

**Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích**

**Teologická fakulta**

**Katedra pedagogiky**

## **Diplomová práce**

# **KE ZMĚNÁM V JEDNÁNÍ DĚTÍ PŘI POUŽITÍ EFEKTIVNÍ KOMUNIKACE A PROSOCIÁLNÍCH ČINNOSTÍ**

Vedoucí práce: RSDr. Ján Mišovič, CSc.

Autor práce: Bc. Jana Soldátová

Studijní obor: Pedagogika volného času, kombinované studium

Ročník: druhý

2015

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, 31. března, 2015

Jana Soldátová

Děkuji vedoucímu diplomové práce RSDr. Jánu Mišovičovi, CSc. za odborné vedení práce, laskavou pomoc a cenné rady. Těž děkuji vedení Základním a mateřským školám za umožnění výzkumu.

# OBSAH

ÚVOD .....	6
1 PEDAGOG A DÍTĚ - ŽÁK .....	8
1.1 Pedagog.....	8
1.1.1 Vztah učitel – žák .....	9
1.1.2 Dovednosti pedagoga .....	10
1.1.3 Interakce pedagog a žák .....	13
1.1.4 Pedagogická láska.....	14
1.1.5 Pedagog volného času .....	15
1.2 Dítě - žák.....	17
1.2.1 Mezilidské vztahy dítěte.....	18
1.2.2 Mladší školní věk, připravenost na školu .....	19
1.3 Klima ve školní třídě .....	20
1.3.1 Vztahy s žáky .....	22
1.3.2 Školní družina.....	23
1.3.3 Konflikty .....	25
2 EFEKTIVNÍ KOMUNIKACE .....	28
2.1 Komunikace .....	28
2.1.1 Zásady komunikace .....	29
2.1.2 Druhy komunikace.....	30
2.1.3 Pedagogická komunikace .....	31
2.2 Efektivní komunikace.....	34
2.2.1 Efektivní způsoby komunikace.....	34
2.2.2 Neefektivní způsoby komunikace.....	38
3 PROSOCIÁLNÍ ČINNOSTI .....	40
3.1 Komunitní kruh .....	41
3.1.1 Pravidla komunitního kruhu .....	42
4 EMPIRICKÉ ŠETŘENÍ .....	43
4.1 Vymezení problému.....	43
4.2 Cíle .....	43
4.2.1 Hypotézy .....	44
4.3 Metodika šetření .....	45

4.3.1	Výzkumný vzorek.....	45
4.3.2	Metoda sběru dat.....	47
4.3.3	Příprava výzkumného nástroje .....	48
4.3.4	Předvýzkum.....	48
4.3.5	Organizace sběru dat.....	49
4.4	Výsledky dotazníkového šetření.....	49
4.4.1	Experimentální skupina – třídní klima .....	49
4.4.2	Kontrolní skupina - třídní klima .....	51
4.4.3	Porovnání spokojenosti respondentů ve školní družině .....	52
4.4.4	Porovnání pocitu bezpečí ve školní družině .....	54
4.4.5	Porovnání sebehodnocení schopnosti sdělovat svůj a opačný názor .....	56
4.5	Výsledky pozorování.....	58
4.5.1	Pozorování žádoucích a nežádoucích projevů respondentů experimentální skupiny v konfliktních situacích .....	58
4.6	Ověření hypotéz .....	61
4.7	Diskuse.....	63
	ZÁVĚR .....	67
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....	69
	SEZNAM ZKRATEK.....	71
	SEZNAM PŘÍLOH.....	72
	ABSTRAKT .....	81
	ABSTRACT .....	82

## ÚVOD

*ANTHONY ROBBINS: „Komunikace představuje moc. Kdo se naučí ji efektivně využívat, může změnit svůj pohled na svět i pohled, kterým svět pohlíží na něj.“<sup>1</sup>*

Dnešní doba je dobou shonu, „ostrých loktů“, kdy se pomalu ztrácí schopnost vzájemně spolu komunikovat, respektovat druhého, soucítit s ním. Není na nic čas. Rodiče jsou nuceni shánět prostředky obživy celodenní prací a děti jsou mezitím svěřeny institucím, ať již se jedná o školní družiny, kroužky v domech dětí a jiné další zájmové útvary. Domova si všichni užívají jen v pozdní odpoledne a o víkendech. Dominantou dětských pokojů je počítač, tablet, notebook a jiná informační média. Co naplat, že mají nejnovější hračky, když jim chybí to hlavní: lidské slovo a základní komunikační dovednosti.

„Nevyrušuj! Buď zticha! Teď ne!“ a ještě mnoho jiných příkazů, zákazů se často mívá účinkem, protože se jich v okolí dítěte vyskytuje příliš mnoho. V základní škole je nedostatek mluvních vzorů a komunikačních dovedností nejvíce patrný při příchodu dítěte do první třídy. Jistě lze některé nedostatky odůvodnit vývojovým zráním dítěte, ale všechny ne. Není neobvyklé, že jedno dítě mluví na druhé dítě, sedící těsně vedle něho, velice nahlas, až běžný posluchač nabývá dojmu konfliktu mezi nimi.

Zajímalo mě, zda chování dětí lze změnit právě změnou komunikace s nimi, a to pomocí efektivní komunikace a prosociálních činností, proto jsem si zvolila toto téma své diplomové práce. Cílem práce bylo prozkoumat, zda dojde ke změnám v jednání dětí ve školní družině po intenzivním působení na ně pomocí efektivních způsobů komunikace a prosociálních činností, konkrétně prostřednictvím komunitního kruhu. Řazení úvodních kapitol je zvoleno v závislosti na celkovém a postupném seznamování čtenáře s problematikou. První kapitoly diplomové práce vychází především z Fontany, autora *Psychologie ve školní praxi* a dalších autorů zabývajících se pedagogickými dovednostmi například Kyriacu autora knihy *Klíčové dovednosti učitele*. Práci tvoří pojednání o pedagogovi a žákovi, vztazích vyskytujících se v okolí dítěte, třídním klimatu, konfliktu, zvláštnosti výchovného působení ve školní družině, pedagogických dovednostech, včetně pedagogické komunikace a již zmíněné efektivní komunikace, kdy je mým hlavním vodítkem kniha Kopřivy a spol.

---

<sup>1</sup> Cit. DE VITO, J. *Základy mezilidské komunikace*, 15.

*Respektovat a být respektován* (2008). Z té jsou čerpány hlavně způsoby efektivní komunikace, na kterých je založen výzkum práce. Z prosociálních činností je blíže popsán komunitní kruh.

Na teoretickou část práce navazuje část výzkumná, kde jsem se zaměřila na problematiku efektivní komunikace s dětmi, včetně běžných prosociálních činností, na které jsou zvyklé, a to i komunitního kruhu, jenž je součástí technik efektivní komunikace. Podkladem pro vlastní výzkum dotazníkového šetření se stal dotazník z diplomové práce Kamencové zjišťující celkové třídní klima. Položky byly následně rozčleněny podle způsobu kladené otázky do třech oblastí. Zkoumajících vývoj spokojenosti ve školní družině, pocitu bezpečnosti a sebehodnocení sdělit svůj a opačný názor. Dotazník byl dětem předložen k zodpovězení první týden v únoru 2014 a první týden v dubnu 2014, souběžně s předložením dotazníků kontrolní skupině. Během února a března bylo na děti experimentální skupiny působeno efektivními způsoby komunikace, v kontrolní skupině ke změnám v působení nedošlo. Výsledky experimentální skupiny byly komparovány s výslednými daty kontrolní skupiny. Experiment doplňuje pozorování experimentální skupiny, které bylo provedeno koncem ledna 2014 před zvýšeným užíváním efektivních způsobů komunikace a počátkem dubna 2014 po skončení experimentu. Sledovány byly oblasti zvládání konfliktních situací.

# 1 PEDAGOG A DÍTĚ - ŽÁK

V této kapitole jsou zmíněni jednotliví aktéři zájmového vzdělávání ve školní družině nejprve v obecné rovině vztahu učitel - žák, poté z pozice pedagoga volného času spolu se základní charakteristikou dítěte mladšího školního věku a jeho připravenosti na školu. Uvedeny jsou i zvláštnosti výchovného působení ve školní družině, činitele ovlivňující klima školní třídy a konflikty s jejich příčinami a řešením.

## 1.1 Pedagog

Pedagog se podílí na výchově a vzdělávání dítěte, přičemž výchovu lze vymezit jako: „...proces záměrného působení na vychovávaného, a to zejména cestou vytváření a ovlivňování podmínek pro rozvoj dětí a mladých lidí, pro jejich vlastní bytí se sebou samými, s druhými lidmi, se společenstvím, s přírodou.“<sup>2</sup> Z tohoto hlediska pak moderní pedagogika dává přednost nepřímému pedagogickému působení, kdy vlastní prožitek a vytváření osobní zkušenosti pomáhají utvářet kognitivní a emocionální stránku osobnosti lépe, než přímé pedagogické působení, které se odehrává pouze ve verbální rovině. Prostřednictvím nepřímého působení se prohlubuje vztah mezi pedagogem a žákem snadněji.<sup>3</sup>

Výchova z jiného pohledu formuje lidskou schopnost žít ve společenství, bere v potaz kulturní odkaz starší generace generaci mladší, která z něj čerpá zkušenostmi ověřená „moudra“ a tím se stává rovnoprávným členem stávající společnosti starších.<sup>4</sup>

Poznání vlastní identity, schopnost řešit problémy i konflikty, empatie k druhým, toleranci k lidskému a netoleranci k tomu co lidskost potlačuje. Nést odpovědnost za své chování, rozhodnutí, být schopen sebevýchovy a reálně posoudit své možnosti, to jsou některé rysy moderního pojetí výchovy.<sup>5</sup> Základním smyslem moderního pojetí výchovy je probuzení snahy a zájmu vychovávaného po vlastním zdokonalení,

---

<sup>2</sup> Cit. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*, s. 19.

<sup>3</sup> Srov. tamtéž, s. 22-23.

<sup>4</sup> Srov. PATOČKA, J. *Komeniologická studie II., Sebrané spisy* s. 22.

<sup>5</sup> Srov. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*, s. 22.



autenticitě i shodě vnitřní integrace s potřebou začlenit se do společnosti. Výsledkem výchovného působení je zcela integrovaná socializovaná osobnost.<sup>6</sup>

### 1.1.1 Vztah učitel – žák

Rodina a škola mají zásadní význam pro utváření dítěte v sociální bytost. Pozitivní komunikace mezi rodiči a pedagogem vede ke zlepšení jeho výsledků a větší angažovanosti, dochází ke zvýšení vnitřní motivace dítěte. Oproti tomu negativní komunikace *učitel – žák* může vnitřní motivaci snížit. Projevený zájem pedagoga o dítě spolu s pozitivní komunikací *učitel – žák* se podílí na zvýšení vnitřní a vnější motivace nejen dítěte samotného, ale celého kolektivu školní třídy. To vede k lepšímu zapojení žáka, žáků do dění ve třídě, z čehož vyplývá efektivnější vedení třídy v důsledku lepších vztahů *učitel – žák, učitel – žáci*.<sup>7</sup>

K nejefektivnějšímu učení dochází v prostředí založeném na vzájemné úctě a vzájemném kontaktu. Proto z vystupování učitele musí být zřejmá jeho kompetentnost, zájem o pokrok žáků, osobní nasazení a musí mít zájem o jednotlivce, který má své individuální osobní potřeby. Zájem neboli úctu vyjadřuje i při běžném kontaktu s žákem. Stejnou úctu by měli projevovat i žáci vůči učiteli, aby bylo klima ve třídě příznivé. To se samozřejmě odrazí v celkovém klimatu školy.<sup>8</sup>

Pro vytvoření kladného étosu ve třídě má vliv učitele jako **vzoru chování**, což platí hlavně v mladším školním věku. Další důležitou součástí navázání kladného vztahu je humor. Pomocí humoru lze s žáky navázat přátelské vztahy. Nic se však nesmí přehánět, velmi časté nebo nevhodné užívání humoru může autoritu učitele naopak podkopat.<sup>9</sup>

Výchova k odpovědnosti zaujímá důležité místo ve výchově, přičemž ji nelze přikázat nebo vynutit. Naopak má přinášet dítěti vnitřní uspokojení, že nejedná proti vyššímu řádu světa. Odpovědnost je celkový postoj k životu a nejúčinnějším výchovným prostředkem k odpovědnosti je vychovatelův **osobní příklad**, následné **ztotožnění** a **identifikace** dítěte s ním. Matějček výstižně tuto myšlenku formuloval

---

<sup>6</sup> Cit. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*, s. 19.

<sup>7</sup> Srov. [on-line] KRAFT, DOUGHERTY, [http://scholar.harvard.edu/files/mkraft/files/kraft\\_dougherty\\_teacher\\_communication\\_jree.pdf](http://scholar.harvard.edu/files/mkraft/files/kraft_dougherty_teacher_communication_jree.pdf).

<sup>8</sup> Srov. KYRIACU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*, s. 85.

<sup>9</sup> Srov. Tamtéž, s. 86-87.

v následující citaci: „*Vychováváme, jsme-li sami odpovědní.*“<sup>10</sup> Jinými slovy: odpovědnosti se vychovávající nemůže zbavit, ať chce nebo ne, celá jeho osobnost vychovávaného ovlivňuje. Proto potřebuje znalosti z pedagogické teorie, která je „kompasem“ kudy se ubírat k dosažení hlavního výchovného cíle i dílčích cílů.<sup>11</sup>

Nejdůležitějším úkolem učitele se stává **podpora sebeúcty a sebedůvěry dítěte**. Učitel může velmi zranit toho, kdo v rámci svých schopností podává nejvyšší výkony, ale ve srovnání s ostatními nedosahuje přiměřených výsledků. Proto je nezbytný vhodný způsob komunikace s méně úspěšnými dětmi, kdy pedagog nezavrhuje jejich příspěvky do diskuse, ale podporuje u nich ochotu vnášet vlastní nápady.<sup>12</sup>

Podpora sebeúcty je základem **humanistického přístupu** k žákovi, který otevřeně či skrytě probíhá v inovacích současného školství.

Hlavními prvky **humanistického přístupu** ve škole jsou:

- role učitele jako zprostředkovatele (pomocníka)
- značná volnost výběru a rozhodování o organizaci a řízení učení
- projevená úcta a empatie k žákům

K podpoře sebeúcty dětí přispívá učitelovo **předávání kladných sdělení** nejen slovem, ale i svými neverbálními projevy. Vliv na žáka má zájem o jeho pokrok a učitelovo stanovisko k jeho chybám. Nejde zde o kárání dítěte za chybu, ale o **poskytnutí pozitivní pomoci** učitelem.<sup>13</sup>

### 1.1.2 Dovednosti pedagoga

Výzkumů pedagogických dovedností proběhlo mnoho, úkolem této práce není uvádět všechny, ale poukázat na důležitost komunikativních dovedností, které se podílí na vzájemné interakci mezi pedagogem a žákem, a zároveň patří k nejdůležitějším profesním dovednostem pedagoga.

---

<sup>10</sup> Cit. MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*, s. 104.

<sup>11</sup> Srov. OPRAVILOVÁ, E.; KROPÁČKOVÁ, J. *Studijní texty k předškolní pedagogice s úvodem do pedagogiky*, s. 7.

<sup>12</sup> Srov. KYRIACU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*, s. 86-88.

<sup>13</sup> Srov. Tamtéž, s. 88-89.

### *Klíčové dovednosti učitele*

Efektivnost práce učitele předpokládá, mimo jiné i kvalitu jeho pedagogických dovedností. Klíčové dovednosti jsou definovány takto:

- plánovací dovednosti (vymezení cílů, prostředků...)
- realizační a řídicí dovednosti (účinná pedagogická komunikace)
- vytvoření a rozvíjení příznivého klimatu ve třídě
- udržení kázně a řešení výchovných problémů
- diagnostické dovednosti (kontrola a hodnocení učebních výsledků)
- autoevaluace (sebehodnocení)<sup>14</sup>

### *Základní pedagogické dovednosti*

- plánování a příprava (cíle, výstupy, prostředky k dosažení cílů)
- realizace (zapojení žáků)
- řízení (udržet pozornost, zájem a aktivitu žáků)
- klima třídy (vytvoření, udržení kladných postojů a motivace k aktivní účasti žáků na činnostech)
- kázeň (pořádek a řešení nežádoucího chování žáků)
- hodnocení (s cílem pomoci dalšímu vývoji žáka, vedení záznamů a zpráv o výsledcích žáka)
- reflexe vlastní práce a autoevaluace (hodnocení vlastní práce s cílem ji zlepšit)<sup>15</sup>

Profese pedagoga obnáší práci s lidmi v procesu utváření jednoho člověka druhým a jejich působení mezi sebou. K nezbytným vlastnostem pedagoga bezpochyby patří psychická vyrovnanost, orientace v nových poznacích, vřelý vztah k dětem a nedílnou součástí jeho profesních dovedností jsou komunikativní dovednosti. Jejich způsob používání se, mimo jiné, liší podle věku cílové skupiny žáků.<sup>16</sup>

Subsystemy komunikativní dovednosti:

- *komunikovat pedagogicky*

---

<sup>14</sup> Srov. KYRIACU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*, s. 8.

<sup>15</sup> Srov. Tamtéž, s. 23.

<sup>16</sup> NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace*, s. 7-18.

- *komunikovat v jazycích*
- *korigovat žáky*
- *naučit*
- *navázat kontakt se žáky*
- *ovládat jazyk komunikace*<sup>17</sup>

K profesní připravenosti pedagoga patří technika komunikace i sociální, interakční technika.

Oblast techniky komunikace zahrnuje tyto dovednosti:

- volba přiměřených motivačních, aktivačních, sdělovacích informací se zpětnou vazbou ke splnění stanovených výchovně-vzdělávacích cílů
- kódování informací přiměřené žákům, aby jim nebylo znemožněno dekodování a pochopení významu a smyslu předaných informací
- uspořádání struktury informací adekvátně k možnostem žáků
- umět připravit a realizovat dramaturgii komunikace

Komunikační dovedností mají důležité postavení v soustavě profesních dovedností pedagoga. Tyto dovednosti mají směřovat k chuti a odvaze žáka se vyjadřovat.<sup>18</sup>

Účastníci pedagogické komunikace, jsou ve vzájemném vztahu a to v těchto typech:

- *učitel x žák*
- *učitel x třída*
- *učitel skupina žáků*
- *žák x třída*
- *žák x skupina žáků*
- *žák x žák*
- *skupina žáků x skupina žáků*
- *skupina žáků x třída*<sup>19</sup>

U třech prvních typů určuje pedagog komunikujícího, což je významný podíl ze všech typů vzájemných vztahů. Jde o asymetrický vztah s nadřazeným postavením učitele.

<sup>17</sup> Cit. NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace*, s. 19.

<sup>18</sup> Tamtéž, s. 19.

<sup>19</sup> Cit. Tamtéž, s. 28.

Nedílnou součástí pedagogické komunikace je pedagogova intrakomunikace, která se podílí na přehodnocování a formulování zpráv.

Samotný průběh pedagogické komunikace ovlivňují předem stanovená pravidla komunikace, formulovaných školou, společností a výsledkem interakce mezi učitelem a žáky. Nemělo by jich být příliš mnoho, z důvodu snadného zapamatování, představy důležitosti, účelnosti a správnosti.<sup>20</sup>

### 1.1.3 Interakce pedagog a žák

Pomocí sociální interakce *učitel – žák*, *učitel - skupina žáků*, *žák – žák* se odvíjí většina času vyučování a učení ve třídě, ale nejen v ní. Všude, kde se lidé setkávají, kde získávají nové poznatky, se učí. Školní třída zaujímá pozici jedinečné společenské jednotky utvořené žáky a pedagogem. V této společenské jednotce existuje mnoho sociálních vztahů a sociálních postojů formujících odezvy jednotlivců i skupin. Proto třída získává svoji sociální povahu přátelskou či nepřátelskou vůči učiteli.

Setkání učitele s žáky se řídí uceleným vzorem tzv. pěti kroků:

1. Pozdrav (počátek sociální interakce).
2. Ustanovení vztahu (rozhovor).
3. Zvládání úkolů vyučovací hodiny (vlastní práce s interakcí učitel – žák).
4. Ukončení vztahu (sdělení dojmu z vykonané práce).
5. Rozloučení (vzájemné).

Sociální interakce mezi dvěma lidmi jsou nazývány dyadické interakce, kdy lidé mezi sebou komunikují verbálně i nonverbálně. Dyadická interakce není u všech lidí stejná, závisí na věku, pohlaví a statusu účastníků Dyadická interakce *učitel – žák* bývá pozorovatelná v odezvě verbální i nonverbální.<sup>21</sup>

### Základní stadia výchovy v interakci pedagog – žák

- **vzor** (dospělého), **imitace** (napodobování), **kontagiozita** (vnitřní přijetí působení druhého člověka) – převládající je přímé působení pedagoga;

---

<sup>20</sup> Srov. NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace*, s. 29-31.

<sup>21</sup> Srov. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*, s. 275-288.

- **substanciální interakce** (nenásilná spolupráce, společný zájem i cíl) – růst nepřímého pedagogického působení;
- **provázející výchova – empatické spolubytí** (vzájemné pochopení, spolupráce) – možnost obrátit se o pomoc k pedagogovi, osamostatnění, respekt, důvěra.<sup>22</sup>

Přehled interakčních dovedností pedagoga:

- navazování kontaktů;
- postřehnout emoční stav žáka při komunikaci s učitelem;
- odhad interpretace vlastního chování žáky;
- určitá tolerance názorů žáků při řešení úkolů;
- využívání různých komunikačních sítí;
- umět řídit diskusi;
- pro žáky přijatelné formulování požadavku a instrukce;
- získávání žáků k přijetí a plnění požadavku;
- vhodná forma kontroly úrovně plnění požadavků a chování žáků;
- vhodné sdělení výsledků jednotlivcům i skupině.<sup>23</sup>

#### 1.1.4 Pedagogická láska

Historie pedagogiky čítá mnoho názorů na pedagogickou lásku. Ries, autor studie *Pedagogická láska a prosociálnost*, zmiňuje významnost pedagogické lásky pro současnost: „*Neměla by míjet školu, edukaci, žáka, učitele, vychovatele, rodiče.*“<sup>24</sup> Předpokládá, že umění pedagogické lásky se pozitivně odrazí ve vztazích *učitel – žák, učitel – učitel, učitel – rodič*. Lze se jí naučit, proto by měla být nedílnou součástí pedagogického vzdělávání. Návrat lásky nejen do současné pedagogiky, ale i běžného života školních zařízení a rodin je žádoucí.<sup>25</sup> V této souvislosti lze citovat Komenského: „*Milovati dítky, přirozené jest....*“<sup>26</sup> Avšak ani samotná láska k dětem a dobré úmysly s nimi nestačí. K úspěšné výchově bezpodmínečně patří i respekt vůči dětem.<sup>27</sup>

<sup>22</sup> PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*, s. 22.

<sup>23</sup> Srov. NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace*, s. 19-20.

<sup>24</sup> Cit. RIES, L. *Pedagogická láska a prosociálnost*, s. 281.

<sup>25</sup> Srov. Tamtéž, s. 282.

<sup>26</sup> Cit. KOMENSKÝ, J., A. *Informatorium školy mateřské*, s. 72.

<sup>27</sup> KOPŘIVA, P.; NOVÁČKOVÁ, J.; NEVOLOVÁ, D.; KOPŘIVOVÁ, T. *Respektovat a být respektován*, s. 5.

### 1.1.5 Pedagog volného času

Citlivé, pedagogické ovlivňování volného času je žádoucí a potřebné. To jak volný čas dokážeme využít je ukazatelem životního stylu. Ostatně k dílčím cílům výchovy náleží rozvinutí dovednosti rozumně využívat svůj volný čas i formování zájmů vychovávaného, které mohou za výchovné podpory přerůst v hlubší, centrální, celoživotní zájem.<sup>28</sup>

V rámci volného času může právě pedagog volného času – vychovatel pomáhat dítěti vyhledávat a rozvíjet zájmy, a to s výchovným záměrem.<sup>29</sup> Snaží se o spolupráci s rodiči, jeho profesionalita se může příznivě odrážet v lepší úrovni rodinné výchovy.

Vychovatel – pedagog volného času se může stát dítěti důvěrníkem a v případě problémů i zprostředkovatelem mezi odborníkem a dítětem. Jak budou programy a ideje výchovy působit a jak budou naplňovány, záleží na jejich nositelích – vychovávajících, zda dokáží dítě nadchnout a získat, předávat zkušenosti v rámci idejí a programů výchovy a to, jak oni sami dovedou na své okolí působit. Z toho je patrné, jaký význam má pro dítě vztah s vychovatelem. Ostatně to dokazují i tři nejvýznamnější rozměry výchovného působení, kde mimo **obsah** - programu, **prostředí** náleží i vzájemné **vztahy**. Konkrétně od vychovatele se očekává zájem a péče o děti, se kterými jedná srozumitelně a předvídatelně, lze od něj očekávat pomoc, bezpodmínečné přijetí, vytvoření bezpečného prostředí i příležitostí ke smysluplným činnostem.<sup>30</sup>

Klíčem kladného působení a navázání vztahu se stává probuzení zájmu. Ideální řešením je participace dítěte na organizování a řízení programu. Pokud vychovatel dítě zaujme, vzniká vztah. Pak se výchovné působení projeví v poznání a přijetí žádoucích výchovných hodnot a jejich následné předávání dále. Proto jsou významné osobnostní kvality vychovatele.

Dobrý vychovatel si dokáže u každého dítěte najít příležitost k pochvale a čas k vyslechnutí tzn. nacházet si pravidelně, ochotně a předvídatelným způsobem pro dítě čas. Současně je pro dítě zdrojem kladných citů a poskytovatelem jistoty a bezpečí. Není lhostejný jakýmkoliv projevům šikanování, ubližování. Svým jednáním ukazuje,

---

<sup>28</sup> Srov. PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*, s. 32.

<sup>29</sup> HOFBAUER, B. *Kapitoly z pedagogiky volného času*, s. 92.

<sup>30</sup> Srov. PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*, s. 50-53.

že konflikty lze řešit v klidu bez agrese, asertivně. S dětmi se nebojí hovořit o vztazích mezi lidmi, odměny používá častěji než tresty, což je nepsaným „zlatým“ pravidlem výchovy.<sup>31</sup>

Jako každá profese nese nějaká rizika, tak i profese vychovatele taková úskalí má. Aby vztah *vychovatel – dítě* byl pro obě strany přínosný, musí vzájemně respektovat určité hranice. Osobní zájmy a potřeby vychovatele nemohou řídit podobu a vývoj pedagogického působení. Vychovatel musí zajistit své základní životní potřeby. Mezi ně mimo jiné patří předcházení syndromu vyhoření, pěstování a chránění svých vztahů k nejbližším lidem, uchování vlastní integrity, respektování hodnot a hranic v dané organizaci s dobrými vztahy se spolupracovníky, nadřízenými i sociálními partnery.<sup>32</sup>

Na označení „dobrý pedagog“ existuje mnoho názorů, podle toho, z jakého pohledu jsou jeho pozitiva posuzována. Na prvním stupni základní školy, dle výzkumu Ryanse osobnosti učitele se vztahem k učitelské účinnosti, úspěšný učitel znamená: „... *vřelý, chápavý, přátelský, odpovědný, soustavný, vynalézavý a nadšený*.“<sup>33</sup> Časté kritizování dítěte učitelem vede k jeho sníženému sebevědomí, ztrátě sebedůvěry, což může vést ke snížení skutečné úrovně výkonnosti dítěte. Důležitý je nadhled neboli profesionální odstup pedagoga, objektivnost s citem pro odpovědnost. Pedagog sám musí být citově zralý, stabilní, se zdravým sebevědomím, sebedůvěrou a vyrovnanou povahou, protože pak se nenechá žákovým nevhodným chováním vyvést z míry. Dovede se povznést nad neúspěchy a zklamání. Naopak je schopen analýzy a poučení se z nich.<sup>34</sup> Další nedílnou součástí učitelovy osobnosti jsou jeho „žádoucí profesionální postoje“, které přesahují dané povinnosti ve škole, a schopnost dělat uvážené kompromisy v rámci soudržnosti s kolegy a udržení pocitu jistoty a bezpečí dětí ve škole.<sup>35</sup>

Ve školní družině vychovatel vede děti k aktivitě, samostatnosti, tvořivosti a zájmu podílet se na činnosti. Zachovává rovnováhu mezi organizovanými a spontánními činnostmi, respektuje věk, zájmy, potřeby, schopnosti sklony jednotlivých dětí.<sup>36</sup>

---

<sup>31</sup> Srov. PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*, s. 52.

<sup>32</sup> Srov. tamtéž, s. 56-58.

<sup>33</sup> Cit. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*, s. 364.

<sup>34</sup> Srov. Tamtéž, s. 365-366.

<sup>35</sup> Tamtéž, s. 367.

<sup>36</sup> PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*, s. 112.



Zároveň nepodceňuje sociální učení nápodobou a snaží se chovat v souladu s tím, co říká. Dítě totiž napodobuje více činy než slova.<sup>37</sup>

Vychovatel školní družiny dle zákona 563/2004 musí splňovat tyto předpoklady:

- *plně způsobilý k právním úkonům*
- *má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává*
- *je bezúhonný*
- *je zdravotně způsobilý*<sup>38</sup>

(Školský zákon 563/2004)

Vychovatel je rádcem, instruktorem, inspirátorem činností. Každý den působí na umění dětí svůj volný čas zhodnotit, s žáky má nejen formální vztah, ale i neformální, autoritu uplatňuje sice láskyplně, ale současně odborně. Respektuje věkové zvláštnosti dětí, podporuje jejich aktivitu a odpovědnost, samostatnost, zájem o nové poznatky. Má více prostoru pro individuální přístup k dítěti. Zároveň je schopen pedagogické diagnostiky a poté respektování zvláštností skupiny i jednotlivce.<sup>39</sup>

## 1.2 Dítě - žák

Matějček uvádí: „Dítě je individualita a ne učebnicové schéma, ani vývojový automat.“<sup>40</sup>

Nástupem do školy, se stává dítě odpovědné za vlastní jednání, se všemi důsledky. Toto se projevuje jeho zvýšeným pocitem nejistoty. Též rodiče se musí přizpůsobit vyšší autoritě a musí se „dělit“ o přízeň dítěte s pedagogem. To zpočátku pedagoga „zbožňuje“ a jeho prostřednictvím bývá uspokojována potřeba jistoty a bezpečí dítěte. Navázání kontaktu s učitelem mu ulehčí zvládnutí nové role – role žáka.<sup>41</sup>

Základní škola představuje odlišné sociální prostředí od rodinného a zároveň tvoří zkoušku funkčnosti psychologické výbavy dítěte pobytu mimo rodinu. To se srovnává

---

<sup>37</sup> FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*, s. 297.

<sup>38</sup> Školský zákon 563/2004

<sup>39</sup> PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*, s. 74.

<sup>40</sup> Cit. MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*, s. 29.

<sup>41</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*, s. 6-9.

s ostatními, rodiče s pedagogem a později porovnává vlastní rodinu s jinými rodinami. Postoj rodičů ke školním výsledkům ovlivňuje rodinnou atmosféru. Jedním hraničním postojem rodičů bývá neúměrná snaha o co nejlepší výsledky dítěte a přeceňování jejich důležitosti. Tehdy dochází k extrémně vysokým nárokům rodičů na dítě, včetně velkého množství mimoškolních aktivit, což vede k jeho přetěžování. Druhým extrémem bývá svěřeni dítěte škole bez vlastní kontroly a předání jeho výchovy „ulici“. Členové funkční rodiny tráví alespoň část volného času spolu. Zjištění míry společného času tráveným pospolu je jedním z ukazatelů funkčnosti rodiny.<sup>42</sup>

### 1.2.1 Mezilidské vztahy dítěte

Schopnost vytváření vztahů s druhými je ovlivněna již v raném dětství a to v období kolem 7. měsíce života dítěte, kdy dochází k připoutání k pečující osobě. Důležitost připoutání přikládá i Fontana: „*Připoutání je prvním krokem v sociálním učení dítěte.*“<sup>43</sup> Není však jediným faktorem ovlivňující schopnost utvářet vztahy v budoucím životě. Svoji roli zde hraje i vliv rodičovského stylu výchovy, shoda rodičů s dítětem a v neposlední řadě mimo jiné i temperament dítěte.<sup>44</sup>

Podle temperamentu má dítě různou intenzitu puzení ke sdružování. Erikson časné sociální učení vyjádřil jedním slovem a tím je *důvěra*, která umožňuje: „... *vytvářet vřelé a citlivé vztahy a vnímat se jako respektovaný a prospěšný člen společnosti.*“<sup>45</sup> Jinými slovy, vlastní identita, neboli podle Matějčka: „... *prožívání vlastního já.*“ se odrazí při **uvědomování** vlastního **já**.<sup>46</sup> Z toho vyplývá, že dítě si uvědomuje svoji hodnotu, to že druhým na něm záleží a má pro ně význam, i to, že ho okolí společensky hodnotí. Pocit méněcennosti, nepříjemného, tísnivého, prožitku lítosti, závisti, zahanbení zažívá hlavně ve školním věku v důsledku měření sil a schopností s ostatními. Pocit méněcennosti prožije každý, může ho povzbudit k lepším výkonům, ale je žádoucí, aby to nebylo často. Nejvýznamnějším místem sociálního dění a budování identity se stává dětská skupina.<sup>47</sup>

Svoji nezastupitelnou roli hlavně u menších dětí hraje nápodoba chování vzorů rolí v rámci učení sociálním dovednostem.

---

<sup>42</sup> MATOUŠEK, *Rodina jako instituce a vztahová síť*, s. 70.

<sup>43</sup> Cit. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*, s. 22.

<sup>44</sup> Tamtéž, s. 25.

<sup>45</sup> Cit. Tamtéž, s. 31.

<sup>46</sup> Cit. MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*, s. 72.

<sup>47</sup> Tamtéž, s. 72-74.

I na prvním stupni základní školy se v kolektivu vrstevníků objevuje tlak na jedince, což je jedním z projevů konformity. Potřeba přijetí dítěte kolektivem je velice silná. Být členem skupiny znamená chovat se tak, jak členství v této skupině vyžaduje. Jedinci odolávající tlaku skupiny, pokud s ní nesouhlasí, bývají nezávislí, sebejistí, s vysokým sebevědomím a někdy mohou kazit činnost skupiny pro vlastní potěšení a důležitost své moci.<sup>48</sup>

Základní motivací pro vrstevníky je čas strávený spolu, způsob komunikace, objeovávání a zkoušení vlastní identity v přátelské, uvolněné atmosféře. I zde však existuje nebezpečí v podobě negativních jevů, například šikany, ke kterým nesmí být vychovatel ani jiný dospělý lhostejný.<sup>49</sup>

Pojetí sebe sama a svých vztahů s ostatními se děti učí prostřednictvím řeči. Zároveň se učí vyjadřovat své osobní a společenské potřeby, chovat se ke všem stejně, bez ohledu na pohlaví či etnickou příslušnost, a citlivě vnímat druhého i s jeho individuálními zvláštnostmi.<sup>50</sup>

### **1.2.2 Mladší školní věk, připravenost na školu**

Vágnerová zdůrazňuje důležitost nástupu do školy jako významného sociálního mezníku nejen pro další život dítěte, ale také pro jeho rodinu. Role školáka je dítěti daná, nevybírání si ji, aby ji co nejlépe zvládlo, musí být zralé, dobře připravené a s přiměřeným očekáváním dospělých. Předpokladem pro zvládnutí této role je způsob uznávání školy jako místa k učení, k socializaci a ke konfrontaci hodnotového systému rodiny a společnosti prezentovanou školou.

Rozvoj poznávacích procesů je podmíněn zráním v oblasti vrozených dispozic a charakterem dosud získaných zkušeností. Dostatečně zralé dítě mladšího školního věku přestává uvažovat v aktuální jevové realitě, ale nahrazuje jej uvažováním na úrovni konkrétních logických operací, přestože i ty mají vazbu na názorovou složku. Skutečnost i roli žáka uznává jako danou, prezentovanou dospělými, dokáže oddálit

---

<sup>48</sup> Srov. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*, s. 288-297.

<sup>49</sup> Srov. PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*, s. 55.

<sup>50</sup> Srov. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*, s. 44-46.

své momentální uspokojení kvůli nadřazenému motivu – povinnosti. Tím se učí vyrovnávat s problémy.<sup>51</sup>

Vývoj dítěte ovlivňuje více faktorů, především však učení a zrání psychických i fyzických funkcí. Na stimulaci či tlumení zrání se může projevit, mimo jiné, i vliv vnějšího prostředí. Z toho vyplývá různý stupeň připravenosti dětí pro školu, hlavně v začátku školní docházky. Učitel s tím musí počítat a musí stavět na již zvládnutém učivu a ne na „písku“. Svoji roli v učení sehrávají vrozené dispozice a to v trvalosti, úrovně a rychlosti v osvojování nových poznatků.

### ***Příčiny změny neobvyklého jednání, neúspěchu:***

- *změna situace v rodině*
- *konflikt se spolužáky, ztráta kamarádů*
- *dlouhodobé onemocnění*
- *přibývání učiva, které svými rozumovými schopnostmi nemůže zvládnout (i s podporou rodiny)*

Před vyvozením závěrů pedagogické diagnostiky o připravenosti dítěte na školu je nezbytné vyloučit náhodu náhlého selhání a nevytvářet unáhlenou hypotézu.<sup>52</sup>

## **1.3 Klima ve školní třídě**

Pozitivní klima může mít velký vliv na motivaci a postoj dětí. Pojmeme pozitivní se rozumí takové klima, které podporuje žáky, má svá vnitřní pravidla soužití, smysl pro pořádek. Nechybí mu uvolněná, vřelá atmosféra a cílevědomá zaměřenost na úlohy.

Klima ve třídě je utvářeno vztahy všech aktérů a vyjadřováním vzájemné úcty.<sup>53</sup> Sociální klima se vytváří pomocí komunikace, poskytovanou důvěrou, možností přijmout zodpovědnost – participovat.<sup>54</sup>

Lidská psychika spolu se sociálním chováním jsou závislé na kulturním prostředí. Pro soužití lidí v tomto prostředí je důležitá platnost společně dohodnutých pravidel.<sup>55</sup>

---

<sup>51</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*, s. 5-17.

<sup>52</sup> Srov. ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*, s. 21-22.

<sup>53</sup> Srov. KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*, s. 79-85.

<sup>54</sup> PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*, s. 53.

<sup>55</sup> NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*, s. 45.

### **Klima třídy ovlivňují:**

- a) vzhled a uspořádání učebny současně se vzhledem učitele i žáků
- b) složení kolektivu třídy

#### *a) Vzhled a uspořádání učebny současně se vzhledem učitele i žáků*

Péče o přípravu vhodného prostředí se projeví v kladném působení na dítě a následně v jeho kladném přístupu a očekávání kladných zkušeností. Pozitivní duševní naladění napomáhají vystavené práce i rozmístění obrazů a dekorace ve třídě, světlost, čistota, útulnost, prostornost, uspořádanost třídy.

#### *b) Složení kolektivu třídy*

Ve třídě jsou žáci s různou úrovní schopností, různého či stejného věku, odlišné společenské vrstvy nebo etnické skupiny. Pedagog hraje velkou roli v budování jejich vzájemné úcty a kontaktu. Získávání autority, umění být společenský a motivující se liší v důsledku aktuálního složení kolektivu třídy.<sup>56</sup>

Některé studie poukazují na důležitosti prvního dojmu k vytvoření kladného klimatu třídy z vystupování pedagoga, který byl:

- sebejistější, vřelejší, přátelštější
- s podnikatelským duchem
- podnětný
- s častým očním kontaktem
- užívající humor
- s jasnými pravidly
- s upevněnou autoritou

K upevnění kladného klimatu třídy nesmí chybět smysl pro pořádek, založeném na dovednostech učitele a vztazích v úctě a kontaktu učitel – žák. Důležitá je podpora

---

<sup>56</sup> Srov. KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*, s. 92-93.

motivace (vnitřní, vnější, očekávání úspěchu), jež staví hlavně na vnitřní motivaci žáka.<sup>57</sup>

Školní třída, kolektiv žáků školní třídy nevyjímaje, prochází fázemi vývoje malé sociální skupiny: *formováním* (seznámení s úlohami ve skupině), *bouřením* (konflikty, nepřátelství, důraz na uspokojení svých potřeb), *normováním* (soudržnost, zvládnutí konfliktů, jasná pravidla soužití, společné postoje, hodnoty...), *optimálním výkonem* (kooperace, společné cíle), *ukončením* (uvolnění ze sociálních vazeb).

Tak jako skupina, tak i jednotlivec prochází fázemi vývoje: *fáze pátrání* (vzájemný průzkum skupiny i jednotlivce užitečnosti členství), *fáze socializace* (přijetí, změna role z „nového“ člena na „řádného“ člena), *fáze udržení* (vzájemné rolové vyjednávání mezi členem a skupinou), *fáze resocializace* (zvýšení náročnosti, zvažování výhodnosti vztahu jednotlivcem i skupinou – následuje utvrzení řádného člena či rozchod), *vzpomínání* (vzpomínky na bývalé členství, na přínos do skupiny).<sup>58</sup>

### 1.3.1 Vztahy s žáky

Další důležitou součástí pozitivního klimatu třídy jsou bezesporu vztahy pedagoga s žáky, které jsou založené na vzájemné úctě a kontaktu. Z chování pedagoga musí vyzařovat jeho kompetentnost, zájem o každého žáka, projevení účasti o problémy žáka. Totéž platí i o vztahu žáka k pedagogovi, jde o vztah obousměrný. Ať se jedná o vzhled a uspořádání, upravenost třídy, oblékání pedagoga i žáků, tak i složení třídy má vliv na klima třídy, jako, jsou schopnosti, věk, zdraví, původ.<sup>59</sup>

Představy o pozitivním psychosociálním klimatu se liší, podle druhu posuzovatelů.

#### Očekávání žáků:

- dobré sociální vztahy, akceptování
- podpora rozvoje osobnosti, přiměřené požadavky k individuálním schopnostem
- více samostatnosti, odpovědnosti, aktivity
- participace na dění
- ocenění aktivity, zažívání úspěchu
- spravedlivost ke všem stejná

<sup>57</sup> Srov. KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*, s. 81.

<sup>58</sup> Srov. VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*, s. 326-329.

<sup>59</sup> Srov. KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*, s. 85-93.

- srozumitelnost, organizovanost vyučování

#### Přání učitelů:

- sounáležitost a citový soulad s kolegy
- potěšení ze spolupráce (rodiče, žáci, kolegové)
- spokojená a bezkonfliktní atmosféra
- oborový úspěch a možnost seberealizace
- pochvala, ohodnocení, uznání práce

#### Očekávání rodičů:

- vstřícnost, kvalifikovanost, odbornost učitele
- individuální a spravedlivý přístup k žákovi
- cílevědomá práce školy v kognitivní i afektivní oblasti
- objektivní hodnocení
- motivace žáků
- přehledná, srozumitelná rozhodnutí<sup>60</sup>

### **1.3.2 Školní družina**

Školní družina je výchovné zařízení pečující o děti 1. – 5. ročníku základní školy v průběhu školního roku a v případě potřeby i o prázdninách., zároveň plní sociální funkci. Péči o děti zajišťují kvalifikovaní pedagogové – vychovatelé, kteří spolupracují s ostatními pedagogy a s vedením školy. Žáci mají možnost účasti na všech typech volnočasových činností i na přípravě na vyučování.<sup>61</sup>

#### **1.3.2.1 Prostory**

Prostory školní družiny by se měly lišit od prostor k vyučování a to svým vybavením, umístěním v klidném, tichém, bezprašném prostředí, pokud možno s přístupem na zahradu či hřiště. Místnosti by měly být světlé, prostorné, slunné, snadno větratelné, osvětlené s přiměřeným zdrojem tepla. Vybavení by mělo připomínat domácí prostředí,

---

<sup>60</sup> PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*, s. 293.

<sup>61</sup> PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*, s. 111-112.

s koutky pro individuální činnosti nebo pro činnosti v malých skupinách. Neměla by chybět lehátka na odpočinek a vybavení k přípravě na vyučování. Vhodné je umístění malé knihovny a kabinetu na pomůcky.

Nápaditostí, vkusem a tvořivostí vybavený vychovatel napomáhá podnětnému prostředí a vede děti k ochraně a výzdobě školní družiny k navození útulnosti a příjemné atmosféry. Současně je tím vede k ochraně a tvorbě životního prostředí.<sup>62</sup>

### **1.3.2.2 Zvláštnosti procesu učení ve školní družině**

Při všech činnostech probíhá **senzomotorické učení**. Učením **řešení problémů** vychovatel přispívá k rozvoji samostatného myšlení, tvořivosti aktivní činností dětí. **Sociální učení** se realizuje v mezilidských vztazích výchovné skupiny a to vůči vychovateli i vrstevníkům. Významnou úlohu sehrává posilování kladné motivace nejen v rámci sociálního učení, ale i jako výchovné metody.

K dalším druhům učení při výchově mimo vyučování patří **pojmové učení** (nové pojmy, soustavy pojmů...), **verbální učení** (písň, dramatizace), **učení podmiňováním** (vyrovnávat se se zápornými city, navozovat kladné city).

To, čím se zásadně odlišuje učení mimo vyučování od učení při vyučování, je způsob získávání poznatků prostřednictvím vlastní, praktické zkušenosti, kterou konfrontuje s teoretickými poznatky z výuky. Na procesu učení se podílí všechny druhy činností: odpočinkové, rekreační, zájmové, sebeobslužné, společensky prospěšné i příprava na vyučování.

Učení probíhá v etapách:

- vzbuzení zájmu (přípravná – motivace, cíl činnosti)
- získání nové vědomosti, dovednosti (prováděcí - výklad, vlastní aktivita)
- uplatnění v praxi (zhodnocení - využití získaného)<sup>63</sup>

Hlavní funkcí i výhodou školní družiny je pravidelné a každodenní pedagogické ovlivňování volného času.<sup>64</sup> Samozřejmě plní i základní funkce zájmového vzdělávání,

---

<sup>62</sup> PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*, s. 67.

<sup>63</sup> Tamtéž, s. 72-73.

<sup>64</sup> Tamtéž, s. 113.



kterými jsou: výchovně vzdělávací, kulturní, zdravotní (regenerační a relaxační), sociální a preventivní. Školní družina poskytuje širokou škálu možností pro jejich uplatnění.

Pro další život z hlediska kvality života se stává důležitým faktorem rozvoj objektivních zájmů, percepce a učení zaujímat kladné stanovisko ke svým zájmům, to znamená „stát“ za nimi.<sup>65</sup>

### 1.3.3 Konflikty

*„Nejméně polovina dětských zlostných a vzdorovitých záchvatů je vyprovokována tím, že my dospělí příliš spěcháme a nemáme čas se s dítětem bavit.“<sup>66</sup>*

Dítě se učí ovládat tužby svého organismu a přijímat kompromisy, aby nevznikal konflikt mezi jeho organismem a ostatními lidmi. Dospělý mu má k tomu pomáhat. Učí jej respektovat obdobné potřeby ostatních a tím napomáhá souladu mezi jeho **já** a **ideálním já**, jinými slovy řečeno - mezi tím jaký doopravdy **je** a tím jak oblíbený by **chtěl být**.<sup>67</sup>

Jak již bylo v kapitole o mezilidských vztazích dítěte zmíněno, dítě napodobuje vzory chování vyskytujících se v jeho okolí. Jak dospělý dokáže řešit konflikt, to se odrazí ve způsobu řešení konfliktu dítětem.

Konflikty se dělí podle Lewina na tři základní kategorie:

- *Konflikt typu 1 (přitahování x přitahování)*, kdy dvě stejně velké síly se vzájemnou bariérou působí na dítě. Řešením může být ignorace jedné z nich, vzpoura nebo přecházení z jedné do druhé, které je doprovázeno pocitem viny a pochybováním o sobě.
- *Konflikt typu 2 (odpuzování x odpuzování)*, kdy na dítě působí stejně dvě nepříjemné síly, kdy řešením je vyhnutí se jedné z nich či oběma.
- *Konflikt typu 3 (přitahování x odpuzování)*, kladná a záporná síla proti sobě navzájem působící, dítě zvažuje dostatečnost výhod pozitivní síly proti

---

<sup>65</sup> Srov. SPAEMANN, R. *Základní mravní pojmy a postoje*, s. 33.

<sup>66</sup> Cit. MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*, s. 41.

<sup>67</sup> Srov. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*, s. 249.

nevýhodám negativní síly. Pokud nevýhody převažují, opouští pozitivní valenci.<sup>68</sup>

### 1.3.3.1 Zvládání konfliktu

Lepší než konflikty řešit, pokud to jde, je konfliktům předcházet. Mít pevně stanoveno a jasno: něco se smí, něco ne, něco se musí, o něčem se můžeme v klidu dohodnout. Trestat za záchvat zlosti, vzdoru nemá smysl, neboť jde o adaptační mechanismus nevypělého organismu dítěte. „*Dítě nemá trpět pocitem viny za své špatné chování, ale má přijmout představu, že je to chování zbytečné a u tak velkého dítěte už nedůstojné, kterého je nutné se zbavit.*“<sup>69</sup>

Konflikty jsou běžnou součástí lidského života a lze na ně nahlížet negativně, ale i pozitivně, a to tehdy, když si uvědomíme přínos konfliktu posunout se o krok dále i v budování vztahů a kooperaci. Konflikt je formou komunikace, proto je důležitý způsob jeho řešení a zvládání. Kontraproduktivním se jeví řešení konflikty „nevidět“. Při produktivním řešení konfliktů nalézáme východisko pro obě znesvářené strany, aby nikdo nebyl poražen.<sup>70</sup>

Vypouštěním mocenského přístupu k řešení konfliktů poskytujeme dětem prostor vyjádřit své názory, spoluúčastnit se na dění ve třídě s možností výběru a navrhování vlastních řešení. Při samotném řešení neshod lze přibírat děti s vlastními návrhy řešení či jinak řečeno, lze navracet řešení konfliktů dětem, které konflikt zapříčinily. Důležitým pomocníkem v těchto konfliktních situacích se stává komunitní kruh, kde můžeme na obecné úrovni diskutovat o problémech skupinového soužití, a kooperace při výchovných činnostech.

Aby výchovné snažení pedagoga bylo pro děti přínosné, je žádoucí udržet žákovu vnitřní motivaci. Nebezpečí užívání pouze vnější motivace spočívá v nebezpečí spoléhání jen na autoritu pedagoga a vypouštění vlastní aktivity. Vnitřní motivace se skládá ze složek: smysluplnosti (pochopit význam konaného), svobodné volby, spolupráce a zpětné vazby. Dalším faktorem prevence vzniku konfliktů se stává

---

<sup>68</sup> Srov. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*, s. 325-326.

<sup>69</sup> Cit. MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*, s. 42.

<sup>70</sup> CAIATIOVÁ, DELAČOVÁ, MÜLLEROVÁ, *Volná hra, zkušenosti a náměty*, s. 51.

vypouštění soutěživého „ducha“, aby děti nebrojily proti sobě a nevnímali se jako potencionální soupeři.<sup>71</sup>

Prevence proti vzniku konfliktů vychází z jasných pravidel a dohod. Na jejich vytváření se podílí všichni zúčastnění s podmínkou, že jim správně porozumí každý člen kolektivu. Příkladem jsou tzv. třídní pravidla, která, pokud jsou dobře stanovena, napomáhají růstu pozitivního klimatu ve třídě. S přihlédnutím k vývoji skupiny i změn přání či požadavků je vhodné formulovaná pravidla a dohody společně aktualizovat. Mladý člověk má tendenci revoltovat proti mocenskému přístupu, čím se omezuje vzájemná interakce s dospělým a komunikace nemá formu skutečného dialogu.<sup>72</sup>

Předcházet konfliktům lze včasným rozeznáním tzv. spouštěčů konfliktů, což se neobejde bez aktivního naslouchání. Po včasném rozeznání spouštěče konfliktu jde snáze reagovat a tím zabránit výbuchu což znamená konflikt neutralizovat.

Přínos konfliktu není pouze negativní, ale může být současně i pozitivní, neboť umožňuje zkoumat a řešit daný problém bez možnosti vyhýbání se mu. V případě, že kvalitu vztahu nedefinujeme na základě konfliktu, dochází k lepšímu vzájemnému poznávání s následným porozuměním. Konflikt lze efektivně řídit a to strategiemi: vítěz – vítěz, čestného boje, rozhovoru, soustředění na přítomnost, posilování image protějšku, akceptace a schopností polemizovat<sup>73</sup>

Zvládat již vzniklé konflikty pomáhají sociální a komunikační dovednosti, jejichž východiskem se stává efektivní komunikace.

Konflikty lze zvládat dvěma hlavními způsoby. **Zvládání zaměřené na problém** směřuje ke kontrole či změně stresoru, ovšem jeli změna zdroje stresu možná. Realizuje se hledáním informací, alternativních řešení, učením novým dovednostem, plánováním, rozhodováním se. Druhým základním způsobem zvládání konfliktu je **zvládání zaměřené na emoce**. Projevuje se snahou ovlivnit emocionální reakci na stresor formou citové podpory, sociálního srovnávání či sněním. K důležitým součástem procesu zvládání konfliktů náleží kognitivní schopnosti jedince, jeho sebeúcta a k neméně

---

<sup>71</sup> Srov. KOPŘIVA P. a kol., *Respektovat a být respektován*, s. 248 -250.

<sup>72</sup> Srov. KARNSOVÁ, M. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem*, s. 12-13.

<sup>73</sup> Srov. DE VITO, J., A., *Základy mezilidské komunikace*, s. 169-182.

důležitým faktorům patří i věk, aktuální stav zrání organismu a přesvědčení svého vlivu na situaci.<sup>74</sup>

## 2 EFEKTIVNÍ KOMUNIKACE

V této kapitole jsou podrobně uvedeny jen některé druhy komunikace, komunikativních dovedností a jejich vývoj. Pozornost je věnována zejména pedagogické a efektivní komunikaci.

Základem efektivní komunikace je vzájemný dialog s porozuměním. Není pravidlem, že úspěšná komunikace s dítětem vychází primárně z obsahu sdělení. Základním stavebním kamenem se stává vztah k dítěti nebo spíše vzájemná přitažlivost. Prostřednictvím oboustranné přitažlivosti se otevírá příležitost k vytvoření vztahu a získání svolení vychovávaného k ovlivňování. Dospělý nemůže být pasivní, naopak na něm leží odpovědnost být ve vzájemném vztahu aktivní.<sup>75</sup>

### 2.1 Komunikace

Obecně lze komunikaci formulovat jako životní princip, kde jde o vzájemnou výměnu informací včetně technické komunikace a komunikace se svým tělem. Jde o širší pojem než řeč a její úroveň lze hodnotit z mnoha vědních oborů.<sup>76</sup>

Komunikace může být egocentrická nebo sociálně zaměřená. Mohou ji tvořit třídy výroků: příkazy, otázky, informace, neformální mluva, vyjádřené city, společenská klíše či skrytá sdělení.<sup>77</sup>

Ke komunikaci dochází při vzájemném interakčním kontaktu, jemuž předchází vjemový kontakt. Často jde o rozhodující faktor v hodnocení oboustranných sympatií, účastníci přikládají prvnímu dojmu větší význam, než si připouštějí. „*Komunikace je pro vztah tím, čím je dýchání pro udržení života.*“ *Virginia Satirová*<sup>78</sup>

Způsob komunikace s druhými ovlivňujeme i vnímáním sama sebe, na který mají zároveň vliv představy druhých o nás. Pohled na sama sebe má čtyři zdroje: pohled

---

<sup>74</sup> HANŽLOVÁ, M.; MACEK, P. *Zvládací strategie a styly dospívajících*, s. 5.

<sup>75</sup> Srov. KARNSOVÁ, M. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem*, s. 12-13.

<sup>76</sup> ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*, s. 85.

<sup>77</sup> DE VITO, J. *Základy mezilidské komunikace*, s. 291.

<sup>78</sup> Tamtéž, s. 198.

druhých, sociální komparace, kulturní vlivy, vlastní interpretace a hodnocení. Důležitá role v komunikaci náleží i sebeuvědomění.<sup>79</sup>

### 2.1.1 Zásady komunikace

Zásady komunikaci teoreticky vysvětlují a zároveň vnáší vhléd do jejich praktických **problémů**, jako jsou:

- rozdílná schopnost - neschopnost rychlé a efektivní komunikace
- uvěřitelnost – neuvěřitelnost sdělení
- zdání triviálních příčin neshod se složitým řešením
- prožití stejné události s různým osobním viděním
- snadné klíčování záměrů ostatních
- dlouhodobý účinek výroků použitých v hněvu a spěchu<sup>80</sup>

#### **Zásady:**

- Proces akomodace v komunikaci – způsobilost identifikovat a správně pochopit rozdílné signály druhé osoby.
- Komunikace jako balík sdělení – verbálního a neverbálního, které se navzájem posilují, podporují.
- Obsahové a vztahové rozměry komunikace – vnější aspekty účastníků a jejich vzájemné vztahy.
- Dělení komunikace – interpunkce nepřetržitého děje všech komunikací rozděleném příčinami a následky, podněty a reakcemi.
- Cíl komunikace ovlivňuje motivace. Navzdory odlišné kultuře s odlišnými cíli a záměry.

Definování společných cílů komunikace podle Rubina a Fernandez:

- **„učit se:** získávat znalosti o druhých, o světě a o sobě
- **spojovat:** vytvářet vztahy s druhými, vzájemně na sebe reagovat
- **pomáhat:** naslouchat druhým a nabízet jim řešení
- **ovlivňovat:** posilovat nebo měnit postoje nebo chování druhých

---

<sup>79</sup> DE VITO, J. *Základy mezilidské komunikace*, s. 15-48.

<sup>80</sup> Tamtéž, s. 28.

- *hrát si: těšit se z okamžitého prožitku.*<sup>81</sup>

- Nevyhnutelnost, nevratnost a neopakovatelnost komunikace.<sup>82</sup>

### 2.1.2 Druhy komunikace

Řeč má v lidské společnosti nezastupitelné postavení a je, jak píše Matějček: „... nejúčinnější nástroj společenské komunikace.“<sup>83</sup>, přestože v celoživotní komunikaci s druhými lidmi pouhých 7% tvoří slova a obsah jejich sdělení. Ostatní část vzájemné komunikace tvoří nonverbální komunikace.<sup>84</sup>

Z výše zmíněných údajů lze usuzovat na důležitost správné volby slov, aby byla druhým účastníkem vnímána a správně pochopena.

Specificky lidskou komunikací je *sociální komunikace*, která probíhá:

- při společné činnosti;
- při vzájemném působení;
- v mezilidských vztazích.

Lidé spolu nekomunikují pouze pomocí řeči a slovní komunikace není jediným druhem komunikace. Při každém společenském styku se mezi nimi vždy vyskytují tyto druhy komunikace:

- komunikace verbální (slovní);
- komunikace neverbální (mimoslovní);
- komunikace činem.<sup>85</sup>

Verbální i neverbální komunikace probíhá záměrně i nezáměrně, v závislosti na jejím obsahu. Přičemž verbální komunikace probíhá v linii tematické a interpretační pomocí verbálních i neverbálních prostředků. K úspěšné vzájemné komunikaci

---

<sup>81</sup> Cit. DE VITO, J. *Základy mezilidské komunikace*, s. 33.

<sup>82</sup> Tamtéž, s. 28-34.

<sup>83</sup> Cit. MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*, s. 66.

<sup>84</sup> HOFBAUER, B. *Kapitoly z pedagogiky volného času*, s. 119.

<sup>85</sup> ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*, s. 85.

neoddělitelně patří navazování a poté udržení komunikačního spojení – vztahu, což se zdá být v dnešní uspěchané době velkým problémem a nesnadným úkolem.<sup>86</sup>

### 2.1.3 Pedagogická komunikace

Pedagogická komunikace získává v současné době větší důležitost ve výchovně vzdělávacím procesu a je zvláštním druhem sociální komunikace. Má své pedagogické cíle a je utvářena všemi účastníky výchovně - vzdělávacího procesu. Verbální pedagogická komunikace probíhá v určitém čase podle jasných pravidel. Ta nesmí být omezující nebo neurčitá, aby žáci mohli projevit svůj názor bez chaosu a dokázali naslouchat druhým. Právě empatické a aktivní naslouchání se podílí velkou měrou na úspěšné vzájemné komunikaci.<sup>87</sup>

Podle nejčastěji používaných výroků uplatněných vůči dětem může pedagog získat vhled do svých profesních dovedností. Zda dostatečně podněcuje otázkami děti k přemýšlení, uvažování, nebo jestli jen nepřikazuje.<sup>88</sup>

Vnější podmínky komunikace se podílí i na utváření klimatu třídy. Často se, v důsledku časové nedostatečnosti, vzájemná komunikace pedagog – žák omezuje na strohá sdělení poznatků, bez výměny názorů a vyjádření vlastní myšlenek.<sup>89</sup> Přitom pedagogická komunikace bezesporu patří k nejvýznamnějším profesním dovednostem pedagoga a podílí se na utváření vzájemných vztahů pedagoga s žáky. Tvoří ji schopnost optimálně s žákem jednat a při vzájemném působení využívat pedagogické vědomosti, dovednosti a konkrétní metody, formy i prostředky úspěšné pedagogické komunikace.

Pedagogickou komunikaci lze shrnout do těchto kroků:

1. Princip kooperace (spolupráce s partnery)
2. Maxima kvantity (říci dost, ale ne více, než je nutné, aby sdělení bylo informativní a nejúspornější).
3. Maxima kvality (nelhat, netvrdit nic, pro co nemá dostatek důkazů).
4. Maxima relevance (říci co je v danou chvíli důležité a vhodné se zřetelem k tématu, cílům, účastníkům).

---

<sup>86</sup> VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*, s. 217-221.

<sup>87</sup> Srov. Tamtéž, s. 85.

<sup>88</sup> FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*, s. 291.

<sup>89</sup> ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*, s. 86.

5. Maxima způsobu (jasné, pochopitelné, jednoznačné a přesné vyjadřování).

Pedagogická komunikace plní tyto dvě základní funkce:

- I. Pedagogická komunikace jako prostředek realizaci výchovy a vzdělávání.
- II. Pedagogická komunikace jako zprostředkovatel vzájemných vztahů a společné činnosti mezi učitelem a žákem.<sup>90</sup>

Zároveň se pedagoga komunikace odrazí v komunikativních schopnostech žáků. Nápodobou od něj přejímají dovednosti důležité pro udržování sociálních kontaktů s vrstevníky i s dospělými.

Komunikativní dovednosti žáka je nutné posilovat, protože jejich úroveň hodnotí okolí jak ve škole, tak později v zaměstnání. Pedagogovou pomůckou pro zjištění dostatečného prostoru žáků ke komunikaci jsou odpovědi na otázky:

- *Mají žáci dostatek prostoru pro formování komunikativních dovedností?*
- *Umožňují pravidla komunikace spolupráci mezi žáky?*
- *Nemá komunikace rušivý charakter?*
- *Vedou pravidla ke slušnosti a zdvořilosti?*

Ke zjištění stavu pedagogické komunikace vzhledem k prokázání pozornosti rozvoje myšlení a utváření komunikativních dovedností u žáků, slouží následující otázky:

- *Porozuměl žák mé otázce?*
- *Podněcovala má otázka k přemýšlení nebo vyžadovala pouze jednoslovnou paměťovou reprodukci?*
- *Umějí se žáci ptát? Pokud ne, co je příčinou?*
- *Jakým způsobem a v jakém učivu mohu vést žáky ke zvládnutí takového umění, jakým je kladení otázek?*
- *Umějí se žáci vzájemně naslouchat a respektovat hovořícího spolužáka?<sup>91</sup>*

Zde se otevírá velká příležitost pro užívání efektivní komunikace vychovatelem ve školní družině, protože má možnost, jak bylo výše zmíněno, neformálním přístupem

---

<sup>90</sup> Srov. NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace*, s. 22-28.

<sup>91</sup> ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*, s. 86.



pravidelně a každodenně působit na dítě v delším časovém úseku než učitel v průběhu vyučování.

O tom, že pedagogická komunikace je podstatou výchovně-vzdělávacího procesu není pochyb. Není vždy stejná, liší se při používání podle prostředí, věku, mentální úrovně dítěte. Ve výchově mimo vyučování vycházejí její odlišnosti od komunikace školní z principů dobrovolnosti, rekreačního a zájmového zaměření, z různorodé a přitažlivé nabídky činností, emotivního, iniciativního a aktivního vkladu vychovávaných. Vychovatel není svázán při plánování činností osnovami, výchovně - vzdělávací činnost uzpůsobuje zájmům, reálným přáním dětí, proto se často stává jejich rádcem, přítelem, který více podněcuje, doporučuje, než aby zakazoval a diktoval.

Zvláštnosti pedagogické komunikace ve výchově mimo vyučování:

- Variabilita prostředí podněcující aktivitu.
- Příležitosti pro projevení názorů, postojů, emocí.
- Pestrost forem práce a nabídky činností.
- Možnost individuálního kontaktu a neformálních rozhovorů o zájmech i problémech.
- Přizpůsobení momentální výkonnosti jednotlivých dětí.
- Časová dotace pro komunikaci (vzájemný dialog) s možností věnovat pozornost slovním i mimoslovním sdělením dítěte.
- Citový vztah vychovatel – dítě, založený na oboustranných sympatiích<sup>92</sup>

Příkladem mohou být komunitní kruhy, kdy děti sdělují své pocity, zážitky. Vychovatel vede s dětmi převážně dialog tzv. z očí do očí s iniciativou dětí a podporuje vzájemnou komunikaci mezi dětmi i skupinovou práci. Dalším významným pomocníkem jsou simulace situací z běžného života prostřednictvím hry v roli, loutkových her, prosociálních her – činností.

---

<sup>92</sup> PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*, s. 57-60.

## 2.2 Efektivní komunikace

Kopřiva a kolektiv poukazuje na možnosti užívání efektivního způsobu komunikace s dětmi a tím i partnerského přístupu. V souvislosti s důležitostí realizace partnerského přístupu cituje Satirovou: „*Partnerský přístup dospělých k dětem je nejen možný, ale i nutný pro to, aby z dětí vyrostli kompetentní a zodpovědní lidé, schopní řešit problémy současného světa.*“<sup>93</sup>

Milovat děti a myslet to s nimi dobře je ve výchově nedostačující. Důležitý je i respekt k dětem. Pak lze vychovat člověka zodpovědného, úspěšného, tvořivého, který dokáže zvládat běžné i náročné životní situace. Nejde přitom o boření mantinelů chování, ale o budování morálky podepřené zvnitřněním takových hodnot a norem chování, které pomohou dítěti rozhodovat se správně, v souladu s mravními hodnotami a normami společnosti, a to i tehdy, když není pod kontrolou okolí. Autoritativně vychovávaný jedinec se nechová demokraticky. Proto v demokratickém stylu výchovy zaujímá partnerský přístup k vychovávanému důležité postavení, který staví na rovnocennosti a respektování důstojnosti.<sup>94</sup>

Leckdy malá informace dokáže ovlivnit mladého člověka více, než velice dlouhé vysvětlování a objasňování problémů. Podmínkou efektivní komunikace s dítětem je také to, jakým způsobem – tónem informaci dospělý poskytne. K úspěšnému vzájemnému dialogu nestačí znát druhy efektivní komunikace a naučit se je používat. Dítě musí poznat, že dospělý má zájem právě o něj a že mu dovede naslouchat. Zde má velký podíl na úspěchu i nonverbální komunikace.<sup>95</sup> Dochází k nárůstu případů neschopnosti dospělých vhodně komunikovat s dětmi, které jim proto nejsou schopny naslouchat.<sup>96</sup>

### 2.2.1 Efektivní způsoby komunikace

Efektivní způsoby komunikace se vyznačují partnerským způsobem vedení dialogu dospělého s dítětem, který dítě neodradí v další konverzaci, navíc je pro něj přijatelný. Dále zahrnují oslovení dítěte jménem, jsou vedeny příjemným nebo věcným tónem hlasu. Obsahují zdvořilostní fráze včetně „kouzelného“ slova *prosím*. Požadavek

<sup>93</sup> Cit. KOPŘIVA P. a kol., *Respektovat a být respektován*, s. 9.

<sup>94</sup> Srov. KOPŘIVA P. a kol., *Respektovat a být respektován*, s. 5.

<sup>95</sup> [on-line] ALEXANDER, B. *Effective Communication with Students*, <http://www.classroom-management-success.org/teacher-student-communication.html>

<sup>96</sup> KARNISOVÁ, M. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem*, s. 11-14.

je jasně formulován a vhodně načasován s dostatkem časové rezervy a v jasně daném termínu. Vzájemně rovnocenný vztah staví na respektu, přímočarém jednání a poskytuje široké možnosti k uplatnění svého vlastního přístupu. Při kladení svých požadavků dospělí berou zřetel na přiměřenost informací, které dítěti podávají stručně, s humorem a se zaměřením na problém. Formulují jej celý, dokáží odhadnout jeho splnitelnost.<sup>97</sup> Slovy J. A. Komenského: „*Vše at' plyne samo od sebe, jen žádné násilí!*“<sup>98</sup>

Efektivní konverzace se přizpůsobuje situaci a to v rovině otevřenosti, empatie, pozitivního přístupu, bezprostředního jednání, řízené vzájemné interakci, v působivosti a orientování na druhé. To znamená komunikovat flexibilně k dané situaci, posuzovat možnosti správné volby komunikace, užívat metakomunikaci.<sup>99</sup>

Níže zmiňované způsoby efektivní komunikace lze užívat jak v komunikaci s dětmi různého věku, tak i při vzájemné komunikaci dospělých.

#### **2.2.1.1 Efektivní komunikační dovednosti**

1. **Popis, konstatování** - *Vidím (slyším), že...* Při popisu a konstatování se zaměřujeme na určitou situaci, nehodnotíme člověka. Poskytujeme možnost úspěšného řešení problému. Nečiníme tak ve zlosti, ale v klidu příjemně a věcně. Vyjádřením popisem a konstatováním dáváme najevo zájem o spolupráci a současně vybízíme ke spoluúčasti, spoluzodpovědnosti a poskytujeme důvěru ve schopnosti oslovovaného.
2. **Informace, sdělení** - *Je...; Je potřeba...; Tohle dělám (tak a tak)...; Pomůže, když...; když..., tak... ()*. Tato technika je užívána místo rad a pokynů, oslovený se sám rozhoduje, jestli informaci využije, dochází u něj k rozvoji zodpovědnosti.
3. **Vyjádření vlastních očekávání a potřeb** - *Očekávám, že... Pomohlo by mi, kdyby... ()*. Sdělením svých očekávání a potřeb nahrazujeme výčitky a obviňování. Přesná formulace pozitivních očekávání předchází nedorozumění.
4. **Poskytnout možnost volby** - *Uděláš to tak... nebo tak...? Můžeš si vybrat. ()*. Nabízíme výběr mezi konkrétními možnostmi, které nejsou

<sup>97</sup> Srov. KOPŘIVA P. a kol., *Respektovat a být respektován*, s. 27.

<sup>98</sup> Cit. PATOČKA, J. *Komeniologická studie II., Sebrané spisy*, s. 356.

<sup>99</sup> Srov. DE VITO J., A., *Základy mezilidské komunikace*, s. 161-169.

v neomezeném množství, nejlépe z počtu dvou, tří. Výběr je předpokladem rozvíjení zodpovědnosti dítěte.

5. **Dvě slova - Jirko, ...! ()**. Tento způsob zahrnuje oslovení s jednoslovnou informací, dále i kategorický nesouhlas s nepřijatelným chováním – *Žádné rvačky! Žádné lhaní!*
6. **Ponechání prostoru pro spoluúčast a vlastní aktivitu dětí** - pomocí návodných otázek (*Co s tím uděláme? A co si o tom myslíš ty?*), ukazujeme dětem, že problém se lépe zvládá za účasti více lidí na rozhodovacím procesu.<sup>100</sup>

Z omezeného počtu způsobů efektivní komunikace vychází jejich vzájemná kombinace. Tím, že jsou vzájemně kombinovány, narůstá účinnost v odezvě oslovovaného.

#### **2.2.1.2 Nejčastější kombinace efektivních způsobů komunikace:**

- Popis – informace;
- popis – spoluúčast, popřípadě s přidáním výběru;
- informace – očekávání;
- informace – výběr.

Uvedené kombinace efektivních způsobů komunikace ukazují na důležitost popisu a informace, které nechybí ani v jedné kombinaci. Přínos užívání efektivní komunikace tkví hlavně v zažití respektu, posilování kladných vztahů a prožití důsledků svého rozhodnutí, z něhož pramení poučení. Současně s plněním úkolů – cílů výchovy bereme v potaz osobnost vychovávaného, u kterého dochází k budování sebedůvěry, sebeúcty, přijetí hodnot, emotivnímu vývoji, to vše s pomocí vrozených dispozic, a zároveň pečujeme o vztahy v rámci celé skupiny.<sup>101</sup>

**Náhlé emotivní strádání – emoční krvácení** zvládáme pomocí *empatické reakce*, kdy konkrétně pojmenujeme pocity strádajícího, aktivně mu nasloucháme a nabízíme pomoc. Dalším způsobem komunikace ke zvládnutí emoční situace je *já výrok*, kdy pojmenujeme pocity, důvody k nim i svá očekávání, s vyjádřením naší podpory.

---

<sup>100</sup> Srov. KOPŘIVA P. a kol., *Respektovat a být respektován*, s. 50.

<sup>101</sup> Srov. Tamtéž, s. 78-81.

### 2.2.1.3 *Principy efektivní komunikace:*

1. ***Držet se přítomnosti*** – neodkazovat na minulost či negativní budoucnost, užití popisu, informace, vzbuzuje pocit bezpečí.
2. ***Nehodnotit osobu, ale problém*** – neshazovat, nesrovnávat, pouze konstatovat problém, kladně působí popis a informace, také dochází ke zvýšení pocitu bezpečí.
3. ***Respektovat potřebu vědět proč a jak*** – omezit příkazy, pokyny, řečnické otázky, používat techniku podávání informace a já-výroku.
4. ***Poskytnout dostatek prostoru*** – nevyhrožovat, nemanipulovat s pocitem viny, místo rad a pokynů podporovat vrozenou schopnost volit, rozhodovat se, dát možnost spoluúčasti na řešení či možnost volby.
5. ***Směřovat pozornost k pozitivům*** – spěje k větší motivaci, užívat pozitivní popis a ocenění dobrého, nevyčítat, nepoužívat zákazy, místo nich informace o podmínkách.
6. ***Brát na zřetel emoce*** – neřešit problém v rozjitřených emocích, snaha o porozumění zklidňuje negativní emoce, nezlehčovat a nesrovnávat, projevit zájem a přijetí spolu s empatickou reakcí, s pomocí já-výroku získat schopnost zvládnout své emoce.
7. ***Formulování požadavků s menším počtem slov*** – nekázat, při řešení problému používat jasné informace, já-výroky, sdělit svá očekávání, zkrátit proslov na dvě až tři slova.
8. ***Dávat pozor na tón hlasu*** – vypustit z tónu hlasu nadřazenost, povýšenost, ironii, despekt, raději usilovat o přívětivý tón. Pokud to situace nedovoluje, použít věcný tón s oslovením jménem.<sup>102</sup>

Po seznámení s efektivními způsoby komunikace následuje zjištění, že se v našem okolí zcela běžně vyskytují a fungují. Pouze neznáme jejich odborné pojmenování „efektivní“. Používají se bez přikládání důležitosti jejich působení. Tím, že je člověk začne vnímat, zvýší jejich rozlišování i ve vlastním projevu. Rozhodně není doporučeno, začínat s více technikami najednou. Výhodnějším řešením se stává zvládnutí jedné techniky a poté přidání do repertoáru další. K neopodstatněným mýtům učení efektivním způsobům komunikace náleží časová náročnost. Více času není potřeba, zabere stejný čas jako neefektivní způsoby. Nelze je však realizovat

---

<sup>102</sup> Srov. KOPŘIVA P. a kol., *Respektovat a být respektován*, s. 264-266.

rovnou při neshodách, důležitým faktorem je postupná posloupnost užívání. Začíná se v klidných situacích a po osvojení následuje zapojování do konfliktních situací. Návikem v domácím, známém prostředí, dochází k testování a osvojení nových dovedností. Posun v myšlení značí častější volba mlčení než použití neefektivních způsobů. Žádoucí je vytvořit si čas na rozmyšlenou a nepředbíhat děti při řešení problémů zbytečnými nevyžádanými radami. Vždyť i prostřednictvím konfliktu dochází k učení sociálním dovednostem.

Formulace efektivních způsobů není neměnná, postupně spěje k rozšíření vlastního slovníku, aniž by došlo ke změně účinku. K praktickému využití napomůže seznam efektivních způsobů, s průběžnou aktualizací efektivních způsobů z vlastních zdrojů. Začlenění diskuse, o těchto i neefektivních způsobech komunikace do neformálních rozhovorů s dětmi, se jeví jako výhodné pro obě strany. Děti mohou doplňovat vlastními návrhy oba dva způsoby komunikace. Testováním na vlastní osobě napomůžeme identifikovat pocity oslovovaného a řídit se jimi. Pokud má skupina svůj vlastní slovník, vyhovuje jí a neodporuje zásadě vzájemného respektu, nemusí se vypustit ani měnit. Humor, tolik některými pedagogy opomíjený, leckdy komunikaci usnadní. Nelze však akceptovat ironii a škodolibost.<sup>103</sup>

Spoluužíváním efektivních s neefektivními způsoby komunikace, se dosahuje neefektivního účinku. Nepřijatelnou se stává manipulace pod rouškou efektivní komunikace bez vnitřního přijetí. Nelze očekávat velké změny v krátkém čase, důležitá je trpělivost. Svoji roli sehrává i dosud užívaný styl výchovy a věk dětí. Čím jsou děti mladší, tím se zvyšuje účinek ve výchově i komunikaci.

### **2.2.2 Neefektivní způsoby komunikace**

Neefektivní způsoby komunikace jsou charakteristické tím, že nevedou k požadovanému výsledku, navzdory vysokému počtu vyřčených slov. K jejich užívání dochází pod vlivem sociálního učení v dětství, kdy napodobujeme své rodiče, učitele... Dalším důvodem jejich užití bývá aktuální emoční stav, vlastně neschopnost ovládnout své negativní emoce. Užívání neefektivních způsobů komunikace způsobuje naše neznalost efektivních způsobů komunikace.

---

<sup>103</sup> KOPŘIVA P. a kol., *Respektovat a být respektován*, s. 267-274.

K příčinám neúspěchu neefektivních způsobů komunikace náleží i fakt, že jsou osloveným vnímány jako psychicky ohrožující, vzbuzující negativní emoce s nízkým sebehodnocením. Vyslovují negativní hodnocení o osobnosti oslovovaného, zdůrazňují odchylky, prorokují špatnou budoucnost či zmiňují negativa z minulosti a to formou nadřazeného a mocenského přístupu.<sup>104</sup>

### **2.2.2.1 Přehled neefektivních způsobů komunikace:**

1. *Ty zase (vždycky, nikdy, pořád)...! Kdybys 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, proroctví)*
7. *On je takový... (nálepkování)*
8. *Udělej... (pokyny)*
9. *Okamžitě běž a udělej...! (příkazy)*
10. *Přestaň..., nebo...! Běda jestli...! (vyhrožování)*
11. *Křik*
12. *Podívej se na..., vezmi si příklad z... (srovnávání, dávání za vzor)*
13. *Já pro tebe..., a ty...! (poukazování na vlastní zásluhy)*
14. *Ty snad chceš...? Copak ty nechceš...? (řečnické otázky)*
15. *Ty jsi ale... (urážky, ponižování)*
16. *To je náš génius! To ses tedy vyznamenal! (ironie, shazování)*<sup>105</sup>

Zcela jistě výše uvedené způsoby neefektivní komunikace použil ne jeden vychovatel, rodič, učitel. Jedná se o ustálená slovní kliše, která nemají cíleně nikomu ublížit, ale přesto, navzdory svému pravému důvodu užití v komunikaci, mnohdy vedou ke zhoršování vzájemných vztahů. Další slova a slovní spojení omezující vzájemnou komunikaci následují zde:

- *Ticho! To sem ted' nepatří.*
- *Až jindy. Ted' na to není čas.*

<sup>104</sup> Srov. KOPŘIVA P. a kol., *Respektovat a být respektován*, s. 46-47.

<sup>105</sup> Cit. Tamtéž, s. 24.

- *Neříkej mi takové hlouposti. Že se nestydíš.*
- *Takový velký kluk (děvče). Na to jsi ještě moc malý.*
- *Nevyrušujte, nekřičte, nemluvte. Když mluvím já, buďte ticho.*
- *No to snad ne! Tady bude klid!*
- *To se mi snad jen zdá! Co jiného bych od tebe mohl (a) čekat?*
- *Příště raději mlč. Co já řeknu, to platí. Tady rozhoduji já.<sup>106</sup>*

Ze všech výše uvedených frází číší vychovatelova neschopnost a beznaděj zvládat výchovnou situaci. Jak se asi cítí dítě při tomto stylu komunikace? Může se stát, že přestane tato úsloví vnímat, slyšet a buď odevzdaně plní co je od něj očekáváno, aby mělo klid, nebo začne revoltovat. Co si odnese do života? Malý je vždycky podřízený a velký - dospělý si může dovolit všechno. Pod vlivem napodobování takového vzoru chování bude i ono v dospělosti pravděpodobně jednat stejně, nebo již v dětství, mimo dohled dospělých, což může přerůst v hraniční nespolečenské chování či šikanu.

### 3 PROSOCIÁLNÍ ČINNOSTI

V této kapitole jsou zmíněny pozitiva prosociálních činností a zvláště je konkretizován komunitní kruh, který byl využíván při samotném výzkumu této diplomové práce.

Prosociálnost spolu antisociálností náleží mezi dvě základní kategorie sociálního chování. Rozdíl mezi nimi činí společenské přijetí a akceptování. Zatímco prosociální chování není v rozporu se společensky přijatelnými hodnotami a normami, tudíž je společností kladně přijímáno, antisociální je společností zavrhováno. Škála prosociálního jednání je neobyčejně pestrá, od každodenních po jedinečné. Prosociální chování lze označit přívlastkem pomáhající, s cílem pomoci druhým. Nelze jej zaměňovat za altruismus. Altruismus náleží k druhům prosociálního chování. Motivačními zdroji prosociálnosti jsou vlivy prostředí a výchovy. Vysvětlení důvodů prosociálního chování vychází z teorie sociální výměny, norem sociálního chování a empatie.<sup>107</sup>

<sup>106</sup> Cit. PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*, s. 62.

<sup>107</sup> Srov. VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*, s. 285-297.



Prosociální činnosti, jsou platnými prostředníky pro rozvoj sociálních dovedností, sounáležitosti, kooperativních schopností, empatie a zlepšování klimatu v kolektivu. Prosociální chování představuje pozitivní sociální chování k druhým lidem, bez upřednostňování vlastních zájmů. Na tom jak se jedinec zachová, se podílí jeho vlastní zkušenost a to pozitivní i negativní.<sup>108</sup>

### **Předpoklady prosociálního chování tvoří:**

- empatie – schopnost porozumět citům druhých;
- chápání – porozumění vnímání z pozice druhé osoby;
- schopnost morálního úsudku;
- znalost sociálních norem a pravidel.

Prosociálními vlastnostmi jsou: souhra, spolupráce, součinnost, soustrast, soucit atd. Tužbu dítěte po dobrodružství lze ve škole proměnit v touhu po dobrodružství pomoci, solidarity, sebeovládání, kdy za pomoc chválíme. Velkým pomocníkem pro pochopení a přiblížení „bližních“ jsou neformální rozhovory, kdy si sdělujeme své osobní poznatky, zkušenosti atd.<sup>109</sup> Prosociální hry mohou být zaměřené na poznávání sebe sama - posílení sebevědomí, na respektování jedinečnosti druhých, na rozvíjení schopnosti naslouchat, spolupracovat, komunikovat, důvěřovat a používat řeč těla.

## **3.1 Komunitní kruh**

Komunitní kruh, jako jeden ze způsobů prosociálních činností i efektivní komunikace, skýtá mnoho možností použití. Neslouží k řešení problémů přímou cestou, to by se jednalo spíše o komunikativní kruh. V obecné rovině rozebírá různá témata ze subjektivního hlediska. Tím nepřímou napomáhá k řešení budoucích zátěžových situací, podporuje vyjadřování, formulování svého názoru, důvěru, sebedůvěru a zvyšuje sebevědomí i sebeuvědomění v konfrontaci s ostatními, též vede k respektu k ostatním, umění projevit zájem, aktivně naslouchat druhým, vystoupit před druhými. Zároveň se působení v komunitním kruhu se může pozitivně promítnout do zlepšené úrovně vzájemných vztahů. Při rozhovorech v komunitním kruhu nic nehodnotíme,

---

<sup>108</sup> SVOBODOVÁ, E. *Prosociální činnosti*, s. 2-4.

<sup>109</sup> MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*, s. 103-104.

nezlehčujeme, nesrovnáváme a nezdůrazňujeme vlastní názor (ani ten „správný“). V komunitním kruhu panuje rovnost a svoboda vyjadřovat své myšlenky, postoje. Na základě informací a hledání společných znaků členů kolektivu vzniká důvěra. Přínosem komunitního kruhu je společný zážitek ze společného poznávání.

### 3.1.1 Pravidla komunitního kruhu

Název komunitního kruhu vychází ze slova komunita = společenství. Při jeho používání dochází k rozvoji soudržnosti, osobnosti dětí, komunikačních dovedností: naslouchat, respektovat jiné názory, být trpělivý, nebát se vystupovat před druhými.

#### Pravidla

- **Právo projevit svůj názor** – ostatní mlčí, naslouchají, pomocí podávaného předmětu vzniká právo mluvit (platí pro všechny bez rozdílu).
- **Právo mlčet** – kdo nechce, ten se nemusí vyjadřovat, podá předmět dalšímu (vzbuzuje pocit bezpečí, učí odmítat tlaky komunity).
- **Respekt a úcta** – nehodnotíme, nevysmíváme se, stavíme pouze názory vedle sebe (vzrůstá pocit bezpečí a důvěra).
- **Mlčenlivost** – být diskrétní, neprozrazovat jmenováním, co kdo řekl.<sup>110</sup>

Mimo výše zmíněného komunitního kruhu lze využívat z dalších technik i metodu dramatické výchovy, která přispívá k rozvíjení sociálních dovedností. Přehráváním scének (odmítnutí, řešení konfliktů, vyjadřování vlastního názoru) otevíráme dětem vhled do různých způsobů řešení.

Formou prosociálních her rozvíjíme u dětí například empatii, kooperaci, úctu k druhému člověku, aneb, jak uvádí Patočka: „*Výchova nám otevírá cestu k druhým.*“<sup>111</sup>

Ani Ries, autor článku *Pedagogická láska a prosociálnost*, přínos prosociálnosti nepopírá, ale považuje ji jako: „... *psychologicky propracovanou a pedagogicky aplikovanou cestu k dosažení hodnotných mezilidských vztahů.*“<sup>112</sup>

<sup>110</sup> KOPŘIVA P. a kol., *Respektovat a být respektován*, s. 244-245.

<sup>111</sup> PATOČKA, J. *Komeniologická studie II., Sebrané spisy*, s. 357.

## 4 EMPIRICKÉ ŠETŘENÍ

### 4.1 Vymezení problému

Jak ji bylo nastíněno v úvodu této diplomové práce, zajímám se o praktické využití efektivní komunikace a jejích důsledků projevujících se v jednání a chování dětí, proto jsem si toto téma zvolila ke zpracování v diplomové práci. Zdrojem efektivních způsobů komunikace a inspirací k výzkumu sloužila kniha *Respektovat a být respektován* kolektivu autorů: Kopřiva, Nováčková, Nevolová a Kopřivová. Taktéž jsou z této publikace čerpána praktická doporučení a informace, týkajících se chronologického sledu provedených technik. V samotném výzkumu hrála důležitou roli diplomová práce *Řešení konfliktu pomocí sociálních her*, jejíž autorka Kamencová vytvořila skupinový program pro využití sociálních her ve vyučování, zaměřených na vztahy mezi dětmi a vedení konfliktu.<sup>113</sup> Z této diplomové práce byl převzat dotazník ověřující stav třídního klimatu pro vlastní šetření výzkumu.

Studiem příslušné odborné literatury bylo k danému tématu získáno mnoho informací z oblastí důležitých pro vlastní výzkum účinků efektivní komunikace na jednání dětí. Jedná se o informace týkajících se osobnosti žáka mladšího školního věku, osobnosti pedagoga, vzájemných vztahů pedagog – žák, vztahů s vrstevníky, podstaty pedagogické komunikace, zvláštnosti pedagogického působení ve školní družině, efektivních i neefektivních způsobů komunikace a prosociálních činností.

### 4.2 Cíle

#### **Základní cíl výzkumu**

Hlavním cílem výzkumné sondy je zjistit, zda důsledným používáním efektivní komunikace a pomocí prosociálních činností, konkrétně komunitního kruhu, dojde ke změně v jednání dětí kolektivu školní družiny.

#### ***Hlavní cíl bude rozpracován následovně:***

Porovnat stav klimatu třídy školní družiny experimentální skupiny na počátku a na konci experimentu se stavem klimatu v kontrolní skupině. Dále vzájemně

---

<sup>112</sup> Cit. RIES, L. *Pedagogická láska a prosociálnost*, s. 281.

<sup>113</sup> KAMENCOVÁ, M. *Řešení konfliktu pomocí sociálních her*, s. 74.

komparovat hodnocení respondentů ohledně vývoje spokojenosti a pocitu bezpečí před výzkumem a po něm.

Součástí cíle je i porovnání vývoje schopnosti vyslovit svůj názor u respondentů z experimentální skupiny s ostatními respondenty kontrolní skupiny a porovnání žádoucích s nežádoucími projevy při řešení konfliktních situací u respondentů experimentální skupiny před experimentem a po jeho skončení.

#### **4.2.1 Hypotézy**

##### **Hypotéza č. 1:**

Předpokládám, že důsledným užíváním efektivní komunikace dojde ke změnám v jednání experimentálního vzorku dětí školní družiny ve srovnání s dětmi z vybraných tříd školní družiny.

##### **Hypotéza č. 2:**

Předpokládám, že po skončení experimentu dojde u respondentů experimentální skupiny ke zlepšení třídního klimatu, spokojenosti a zvýšení pocitu bezpečí oproti původnímu stavu a v porovnání s hodnocením respondentů kontrolní skupiny.

##### **Hypotéza č. 3:**

Předpokládám, že po skončení experimentu budou respondenti zkoumané skupiny hodnotit projevy svého názoru více pozitivně než ostatní respondenti z kontrolní skupiny.

##### **Hypotéza č. 4**

Předpokládám, že respondenti experimentální skupiny budou řešit odlišně konfliktní situace před experimentem a po jeho skončení.

### 4.3 Metodika šetření

Zvoleným metodologickým paradigmatem byl kvantitativní výzkum s empirickým šetřením. Ve výzkumu vlivu užívání efektivní komunikace na jednání dětí školní družiny proběhlo počáteční a koncové měření v experimentální skupině a vzájemné porovnávání výsledků respondentů kontrolní skupiny s výsledky respondentů experimentální skupiny. Dotazníkové šetření doplňuje pozorování chování respondentů experimentální skupiny před samotným experimentem i po jeho skončení. Sledované oblasti se týkají chování v napjatých situacích, proměnné tvoří nežádoucí a žádoucí postupy řešení.

#### 4.3.1 Výzkumný vzorek

Výběr výzkumného vzorku nebyl náhodný, ale cílený. Byly vybrány školy s jedním heterogenním oddělením školní družiny. Na všechny vychovatele zkoumaných školních mi byl poskytnut kontakt, proto jsem jim mohla podávat ucelené informace o průběhu výzkumu.

Výzkumnou sondu tvoří 111 žáků 1. až 4. ročníku základní školy ve věku 6 – 10 let. Z tohoto počtu činí 47 chlapců a 64 dívek. Tři třídy školní družiny se nachází v Píseckém regionu a jedna v Sedlčanském regionu. Všechny jsou heterogenní z hlediska věku i pohlaví dětí. Z celkového počtu 111 žáků tvoří 29 žáků prvního ročníku základní školy (15 chlapců, 14 dívek), 30 žáků druhého ročníku (11 chlapců, 19 dívek), 23 žáků třetího ročníku (7 chlapců, 16 dívek) a 29 žáků čtvrtého ročníku základní školy (14 chlapců, 15 dívek). Jedná se o školní družiny základních škol s menším počtem žáků a pouze s jedním oddělením školní družiny, ve kterém se nachází jeden vychovatel v plném pracovním úvazku.

Z celkového počtu 111 respondentů výzkumné sondy tvoří 26 respondentů experimentální skupinu, ve které je realizován experiment s působením efektivní komunikace na jejich jednání, a 85 respondentů představuje kontrolní skupinu k vzájemnému porovnávání výsledků dotazníkového šetření, ve které nedošlo ke změně výchovného působení, aby bylo porovnání s experimentální skupinou objektivní.

Experimentální skupinu představuje 26 žáků školní družiny, kde pracuji jako vychovatelka, v rozmezí věku 6 – 10 let a to z praktických důvodů (dostupnost, široká časová dotace, možnost dlouhodobého působení).

Kontrolní skupina je složena z 85 žáků ze třech oddělení školních družin oslovených škol, ve složení: 37 chlapců (13 žáků 1. ročníku, 7 žáků 2. ročníku, 5 žáků 3. ročníku, 12 žáků 4. ročníku základní školy) a 48 dívek (12 žákyň 1. ročníku, 13 žákyň 2. ročníku, 13 žákyň 3. ročníku, 10 žákyň 4. ročníku základní školy).

#### **4.3.1.1 Experimentální skupina**

Experimentální skupinu, v níž došlo k výzkumu vlivu užívání efektivní komunikace, představuje 26 žáků školní družiny a to 10 chlapců a 16 dívek ve věku od šesti do deseti let, přihlášených k pravidelné docházce. Složení skupiny z hlediska navštěvovaného ročníku základní školy bylo následující:

- ročník – dva chlapci, dvě dívky
- ročník - čtyři chlapci, šest dívek
- 3. ročník – dva chlapci, čtyři dívky
- 4. ročník – dva chlapci, čtyři dívky

Respondenti z experimentální skupiny navštěvují devítiletou základní školu, která čítá 112 žáků. Škola sídlí ve spádové obci, stojí uprostřed parku se vzácnými dřevinami, ve kterém je umístěna venkovní učebna z přírodních materiálů. Ve školním areálu se nachází školní hřiště s asfaltovým povrchem na házenou, košíkovou a velké, travnaté hřiště s doskočištěm, vrhačským kruhem a tribunami. Celý areál hřiště využívají místní sportovní sdružení, včetně fotbalového. Kolem dokola se táhne sad a listnaté i jehličnaté stromořadí, které vybízejí ke hrám. Tyto školní prostory jsou žáky školní družiny hojně využívány.

Děti ze školní družiny jsou vedeny k aktivitě. Každý den provozují různé pohybové aktivity na čerstvém vzduchu nebo v tělocvičně. Dále využívají prostory cvičné kuchyňky, počítačovou třídu a školní knihovnu. Ve velké míře jim jsou poskytovány náměty a inspirace k trávení volného času v rámci pravidelných činností ve školní družině. Rády se zúčastňují i příležitostných akcí školní družiny, které bývají zakončeny společným opékáním, diskotékou atd. Všichni jsou vedeni k pospolitosti, vstřícnosti a kamarádství, proto je nijak nenarušoval experiment s užitím efektivní komunikace. Nevníмали jej jako neobvyklý, proces experimentu plynul přirozeně, nenásilně.

V termínu od 4. 2. do 31. 3. 2014 bylo na žáky školní družiny experimentální skupiny působeno pomocí efektivních způsobů komunikace. Každé pondělí a pátek byly zařazeny po obědě rozhovory v komunitním kruhu, kde se děti vyjadřovaly k tématům kamarádství, rodina, strach, co se mi líbí a nelíbí, co mě baví, co mi vadí, ...

#### **4.3.2 Metoda sběru dat**

Z metod sběru dat kvantitativního výzkumu byl uplatněn dotazník, převzatý z diplomové práce Kamencové. Pro vlastní výzkum hraje hlavní roli dotazník s uzavřenými položkami č. 1 až č. 9. Položky č. 10 a č. 11 sice byly ponechány respondentům k zodpovězení, ale pro experiment mají podřadnou roli. Týkají se oblíbenosti a neoblíbenosti spolužáků školní družiny. Dotazníky provázely průvodní dopisy směřované pedagogům školních družin a vedení škol.<sup>114</sup>

Uzavřené otázky – položky jsou cíleně zaměřené na zjištění klimatu ve třídě. Z toho položky 1, 2, 3 sledují třídní klima, položky 4, 5, 6 a 9 jsou zaměřeny na pocit bezpečí ve třídě a položky 7, 8 na sebehodnocení ohledně schopnosti vyslovit svůj názor. Položky 10, 11 tvoří otevřené otázky ohledně oblíbenosti či neoblíbenosti žáka, nejsou pro výzkum prioritní, proto chybí ve vyhodnocení.

Respondenti byli upozorněni na dobrovolnost vyplňování dotazníku – kdo nechce, nemusí (chtěli všichni) a na respektování anonymity. Všichni ochotně spolupracovali, cítili se důležitě.

Ze školních družin kontrolní skupin účast na šetření nikdo neodmítl. Zaznamenala jsem kladné ohlasy od pedagogických pracovníků v duchu poskytnutí zpětné vazby jejich výchovného působení. Dotazník si vyžádali i ostatní vyučující na školách k provedení svého vlastního šetření ve školních třídách.

Dotazníkové šetření doplňuje skryté zúčastněné pozorování experimentální skupiny v oblastech řešení konfliktních situací. Pozorování probíhalo při spontánních činnostech ve školní družině, které jsou zařazeny každý den od 12:30 hodin do 13:15 hodin. Termíny pozorování byly přizpůsobeny termínu vlastního experimentu vlivu působení efektivní komunikace na jednání dětí. První pozorování bylo realizováno před a druhé

---

<sup>114</sup> GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*, s. 121-122.

po experimentu. Zkoumané oblasti nežádoucích projevů tvoří tyto sledované jevy: žalování, provokování, vyklizení pole (ústup), hádky (konflikt), agrese. Za *žádoucí projevy* jsou považovány: domluva (společné řešení), přenechání rozhodnutí náhodě (při uplatňování stejného nároku a neschopnosti nalézt řešení), vysvětlení pomocí popisu (informace, argumenty), obhájení pozic (sdělení svého názoru), spoluúčast (možnost volby).

### **4.3.3 Příprava výzkumného nástroje**

Dotazník od Kamencové byl upraven tak, aby vyhovoval šetření. Slovní formulace „ve třídě“ byly nahrazena „ve třídě školní družiny“, slovo „sympatický“ bylo následně v závorce vysvětleno. Vytisknuto bylo 130 formulářů s osmi průvodními dopisy pedagogům a vedení škol, přestože byly osobně doručeny.

Na pozorování byl vytvořen pozorovací arch A4 s tabulkou složenou z žádoucích a nežádoucích projevů respondentů při řešení neshod a konfliktních situací. Rozměr A4 dobře skryje otevřená třídní kniha. K jednotlivým položkám v pozorovacím archu byly prostým čárkováním zaznamenávány četnosti výskytu pozorovaných projevů jednání.

Pro experiment byl vytvořen seznam efektivních i neefektivních způsobů komunikace, s možností doplňovat vlastní slovník, a to již na počátku školního roku 2013 – 2014. Snažila jsem o jejich osvojení a zažití. Praktikovala jsem je nejprve v domácím prostředí a poté v kolektivu žáků školní družiny, a to v klidných situacích. První používanou technikou efektivní komunikace byl popis, konstatování, následovala informace, očekávání, spoluúčast, možnost volby a dvě slova. Pro komunitní kruh byla vybrána obecná témata a vyrobená plyšová hračka ve tvaru klíče s názvem „povídák“. Otevírá ústa, kdo ji drží, ten má slovo, ostatní mlčí a naslouchají mu.

### **4.3.4 Předvýzkum**

Na základě prostudované literatury a záměrným užitím způsobu efektivní komunikace, byl učiněn závěr, že téma změny v jednání dětí na základě důsledného užívání efektivní komunikace, je nosné pro tuto diplomovou práci.

Předvýzkum, ohledně dotazníkového šetření, byl realizován se čtyřmi žáky prvního až čtvrtého ročníku základní školy, kteří příležitostně dochází do školní družiny. Měli možnost dotazník pročíst a sdělit čemu nerozumí. Provedenou pilotáží byly získány



potřebné informace. Zadání bylo nutné upravit, školní družinu zaměňovali za školní třídu. Ve všech položkách je kladen důraz na spojitost se školní družinou a zároveň objasněno slovo „sympatický“.

V důsledku zjištění úrovně schopností respondentů v předvýzkumu, byl experiment posunut na druhé pololetí školního roku. Žáci prvního ročníku základní školy již v této době zvládají čtení a nedělá jim potíže slovní odpověď. V případě uzavřených otázek kroužkují odpověď ANO - NE, v otevřených položkách již zvládají napsat jména spolužáků.

#### **4.3.5 Organizace sběru dat**

Dotazníky byly dopraveny pedagogům v lednu 2014 s instrukcí termínu zadání respondentům v prvním únorovém týdnu. Koncové zadání bylo určeno na první týden v dubnu 2014. V druhém dubnovém týdnu byly dotazníky vráceny k vyhodnocení. Experimentální skupině byl první dotazník předložen 3. 2. 2014, od 4. 2. do 31. 3. 2014 probíhal experiment s vlivem užívané efektivní komunikace a prosociálních činností (komunitního kruhu), koncový dotazník byl vyplněn 1. 4. 2014.

Skryté, zúčastněné pozorování experimentální skupiny probíhalo při spontánních činnostech a před samotným výzkumem vlivu efektivní komunikace na jednání dětí školní družiny, v termínu 21. 1. až 28. 1. 2014. Druhé pozorování bylo uskutečněno po skončení experimentu od 7. 4. do 15. 4. 2014.

### **4.4 Výsledky dotazníkového šetření**

Výsledná data dotazníkového šetření lze rozčlenit podle zkoumaných jevů do jednotlivých částí. Výsledky položek 1, 2, 3 zobrazují spokojenost respondentů ve školní družině, pocit bezpečí ve školní družině obsahují výsledky položek 4, 5, 6 a 9. Sebehodnocení schopnosti sdělit svůj a opačný názor se zobrazí ve výsledcích položek 7, 8.

#### **4.4.1 Experimentální skupina – třídní klima**

Pozitivně vymezené třídní klima znázorňují souhlasné hodnocení (ANO) položek 1, 2, 4, 7, 8, 9 a nesouhlasné hodnocení (NE) položek 3, 5, 6. V tabulce je uvedeno hodnocení následujících výroků 26 respondentů experimentální skupiny. Mám ve školní družině kamarády. Ve školní družině jsem spokojen. Jsme ve školní družině

spíše hádavá třída. Mezi spolužáky školní družiny se cítím bezpečně. Máme spolužáka ve školní družině, který nám ubližuje. Ně kterému spolužákovi ve školní družině je ubližováno. Dokážu říct spolužákovi, co se mi na něm nelíbí. Když mám na něco opačný názor než spolužáci, vyslovím ho nahlas. Když mám potíže, spolužáci mi pomohou. Respondenti odpovídali tak, jak je zaznamenáno v tabulce.

Oproti počátečnímu šetření došlo v **koncovém šetření** k následujícím změnám. **Souhlasné hodnocení (ANO)** položky č. 1 - kamarádství ve školní družině stoupl o 4 % na 100 % a č. 2 - spokojenosti ve školní družině zůstalo na 100 %. **Nesouhlasné hodnocení (NE)** položky č. 3 - hádavosti kolektivu školní družiny vzrostlo o 8 %, **souhlasné hodnocení (ANO)** položky č. 4 - bezpečí mezi spolužáky školní družiny stoupl o 19 %, **Nesouhlasné hodnocení (NE)** položek č. 5 - ubližování respondentům jedním spolužákem školní družiny vzrostlo o 19 % a č. 6 - ubližování spolužákovi ve školní družině stoupl o 31 %. **Souhlasné hodnocení (ANO)** položek č. 7 - schopnosti říci svůj názor stoupl o 31 %, č. 8 - schopnosti formulovat opačný názor stoupl o 23 % a č. 9 - hodnocení poskytnutí pomoci od spolužáků školní družiny stoupl o 8 %.

**Tabulka č. 1 Hodnocení výroku před a po experimentu (v %)**

EXPERIMENTÁLNÍ SKUPINA	Vstupní šetření		Koncové šetření	
	ANO %	NE %	ANO %	NE %
OTÁZKA				
1. Mám ve školní družině kamarády.	<b>96</b>	4	<b>100</b>	0
2. Ve školní družině jsem spokojen.	<b>100</b>	0	<b>100</b>	0
3. Jsme ve školní družině spíše hádavá třída.	12	<b>88</b>	4	<b>96</b>
4. Mezi spolužáky školní družiny se cítím bezpečně.	<b>73</b>	27	<b>92</b>	8
5. Máme spolužáka ve školní družině, který nám ubližuje.	23	<b>77</b>	4	<b>96</b>
6. Ně kterému spolužákovi ve školní družině je ubližováno.	35	<b>65</b>	4	<b>96</b>
7. Dokážu říct spolužákovi, co se mi na něm nelíbí.	<b>35</b>	65	<b>65</b>	35
8. Když mám na něco opačný názor než spolužáci, vyslovím ho nahlas.	<b>31</b>	69	<b>54</b>	46
9. Když mám potíže, spolužáci ze školní družiny mi pomohou.	<b>88</b>	12	<b>96</b>	4

Zdroj: Vlastní výzkum.

Celkově lze konstatovat, že třídní klima se jeví na základě uvedených odpovědí respondentů jako příznivé. V závěrečném šetření vzrostlo **souhlasné hodnocení (ANO)**

položek č. 1, 2, 4, 9 a *nesouhlasné hodnocení (NE)* položek č. 3, 5 a 6. K výraznému nárůstu *souhlasného hodnocení (ANO)* došlo u položek č. 7 a 8.

#### 4.4.2 Kontrolní skupina - třídní klima

Pozitivně vymezené třídní klima znázorňují *souhlasné hodnocení (ANO)* položek 1, 2, 4, 7, 8, 9 a *nesouhlasné hodnocení (NE)* položek 3, 5, 6.

Tabulka obsahuje hodnocení výpovědí 85 respondentů kontrolní skupiny. Mám ve školní družině kamarády. Ve školní družině jsem spokojen. Jsme ve školní družině spíše hádavá třída. Mezi spolužáky školní družiny se cítím bezpečně. Máme spolužáka ve školní družině, který nám ubližuje. Někteřemu spolužákovi ve školní družině je ubližováno. Dokážu říct spolužákovi, co se mi na něm nelíbí. Když mám na něco opačný názor než spolužáci, vyslovím ho nahlas. Když mám potíže, spolužáci mi pomohou. Respondenti na výše uvedené otázky odpovídali tak, jak je zaznamenáno v tabulce.

Mezi vstupním a závěrečným šetřením nedošlo v kontrolní skupině ke změně výchovného působení, ani pedagoga. Vychovatelé užívali svůj zavedený styl výchovy a dotazníky při druhém šetření předložily stejným dětem, jako při šetření prvním.

**Konečné výsledky** v porovnání se **vstupním šetřením** obsahují *souhlasné hodnocení (ANO)* položek č. 1 – kamarádství ve školní družině stoupl o 4 %, a č. 2 – spokojenosti ve školní družině vzrostlo o 6 %. *Nesouhlasné hodnocení (NE)* položky č. 3 – hádavosti kolektivu školní družiny se snížilo o 2 %. *Souhlasné hodnocení* položky č. 4 – bezpečnosti mezi spolužáky školní družiny stoupl o 9 %. *Nesouhlasné hodnocení (NE)* položek č. 5 – ubližování spolužákem školní družiny pokleslo o 6 % a č. 6 – ubližování spolužákovi ve školní družině pokleslo 7 %. *Souhlasné hodnocení (ANO)* položek č. 7 – schopnosti říci spolužákovi svůj názor narostlo o 4 %, č. 8 – schopnosti vyslovit opačný názor stoupl o 7 %, č. 9 – hodnocení pomoci od spolužáků školní družiny vzrostlo o 5 %.

**Tabulka č. 2 Vstupní a konečné hodnocení výroku kontrolní skupinou (v %)**

KONTROLNÍ SKUPINA OTÁZKA	Počáteční šetření		Konečné šetření	
	ANO %	NE %	ANO %	NE %
1. Mám ve školní družině kamarády.	<b>94</b>	6	<b>98</b>	2
2. Ve školní družině jsem spokojen.	<b>92</b>	8	<b>98</b>	2
3. Jsme ve školní družině spíše hádavá třída.	28	<b>72</b>	26	<b>74</b>
4. Mezi spolužáky školní družiny se cítím bezpečně.	<b>86</b>	14	<b>94</b>	6
5. Máme spolužáka ve školní družině, který nám ubližuje.	29	<b>71</b>	24	<b>76</b>
6. Někomu spolužákovi ve školní družině je ubližováno.	31	<b>69</b>	24	<b>76</b>
7. Dokážu říct spolužákovi, co se mi na něm nelíbí.	<b>41</b>	59	<b>45</b>	55
8. Když mám na něco opačný názor než spolužáci, vyslovím ho nahlas.	<b>31</b>	69	<b>38</b>	62
9. Když mám potíže, spolužáci ze školní družiny mi pomohou.	<b>87</b>	13	<b>92</b>	8

Zdroj: Vlastní výzkum.

Celkové třídní klima se, na základě hodnocení respondentů experimentální skupiny, jeví příznivě. Vyjma výsledných hodnocení položek č. 7, 8, kde převládá negativní hodnocení nad pozitivním. V závěrečném šetření vzrostlo *souhlasné hodnocení (ANO)* položek č. 1, 2, 4, 9 a *nesouhlasné hodnocení (NE)* položek č. 3, 5 a 6. Ke snížení *nesouhlasného hodnocení (NE)* došlo u položek č. 7 a 8.

#### **4.4.3 Porovnání spokojenosti respondentů ve školní družině**

Pozitivní hodnocení vývoje spokojenosti ve školní družině tvoří *souhlasné hodnocení (ANO)* položek č. 1 - kamarádství ve školní družině a č. 2 - spokojenosti ve školní družině, spolu s *nesouhlasným hodnocením (NE)* položky č. 3 - hádavosti kolektivu školní družiny. Žádoucí je co největší počet odpovědí zvýrazněných hodnot v tabulce, které tvoří pozitivní hodnocení spokojenosti respondentů ve školní družině.

V tabulce je zaznamenáno, jak odpovídali respondenti experimentální a kontrolní skupiny na otázky: 1. Mám ve školní družině kamarády. 2. Ve školní družině jsem spokojen. 3. Jsme ve školní družině spíše hádavá třída.

### Experimentální skupina

V porovnání se vstupním hodnocením při závěrečném šetření tvoří **pozitivní vymezení** výsledných dat *souhlasné hodnocení (ANO)* položek **č. 1** - kamarádství ve školní družině, které vzrostlo o 4 % a **č. 2** - spokojenosti ve školní družině, které setrvalo na 100 %, spolu s *nesouhlasným hodnocením (NE)* **č. 3** - hádavosti kolektivu školní družiny. To zaznamenalo nárůst o 8 %.

### Kontrolní skupina

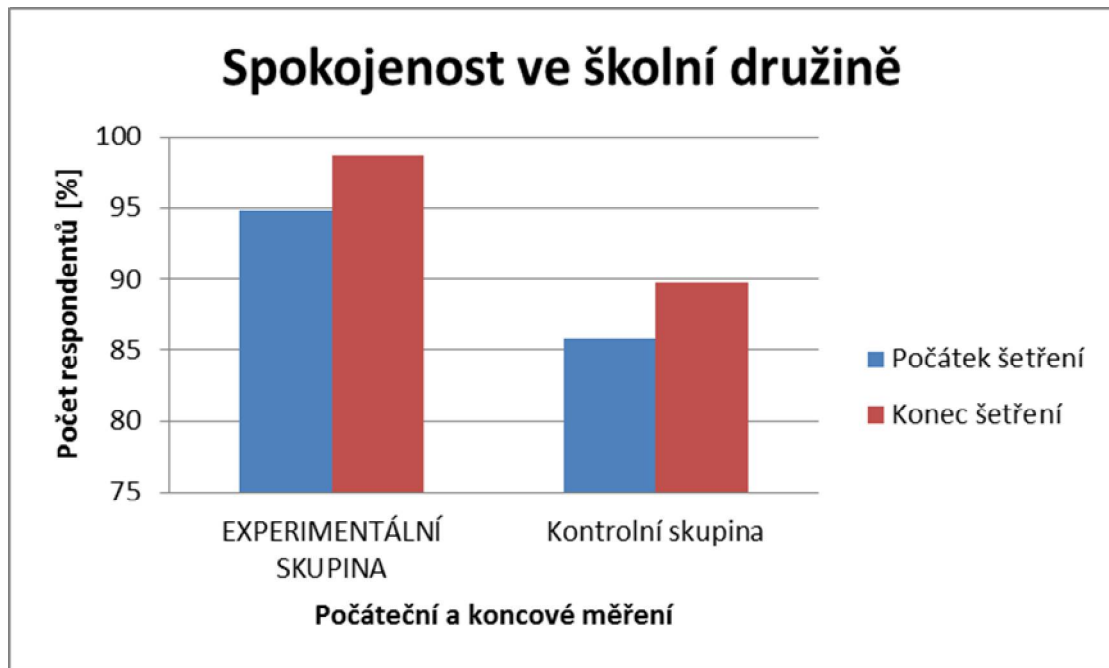
Konečné šetření zaznamenalo změny oproti úvodnímu šetření v **pozitivním vymezení** položek se *souhlasnou odpovědí (ANO)*: **č. 1** - kamarádství ve školní družině, jež vzrostlo o 4 % a **č. 2** - spokojenosti ve školní družině, zaznamenalo vzestup o 4 %. Další položka **č. 3** - hádavosti kolektivu školní družiny s *nesouhlasnou odpovědí (NE)* vzrostlo o 2 %.

**Tabulka č. 3: Vstupní a závěrečné hodnocení výroku experimentální a kontrolní skupinou**

EXPERIMENTÁLNÍ SKUPINA	Počáteční šetření		Závěrečné šetření	
	ANO %	NE %	ANO %	NE %
OTÁZKA				
1. Mám ve školní družině kamarády.	<b>96</b>	4	<b>100</b>	0
2. Ve školní družině jsem spokojen.	<b>100</b>	0	<b>100</b>	0
3. Jsme ve školní družině spíše hádavá třída.	12	<b>88</b>	4	<b>96</b>
KONTROLNÍ SKUPINA	Počáteční šetření		Závěrečné šetření	
1. Mám ve školní družině kamarády.	<b>94</b>	6	<b>98</b>	2
2. Ve školní družině jsem spokojen.	<b>92</b>	8	<b>98</b>	2
3. Jsme ve školní družině spíše hádavá třída.	28	<b>72</b>	26	<b>74</b>

Zdroj: Vlastní výzkum.

Z odpovědí respondentů experimentální a kontrolní skupiny lze vysledovat pozitivní hodnocení spokojenosti ve školní družině vyšší na konci šetření než ve vstupním dotazníkovém šetření. U experimentální skupiny došlo ke 100 % hodnocení položek č. 1 a č. 2.



**Graf č. 1: Porovnání vstupního a koncového šetření klimatu – spokojenosti ve školní družině.** Z grafického znázornění je patrný nárůst spokojenosti ve školní družině v obou sledovaných skupinách respondentů, výchozí hodnoty šetření jsou u experimentální skupiny vyšší než u kontrolní skupiny.

#### 4.4.4 Porovnání pocitu bezpečí ve školní družině

V níže uvedené tabulce jsou zaznamenána data zkoumané oblasti hodnocení pocitu bezpečí ve školní družině. Pozitivní vymezení tvoří *souhlasné hodnocení (ANO)* položky č. 4, 9 a *nesouhlasné hodnocení (NE)* č. 5, 6, proto je žádoucí dosáhnout co nejvyšších hodnot. Pro větší přehled jsou v tabulce zvýrazněny.

**Experimentální skupina – pozitivní vymezení.** Ve srovnání s počátečními výsledky konečná výsledná data vykazují následující změny. Položka č. 4 - pocit bezpečí mezi spolužáky je *souhlasně hodnocena (ANO)* o 19 % vyšším počtem respondentů. Položka č. 5 – ubližování spolužákem školní družiny vykazuje *nesouhlasné hodnocení (NE)* vyšší o 19 % a č. 6 - ubližování spolužákovi ve školní družině nárůst o 31 %. Poslední položka tohoto bloku č. 9 se týká pomoci od spolužáků, jejíž *souhlasné ohodnocení (ANO)* na konci experimentu stoupl o 5 %.

**Kontrolní skupina – pozitivní vymezení:** I v kontrolní skupině došlo ke změnám v hodnocení po skončení experimentu oproti hodnocení na jeho počátku. Položka č. 4 - pocit bezpečí mezi spolužáky vykazuje *souhlasné hodnocení (ANO)* o 7% vyšší. *Nesouhlasné hodnocení (NE)* položek č. 5 – ubližování spolužákem školní družiny

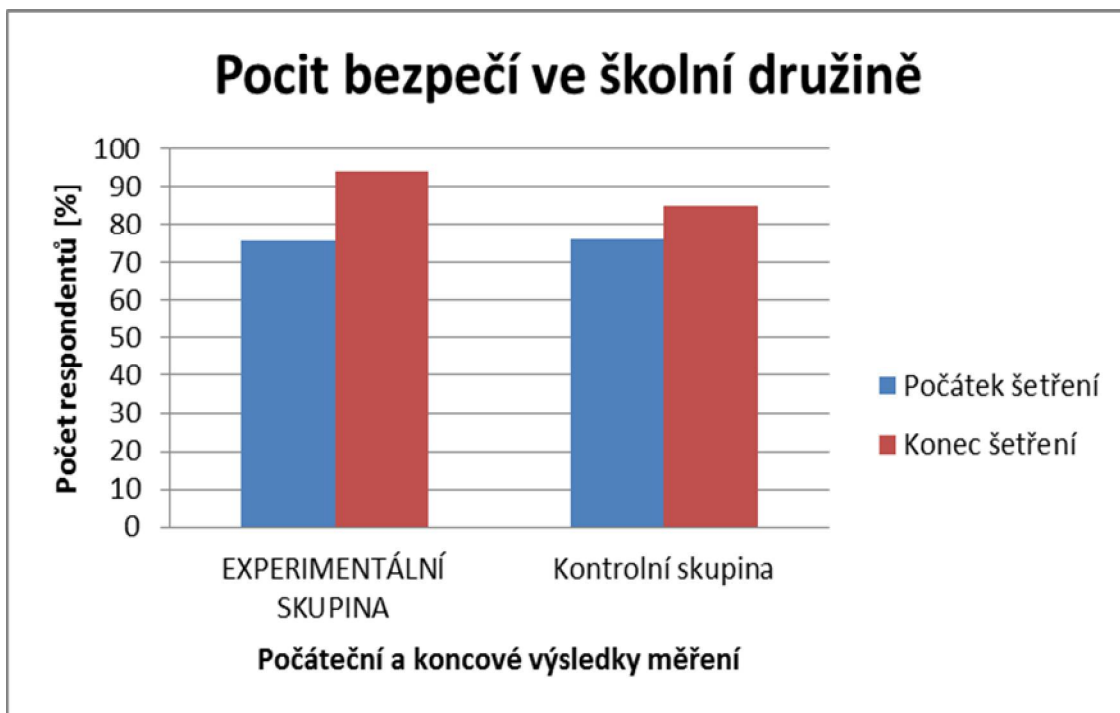
se zvýšilo o 6 % a č. 6 - ubližování spolužákovi ve školní družině vzrostlo o 7 %. Poslední položka tohoto bloku č. 9 se týká pomoci od spolužáků. *Souhlasné ohodnocení (ANO)* stoupl o 5 %.

**Tabulka č. 4: Vstupní a závěrečné hodnocení výroku experimentální a kontrolní skupiny**

<b>EXPERIMENTÁLNÍ SKUPINA</b>	<b>Počáteční šetření</b>		<b>Koncové šetření</b>	
<b>OTÁZKA</b>	<b>ANO %</b>	<b>NE %</b>	<b>ANO %</b>	<b>NE %</b>
4. Mezi spolužáky školní družiny se cítím bezpečně.	<b>73</b>	27	<b>92</b>	8
5. Máme spolužáka ve školní družině, který nám ubližuje.	23	<b>77</b>	4	<b>96</b>
6. Ně kterému spolužákovi ve školní družině je ubližováno.	35	<b>65</b>	4	<b>96</b>
9. Když mám potíže, spolužáci ze školní družiny mi pomohou.	<b>87</b>	13	<b>92</b>	8
<b>KONTROLNÍ SKUPINA</b>	<b>Počáteční šetření</b>		<b>Koncové šetření</b>	
4. Mezi spolužáky školní družiny se cítím bezpečně.	<b>86</b>	16	<b>94</b>	6
5. Máme spolužáka ve školní družině, který nám ubližuje.	29	<b>71</b>	24	<b>76</b>
6. Ně kterému spolužákovi ve školní družině je ubližováno.	31	<b>69</b>	24	<b>76</b>
9. Když mám potíže, spolužáci ze školní družiny mi pomohou.	<b>87</b>	13	<b>92</b>	8

Zdroj: Vlastní výzkum.

Z výsledných dat je patrné zvýšení pozitivního vymezení (převaha *souhlasných odpovědí (ANO)* položek č. 4, 9 a převaha *nesouhlasných odpovědí (NE)* položek č. 5, 6 oblasti pocitu bezpečí ve školní družině u obou sledovaných skupin. U experimentální skupiny bylo dosaženo nepatrně vyšších hodnot než u kontrolní skupiny.



**Graf č. 2: Porovnání vstupního a koncového hodnocení skupiny pocitu bezpečí respondentů experimentální a kontrolní skupiny ve školní družině.** Z přibližně stejných výchozích hodnot šetření došlo k většímu nárůstu pocitu bezpečí ve školní družině u respondentů experimentální skupiny než u respondentů kontrolní skupiny.

#### 4.4.5 Porovnání sebehodnocení schopnosti sdělovat svůj a opačný názor

V této části jsou porovnána sebehodnocení schopnosti sdělit svůj a opačný názor respondentů experimentální skupiny s ostatními ze skupiny kontrolní, a to před počátkem experimentu a po jeho skončení. Pozitivní vymezení sledované oblasti sebehodnocení schopnosti sdělovat svůj a opačný názor tvoří *souhlasné hodnocení (ANO)* položek č. 7, 8.

V tabulce sebehodnocení schopnosti respondentů **experimentální skupiny** projevít svůj a opačný názor lze vysledovat změny v **konečném hodnocení** položky č. 7 - dovednosti říci, co se mi nelíbí na spolužákovi. *Souhlasně (ANO)* ji ohodnotilo o 31 % více respondentů ve srovnání s počátečním šetřením. Taktéž i položku č. 8 - říci opačný názor, *souhlasně (ANO)* ohodnotili o 20 % vyššími hodnotami ve srovnání s počátečními výsledky.

U **kontrolní skupiny** v **konečném hodnocení** došlo k nárůstu *souhlasného hodnocení (ANO)* položky č. 7 - schopnosti říci, co se mi nelíbí na spolužákovi o 4 %, ve srovnání s počátečním stavem. Zároveň i položka č. 8 - sdělit opačný názor



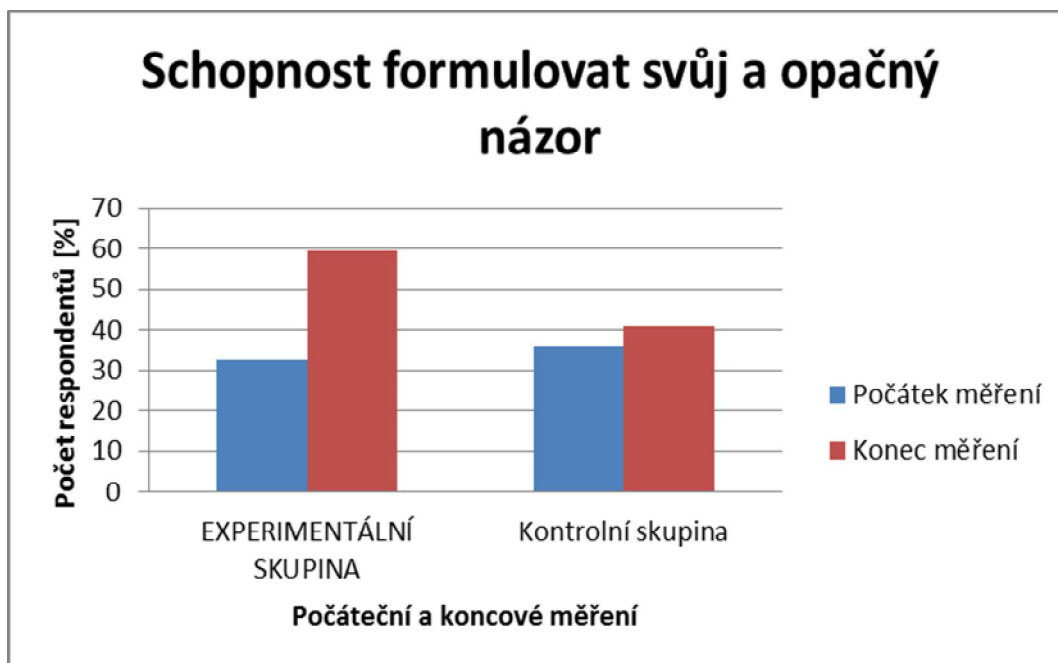
vykazuje výsledná data *souhlasného hodnocení (ANO)* vyšší o 7 %, ve srovnání s počátečním šetřením.

**Tabulka č. 5: Vstupní a závěrečné hodnocení výroku experimentální a kontrolní skupinou**

EXPERIMENTÁLNÍ SKUPINA OTÁZKA	Počáteční šetření		Konečné šetření	
	ANO %	NE %	ANO %	NE %
7. Dokážu říct spolužákovi, co se mi na něm nelíbí.	<b>35</b>	65	<b>65</b>	35
8. Když mám na něco opačný názor než spolužáci, vyslovím ho nahlas.	<b>31</b>	69	<b>54</b>	46
KONTROLNÍ SKUPINA	Počáteční šetření		Konečné šetření	
7. Dokážu říct spolužákovi, co se mi na něm nelíbí.	<b>41</b>	59	<b>45</b>	55
8. Když mám na něco opačný názor než spolužáci, vyslovím ho nahlas.	<b>31</b>	69	<b>38</b>	62

Zdroj: Vlastní výzkum.

Z uvedených dat lze vyčíst nárůst pozitivně vymezených *souhlasných hodnocení (ANO)* položek č. 7, 8 u obou zkoumaných skupin. K výraznějšímu, vyššímu nárůstu došlo u experimentální skupiny.



**Graf č. 3: Porovnání vývoje sebehodnocení schopnosti sdělovat svůj a opačný názor experimentální a kontrolní skupiny.** Grafické znázornění vyjadřuje významný nárůst souhlasného hodnocení experimentální skupiny na konci šetření oproti výsledkům kontrolní skupiny.

## 4.5 Výsledky pozorování

Výsledky pozorování žádoucích a nežádoucích projevů při řešení konfliktních situací respondentů experimentální skupiny jsou zobrazeny v tabulce prostých četností výskytu žádoucích a nežádoucích projevů v chování respondentů v pozorovaném období. První období 20. 1. – 28. 1. 2014 zkoumá projevy dětí školní družiny před začátkem experimentu možnosti působení efektivní komunikace na jejich jednání a druhé období 7. 4. – 15. 4. 2014 po skončení experimentu.

Oblasti *nežádoucích projevů* tvoří tyto sledované jevy: žalování, provokování, vyklizení pole (ústup), hádky (konflikt), agrese. Za *žádoucí projevy* jsou považovány a sledovány: domluva (společné řešení), přenechání rozhodnutí náhodě (při uplatňování stejného nároku a neschopnosti nalézt řešení), vysvětlení pomocí popisu (informace, argumenty), obhájení pozic (sdělení svého názoru), spoluúčast (možnost volby).

Data jsou přepsána do tabulek četností výskytu pozorovaných jevů a následně graficky vyvedena pomocí sloupcových grafů. Proměnné tvoří žádoucí a nežádoucí projevy jednání respondentů při řešení konfliktních situací v obdobích před experimentem a po jeho ukončení. Výsledná data jsou vzájemně porovnána.

### 4.5.1 Pozorování žádoucích a nežádoucích projevů respondentů experimentální skupiny v konfliktních situacích

#### *Pozorování před počátkem experimentu*

V následující tabulce jsou zaznamenány četnosti žádoucích a nežádoucích projevů při řešení konfliktních situací 26 respondentů experimentální skupiny před počátkem výzkumu vlivu užívání efektivní komunikace na jednání dětí v období 20. 1. – 28. 1. 2014.

V průběhu sledovaného období došlo k 67 *nežádoucím projevům*, mezi které patří žalování (24), provokování (16), vyklizení pole – ústup (16), hádky (9) a agrese (2). Žádoucích způsobů řešení konfliktních situací bylo v tomto období vypořádáno 30. K *žádoucím projevům* chování při řešení konfliktních situací je zařazena domluva, hledání řešení (5), přenechání rozhodnutí náhodě (7), vysvětlení, popis, informace (4), sdělení vlastního názoru, obhájení pozic (6), spoluúčast, možnost volby (8).

**Tabulka č. 6 Výskyt pozorovatelných nežádoucích a žádoucích projevů před experimentem.**

<b>NEŽÁDOUCÍ PROJEVY</b>	<b>20. 1. 2014</b>	<b>21. 1.</b>	<b>22. 1.</b>	<b>23. 1.</b>	<b>24.1.</b>	<b>27. 1.</b>	<b>28.1.</b>	celkem
žalování	5	4	3	3	4	2	3	24
provokování	3	2	3	1	4	2	1	16
vyklizení pole - ústup	3	2	3	2	3	1	2	16
hádky - konflikt	2	2	1	0	1	0	3	9
agrese	1	0	0	0	0	0	1	2
<b>výsledný součet</b>								<b>67</b>
<b>ŽÁDOUCÍ PROJEVY</b>	<b>20. 1. 2014</b>	<b>21. 1.</b>	<b>22. 2.</b>	<b>23. 2.</b>	<b>24. 1.</b>	<b>27. 1.</b>	<b>28. 1.</b>	celkem
domluva, hledání řešení	1	0	1	0	2	1	0	5
přenechání rozhodnutí náhodě	0	1	1	2	1	0	2	7
Vysvětlení, popis, informace	1	0	0	1	0	1	1	4
sdělení vlastního názoru, obhájení pozic	1	1	1	0	0	2	1	6
spolupráce, možnost volby	1	0	2	1	1	1	2	8
<b>výsledný součet</b>								<b>30</b>

Zdroj: Vlastní výzkum.

Vstupní hodnoty jsou vyšší u nežádoucích projevů než u žádoucích.

### **Pozorování po skončení experimentu**

V následující tabulce jsou uvedeny četností žádoucích a nežádoucích projevů dětí ve školní družině po skončení experimentu zkoumající vliv efektivní komunikace na jejich jednání v období 7. 4. – 15. 4. 2014.

**Vstupní pozorování.** *Nežádoucí jevy*, v počtu 28, tvoří žalování (9), provokování (9), vyklizení pole - ústup (4), hádky – konflikt (6), agrese (0). *Žádoucí projevy* jsou zaznamenány takto: domluva, hledání řešení (9), přenechání rozhodnutí náhodě (12), vysvětlení pomocí popisu, informace (12), sdělení vlastního názoru, obhájení pozic (16) a spolupráce, možnost volby (12).

**Konečné pozorování.** Ve srovnání se vstupním pozorováním, na konci výzkumu počet *nežádoucích projevů* klesl o 39 na 28. Žalování se snížilo o 15 na 9, provokování o 7 na 9, vyklizení pole – ústup o 12 na 4, hádky – konflikt o 3 na 6 a agrese o 2 na 0. *Žádoucí projevy* se naopak vyskytovaly častěji, jejich počet vzrostl o 31 na 60.

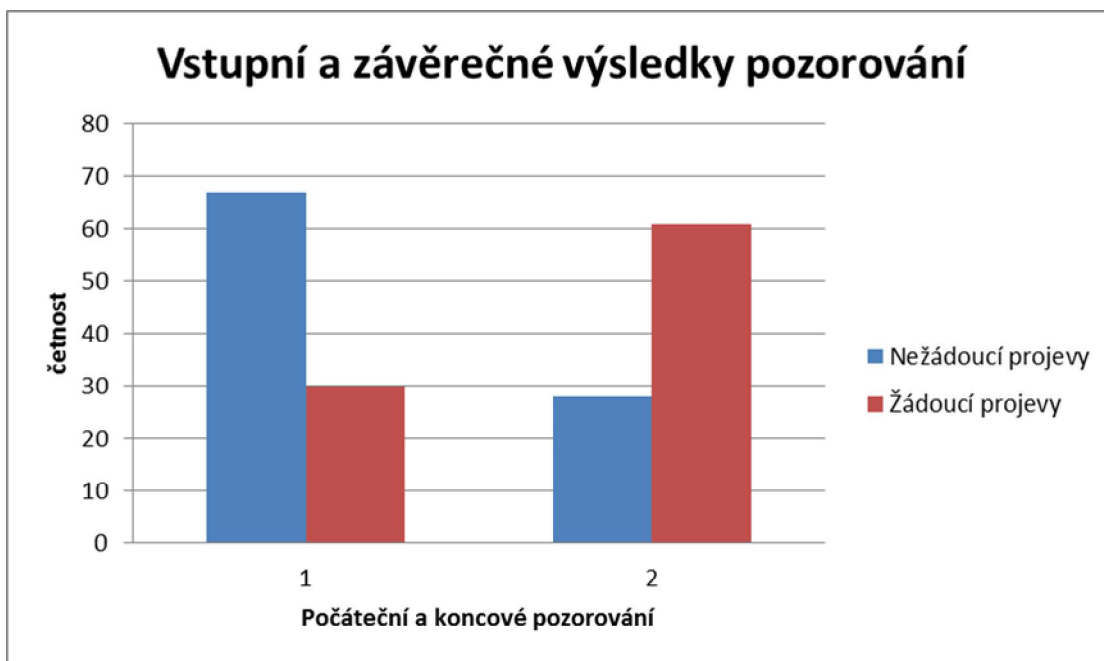
Z toho domluva, hledání řešení vzrostla o 4 na 9, přenechání rozhodnutí náhodě o 5 na 12, vysvětlení, popis, informace o 8 na 12, sdělení svého názoru, obhájení pozic o 10 na 16, spolupráce možnost volby o 4 na 12.

**Tabulka č. 7 Výskyt pozorovatelných nežádoucích a žádoucích projevů po skončení experimentu**

<b>NEŽÁDOUCÍ PROJEVY</b>	<b>7. 4. 2014</b>	<b>8. 4.</b>	<b>9. 4.</b>	<b>10. 4.</b>	<b>11. 4.</b>	<b>14. 4.</b>	<b>15. 4.</b>	celkem
žalování	2	1	0	2	1	1	2	9
provokování	2	0	1	2	1	1	2	9
vyklizení pole - ústup	1	1	0	1	0	0	1	4
hádky - konflikt	1	0	1	2	1	0	1	6
agrese	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>výsledný součet</b>								<b>28</b>
<b>ŽÁDOUCÍ PROJEVY</b>	<b>7. 4. 2014</b>	<b>8. 4.</b>	<b>9. 4.</b>	<b>10. 4.</b>	<b>11. 4.</b>	<b>14. 4.</b>	<b>15. 4.</b>	celkem
domluva, hledání řešení	2	1	1	1	2	1	1	9
přenechání rozhodnutí náhodě	2	1	1	2	1	3	2	12
vysvětlení, popis, informace	1	3	2	1	3	1	1	12
Sdělení vlastního názoru, obhájení pozic	3	1	2	3	1	2	4	16
spolupráce, možnost volby	1	2	1	1	2	3	2	12
<b>výsledný součet</b>								<b>61</b>

Zdroj: Vlastní výzkum.

Po skončení experimentu, s užíváním efektivní komunikace, převažují při řešení konfliktních situací žádoucí projevy nad nežádoucími.



**Graf č. 4:** Porovnání výsledků pozorování žádoucích a nežádoucích projevů při řešení konfliktních situací před experimentem a po jeho ukončení. Z grafického znázornění lze vysledovat významný nárůst žádoucích projevů po ukončení experimentu.

## 4.6 Ověření hypotéz

V této kapitole budou ověřeny hypotézy formulované na počátku výzkumné části práce.

### Hypotéza č. 1:

Předpokládám, že důsledným užíváním efektivní komunikace dojde ke změnám v jednání experimentálního vzorku dětí školní družiny ve srovnání s dětmi z vybraných tříd školní družiny.

Tato hypotéza byla potvrzena. V porovnání s počátečním stavem došlo k pozitivním změnám u obou sledovaných skupin. Hodnocení respondentů experimentální skupiny se lišilo od hodnocení respondentů kontrolní skupiny, výraznějším pozitivním hodnocením položek č. 4, 5, 6, 7 a 8. V konečném hodnocení respondentů kontrolní skupiny nebyly oproti počátečnímu stavu zaznamenány výraznější rozdíly. Celkově se třídní klima, u obou sledovaných skupin, jeví příznivě.

### **Hypotéza č. 2:**

Předpokládám, že po skončení experimentu dojde u respondentů experimentální skupiny ke zvýšení spokojenosti a pocitu bezpečí oproti původnímu stavu a v porovnání s hodnocením respondentů kontrolní skupiny.

Hypotéza nebyla v konečném šetření ohledně spokojenosti potvrzena. Pozitivní hodnocení respondentů experimentální i kontrolní skupiny oproti počátečnímu šetření vzrostla o přibližně stejné hodnoty, ale v experimentální skupině bylo u dvou položek ze tří dosaženo 100 %, díky vyššímu vstupnímu hodnocení. Druhá část hypotézy se týká zvýšeného pocitu bezpečí po skončení experimentu u respondentů experimentální skupiny oproti respondentům kontrolní skupiny. Lze konstatovat, že tato část hypotézy se potvrdila. U respondentů experimentální skupiny došlo k výraznějšímu nárůstu pozitivního hodnocení než u respondentů skupiny kontrolní a to v souhrnu o 49 %.

### **Hypotéza č. 3:**

Předpokládám, že po skončení experimentu budou respondenti zkoumané skupiny hodnotit projevy svého názoru více pozitivně než ostatní respondenti z kontrolní skupiny.

Hypotéza byla potvrzena. Významně vzrostlo sebehodnocení respondentů experimentální skupiny schopnosti říci spolužákovi, co se mi na něm nelíbí (nárůst o 31 %) a schopnosti říci opačný názor (nárůst o 20 %). Negativní hodnocení počátečního šetření bylo v konečném šetření nahrazeno pozitivním. V hodnocení respondentů kontrolní skupiny konečného šetření, také došlo k nárůstu pozitivního hodnocení, ale celkově byly uvedené schopnosti stále hodnoceny negativně.

### **Hypotéza č. 4**

Předpokládám, že respondenti experimentální skupiny budou řešit odlišně konfliktní situace před experimentem a po jeho skončení.

Tato hypotéza byla potvrzena při pozorování žádoucích a nežádoucích projevů respondentů při řešení konfliktních situací. Počet *nežádoucích projevů* klesl o 39 případů. *Žádoucí projevy* se naopak vyskytovaly častěji, jejich počet vzrostl

o 31 případech. Respondenti méně žalovali, provokovali, ustupovali a hádali se. Oproti počátečnímu šetření po skončení experimentu došlo k vymizení agresivního řešení konfliktů. Změnil se způsob řešení konfliktních situací v častějším používání domluvy, hledání řešení, vysvětlení, popisu, informace, sdělení svého názoru s obhájením pozic, přenechání rozhodnutí náhodě a nejvíce vzrostla spolupráce s možností volby.

#### 4.7 Diskuse

Před prvním užitím efektivní komunikace v praxi jsem měla obavy ze změny výchovného stylu. Nesouhlasné stanovisko k těmto obavám vyslovila Karnsová, která popisuje, že změna výchovného stylu je možná vždycky.<sup>115</sup>

Kopřiva a kol. uvádí dobrou zkušenost účastníků kurzu efektivní komunikace z praxe, a to především s užíváním empatické reakce, pozitivní zpětné vazby a trpělivým oceňováním drobných úspěchů.<sup>116</sup> To se při experimentu potvrdilo. Zvláště u dětí neklidných nebo naopak u velmi úzkostlivých a nesmělých. Chválení pomocí popisování toho, co se povedlo, děti získávaly pozitivní zpětnou vazbu a rostla jejich motivace k další práci. Z efektivních způsobů komunikace se jeví, jako velmi účinné a rychlé, použití techniky dvou slov, popisu a informace. Kopřiva zmiňuje zpětné vazby účastníků kurzů Respektovat a být respektován, v nichž se tyto účastníci shodují na zlepšení své schopnosti naslouchat. Tato schopnost byla sledována i u dětí při rozhovorech v komunitním kruhu. Při experimentu měly zpočátku tendenci skákat jiným do řeči, ale s „povídákem“ si zvykly, že nejdříve mluví ten, kdo ho drží. Již po druhém sezení dodržovaly dané pořadí. To že naslouchají, dokazovaly, při neformálních rozhovorech i v samotném komunitním kruhu, svými reakcemi. To koresponduje s poznatkami Výrosta a Slaměníka, kteří poukazují na potvrzení záměrného přijímání sdělení příjemcem tím, že on sám přebírá roli původce sdělení.<sup>117</sup> Velmi příznivě se rozhovory v komunitním kruhu, spolu s ostatními běžnými prosociálními činnostmi, odrazily na spolupráci, pomoci při potížích a pocitu sounáležitosti ke skupině. Jinak formulováno Výrostem a Slaměníkem, respektující

---

<sup>115</sup> KARNSOVÁ, M. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem*, s. 69.

<sup>116</sup> KOPŘIVA a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 268.

<sup>117</sup> VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*, s. 218-220.

vzájemné vztahy jsou udržovány a rozvíjeny sociálně kompetentním chováním, které má prosociální charakter.<sup>118</sup>

Užívání efektivních způsobů komunikace se v experimentální skupině projevilo ve větší pohodě v kolektivu, spokojenosti dětí. Příkladem je problémový chlapec, který byl velice vnímavý k novým technikám, jako první použil popis s informací a ostatní děti vůči jeho osobě začaly uplatňovat „já výrok“ s informací a výběrem. Přestaly mu ustupovat a současně, po stanovení a dodržování dohodnutých pravidel, ho přibíraly ke hram. V počátečním šetření získal nejvíce hlasů nesympatického spolužáka, v konečném šetření jich výrazně ubylo. Na tento jev lze aplikovat tvrzení Heluse, který uvádí, že dojem a způsob vnímání druhého ovlivní náš postoj a jednání vůči němu což se vzápětí odrazí v jeho chování, pocitech. De Vito přikládá důležitost přijetí a dodržování pravidel té skupiny, které chce být členem.<sup>119</sup> Shapiro přiznává efektivní komunikaci důležitou roli právě v předcházení vyloučení jedince z kolektivu.<sup>120</sup>

Helus zdůrazňuje soudržnost, jež roste i vzájemnými sympatiemi podskupin ve skupině. Dále označil psychosociální třídní klima za činitele spokojenosti ve třídě, která ovlivňuje nejen výkony žáků, ale i pedagoga.<sup>121</sup> Naopak díky novým technikám, které podle vzoru používaly i děti, vzrostla spokojenost v celé třídě, což se odrazilo v pozitivním hodnocení třídního klimatu.

Psychosociální třídní klima bylo hodnoceno pozitivně nejen respondenty experimentální skupiny, ale také respondenty skupiny kontrolní. Ke zlepšení došlo u všech sledovaných parametrů, i když rozdíly mezi počátečním a konečným šetřením nevykazovaly srovnatelného růstu s výsledky experimentální skupiny hlavně v sebehodnocení sdělit svůj názor. K změně výchovného stylu a pedagogů nedošlo, proto se domnívám, že lze nárůst přisuzovat jejich pedagogickým dovednostem a vývoji skupin. Ostatně i Helus mezi důležité faktory ovlivňující pozitivní psychosociální klima řadí právě pedagogické kompetence organizující dění ve třídě, které vedou k růstu pozitivního psychosociálního klimatu, neboť pozitivní sociální klima působí facilitačně, napomáhá vytčeným cílům a žáci cítí podporu zázemí

---

<sup>118</sup> VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*, s. 212.

<sup>119</sup> DE VITO, J., A. *Základy mezilidské komunikace*, s. 242.

<sup>120</sup> SHAPIRO, L. E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj.*, s. 155-156.

<sup>121</sup> HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*, s. 249-252.



své třídy.<sup>122</sup> Další možné vysvětlení zlepšení v kontrolní skupině, dle Vágnerové, lze přičítat vývojovému zrání psychických i fyzických funkcí jednotlivců.<sup>123</sup> Samozřejmě nelze opomenout již zmiňovaný vývoj skupiny. Výrost a Slaměník k vývoji skupiny přidávají ještě vývoj pozice jednotlivce ve skupině. Z původně neznámých členů, se stávají osoby známé s odlišnými znaky a dovednostmi. Autoři upozorňují na skutečnost, že všechny skupiny se vyvíjí a prochází přibližně stejnými fázemi.<sup>124</sup> Karnsová je popisuje jako přechod z fáze JÁ, upřednostňování svých potřeb, do fáze MY, respektování individuálních rozdílů. Mezi základní pomocníky tohoto přechodu považuje bezpečí, důvěru, respekt.<sup>125</sup>

Zaznamenala jsem změnu i ve svém vlastním jednání. To co jsem dříve řešila více slovy, nyní zvládnou efektivněji se zvýšeným účinkem. Mohu se pouze ztotožnit s hodnocením účastníků kurzu, uvedeném Kopřivou a kol.: méně užitých slov, více naslouchání a pozorování, ocenění přínosu možnosti výběru, nejprve začít u sebe, uvědomit si nezbytnost partnerského přístupu k dětem, netrestat negativa, ale oceňovat klady popisem.<sup>126</sup>

V oblasti rozvoje sebehodnocení hodně napomohlo ocenění toho, co se dětem povedlo, včetně pomoci druhým, nápadů, zamýšlení se nad situací, nad řešením. V souladu s názorem Slezáčkové, jež považuje sebezpoznaní za základ pozitivní představy o sobě a sebehodnocení.<sup>127</sup> Tím, že dětem poskytujeme zpětnou vazbu, napomáháme k jejich sebehodnocení. V dotazníkovém šetření hodnotily děti svoji schopnost sdělovat svůj a opačný názor rozdílně. I Kamencová považuje za přirozené, že všichni nemusí mít na všechno stejný názor.<sup>128</sup>

To jak jsem s dětmi jednala, komunikovala při experimentu, se odrazilo v jejich jednání i komunikaci. Postupně začaly používat stejné efektivní způsoby komunikace. Rychlost osvojení některých technik dětmi se různila. Některé, například hledání řešení poskytnutím výběru s informací, zvládaly po 14 dnech. Ke konci experimentu přidaly do repertoáru další. To se různí od poznatků uvedených Kopřivou

---

<sup>122</sup> HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*, s. 253-255.

<sup>123</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*, s. 5-17.

<sup>124</sup> VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*, s. 321-329.

<sup>125</sup> KARNSOVÁ, M. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem*, s. 42-44.

<sup>126</sup> KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 277-278.

<sup>127</sup> SLEZÁČKOVÁ, A. *Průvodce pozitivní psychologií*, s. 227.

<sup>128</sup> KAMENCOVÁ, M. *Řešení konfliktu pomocí sociálních her*, s. 42.

a kol., že děti zvládaly nové techniky během tří týdnů, včetně empatické reakce.<sup>129</sup> Některé děti při experimentu zvládaly empatickou reakci hned, jiné se v tomto směru neprojeví. Jedná se o individuální záležitost. Při pozorování jsem zařadila do nežádoucích projevů žalování. Za žalování byly posuzovány situace, kdy bylo v možnostech dětí samostatné řešení. To, že žalování není vždy žádoucí, potvrzuje Vedralová návodem pro dospívající, jak odmítnout žalování.<sup>130</sup> Zde lze zmínit názor Karnsové o pedagogovi, který jako průvodce, podporuje řešení problémových situací dětmi, a to svojí účinnou komunikací a na základě předchozích zkušeností. Autorka opět zdůrazňuje význam naslouchání, coby základu dobré komunikace.<sup>131</sup>

V neposlední řadě zbývá, než souhlasit s výrokem, uvedeným Kopřivou: „*Člověk změni jednání, děti změni chování.*“<sup>132</sup> Podle výsledků experimentu, dotazníkového šetření lze usuzovat na pravdivost tohoto výroku.

---

<sup>129</sup> Tamtéž, s. 273-277.

<sup>130</sup> VEDRALOVÁ, J. *Já se z těch rodičů zblázním. Jak zlepšit vztahy s rodiči*, s. 124-125.

<sup>131</sup> KARNSOVÁ, M. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem*, s. 15-19.

<sup>132</sup> Cit. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 277

## ZÁVĚR

Hlavním cílem práce bylo zjistit, zda důsledným používáním efektivní komunikace a pomoci prosociálních činností, konkrétně komunitního kruhu, dojde ke změně v jednání dětí kolektivu školní družiny. Následně byl rozpracován na porovnání klimatu školní družiny experimentální skupiny na počátku a na konci experimentu se stavem klimatu v kontrolní skupině, spolu se vzájemnou komparací hodnocení respondentů ohledně vývoje spokojenosti a pocitu bezpečí před výzkumem a po něm. Součástí cíle bylo i porovnání vývoje schopnosti vyslovit svůj názor u respondentů z experimentální skupiny s ostatními respondenty kontrolní skupiny a porovnání žádoucích s nežádoucími projevy při řešení konfliktních situací u respondentů experimentální skupiny před experimentem a po jeho skončení.

Hlavní cíl byl naplněn a z výsledků hodnocení dotazníkového šetření a pozorování žádoucích a nežádoucích projevů řešení konfliktních situací respondenty experimentální skupiny bylo zjištěno, že působením efektivních způsobů komunikace a prosociálních činností, hlavně komunitního kruhu, ke změnám v jednání dětí kolektivu školní družiny – experimentální skupiny opravdu došlo. Po skončení experimentu začaly v jejich jednání převažovat žádoucí způsoby řešení konfliktů nad nežádoucími. Vzrostl u nich pocit bezpečí i míra sebehodnocení sdělit svůj a opačný názor více, než v počátečním šetření i ve srovnání s kontrolní skupinou. Spokojenost byla u obou skupin hodnocena pozitivně, u experimentální skupiny o něco více, a vzrostla přibližně o stejné hodnoty. Potěšující je zjištění, že ve všech zkoumaných odděleních školních družin jsou děti spokojené a pozitivně vnímají psychosociální třídní klima.

Vlastnímu šetření a experimentu předcházelo teoretické ukotvení problému. V úvodních kapitolách jsem pojednala o pedagogovi a žákovi, jejich vzájemném vztahu, dovednostech pedagoga, pedagogické lásce, interakci pedagoga s žákem a přiblížila jsem zvláštnosti dítěte mladšího školního věku, jeho mezilidských vztahů a připravenosti na školu. Následovalo pojednání o ovlivňování třídního klimatu, spolu se zvláštnostmi působení ve školní družině. V další části jsem zmínila, čím je ovlivňováno třídní klima a zároveň jsem nastínila problémy řešení konfliktů. V posledních kapitolách této části práce jsem se zabývala komunikací, jejími zásadami a hlavními druhy, včetně pedagogické. Naposledy jsem uvedla, z hlediska výzkumu nejdůležitější, kapitoly o efektivní komunikaci a jejich efektivních způsobů,

včetně ukázky i neefektivních, spolu s prosociálními činnostmi, především s komunitním kruhem.

Výsledky výzkumu mě utvrdily, že má smysl, při práci s dětmi, využívat efektivní způsoby komunikace a prosociální činnosti. Přesto lze výsledné závěry považovat pouze za orientační, vzhledem k malému počtu respondentů.

Z efektivních technik komunikace byl okamžitý účinek zřetelný u použití dvou slov. Oslovení spojené s jednoslovnou informací spolehlivě účinkuje i u problémových, dominantních jedinců. Ti uznávali i techniku přenechání řešení náhodě. Známou dětskou hru „Kámen, nůžky, papír“ jsme využili pro případy nerozhodného stavu, kdy ani sami děti si nebyly jisté, kdo má pravdu. Náhoda byla velice hojně využívána všemi dětmi, její výsledek respektovali úplně všichni, bez rozdílu. Zpočátku dominantní jedinci měli tendence k podvádění, ale díky přitažlivosti hry a jejich početných diváků v roli soudců brzy zjistili, že je to marné a zároveň potupné.

Přestože s dětmi pracuji již 30 let, snažím se neustrnout na ustálených způsobech výchovného působení, sleduji nové přístupy a v efektivní komunikaci s prosociálními činnostmi vidím veliký potenciál využití při práci vychovatele ve školní družině i v běžném životě. Respektující přístup nevychovává poslušné „ovečky“, ale jedince, kteří se umí rozhodovat, jsou vnímaví ke svému okolí, zkrátka se umí chovat partnersky a demokraticky.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- CAIATIOVÁ, M., DELAČOVÁ, S., MÜLLEROVÁ, A. *Volná hra, zkušenosti a náměty*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-011-1
- DE VITO, J., A. *Základy mezilidské komunikace*. 1. vyd. Praha: Grada, 2001. ISBN 80-7169-988-8
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0
- GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ, L. a kol. *Sociální dovednosti ve škole*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3472-9
- HANŽLOVÁ, M.; MACEK, P. *Zvládací strategie a styly dospívajících*. *Psychologia a patopsychologia dětí aťa*, Bratislava, 2008, roč. 43, č. 1, s. 3-22. ISSN 0555-5574.
- HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3
- HOFBAUER, B. *Kapitoly z pedagogiky volného času*. 1. vyd. České Budějovice: JČU v Českých Budějovicích, Teologická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7394-240-3
- CHRÁSTKA, M. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. 1. vyd., Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4
- KAMENCOVÁ, M. *Řešení konfliktu pomocí sociálních her*. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky. Brno, 2007.
- KAMSOVÁ, M. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-032-4
- KARNSOVÁ, M. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-032-4
- KYRIACU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. 1.vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7
- KOMENSKÝ, J., A. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1451-1
- KOPŘIVA, P.; NOVÁČKOVÁ, J.; NEVOLOVÁ, D.; KOPŘIVOVÁ, T. *Respektovat a být respektován*. 2.vyd. Kroměříž: Spirála, 1996. ISBN 80-901873-74

- MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-085-5
- MATĚJČEK, Z. *Po dobrém, nebo po zlém*. 3. vyd. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-00-3
- MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 3. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003. ISBN 80-86-429-19-9
- NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7
- NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0510-5
- OPRAVILOVÁ, E.; KROPÁČKOVÁ, J. *Studijní texty k předškolní pedagogice s úvodem do pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2005. ISBN 80-7290-251-2
- PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*. 4. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-423-6
- PATOČKA, J. *Komeniologická studie II., Sebrané spisy*. Svazek 10. Praha: Oikoymenth, 1998. ISBN 80-86005-03-4
- PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2
- SHAPIRO, D. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-238-6
- SMITH, CH., A. *Třída plná pohody*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-82-8
- SLEZÁČKOVÁ, A. *Průvodce pozitivní psychologií. Nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2012. ISBN 978-80-247-3507-8
- SPAEMANN, R. *Základní mravní pojmy a postoje*. Praha: Svoboda, 1995. ISBN 80-205-0484-2
- SVOBODOVÁ, E. *Prosociální činnosti*. Praha: Raabe, 2007. ISBN 80- 86307-39-3
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*. 1. vyd. Praha: Regleta, 1997. ISBN 80-7184-487-X
- VEDRALOVÁ, J. *Já se z těch rodičů zblázním. Jak zlepšit vztahy s rodiči*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-145-2
- VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-1428-8

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X

## **Jiné zdroje**

ALEXANDER, B. *Teacher Student Communication: Some Strategies to Make It Successful*[online]. Nebraska-Lincoln: University of Nebraska-Lincoln, Copyright 2009-2014[cit. [2014-11-02]]. Dostupné z: <http://www.classroom-management-success.org/teacher-student-communication.html>

ALEXANDER, B. *Effective Communication with Students* [online]. Nebraska-Lincoln: University of Nebraska-Lincoln, Copyright 2009-2014[cit. [2014-12-06]]. Dostupné z: <http://www.classroom-management-success.org/teacher-student-communication.html>

KRAFT, M. A. a S. M. DOUGHERTY. Effect of Teacher - family communication about student involvement: Evidence from a randomized field experiment. In: *Scholars at Harvard* [online]. Harvard, 2012 [cit. 2014-10-09]. Dostupné z: [http://scholar.harvard.edu/files/mkraft/files/kraft\\_dougherty\\_teacher\\_communication\\_jr ee.pdf](http://scholar.harvard.edu/files/mkraft/files/kraft_dougherty_teacher_communication_jr ee.pdf)

Předpis č. 563/2004 Sb. *Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů* [online]. Sbírka zákonů ČR, 2004 [cit. 2014-12-6], dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

RIES, L. *Pedagogická láska a prosociálnost*. Pedagogická orientace. Brno, 2011[cit. 2014-10-08]., roč. 21, č. 3, s. 272-283. Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz>

## **SEZNAM ZKRATEK**

P. Š. – počáteční stav

K. Š. - konečný stav

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha I.

**Dotazník šetření třídního klimatu**

Příloha II.

**Původní znění dotazníku s grafickým zobrazením Kamencové**

Příloha III.

**Porovnání třídního klimatu experimentální skupiny**

Příloha IV.

**Porovnání třídního klimatu kontrolní skupiny**

Příloha V.

**Poznatky z výzkumu – dotazování a pozorování**

Příloha VI.

**Efektivní komunikační dovednosti**

Příloha VII.

**Přehled neefektivních způsobů komunikace**

Příloha VIII.

**Ukázky vyplněných dotazníků z předvýzkumu**



## Dotazník šetření třídního klimatu

Milé děti,

dotazník, který máte před sebou, je anonymní. Prosím vás o jeho vyplnění. Každou otázku si nejdříve pečlivě přečtete a promyslete, teprve potom na ni odpovězte.

Odpověď buď zakroužkujete, nebo napíšete. Pamatujte, že žádná odpověď není správná ani špatná. Proto odpovídejte vždy pravdivě a tak, jak to skutečně cítíte.

Děkuji za vaše odpovědi.

1. Mám ve školní družině kamarády. ANO – NE
2. Ve školní družině jsem spokojen. ANO – NE
3. Jsme ve školní družině spíše hádavá třída. ANO – NE
4. Mezi spolužáky školní družiny se cítím bezpečně. ANO – NE
5. Máme spolužáka ve školní družině, který nám ubližuje. ANO – NE
6. Ně kterému spolužákovi ve školní družině je ubližováno. ANO – NE
7. Dokážu říct spolužákovi, co se mi na něm nelíbí. ANO – NE
8. Když mám na něco opačný názor než spolužáci, vyslovím ho nahlas. ANO – NE
9. Když mám potíže, spolužáci mi pomohou. ANO – NE
10. Kterého ze spolužáků (či spolužaček) ve školní družině máš nejraději?
  
11. Který ze spolužáků (či spolužaček) ve školní družině ti není sympatický? (to znamená, že je ti nepříjemný, protivný)

Děkuji za spolupráci 😊

Jana Soldátová

### Původní znění dotazníku s grafickým zobrazením Kamencové

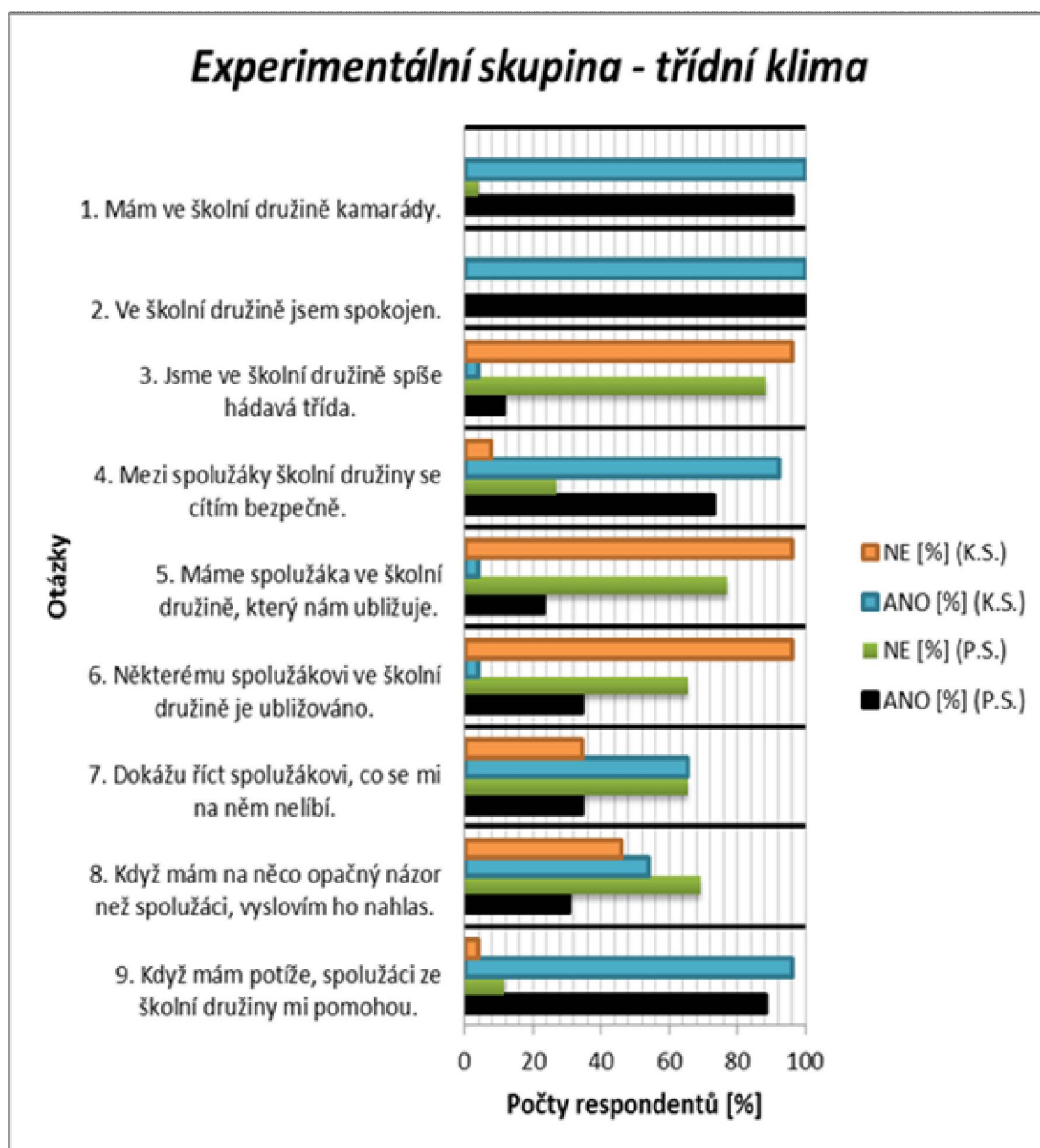
1. Mám ve třídě kamarády. ANO – NE
2. Ve třídě jsem spokojen. ANO – NE
3. Jsme spíše hádavá třída. ANO – NE
4. Mezi spolužáky se cítím bezpečně. ANO – NE
5. Máme spolužáka, který nám ubližuje. ANO – NE
6. Některému spolužákovi je ubližováno. ANO – NE
7. Dokážu říct spolužákovi, co se mi na něm nelíbí. ANO – NE
8. Když mám na něco opačný názor než spolužáci, vyslovím ho nahlas. ANO – NE
9. Když mám potíže, spolužáci mi pomohou. ANO – NE
10. Kterého ze spolužáků (či spolužaček) máš nejraději? (můžeš zvolit až tři z nich)
11. Který ze spolužáků (či spolužaček) Ti není sympatický? (opět mohou být tři)

Graf č.1



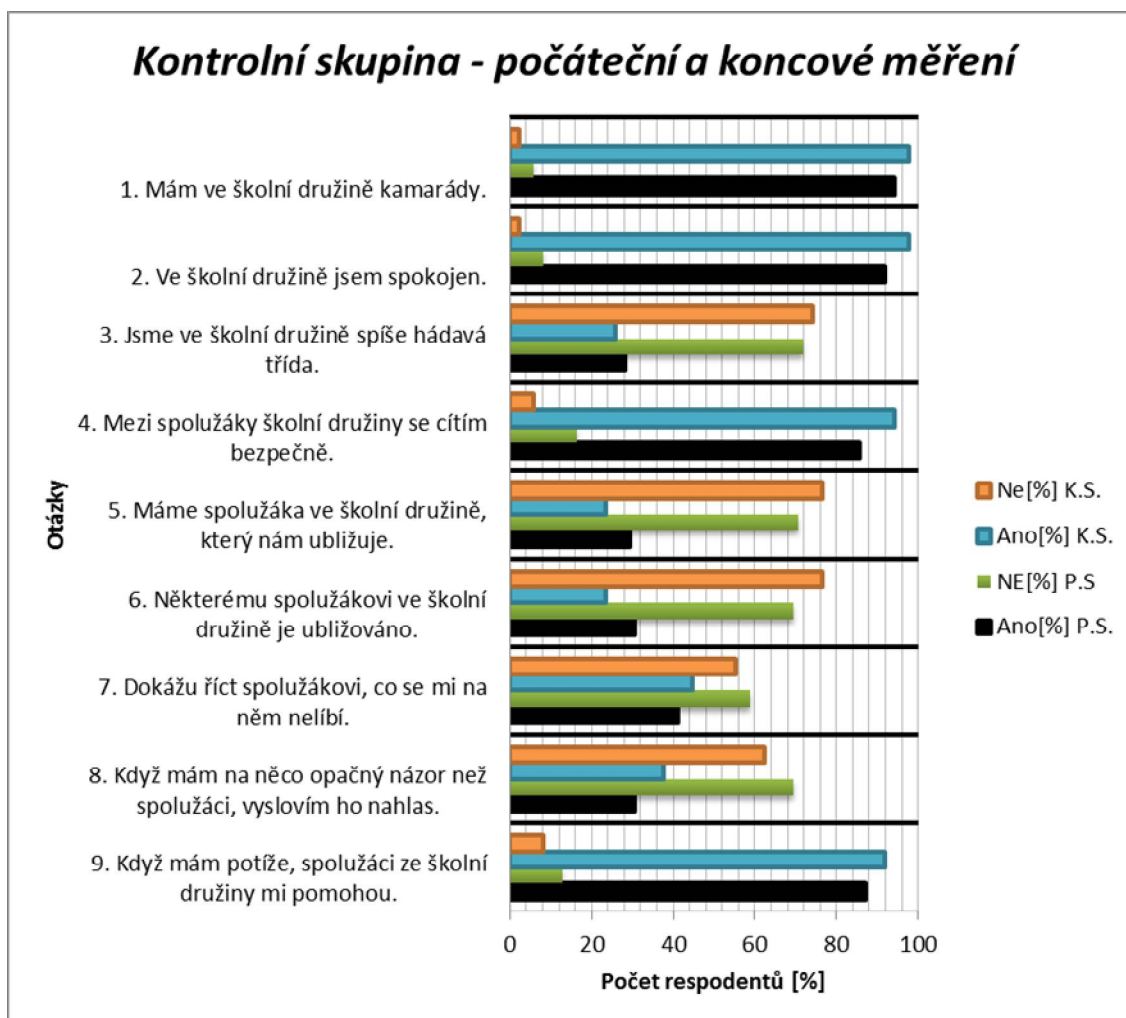
Graf č. 1: Grafické zobrazení hodnocení třídního klimatu z diplomové práce Kamencové.

## Porovnání třídního klimatu experimentální skupiny



**Graf č. 2: Experimentální skupina - počáteční a koncové šetření celkového klimatu ve školní družině.** Z grafického ztvárnění jsou patrné významné pozitivní výsledky šetření položek 1, 2, 4, 9 se souhlasným hodnocením (ANO) a nesouhlasným hodnocením (NE) položek 3, 5, 6.

## Porovnání třídního klimatu kontrolní skupiny



**Graf č. 2: Kontrolní skupina - počáteční a koncové šetření třídního klimatu**  
Z grafického znázornění lze poznat, změny výsledků šetření u jednotlivých položek.

## **Poznatky z výzkumu – dotazování a pozorování**

### **Poznatky z výzkumu - dotazování**

Výsledky odpovědí experimentální skupiny byly po druhém šetření zpracovány podle jednotlivých položek do přehledných kruhových grafů, aby respondenti viděli, k jakému vývoji došlo. Zpřístupněné grafy se zájmem porovnávali. Pro ostatní respondenty z jiných škol jsem přiložila k dotazníku úvodní dopis s ubezpečením, že jde o dobrovolný, anonymní dotazník. Paní vychovatelce jsem ozřejmila účel dotazníku při osobním setkání s tím, že jsem ji informovala na úskalí formulace otázky číslo 11, a to slovního spojení „není sympatický“. V předvýzkumu děti netušili, co znamená, proto jsem poprosila o vysvětlení a připomenutí, sama jsem do závorky uvedla „který je ti protivný, nepříjemný“. Dalším úskalím dotazníku se v předvýzkumu ukázalo hodnocení třídy jako hádavé, do vlastního hodnocení se promítla i jedna hádka. Děti neuměli rozlišit déle trvající stav. Na tento jev byli pedagogové taktéž upozorněni.

### **Poznatky z výzkumu – pozorování**

Při pozorování chyběl druhý pozorovatel, se kterým by bylo možné výsledky komparovat a tím by získaly na přesnosti.

## Efektivní komunikační dovednosti

1. *Popis, konstatování – Vidím (slyším), že...* Při popisu a konstatování se zaměřujeme na určitou situaci, nehodnotíme člověka. Poskytujeme možnost úspěšného řešení problému. Nečiníme tak ve zlosti, ale v klidu příjemně a věcně. Vyjádřením popisem a konstatováním dáváme najevo zájem o spolupráci a současně vybízíme ke spoluúčasti, spoluzodpovědnosti a poskytujeme důvěru ve schopnosti oslovovaného.
  2. *Informace, sdělení – Je...; Je potřeba...; Tohle dělám (tak a tak) ...; Pomůže, když...; když..., tak... ()*. Tato technika je užívána místo rad a pokynů, oslovený se sám rozhoduje, jestli informaci využije, dochází u něj k rozvoji zodpovědnosti.
  3. *Vyjádření vlastních očekávání a potřeb – Očekávám, že... Pomohlo by mi, kdyby... ()*. Sdělením svých očekávání a potřeb nahrazujeme výčitky a obviňování. Přesná formulace pozitivních očekávání předchází nedorozumění.
  4. *Poskytnout možnost volby – Uděláš to tak... nebo tak...? Můžeš si vybrat. ()*. Nabízíme výběr mezi konkrétními možnostmi, které nejsou v neomezeném množství, nejlépe z počtu dvou, tří. Výběr je předpokladem rozvíjení zodpovědnosti dítěte.
  5. *Dvě slova - Jirko, ...! ()*. Tento způsob zahrnuje oslovení s jednoslovnou informací, dále i kategorický nesouhlas s nepřijatelným chováním – *Žádné rvačky! Žádné lhaní!*
  6. *Ponechání prostoru pro spoluúčast a vlastní aktivitu dětí – pomocí návodných otázek (Co s tím uděláme? A co si o tom myslíš ty?), ukazujeme dětem, že problém se lépe zvládá za účasti více lidí na rozhodovacím procesu.<sup>133</sup>*
- Popis – informace;
  - popis – spoluúčast, popřípadě s přidáním výběru;
  - informace – očekávání;
  - informace – výběr

<sup>133</sup> Srov. KOPŘIVA P. a kol., *Respektovat a být respektován*, s. 50.

## Přehled neefektivních způsobů komunikace

1. Ty zase (vždycky, nikdy, pořád)...! Kdybys 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, proroctví)
7. On je takový... (nálepkování)
8. Udělej... (pokyny)
9. Okamžitě běž a udělej...! (příkazy)
10. Přestaň..., nebo...! Běda jestli...! (vyhrožování)
11. Křik
12. Podívej se na..., vezmi si příklad z... (srovnávání, dávání za vzor)
13. Já pro tebe..., a ty...! (poukazování na vlastní zásluhy)
14. Ty snad chceš...? Copak ty nechceš...? (řečnické otázky)
15. Ty jsi ale... (urážky, ponižování)
16. To je náš génius! To ses teda vyznamenal! (ironie, shazování)
  - Ticho! To sem teď nepatří.
  - Až jindy. Teď na to není čas.
  - Neříkej mi takové hlouposti. Že se nestydíš.
  - Takový velký kluk (děvče). Na to jsi ještě moc malý.
  - Nevyrušujte, nekřičte, nemluvte. Když mluvím já, buďte ticho.
  - No to snad ne! Tady bude klid!
  - To se mi snad jen zdá! Co jiného bych od tebe mohl (a) čekat?
  - Příště raději mlč. Co já řeknu, to platí. Tady rozhodují já

## Ukázky vyplněných dotazníků z předvýzkumu

DÍVKY CHLAPECI TŘÍDA 1.

1. Mám ve školní družině kamarády. ANO - NE
2. Jsem ve školní družině spokojen. ANO - NE
3. Jsme spíše hádavá třída. ANO - NE
4. Mezi spolužáky se cítím bezpečně. ANO - NE
5. Máme spolužáka, který nám ubližuje. ANO - NE
6. Někteřemu spolužákovi je ubližováno. ANO - NE
7. Dokážu říct spolužákovi, co se mi na něm nelíbí. ANO - NE
8. Když mám na něco opačný názor než spolužáci, vyslovím ho nahlas. ANO - NE
9. Když mám potíže, spolužáci mi pomohou. ANO - NE
10. Kterého ze spolužáků (či spolužaček) máš nejraději? Adam
11. Který ze spolužáků (či spolužaček) Ti není sympatický? PAULA

DÍVKY CHLAPECI TŘÍDA 1.

1. Mám ve školní družině kamarády. ANO - NE
2. Jsem ve školní družině spokojen. ANO - NE
3. Jsme spíše hádavá třída. ANO - NE
4. Mezi spolužáky se cítím bezpečně. ANO - NE
5. Máme spolužáka, který nám ubližuje. ANO - NE
6. Někteřemu spolužákovi je ubližováno. ANO - NE
7. Dokážu říct spolužákovi, co se mi na něm nelíbí. ANO - NE
8. Když mám na něco opačný názor než spolužáci, vyslovím ho nahlas. ANO - NE
9. Když mám potíže, spolužáci mi pomohou. ANO - NE
10. Kterého ze spolužáků (či spolužaček) máš nejraději? Monča
11. Který ze spolužáků (či spolužaček) Ti není sympatický? Marka



## ABSTRAKT

SOLDÁTOVÁ, J. *Ke změnám v jednání dětí při použití efektivní komunikace a prosociálních činností*. České Budějovice 2015. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce RSDr. Ján Míšovič CSc.

Práce se zabývá působením užívání efektivní komunikace a prosociálních činností na jednání dětí mladšího školního věku ve třídě školní družiny. Sledovány jsou oblasti zvládnutí, řešení a četnosti konfliktů, spokojenosti, pocitu bezpečí ve školní družině a projevování vlastních názorů. Dále je srovnáváno klima třídy školní družiny před výzkumem v únoru 2014 a po jeho skončení v dubnu 2014. Výsledky empirického šetření kvantitativního výzkumu jsou porovnány mezi sebou na počátku a na konci výzkumu i s výsledky kontrolní skupiny. Dokazují, že změna výchovného přístupu, pomocí efektivní komunikace a prosociálních činností, může projevy chování dětí ovlivnit.

### KLÍČOVÁ SLOVA:

CZ - pedagogická komunikace, efektivní komunikace, sociální dovednosti, prosociální činnosti, klima školní třídy, školní družina.

## **ABSTRACT**

SOLDÁTOVÁ, J. *To changes in children's behaving while using efficient communication and prosocial activities.*

The thesis deals with the instrumentality of usage efficient communication and prosocial activities on primary children's behaviour in class after-school club. The observed areas are coping, solving plus percent occurrence of conflicts, mutual communication together with the expression of personal opinions. Furthermore, the work compared the atmosphere within the class after-school club before the research in January 2014 and after its completion in June 2014. The results of the empirical investigation of quantitative research are compared with each other at the beginning as well as at the end of the research. These outcomes were compared with the results of the control group. They prove that the change of educational approach by using the effective communication and prosocial activities can affect children's behavior.

EN – Key words:

pedagogic communication, efficient communication, social acquirements, prosocial activities, atmosphere within school class, after-school club