatuje, čeho si všimla) „Je potřeba napustit do kelímku vodu, abychom pomoci ní mohli rozmíchat ty barvy.“ (oznamuje dětem) „Tomáši, velice by mi pomohlo, kdybys rozdal před každé dítě šablonu draka.“ „A ty Lucko, je třeba rozdat na každý stůl jednu paletu s barvami.“ (učitelka děti informuje o tom, co je potřeba udělat a vyjadřuje tím vlastní očekávání) „Děti, teď si všichni vyhrneme rukávy, abychom si je neumazali od barev. To platí hlavně pro tebe, Kájo, vždy jsi od barvy celý i s oblečením.“ (zde učitelka použila popis a nálepkování) „Jano, ty rukávy!“ (technika dvou slov) „Jakube, nedávej tam tolik té vody!“ nebo „Katko, přidej tam více červené, ať je drak hezky barevný!“ nebo „Kluci, nemalujte si po těch prstech, chytnete z toho nějakou alergii“ (metoda direktivních příkazů) „Pomohlo by nám, kdyby začalo venku malinko foukat, mohli bychom si jít draky odpoledne pouštět na školní zahradu.“ (vyjádření vlastních potřeb) „Klárko, namaluješ drakovi červené nebo žluté stuhy? Myslím, že se k němu hodí obě barvy.“ nebo „Jakube, bude mít tvůj drak i obličej, nebo jej necháš jen tak barevného?“ (zde nabízí učitelka dětem vlastní volbu) Po skončení malby opět zapojuje učitelka informace: „Aničko, je potřeba vylít špinavou vodu do umyvadla“ nebo „Lucko, pomůže mi, když vymyješ barvu ze štětců a necháš je na umyvadle uschnout“ nebo „Péťo, posbíral by si prosím ty ubrusy ze stolu, abychom se mohli nasvačit?“ (zde použila učitelka i prosbu, která jen více zdůrazňuje, oč dítě žádá)

### **Oblast výzkumu 3 – pobyt venku**

„Děti, dneska si můžete hrát v pískovišti. Písek už je suchý.“ (oznámení) Chlapci si utíkají do domečku s nářadím pro bábovky a tatrovku (plastový automobil TATRA). Začínají se hádat, kdo si ji vezme – tatrovka je jen jedna. „Davide, už se zase nechceš podělit s ostatními? Tatrovku jsi měl včera odpoledne. Měl by sis uvědomit, že na tom pískovišti nejsi sám, a že si hračky půjčujeme.“ (učitelka chlapci vyčítá jeho zřejmě opakované chování a následně jej poučuje) Děvčátko si ze zahradního domku přineslo dvě plastové bábovky. „Klárko, pomůže mi, když přineseš celou tašku s těmi bábovkami, aby si mohly vzít i ostatní děti.“ (učitelka dítěti sděluje, co by bylo potřeba) „Terezo, neházej ten písek kolem sebe.



*Ostatní děti nemusejí být celí od písku.*“ (učitelka vydává pokyn) *„Děti, podívejte se, jaký postavili Lukáš s Jirkou parádní hrad. Co kdybychom si všichni také zkusili podobný hrad postavit?“* (učitelka využívá nálepky a dává chlapce za vzor) Další dva chlapci, Tomáš s Lukášem, začali hrabat na hromadu písek, aby mohli také postavit hrad. Lukáš vzal holčičce, která seděla vedle něj, její bábovku. Doslova jí ji vytrhl z ruky. *„Lukáši, jak se to chováš? Ty se nikdy nemůžeš zeptat, jestli si hračku můžeš půjčit, že?“* (učitelka používá výčitku) *„Katka si teď kvůli tobě nemůže stavět bábovky. Vrať jí tu bábovku a běž si vzít do tašky jinou.“* (učitelka používá lamentace a pokynu) Druhá paní učitelka promluvila směrem k pozorované učitelce, ať se podívá na Vendulu, která měla písek úplně všude, včetně obličejů a vlasů *„No ty ses teda vyznamenala, Vendulo, teď bude písek po celé škole. Pojď sem, musíme tě vytřepat.“* (učitelka používá ironie a vydává děvčeti pokyn) *„Já jsem teď kvůli tobě taky celá od písku. Kdyby sis ho alespoň neházela do vlasů.“* (učitelka lamentuje a vyčítá dítěti, co provedlo) *„Paní učitelko, myslím si, že bychom ji měli nechat venku, aby nám nezašpinila školu. Maminka z ní bude mít opravdu radost“* (negativní scénář) *„Děti, už půjdeme do školy na oběd. Je však potřeba uklidit všechny bábovičky do zahradního domku.“* (učitelka informuje) *„Lukáši, Tatra!“* (použití dvou slov) *„Až přijdeme před školu, všichni si pořádně oklepou boty o chodník.“* (učitelka vydává dětem pokyn) *„Vendula půjde poslední a zůstane stát hned za dveřmi, abychom z ní mohly vytřepat písek. Jinak budou mít paní uklízečky zbytečnou práci navíc.“* (pokyn směřovaný ke konkrétnímu dítěti)

#### **Oblast výzkumu 4 – stravování**

Učitelka právě ukončila cvičení na koberci a pokynula dětem, aby si zašly na WC a umýt ruce. *„Až budete mít umyté ruce, sedněte si ke stolečku na své místo.“* *„Dane, ty si dneska sedneš na místo Tomáše, ten tu dneska není, tak abys neseděl sám.“* (učitelka dětem oznamuje, co mají udělat, a chlapci vydává pokyn) *„Vendulo, ty jsi zase celá mokrá. Brzy se z tebe stane vodník, jestli se v té vodě budeš tak čabrat.“* (výčitka doprovázená nálepkou a proroctvím) Učitelka obchází děti u stolečků. *„Jakube, dáš si jablíčko nebo pomeranč?“* (možnost volby) *„Tobě Terezo pomeranč nedám, ty ho vždycky jen ožužláš a nesníš.“* (použitá výčitka) *„Děti, kdo bude mít málo, jsou tu ještě jablíčka na přidání.“* (oznámění) *„A kdo už má snědeno, donese si hrnek se šňávou.“* (pokyn) *„Vendulo, proč rozmazáváš ten pomeranč po stole? Copak jsme u prasátek? Běž si pro kapesník a utři to.“* (výčitka doprovázená nálepkou, následně vydán pokyn) *„Tak děti, kdo má snědeno i vypito, zajde si na WC. Povinně půjdou všichni!“* *„Pak se můžete jít převlékat do venkovního. A nachystejte si pláštěnku, venku prší.“* (učitelka vydává pokyn, zdůrazňuje jej rozkazem)

„Filipe, proč s tím příborem tak mlátíš? Doma také boucháš s vašimi věcmi a ničíš tím nábytek?“ (výčitka) „Polož to ihned na stůl a opři se!“ (příkaz) „Lucie, už si běž sednout ke stolu, budeme obědvat.“ (pokyn) „Tak děti, teď se potichoučku zvedneme a poklidně se postavíme do fronty k okénku.“ (sdělení) „Řekla jsem potichu Tomáši, copak jsi hluchý?“ (křik, nálepka) „Jano, pěkně se vrať zpátky do řady, nikdo nemá právo se předbíhat, ani ty.“ (pokyn, sdělení) „Dnes máme děti rybí polévku, ta je moc dobrá.“ (popis) „Lucko, nevylévej tu polévku z talíře, jsi snad prasátko? Zavřeme tě někam do chlívků a tam si můžeš dělat nepořádek, jak budeš chtít.“ (nálepka, výčitka, ponížení) „Jakub dneska vzorně jí, tak to má děti vypadat.“ (dát někoho za vzor) „Terezo, i ta zelenina se sní. Pokud nebudeš jíst mrkev, nebudeš mít zdravé oči.“ (pokyn, negativní scénáře) „Tak děti, ten kdo má sněženou polévku, stoupne si do řady a počká, až mu paní kuchařky nachystají druhé jídlo. Dneska máme rybí filé, tak to určitě všichni hezky sníte.“ (konstatování) „A tu vodu z kompotu můžeš také vypít, Kájo, je to sladké.“ (popis) „Terezo, jez!“ (dvě slova, rozkaz) „David už to všechno snědl, paní učitelko, myslíš si, že si může jít přidat?“ (konstatování) „Když už nemáš hlad, tak to Jano, odnes, ale maminka se bude zlobit, že jsi zase nic nesnědla.“ (pokyn, negativní proroctví) „Děti, kdo je po jídle, půjde si umýt ruce.“ (pokyn) „Vendulo, ty si umyješ i celý obličej a ruce, jsi celá od bramborové kaše, ty prasátko.“ (pokyn, nálepka)

## 5 SHRnutí VÝSLEDKŮ VÝZKUMU, DISKUZE A DOPORUČENÍ

V této kapitole se zaměřuji na shrnutí výsledků výzkumu, shrnutí zahrnuje všechny 4 zkoumané oblasti. Dále zde zmiňuji pár svých postřehů z provedeného výzkumu. Úplně závěrem zde uvádím diskuzi spolu s doporučením pro praxi učitelek mateřské školy, které je vhodné pro všechny pedagogické i nepedagogické pracovníky.

- Shrnutí výsledků výzkumu

Celý výzkum proběhl velmi dobře, i když forma zapisování informací byla velice náročná. Stanovené cíle se naplnily a to následovně:

S efektivními prvky v komunikaci u obou učitelek jsem se setkala více, než s těmi neefektivními. I když i ty měly své místo, ale je to lidské, a nikdo není bezchybný. Níže vám popíšu, které prvky převládaly v jednotlivých oblastech. Musím říci, že jsem se prakticky se všemi prvky, které vymezuje Kopřiva a kol. (2012) setkala ve všech oblastech, některé však mnohem více převažovaly nad ostatními. Některé byly skoro úplně zanedbatelné.

V oblasti volná hra před snídaní jsem se nejčastěji setkala se **zákazy** (dětem nebylo dovoleno to a ono). Většinou byly zákazy určeny na hru v kuchyňce (protože tam děti dokázaly rozházet veškeré nádoby, následný úklid poté byl zdlouhavý, a proto mu učitelky předcházely zákazem pobytu zde) také se při ranní hře objevovaly **pokyny**, doprovázené zvýšeným a hrozícím hlasem. Obě učitelky volily automatické formulace při daných činnostech, nejspíše jsou z každodenní komunikace s dětmi naučeny využívat stále stejné formulace, které jejich mozek podvědomě vsouvá do úst. Určovaly dětem, co a jak mají dělat (ne vždy, jen při některých situacích). Také se velmi často vyskytoval **křik**, kterým učitelka na sebe upozorňovala (v některých situacích to dle mého názoru bylo nezbytné, protože se děti mezi sebou hádaly tak hlasitě, že by její normální tón hlasu nikdy neuslyšeli). Ale na druhé straně mohla zvolit možnost zvednout se od stolu, přijít za dětmi, nenásilně je chytit za paži (tím dát najevo, že si rozepře všimla) a v klidu se je snažit rozsoudit, aniž by zvýšila hlas. Co musím při ranních činnostech vyzdvihnout, obě učitelky v hojné míře dávaly dětem „**možnost si zvolit**“ s čím si budou děti hrát. Když bylo dítě nerozhodné, snažily se vymyslet něco, co by je zaujalo (vědí už totiž, co dítě rádo dělá) Často jejich návrh obsah více než dvě možnosti, a také se k nabízené činnosti hlásily i ostatní děti.

V oblasti řízená činnost jsem se setkala snad se všemi komunikačními dovednostmi efektivními. Učitelky obě v hojné míře využívaly **popis** a **informace** (neustále dětem vysvětlo-

valy danou činností a jevy, které se při ní objevovaly). Často vyjadřovaly i **vlastní očekávání** z dané práce, a uměly si výsledek společně s dětmi ohodnotit. Snažily se vždy vyzdvihnout to nejlepší, aby ze svého výtvoru mělo každé dítě radost. Dovednost „**dvě slova**“ se nejvíce objevovala v průběhu her, kdy byla vhodně použita. Učitelka vždy upozornila první dítě, které něco udělalo jinak, než mělo. Ostatní poté upozornila jen dvěma slovy a dítě hned vědělo, co bylo špatně. Objevovala se i „**spoluúčast dětí**“ při výtvarných činnostech (sami si připravovali pomůcky – trhaly krepový papír,...). Z neefektivních dovedností se v této oblasti nejvíce objevovaly **výčitky** (děti neposlouchaly pokyny nebo byly nepozorné) a **pokyny** (přesně dětem určovaly, co a jak mají dělat). Občas se objevily **řečnické otázky** typu „*Ty s námi nechceš tuhle hru hrát?*“ nebo „*Copak ty si nevyrobíš deštník s ostatními?*“ A také se objevila nějaká **výčitka** („*Kdybys to alespoň polepil papírky*“ nebo „*Ty zase nedáváš pozor a pak nevíš, co se bude teď dělat*“)

V oblasti pobyt venku jsem se nejvíce setkala se **zákazy** (každý den učitelky něco dětem zakázaly – např. jít do písku, ložit na průlezky, sedět v zahradním domečku, ...) a **pokyny** („*Běžte se proběhnout*“ nebo „*vezměte si z domečku křídly a něco nakreslete*“) Pobyt venku většinou probíhal volným zabavením dětí, učitelky převážně jen dohlížely na bezpečnost a žádný venkovní program nerealizovaly. Také jsem se tady setkala se **srovnáváním**, v situacích kdy si některé děti hrály v poklidu a jiné děti pokřikovaly a dělaly to, co jim bylo zakázáno (např. lézt na průlezky). Objevoval se zde i **prostor pro spoluúčast dětí a dvě slova** (v situacích, kdy měly děti rozehranou nějakou hru, a vyskytl se problém, nebo když některé dítě nesplnilo pokyn učitelky)

V oblasti stravování se objevovalo nejvíce neefektivních prvků komunikace. Nejčastějším bylo **nálepkování** („*ty jsi jako prasátko*“ nebo „*čabráš se jako vodník*“) Myslím si, že si učitelky v dané chvíli neuvědomily, že je toto přirovnání špatné, a že by mohlo mít nějaké následky (např. posměch od ostatních dětí – ničeho takového jsem si však nevšimla). Hojně se vyskytovalo i **srovnávání** toho, jak kdo jí. Zda se u jídla chová slušně nebo vyrušuje. Učitelky také často využívaly princip **negativních scénářů**, kdy prorokovaly, jak to s dítětem dopadne v budoucnosti, nezačne-li pořádně jíst nebo se hezky chovat. Časté byly i **pokyny**, převážně pobídky k jídlu, protože se děti při jídle více bavily, než aby jedly.

Co mne opravdu velmi potěšilo, nesetkala jsem se s velkým množstvím kritiky (možná jen ve dvou situacích). Jde tedy vidět, že se učitelky snaží spíše děti v činnostech povzbuzovat, než aby je kritizovaly za případný neúspěch. Mluví spisovně a srozumitelně.

Výsledky mého výzkumu jsou však subjektivním pocitem mé osoby. Nedají se zevšeobecnit, ani se z nich nedají vyvozovat nějaké závěry.

- Diskuze

Cíl, stanovený na počátku výzkumu, byl splněn. Ve své práci jsem popsala efektivní i neefektivní prvky používané při verbální komunikaci. Na základě odborné literatury byl také z pozorování zjištěn nejčastější výskyt některých prvků (což splňuje stanovené dílčí cíle). Z výsledků jasně vyplynulo, že obě učitelky komunikují spíše efektivně, jedna trochu více efektivně než druhá.

- Doporučení pro praxi

Níže uvádím některá doporučení pro další vzdělávání pedagogických i nepedagogických pracovníků, neboť stále je se co učit.

Jako první bych určitě doporučila samotným učitelkám neustálé sebevzdělávání se v oblasti úspěšné komunikace. K tomuto účelů slouží v naší republice spousta vzdělávacích kurzů, které jsou přímo zaměřeny na trénink efektivní komunikace, na řešení konfliktů, na získání efektivní zpětné vazby a na zvládnání různých situací. Kurzy organizují společnosti Gradua-CEGOS, Vzdělávací centrum ACZ, Tutor nebo např. EDUX, ale je jich mnohem více. Tyto kurzy mohou být krátkodobého či dlouhodobého charakteru a jistě jsou nabízeny všem ředitelkám mateřských škol. Je tedy jen na uvážení každého, zda je daný kurz vhodný a zda by jeho absolvování bylo pro daného jedince přínosem. Na těchto kurzech si mohou jejich účastníci vyzkoušet řešení různých modelových situací, se kterými se velice často ve své praxi setkávají. Také je jim k dispozici prostor pro vlastní otázky a názory na řešení různých situací. Z každého semináře si kromě zkušeností odnášejí i vzdělávací manuály, se kterými dále mohou pracovat samostatně, nebo se o ně mohou podělit se svými kolegyněmi.

Dále bych určitě neopomněla samostudium odborné literatury a příruček, které se objevují na pultech knihkupectví i v regálech knihoven.

Pro ukázkou bych vám doporučila dvě knihy:

knihu od Heinze Klipperta (2013), kterou do češtiny přeložila Zuzana Mikesková, s názvem *Nápadník aktivit pro trénink komunikace a komunikačních kompetencí*. Kniha byla napsána speciálně pro pedagogy, lektory a trenéry komunikačních dovedností, rozdělena je na čtyři části:

- část I. objasňuje nutnost intenzivního komunikačního tréninku a dokládá ji fakty a argumenty
- část II. dokumentuje celkem 107 nástrojů pro nácvik komunikace
- část III. představuje kompletní projektový týden „výuka komunikace“ – včetně používaných materiálů
- část IV. Ukazuje praktické postupy a možnosti mimo rámec zmíněného projektového týdne

Knihu od Christine Scharlau (2009), kterou do češtiny přeložila Mgr. Gabriela Thöndlová, s názvem *Trénink úspěšné komunikace*. V této knize najdete konkrétní rady pro každý typ osobnosti, jež vám pomohou uvědomit si úroveň svých komunikačních schopností a dovedností. Kniha sice není primárně určena pro pedagogy, jistě se však dá dobře využít.

Velice důležité je také pečovat o svůj hlas a sluch. Všichni, kdo někdy pracovali s dětmi, vědí, jak je tato práce namáhavá na hlasivky a na sluch. Děti velice často a rády křičí, což našim uším určitě neprospívá, alespoň ne v tak velké míře. A co se týče našich hlasivek, ty dostávají zabrat daleko více než sluch, neboť s dětmi je potřeba během dne neustále komunikovat. Někdy je i zapotřebí přidat na hlase. Pokud se to stává často, hlasivky nám chřadnou a hlas se vytrácí. Proto je potřeba, aby učitelka o svůj hlas pečovala, aby se zbytečně nevysilovala mluvením mimo práci. Aby si své hlasivky šetřila a opečovávala je horkým čajem a pastilkami proti bolení v krku. Podstatná je také tělesná kondice učitelky. Pokud se cítí zdravá a svěží, nic ji nebolí, práce s dětmi ji mnohem více baví a také ji nedělá obtíže častější pobyt venku nebo namáhavější činnosti s dětmi, zahrnující i běhání a skákání.

Závěrem bych chtěla doporučit všem učitelkám, aby se při práci s dětmi opravdu soustředily na děti, snažily se své osobní problémy nechávat za dveřmi třídy. Pracujete-li s čistou hlavou, kterou netíží nic, co nemá společného s dětmi, cítíte se více uvolněně, soustředíte veškerou svoji pozornost na ta malá stvoření a přizpůsobujete tak svoji komunikaci jejich potřebě.

## ZÁVĚR

V této bakalářské práci jsme se snažily vás seznámit s efektivními a neefektivními principy, které se objevují v komunikaci, a to nejen u učitelek v mateřské škole, ale i u nás ostatních. Většina z nás bude jednou rodiči či vychovávajícími, proto si myslím, že je užitečné o těchto principech přinejmenším tušit. Jistě by bylo skvělé, kdybychom se všichni vzdělávali a snažili se o zdokonalování svých komunikačních dovedností, nikdy však nebudeme bezchybnými, protože nás dennodenně ovlivňuje spousta negativních, ale i pozitivních, faktorů.

Na počátku výzkumu jsem si stanovila pokusit se zjistit, jak to vypadá s komunikací učitelek. Zda se jejich komunikace nějak liší od té mé každodenní. Po prostudování literatury jsem si stanovila výzkumné cíle, a očekávala jsem, zda budou po provedení mého šetření výsledky mile pozitivní, nebo se naopak ukáže, že komunikace učitelek je na velmi špatné úrovni.

Na základě výzkumných otázek, ale i pro zjednodušení při dekódování pozorovacích archů, jsem si stanovila čtyři oblasti – volnou hru pře snídání, řízenou činnost, pobyt venku a stravování. V některých situacích se totiž dané prvky komunikace projevují více a častěji než jinde, proto jsem chtěla každou část dne v mateřské škole vyzdvihnout samostatně. Díky tomu bych se pak sama mohla zaměřit na to, co jsem zjistila, že dělá učitelkám potíže. Ale také i na to, v čem vynikají, a jak bych mohla vynikat ve své praxi i já.

Výsledky mého šetření mne mile překvapily. Setkala jsem se sice i s neefektivními způsoby komunikace, ale ty určitě nepřevažovaly. Učitelky se ve svém projevu snaží vyzdvihnout to správné. Projevují se spisovně, srozumitelně, jasně a zřetelně. Dokáží pěkně pracovat se svým hlasem. Je sice vidět, že některé reakce mají již zautomatizované, proto občas nedochází k úplnému účinku, ale někdy zase dokáží překvapit řešením, které byste třeba nečekali.

Do budoucnosti bych chtěla nám všem popřát, abychom se snažili být co nejlepšími řečníky a vzorem našim dětem. To, co od nás pochyť na začátku svého života, si poté nosí po celou dobu. Pokud jim dáme kladné a správné základy, měli by být v budoucnu dobrým vzorem svým dětem a jejich dětem.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ADAIR, J. *Efektivní komunikace*. Praha: Alfa Publishing, 2004. ISBN: 80-86851-10-9.
- [2] BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. ISBN: 978-80-247-3008-0.
- [3] CISOVSKÁ, H. *Základy pedagogické komunikace*. Ostrava: KPA, PdF OU v Ostravě, 2006.
- [4] ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. ISBN: 978-80-247-2993-0.
- [5] DE VITO, Joseph A. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada, 2008. ISBN: 978-80-247-2018-0.
- [6] DYTRTOVÁ Radmila a Marie KRHUTOVÁ, *Učitel: Příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. ISBN: 978-80-247-2863-6.
- [7] GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN: 80-7315-104-9.
- [8] GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN: 80-85931-79-6.
- [9] JANDT, F. *Intercultural communication: in introduction*. California: Sage Publications, 2001. ISBN: 0-7619-2202-4.
- [10] KLIPPERT, H. *Nápadník aktivit pro trénink komunikace a komunikačních kompetencí*. Brno: Edika, 2013. ISBN: 978-80-266-0126-5.
- [11] KOPŘIVA Pavel a kol. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2012. ISBN: 978-80-904030-0-0.
- [12] KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. ISBN: 978-80-247-1568-1.
- [13] LANGER, I a kol. *Srozumitelné vyjadřování*. Praha: Grada, 2013. ISBN: 978-80-247-4296-0.
- [14] LUDDEN, M. *Effective communication skills: essential skills for success in work and life*. Indianapolis: Jist Publishing, 2002. ISBN: 1-56370-852-3.
- [15] MAREŠ Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN: 80-04-21854-7.



- [16] MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada, 2003. ISBN: 80-247-0650-4.
- [17] ŘÍČAN, P. *S dětmi chytře a moudře*. Praha: Portál, 2013. ISBN: 978-80-262-0343-8.
- [18] SCHARLAU, K. *Trénink úspěšné komunikace*. Praha: Grada, 2010. ISBN: 978-80-247-3301-2.
- [19] SVATOŠ, T. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace: teoretická minima a praktické náměty*. Hradec Králové: GAUDEAMUS UHK, 2006. ISBN: 80-7041-176-7.
- [20] VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN: 80-246-0841-3.
- [21] VYKOPALOVÁ, H. *Komunikace jako součást profese*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2005. ISBN: 80-7318-344-7.
- [22] VYMĚTAL, J. *Průvodce úspěšnou komunikací: Efektivní komunikace v praxi*. Praha: Grada, 2008. ISBN: 978-80-247-2614-4.

## **SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

Atd. A tak dále.

... A tak dále

Tzn. To znamená

Apod. A podobně