

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH**  
**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**  
Katedra pedagogiky a psychologie

**EFEKTIVNÍ KOMUNIKACE V PROSTŘEDÍ  
MATEŘSKÉ ŠKOLY PODPORUJÍCÍ ZDRAVÍ**

Bakalářská práce

Autor: Alena Irholcová

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí: Mgr. Eva Svobodová

České Budějovice 2009

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma *Efektivní komunikace v prostředí MŠ podporující zdraví* vypracovala samostatně a použila v ní prameny a literaturu, které uvádím v seznamu použité a citované literatury.

Dále prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě, ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Českých Budějovicích, dne.....

.....

Podpis

Děkuji vedoucí bakalářské práce Mgr. Evě Svobodové za vedení práce a cenné rady a připomínky k mé práci. Poděkování patří i kolegyním, které mi umožnily realizovat v jejich zařízení pozorování pro účely mé bakalářské práce.

## **ANOTACE**

Ve své bakalářské práci se zabývám problematikou komunikace v Mateřské škole podporující zdraví, konkrétně se zaměřuji na efektivní komunikační techniky. Porovnávám ji s komunikací v běžné MŠ a nahlížím až do první třídy školy základní. V teoretické části nastiňuji techniky žádoucí komunikace a hledám spojitosti mezi nimi a principy podpory zdraví v MŠ. Praktická část je orientována na komunikační dovednosti učitelek v MŠ podporující zdraví, v běžné MŠ a učitelek v 1. třídách ZŠ. Středem našeho zájmu jsou děti a jejich potenciality. Chceme – li z nich vychovat lidi odpovědné za své chování, rozhodování a vlastní způsob života, musíme u nich nastartovat utváření žádoucích návyků a komunikačních technik co nejdříve. Byla bych ráda, kdyby k tomu pomohla i moje práce.

**Klíčová slova:** efektivní komunikace, mateřská škola, respektování

## **ABSTRACT**

This bachelor thesis looks at the problems with communication at health supporting nursery schools, and it specifically discusses effective communications skills. I compare communication at these schools with communication at ordinary nursery schools all the way through to the first grade of basic school. In the theoretical part I outline the desirable skills of communication and I look for connectedness between both of them and the principles of health support in nursery school. The practical part describes the communication skills of teachers at nursery schools with health support, in ordinary nursery schools as well as first grade teachers in basic schools. Our main focus is children and their potential. If we want to raise children in to people who will take responsibility for their own actions, decisions and lifestyles, we have to ensure they develop proper habits and communication skills as early as possible. I would be proud, if my thesis helped to further this cause.

**Key words:** effective communication, nursery school, respected

Motto bakalářské práce:

*„Nečtiň druhým to, co nechceš, aby oni činili tobě.“*

**OSNOVA:**

<b>ÚVOD</b> .....	<b>7</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>9</b>
<b>1 Komunikace</b> .....	<b>9</b>
1.1 Verbální komunikace .....	10
1.2 Neverbální komunikace .....	10
1.3 Efektivní komunikace .....	11
1.4 Různé pohledy na komunikaci .....	11
<b>2 Mateřská škola podporující zdraví</b> .....	<b>13</b>
2.1 O programu, filozofii podpory zdraví .....	13
2.2 Integroující principy podpory zdraví .....	16
2.3 Zásady podpory zdraví v mateřské škole .....	19
2.3.1 Učitelka podporující zdraví.....	19
2.3.2 Věkově smíšené třídy .....	20
2.3.3 Rytmický řád života a dne.....	21
2.3.4 Tělesná pohoda a volný pohyb.....	21
2.3.5 Zdravá výživa.....	22
2.3.6 Spontánní hra .....	22
2.3.7 Podnětné věcné prostředí .....	23
2.3.8 Bezpečné sociální prostředí.....	25
2.3.9 Participativní a týmové řízení .....	25
2.3.10 Partnerské vztahy s rodiči .....	25
2.3.11 Spolupráce mateřské školy a základní školy.....	26
2.3.12 Začlenění MŠ do života obce .....	26
2.4 Klíčové kompetence podpory zdraví .....	27
<b>3 Efektivní komunikace v MŠ podporující zdraví</b> .....	<b>27</b>
3.1 Vymezení pojmu efektivní komunikace .....	27
3.2 Jak na to?.....	28
3.3 Techniky efektivní komunikace .....	29
3.4 Podoby komunikace neefektivní.....	33
<b>PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>38</b>
<b>4 Použité metody</b> .....	<b>38</b>
<b>5 Stanovení předpokladů</b> .....	<b>38</b>

<b>6</b>	<b>Popis použitých metod .....</b>	<b>38</b>
6.1	Metoda pozorování.....	38
6.2	Metoda dotazníková.....	39
<b>7</b>	<b>Popis vzorku .....</b>	<b>39</b>
<b>8</b>	<b>Výsledky pozorování.....</b>	<b>40</b>
8.1	MŠ Č. Budějovice – Škola podporující zdraví.....	40
8.2	MŠ Bavorov .....	47
8.3	MŠ Kaplice .....	51
8.4	1. třídy ZŠ České Budějovice .....	55
<b>9</b>	<b>Výsledky dotazníkového šetření .....</b>	<b>57</b>
<b>10</b>	<b>Vyhodnocení předpokladů .....</b>	<b>59</b>
	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>62</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ A CITOVANÉ LITERATURY.....</b>	<b>64</b>
	<b>PŘÍLOHY .....</b>	<b>66</b>

## ÚVOD

*„Každý kluk i holka ví, co je dobré pro zdraví...“* - jeden z tématických celků vzdělávání v mateřské škole. Ale přeneseně i jeden z cílů, výstupů či kompetencí Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Vždy jím ale sledujeme společné: záměr naučit či přivést děti již v předškolním věku k tomu, aby uměly se svým zdravím zacházet, uměly ho chránit, pečovat o něj a věděly, jak moc je zdraví pro život nás všech důležité.

V dnešní době by snad každá mateřská škola měla, v rámci své vzdělávací nabídky, kalkulovat i se zmíněnou ochranou zdraví a péčí o něj. Určitě tomu tak je, ale ta škola, o které chci psát ve své práci, je pro tento záměr vybavena všemi náležitostmi a pečovat o zdraví nás všech má přímo i ve svém názvu. Řeč je o Zdravé mateřské škole, nebo jinak o Mateřské škole podporující zdraví či o Mateřské škole pracující v programu Podpory zdraví. Ať už dáme přednost jakémukoliv názvu, vezme, že ve „zdravé mateřské škole“ se snažíme vidět všechny souvislosti ve vztahu ke zdraví. A to jak ke zdraví tělesnému, tak i duševnímu a duchovnímu.

Člověk se cítí zdrav, v pohodě a v klidu tehdy, pokud ho momentálně neohrožuje žádná nemoc, neprožívá žádný stres ani napětí. Takto si můžeme představit absolutní zdraví. Všechny „součástky“ jsou na svém místě, pracují tak, jak mají, nic je neutiskuje, neomezuje, mají dostatek energie, která je žene vpřed a nenechá je „rozbít se.“ V opačném případě, není – li vše na svém místě, něco chybí, nebo naopak přebývá, nastává problém.

Ve své práci bych se chtěla pokusit minimalizovat některé problémy, uspořádat chybějící či přebývající součástky a nasměrovat čtenáře na cestu zdraví, pohody, klidu a spokojenosti. Je mnoho metod, jak toho docílit.

V Mateřské škole podporující zdraví pracuji šestým rokem. Jelikož jsem nikdy před tím v předškolním zařízení nepracovala, byla jsem vychovatelkou ve Škole v přírodě, neměla jsem možnost srovnání s jinými školami. Ale už v době, kdy tuto školu navštěvovala moje dcera, se mi přístup učitelek k dětem velmi líbil a vědomí, že dcera se tam cítí bezpečně a dobře, zvládla adaptaci bez obtíží a těší se tam, i mě naplňovalo pocitem spokojenosti a i já jsem se cítila dobře a to bylo důležité. Proto jsem si vybrala téma o efektivní komunikaci pro svoji práci, abych se ujistila o tom, že klima školy, komunikace mezi pedagogy a dětmi, rodiči a ostatními pracovníky, je to důležité.



Tam, kde chybí úcta, tolerance, respekt a pocit bezpečí, se nemůže dítě plnohodnotně rozvíjet v prosociálně smýšlejícího lidského jedince.

Efektivní komunikace dává všem zúčastněným velký prostor pro respektování, toleranci a úctu. Kdo efektivně komunikuje, nebo se o to snaží, přemýšlí o tom, vysílá poselství: „I když s tebou třeba nesouhlasím, jsem naštvaný, mrzí mě, cos udělal - prokazuji ti úctu, respektuji tě, přijímám tě bezpodmínečně. Když mám radost, jsem rád, že tu jsi, líbí se mi co děláš, souhlasím s tím - řeknu ti to, projevím uznání, ocením tě.“ Pokud se budeme ubírat ve své interakci s druhými ve smyslu efektivní komunikace pak naše slova i činy budou v souladu, budeme vytvářet dobré prostředí pro to, abychom se cítili bezpečně, nebyli ve stresu a potažmo budeme usilovat o zdraví nás všech.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Komunikace

Máme – li se cítit zdraví, v pohodě a klidu, musíme vědět co je nám příjemné a co nikoliv. Co nás spolehlivě uklidní a co naopak „nadzdvihne“. Pokud to víme, potřebujeme to dát vědět i ostatním v našem okolí, neboť člověk, jako tvor společenský, nedokáže žít v izolaci a osamocen, ale potřebuje KOMUNIKOVAT.

Nejen člověk je ale obdařen schopností komunikovat. Svůj druh komunikace používají všechny živé organismy na naší planetě. Komunikují mikroorganismy, rostliny, živočichové..Potřebují komunikovat, aby mohli přežít. Taktéž člověk, aby přežil, potřebuje komunikovat.

V Pedagogickém slovníku je pod heslem komunikace uvedeno toto: „*sdělování, dorozumívání. Z pedagogického hlediska je důležitá sociální komunikace, tj. sdělování a dorozumívání mezi lidmi. Mívá tuto strukturu: mluvčí – záměr sdělení – formulace sdělení – vlastní sdělení – posluchač – interpretace obsahu a záměru mluvčího – reakce posluchače. Sociální komunikace vytváří základní souvislosti mezi hlavními stránkami sociálního styku lidí: mezi činností, interakcí a společenskými vztahy.*“ (9: 101)

Na komunikaci musí být vždy nejméně dva. Mluvčí a posluchač. To, jakým způsobem mluvčí sděluje a posluchač přijímá a interpretuje obsah sdělovaného, je komunikační dovednost. Jí je obdařen od narození každý jedinec, ale nakolik je schopen ji dále rozvíjet je otázkou individuálních zvláštností každého z nás a prostředím ve kterém žijeme.

Ještě nenarozené dítě v matčině těle je schopno navázat komunikaci. Dokáže reagovat na podráždění, na silné emoční stavy matky. U novorozence je základní komunikační dovedností křik a pláč, umí reagovat mrkáním, pohybem, úlekem apod. Později umí při komunikaci s dospělým napodobovat jeho gesta, dokáže vést nebo se řídit tím, co dělá jeho protějšek. Před prvním rokem rozlišuje mezi známými a cizími osobami a dává najevo úzkost. Komunikuje s okolím prostřednictvím různých zvuků, opakuje jednoduchá slova, napodobuje řeč - žvatlá, hraje si se svým tělem. Po prvním roce začíná dítě chodit a objevuje nové možnosti interakce a komunikace s okolím. Je schopno vybírat si protějšek ke své komunikaci. Dokáže ji i odmítnout, pokud mu není příjemná a nepřináší mu uspokojení.

Jak se dítě vyvíjí a sbírá zkušenosti, sílí i jeho komunikační dovednosti. Zrcadlí se v nich komunikační techniky jeho rodičů, vychovatelů a není jednoduché se jich v dospělosti zbavit, předělat je, začít používat jiné apod.

Základní komunikací podle prostředků, které při ní používáme, je komunikace verbální (slovní) a neverbální (neřečová)

## 1.1 Verbální komunikace

Pod pojmem **verbální komunikace** vnímáme veškeré mluvené slovo i psaný projev. Pro verbálně komunikujícího jedince je podstatný jazyk. Slovy a pojmy dává najevo svá očekávání, sděluje, co potřebuje. Patří sem dorozumívání, poučování jedné osoby druhou, vzájemné instruování apod. Obvykle se týká věcného obsahu. Verbálně podáváme instrukci a zjišťujeme, zda jí rozumíme stejně, ujišťujeme se, jak podle instrukcí budeme postupovat apod. To co sdělujeme verbálně, bývá obvykle dokreslováno gesty neverbální komunikace, která probíhá jakoby mimoděk, spontánně.

*„Verbální komunikace má velkou sociální relevanci – inteligence člověka se manifestuje zejména ve slově a písmu. Sociální kontakty, dokonce i milostné vztahy, jsou závislé na vysokém stupni schopnosti jazykové výměny a jazykového sebepředstavení, rozhovoru, diskuse, slovní hádky, pomluvy apod., zaujímají v lidském sociálním životě centrální pozici.“ (6:29)*

Verbální komunikace může být spojena s přívlastkem „efektivní“. Její techniky přibližuji níže, v kapitole o efektivní komunikaci.

## 1.2 Neverbální komunikace

Do této oblasti patří „řeč těla“. Veškeré naše pohyby, gesta, grimasy, obličej, pohledy očí, postoj těla apod. Prostřednictvím **neverbální komunikace** si s ostatními lidmi předáváme informace o tom, jak vnímáme sami sebe, jak svého partnera, ukazujeme vlastní emoce, napětí a rozpoložení. Neverbální signály vysíláme a přijímáme většinou podvědomě. Mnohdy dokážeme z pouhého výrazu tváře, např. z fotografie, usuzovat, v jakém se jedinec nachází rozpoložení, je –li veselý, smutný, naštvaný apod.

V mateřské škole (dále jen MŠ ) je neverbální komunikace velmi vypovídající a proto bychom měli být bystrými pozorovateli. Z výrazu dětí můžeme vyčíst: „něco není v pořádku.“ Usuzujeme tak z nervózních projevů, roztěkanosti, manipulace s předměty, neklidu, ze zaťatých pěstí, afektovaných projevů apod. Naopak pocit pohody a bezpečí, tolik důležitý pro každého jedince, lze vyčíst z uvolněného výrazu, klidné gestikulace, uvolněného postoje. Musíme se také soustředit na to, aby byly v souladu alespoň tři takové projevy mimoslovní komunikace. V opačném případě by hrozilo nebezpečí, že jedinec své rozpoložení předstírá.

*„Pokud se setkáváme s neverbálním sdělením, které není v souladu s verbálním sdělením, je pravděpodobnost, že uvěříme neverbálnímu signálu, mnohokrát větší. Neverbální komunikace je jedním z projevů člověka, kterým se navozují, popřípadě vyjadřují mezilidské vztahy.“ (6:30)*

Verbální a neverbální komunikace by nikdy neměla být v rozporu. Říkat dítěti, že ho máme rádi, jsme tu pro ně a může se na nás spolehnout a na druhou stranu se mu např. nepodívat do očí, nepohladit ho, neusmát se na ně, nenaslouchat mu a nedat mu svůj čas, v něm vyvolává zmatek, nepochopení a následně stres (trvá – li takový stav dlouho). Děti jsou k neverbálním signálům velmi citlivé, reagují na ně více než dospělí.

### **1.3 Efektivní komunikace**

Efektivní komunikace je komunikace partnerská. Více se o ní zmiňuji v kapitole 3. Efektivní komunikace. Při studiu tohoto předmětu na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity jsem si uvědomila, že by bylo prospěšné, kdyby takovou dovedností byli vybaveni všichni pedagogové, možná i politici, veřejní činitelé. Že by její vyučování mělo být zařazeno do osnov škol. Efektivně komunikovat se dá naučit a to je pozitivní poznání.

### **1.4 Různé pohledy na komunikaci**

Komunikaci můžeme dále dělit z různých hledisek.

Podle vyváženosti podílu zúčastněných osob rozlišujeme komunikaci :

- ❖ **symetrickou a asymetrickou** „U symetrické komunikace je podíl účastníků vyrovnaný. U asymetrické komunikace se jedna ze zúčastněných osob projevuje

*déle než druhá, více určuje, jak komunikace probíhá. Je zde souvislost se základními styly řízení – autoritářským a demokratickým.*“ (5:133)

Autoritářský styl je založen na sebestopuzování vedoucího, často potlačuje samostatnost podřízených a manipuluje je k přizpůsobování se tomu, co vedoucí předpokládá. Autoritářský styl v MŠ je nežádoucím elementem. Jak ve vztahu učitel – dítě, tak nadřízený – podřízený. Takto zaměřený učitel neumožňuje dětem prosadit se, nedává žádný prostor, ubíjí v nich tvořivost a fantazii. Očekává od nich poslušnost, podřízení se, splynutí s davem.

Demokratický styl umožňuje vedoucímu počítat s názory a iniciativou vedených osob, považovat je za své partnery a tento styl se přibližuje symetrickému typu komunikace.

Podle Z. Heluse je vztah učitel – žák případem komunikace asymetrické. Předpokládá jistou poslušnost a částečné příkazování. Je důležité, správně si tento vztah vyložit. *„Komunikační dominance učitele je funkční (tzn. napomáhá rozvoji žákovi osobnosti) jedině tehdy, podněcuje-li žákovi bohatou komunikační aktivitu a čerpá z ní podněty pro své konkrétní adresné vyjádření. Neděje-li se tak, tzn. nejsou-li žákovi komunikační projevy náležitě doceněny jako organická součást celistvého, vnitřně jednotného komunikačního procesu, hrozí nebezpečí, že učitelova dominance nabude nežádoucích podob. Stane se činitelem omezování (blokování) aktivní žákovi účasti na výuce, bude omezovat možnosti jeho sebevyjádření a rozvoje.*“ (5:133)

Myslím, že vztah učitele MŠ a dítěte není tak jednoznačně asymetrická komunikace. Pohybuje se na rozhraní symetrické a asymetrické komunikace. V MŠ nejde o výkony, proto učitel může nabídnout partnerský, rovnocenný vztah. Učitelka v MŠ by měla umět nejenom vysvětlovat, objasňovat a poučovat, ale především naslouchat. Dominance, byť v sebelepším smyslu, by měla být nahrazena respektem, úctou a rovnocenností.

Podle sladění zájmů mezi účastníky rozlišujeme komunikaci:

- ❖ **harmonickou a konfliktní.** Už z názvu je patrné, že u harmonické komunikace účastníci dospívají k vzájemnému souladu, uspokojování potřeb, které se vztahem spojují. U konfliktní komunikace vznikají rozepře, disharmonie a často nastupují pocity frustrace, nespokojenosti. Bohužel často pak nastupuje nesprávná učitelova reakce – trest.

Podle určujícího stylu může být komunikace:

- ❖ **soutěživá a spolupracující.** Soutěživá komunikace je o přemožení jednoho partnera druhým, soutěž „kdo je lepší.“ Na rozdíl od konfliktní komunikace má tato určitá daná pravidla, která soutěžící respektují. Je zde nebezpečí, že porušením těchto pravidel může přejít v komunikaci konfliktní. Pokud tomu učitel včas a vhodně zvolenými prostředky nezabrání. Spolupracující komunikace vybízí všechny zúčastněné k aktivitám vedoucím ke splnění jejich společného cíle.

Poslední členění podle Heluse je podle převažujícího obsahu komunikace. Zde rozlišujeme komunikaci:

- ❖ **emocionálně bezprostřední a komunikaci zprostředkovanou společným úkolem a sdílenými pravidly činnosti.** Emocionálně bezprostřední komunikace je o vzájemné sympatii či antipatii mezi zúčastněnými. Je o prožívání lásky, soucitu, náklonnosti, o vzájemné utěšování, např. mazlení matky s dítětem, komunikace zamilované dvojice atd. Projevovat se mohou i negativní emoce, jako nenávisť, zloba, pohrdání apod. Opakem této komunikace je ta zprostředkovaná sdíleným úkolem. Zde jdou city do pozadí a soustředíme se na to, jak vyřešit úkol, domluvit se na dalším postupu či jak odvrátit hrozící nebezpečí. Je zapotřebí nadosobního hlediska.

*„Specifickým druhem komunikace je komunikace pedagogická, kde je v centru především sdělování, přesněji vzájemné komunikování učiva mezi učiteli a žáky. V jejím průběhu jde o to, aby žák učivo pochopil, aktivně s ním pracoval, ovládal je a přetvářel ve své vnitřní poznatkové bohatství, aplikoval je.“ (5:127)*

## 2 Mateřská škola podporující zdraví

### 2.1 O programu, filozofii podpory zdraví

*„Škola, která se rozhodla podporovat zdraví, přistoupila na určitá filozofická východiska a principy činnosti. Chápe, že zdraví není jen nepřítomnost nemoci. Je to subjektivní pocit životní pohody, souladu a harmonie, který si uvědomujeme podle míry*

*své zralosti. Pocit pohody je relativní, protože každý jedinec jej dosahuje za rozdílných předpokladů a podmínek.* “ (2:18)

Takto by se dal stručně charakterizovat projekt Zdravá mateřská škola. Projekt je národním projektem pro podporu zdraví a výchovu ke zdravému způsobu života v MŠ. Vychází z projektu Světové zdravotnické organizace (dále jen WHO) Zdravá škola určenému základním školám. Ten byl do naší republiky uveden v roce 1992 a následně, v letech 1994/1995, rozpracován pro podmínky škol mateřských. Vznikl tak projekt garantovaný Ministerstvem zdravotnictví České Republiky, k němuž se v průběhu let hlásily jak školy základní, tak mateřské.

Abychom mohli hovořit o zdraví, seznámme se nejprve s jeho definicí. Podle WHO **zdraví** není jen absence nemoci či poruchy, ale je to komplexní stav tělesné, duševní i sociální pohody. (definice zdraví WHO, 1946)

Zdraví je fyzické (tělesné), psychické (duševní) a sociální prospívání (blaho). Z výzvy WHO „Zdraví pro všechny do roku 2000“ je zdraví chápáno jako schopnost vést sociálně a ekonomicky produktivní život. Je v čase proměnlivé a podílejí se na něm biologické a psychosociální vlivy.

Biologické: dědičnost, somatické dispozice, prenatální a perinatální poruchy aj.

Psychosociální: styl výchovy, sociální postavení dítěte, životní zkušenosti, sociální učení apod.

Opačný stav je **nemoc**. Dle WHO je nemoc porušení rovnováhy organismu (jeho homeostázy). Dochází k porušení částí těla (tkání, orgánů aj.) nebo k porušení funkční souhry orgánů či psychického prožívání. Hranice mezi zdravím a nemocí nejsou ostře vymezeny, záleží na individualitě každého jedince. Každý máme odlišnou účinnost regulačních mechanismů.

#### **Faktory ovlivňující zdravotní stav:**

<b>Přehled faktorů a % podíl vlivu na zdravotní stav:</b>	
genetika – dědičnost	8 – 10 %
životní prostředí	8 – 15 %
system zdravotní péče	10 – 15 %
<b>životní styl (způsob života)</b>	asi ± 60 %

Zdroj: [http://www.sos-ub.cz/proj\\_06/lekce4/hyp9.htm](http://www.sos-ub.cz/proj_06/lekce4/hyp9.htm)

**Filozofie** podpory zdraví je založena na vědeckých poznatcích o tom, že zdraví každého z nás je výslednicí vzájemného ovlivňování všech stránek bytosti a jejích vztahů k okolnímu světu. Zdraví je zde chápáno nejen jako nepřítomnost nemoci, ale je výsledkem interakcí celého člověka a všech jeho složek na úrovni biologické, psychické, sociální, duchovní a environmentální. Právě tato vzájemná provázanost je nazývána „holistické pojetí zdraví“.

Abychom byli náležitě vybaveni kompetencemi ochrany zdraví a prevence nemocí, je třeba začít v co nejučtější věku. Proto je program podpory zdraví nasměřován již na předškolní vzdělávání. V tomto období si člověk nejnáze osvojuje zdraví prospěšné návyky, dovednosti a chování a je předpoklad, že mu zůstanou pevně zafixovány po celý další život.

Program podpory zdraví předpokládá, že na snažení v MŠ budou dále navazovat rodina, škola základní a další stupně škol, podniky, obce, města, zájmové organizace a další společenství a instituce.

*„Stěžejním cílem programu Škola podporující zdraví a jeho kurikula je, aby se děti již od mateřské školy naučily postojům, které spočívají v úctě ke zdraví, a praktickým dovednostem chránícím zdraví.“ (2:18)*

O kompetencích, kterými by měl být dospělý člověk podporující zdraví vybaven, se zmiňují v kapitole 2.4 Klíčové kompetence podpory zdraví.

Zdraví samotné je momentálně objektivně zjistitelný a ověřitelný stav, ale zahrnuje v sobě i složku subjektivní. Ta vypovídá o tom, jak se člověk právě teď sám cítí. Obě tyto jeho složky se vzájemně ovlivňují, jsou na sobě závislé a nemohou působit odděleně. Proto se snažíme ve svém působení na děti navozovat atmosféru pohody, při které zažíváme pocit souladu, harmonie, pozitivního naladění a bezpečí. V opačném případě se cítíme rozladěni, ohroženi, nespokojeni a bez nálady. Není možné tyto pocity zcela odstranit, vymazat, ale snažíme se o to, aby mezi nimi byl stav určité rovnováhy nebo-li homeostázy. Pociťuji – li zrovna pocit nespokojenosti proto, že musím do zaměstnání, vyvážím ho pocitem radosti z toho, že až skončím, čeká na mě dovolená..apod.

Zažívá-li jedinec pocit nerovnováhy dlouhodobě a podléhá – li pocitům nespokojenosti, je na nejlepší cestě přivodit si STRES. Ten je pro dětský, ale i dospělý organismus zátěžovou situací. Je – li dlouhodobý, může se podílet na vzniku dalších závažných somatických onemocnění, jako je kardiovaskulární porucha, porucha metabolismu, snížení imunity vůči infekcím a nádorovým onemocněním apod.



„V předškolním věku stres škodí nejvážněji. Dětský organismus je nezralý, emoční složka stresu je v tomto věku zvláště silná. To je způsobeno tím, že u dítěte předškolního věku převládají emoce nad intelektem, emoce živelné a sebestředné nad vyššími city a schopností seberegulace.“ (2:23)

Aby byl člověk v pozdějším věku odolný vůči stresu, je důležité aby v dětství zažíval pocit POHODY tělesné, duševní i duchovní.

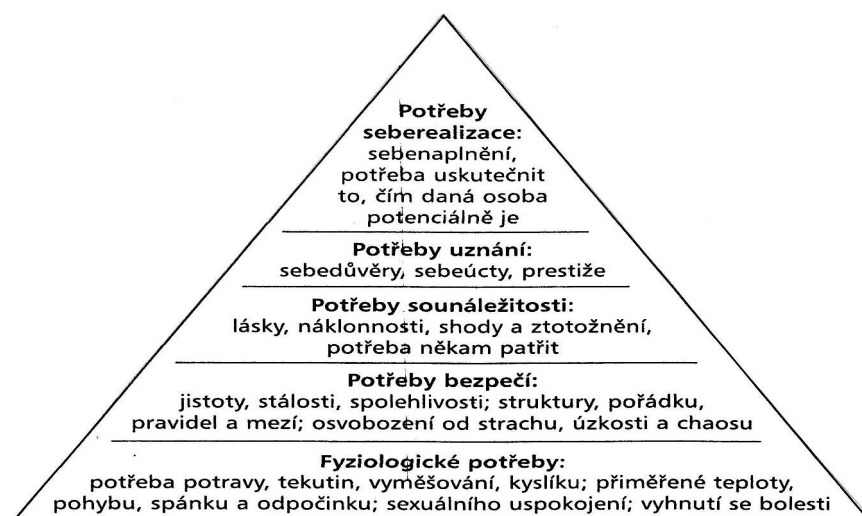
## 2.2 Integroující principy podpory zdraví

Pro podporu zdraví ve školách jsou důležité dva základní principy:

### A/ Respekt k přirozeným lidským potřebám jednotlivce v celku společnosti a světa

„Potřeba je nárokem jednotlivce vůči prostředí. Potřebou je člověk motivován. Potřeby nám pomáhají udržet základní životní funkce a žít plnohodnotný život. Neuspokojování potřeb (nebo některé potřeby) vede k omezení nebo narušení výměny hodnot – jakýchkoli - což má za následek negativní citový prožitek, kterému říkáme frustrace.“ (2:27)

Respekt k přirozeným potřebám jedince si můžeme demonstrovat na **Pyramidě potřeb amerického psychologa Maslowa**.



Jeho pyramida potřeb je složena z pěti pater, přičemž v každém patře se nachází jedna skupina potřeb. Její uspořádání je hierarchické. Aby byly potřeby ve vyšších patrech naplňovány, musí být nejprve uspokojeny potřeby v patrech nižších.

Základní potřebou, nacházející se v nejnižším patře, je potřeba **BIOLOGICKÁ**. Sem náleží potřeby potravy, tekutin, vyměšování, kyslíku, přiměřené teploty, pohybu, spánku a odpočinku, sexuálního uspokojení, vyhnutí se bolesti. Převáděno do podmínek MŠ to znamená, že dítě potřebuje dostat najíst, ale nebyť do jídla nuceno; napít, chodit na toaletu v případě potřeby, neptat se, ale pouze oznamovat; mít možnost odpočinku, ale pokud potřebu odpočinku nemá, nemělo by být k němu nuceno; cítit se v prostředí školy příjemně a uvolněně. Tomu odpovídá vnitřní teplota, osvětlení třídy, míra hluku, který často souvisí s únavou.

Na tomto místě zmiňuji vysoké počty dětí v jednotlivých třídách, které často nedávají možnost „skrýt“ se do klidnějšího kouta, uspokojování potřeby odpočinku a spánku apod. Potřeba pohybu je nejvyšší právě v předškolním věku. Děti potřebují dostatek prostoru, vhodně vyvozená pravidla umožňující jim pohyb v prostorách MŠ i v okolí. Pravidla „ve třídě neběháme“ jsou pro děti nepochopitelná. Jsou v rozporu s fyziologickými potřebami a děti nejsou schopny je dodržet. Učitelka, která respektuje potřeby dětí, by taková pravidla neměla vyžadovat.

O stupeň výše jsou potřeby **BEZPEČÍ**. Tady sídlí potřeby jistoty, stálosti, spolehlivosti, struktury, pořádku, pravidel a mezí, osvobození od strachu, úzkosti a chaosu. V podmínkách školy se jedná např. o režim dne. Pro dítě nepostradatelný pocit jistoty a stálosti věcí. Potřebuje vědět, co se bude dít teď, co potom, kdy půjde domů, kdy se bude vracet apod. Podaří – li se nám opakovaním v dětech vytvořit a zafixovat určité stereotypy, zautomatizovat vzorce chování a být učitelkou, které mohou věřit, mohou se ve škole cítit bezpečně.

Tomu napomáhají i pravidla soužití. Ta vytváříme spolu s dětmi, měla by být smysluplná a měla by platit jak pro děti, tak pro dospělé. Takto stanovená pravidla učí děti prosociálnímu chování vůči ostatním dětem i dospělým. Dítě se potřebuje cítit bezpečně i v případě, že pravidlo poruší. Proto je smysluplné vyvodit přirozené důsledky takového porušení. A mít pro dítě pochopení, podat pomocnou ruku, reagovat empaticky.

Uprostřed pyramidy jsou potřeby **SOUNÁLEŽITOSTI**, lásky, náklonnosti, shody a ztotožnění, potřeba někam patřit. Dítě potřebuje opakovaně zažívat pocit, že někam patří, že je potřebné, milované, chtěné a nenahraditelné, jedinečné. Ve škole

víme a dáváme najevo, že „Honzík je jenom ten jeden Honzík, který má tu svoji maminku a tatínka, bydlí tam a tam, a báječně umí to a to. A nás opravdu velmi těší, že je tak vyjímecný.“ Toto potřebují děti slýchat, aby zažily pocit „patřím sem, tady je moje místo.“ Záleží na způsobu, jakým to dítěti sdělujeme. Učitelka by měla navazovat oční kontakt, dívat se dítěti do očí a tím mu dát najevo svoji účast. Podobně je to i s fyzickým kontaktem. Některé děti touží po pohlazení, pochování, těm by mělo být vyhověno. Každé dítě vyžaduje naši pozornost.

Úzce souvisí s patrem čtvrtým, kde se nachází potřeby **UZNÁNÍ**, sebedůvěry, sebeúcty a prestiže. S dítětem, ale i s ostatními lidmi, bychom měli jednat s úctou a respektem. Pomůže nám, když si připomínáme: „nečiň druhému to, co nechceš aby on činil tobě.“ Pokud tak činíme, jsme revizibilní.

Samý vrchol patří potřebám **SEBEREALIZACE**, sebenaplnění, potřeba uskutečnit to, čím daná osoba potenciálně je. Její uspokojování se soustřeďuje spíše na pozdější věk. Přirozenou potřebou člověka je, že si sám sebe váží, má svojí představu o své budoucnosti, ví, co chce dělat a proč a to mu má přinášet ono uspokojení z toho, kdo je, co dělá a proč.

Toto třídění potřeb je zcela univerzální. Odpovídá každému věku, pohlaví, každé kultuře.

V MŠ je naprosto nezbytné, aby byly uspokojovány potřeby hlavně v prvních patrech pyramidy. Teprve dospělý člověk je schopen dát přednost uspokojení potřeb z pater vyšších před uspokojením např. hladu (tzv. autonomie potřeb).

*„Mateřská škola podporující zdraví respektuje a uspokojuje obecné lidské potřeby dítěte a jejich individuální a vývojově podmíněné projevy. Dbá rovněž, aby byly uspokojovány přirozené potřeby dospělých osob, pedagogů a rodičů, které také mají své individuálně či jinak podmíněné projevy.“* <sup>(2:27)</sup>

## **B/ Rozvíjení komunikace a spolupráce**

*„Mateřská škola podporující zdraví vytváří podmínky pro komunikaci všech lidí, které sdružuje, dětí i dospělých. Komunikace je podmínkou učení a spolupráce. Probíhá-li odpovídajícím způsobem, ze strany pedagogů na profesionální úrovni, přispívá k atmosféře pohody, usnadňuje řešení problémů a překonávání překážek, je prevencí konfliktů a sociálně-patologických jevů.“* <sup>(2:33)</sup>

Zde spatřuji stěžejní propojení MŠ podporující zdraví a efektivní komunikace.

*„Komunikující dospělá osoba:*

- *má porozumění pro životně důležité fyziologické potřeby, biorytmy a zvyky druhého*
- *přispívá k vytvoření pocitu bezpečí (nevyvolává strach, úzkost)*
- *přispívá k vytváření pocitu sounáležitosti (neodmítá, dává najevo přijetí, přijímá odlišnost druhého)*
- *projevuje uznání (nepodkopává sebedůvěru, nesnižuje lidskou důstojnost, neshazuje a nezesměšňuje)*
- *přispívá k realizaci dítěte (nemanipuluje s ním a nevyžaduje slepou poslušnost, umožňuje výběr, volbu a diskusi, povzbuzuje a motivuje dítě k osobnímu vývoji).“ (3:35)*

(Opět Maslowova pyramida potřeb)

Kdo chce komunikovat - chce sdělovat, dorozumívat se, vyměňovat myšlenky, postoje.

Kdo komunikuje, může spolupracovat. Komunikace je předpokladem spolupráce. Na spolupráci je postaveno celodenní dění v MŠ

Dítě přicházející do MŠ ve 3 letech je nastaveno na komunikaci v nejvyšší možné míře. Rozvíjí se jeho slovní zásoba, jeho jazykové dovednosti, získává nové zkušenosti, je obklopeno novými lidmi a vrstevníky. Komunikace je jeho potřebou. Z jeho vývojem podmíněné „paralelní hry – hry vedle sebe“ přechází na hru kooperativní. Má-li vidinu jasného cíle, je schopno spolupráce.

## **2.3 Zásady podpory zdraví v mateřské škole**

### **2.3.1 Učitelka podporující zdraví**

*„Program podpory zdraví v MŠ výrazně ovlivňují všichni její zaměstnanci, nejvíce však učitelky, protože jsou s dětmi v bezprostředním styku po celou dobu jejich pobytu ve škole. Učitelka má nelehký úkol – pomáhá vytvářet zdravý životní styl ve světě, který se neustále mění a znejišťuje mnohé, kteří v něm žijí.“ (2:39)*

Učitelka je v MŠ tím, na jehož kompetencích závisí úspěšnost výchovných a vzdělávacích cílů mateřské školy. Dítě předškolního věku se nejefektivněji učí nápodobou, a tak je zřejmé, že učitelka je spolu s rodinou a nejbližšími lidmi, kteří dítě obklopují, tím, kdo určuje směr dalšího vývoje. Na nich záleží, do jaké míry si dítě osvojí správné životní návyky, postoje a zdravé stereotypy. Proto je v zájmu každé

školy, aby její učitelky i ostatní zaměstnanci, měli zcela ujasněný přístup k podpoře zdraví, aby byli pro děti vzorem, dokázali se poučit ze svých případných chyb a omylů. Souvislosti s efektivní komunikací: To, co dítěti sdělujeme a jak se chováme zodpovědně ke svému zdraví, by mělo být ve vzájemném souladu. Nelze dětem vštěpovat zásady ochrany zdraví a nechovat se podle nich.

### 2.3.2 Věkově smíšené třídy

Jako i v běžném životě se v rodině sejdou děti různého věku a pohlaví, i v MŠ s podporou zdraví jsou samozřejmostí třídy věkově heterogenní. Je to přirozené. Dětem to poskytuje možnost přirozené socializace. Dřívější model velkých, několik generací sdružujících rodin, tuto přirozenou potřebu pokrýval. Dětem to umožňuje zažít více sociálních rolí, mohou si zkusit a osvojovat různé strategie chování, zkouší se prosadit, navazovat kontakty, zažívají pocit důležitosti a sounáležitosti. Jelikož v průběhu docházky do MŠ setrvávají v jedné skupině, se stejnými dětmi, zakusí si každou z možných sociálních rolí. Jsou nově příchozím „malým dítětem“, o které pečuje starší kamarád a za další rok či dva si vyzkouší roli „velkého pečovatele.“ Tento model věkově homogenní skupina nenabízí. Děti jsou samy sobě nejpřirozenějšími učiteli.

Na pedagoga klade věkově smíšená skupina vyšší nároky při plánování činností, je zapotřebí obsáhnout a zaujmout všechny věkové kategorie. Materiální vybavenost třídy je také o poznání náročnější, než u skupiny homogenní. Navzdory všem „proti“ vykazují děti ve věkově smíšených odděleních lepší adaptační přizpůsobivost, rozvíjí snáze komunikativní schopnosti a jsou aktivnější ve vztahu k ostatním.

Souvislosti s efektivní komunikací: Tento model je pro efektivní komunikační techniky vyhovující. Vede děti k sounáležitosti, vzájemné pomoci, souhře a spolupráci. Věkové rozložení dětí umožňuje, aby se mladší, tříleté děti, seznamovaly s efektivní komunikací již od začátku docházky do MŠ a během dalšího pobytu si ji lépe osvojily, přijaly za své. U věkově homogenních skupin klade efektivní komunikace vyšší nároky na učitelku.

### 2.3.3 Rytmický řád života a dne

*„Pro ochranu zdraví dětí i dospělých je nezbytné uspokojení základních psychických potřeb, mezi něž patří potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech, ale i potřeba svobody (mít svobodu).“ (2:47)*

Aby byly tyto potřeby naplněny, je nutné přizpůsobit denní režim potřebám dětí a nejen jim. Je důležitá promyšlená organizace a opakování, při kterém se vyvábí žádoucí stereotypy. Ty ovlivňují zdravý životní styl a usnadňují dítěti i dospělým život. Cítí – li všichni zúčastnění pocit bezpečí a sounáležitosti, utváří se ve škole, ale i mimo ni, příjemné klima. Každá instituce (škola, rodina, pracovní skupina..) má svůj pevný režim dne. Zúčastnění jej znají, mají představu o tom, kdy se co děje, co čemu předchází a to u nich vyvolává pocity bezpečí a jistoty. Nežijí v nejistotě, nejsou stresováni a to je přínosem pro zdravý životní styl.

Souvislosti s efektivní komunikací: Aby efektivní komunikace byla funkční, je potřeba vytvořit společně s dětmi pravidla soužití. Jejich dodržováním můžeme vytvořit komunikačně příznivé prostředí. V případě porušení ze strany dětí nebo dospělých se děti učí efektivně komunikovat a vidět smysluplnost těchto pravidel.

### 2.3.4 Tělesná pohoda a volný pohyb

Člověku je potřeba pohybu vrozená a v období dětství je největší. Pohyb je pro děti přirozený, přináší jim radost a uspokojení. Je nepostradatelný pro jejich další růst a vývoj, navíc je prevencí různých civilizačních chorob a působí proti stresu. S trochou nadsázky lze říci, že dětství je celé v neustálém pohybu. To, co spousta dospělých definuje jako neklid, nesoustředěnost dítěte, je vlastně jeho přirozenost. Nemůže jednat jinak. Je takto vývojově nastaveno. MŠ poskytuje dítěti dostatek příležitostí k pohybu v jeho rozmanitých formách. Prostoru pro pohybové vyžití je v MŠ během dne dostatek (při ranních hrách, řízených činnostech, tělovýchovných chvilkách či pobytu venku), jen je zapotřebí zajistit bezpečnost dětí smysluplnými pravidly.

Souvislosti s efektivní komunikací: Podobný případ, jako u předchozí zásady. Společně stanovená pravidla, platící pro všechny přítomné.

### 2.3.5 Zdravá výživa

Aby se člověk cítil v pohodě a zdrav, musí uspokojit svoji potřebu jídla, pití. Je to potřeba biologická, z nejnižšího patra Maslowovy pyramidy. MŠ se významnou měrou podílí na stravování dětí, resp. zajišťuje převážnou část denního příjmu potravin dětí. Je tedy velmi důležité, aby strava byla vyvážená a plnohodnotná. U dětí se strava a její skladba, více než u dospělých, podílí na růstu a vývoji organismu, ovlivňuje psychickou a tělesnou pohodu, obnovu tkání a obranyschopnost celého organismu.

Právě dětský věk je pro získání správných a zdravých prospěšných stravovacích návyků tím nejvýznamnějším obdobím. Nesprávné stravovací návyky mohou vést v pozdějším věku k nenahraditelným poruchám.

Je nutné poznamenat, že styl stravování je záležitostí rodiny a není bohužel neobvyklé, že rodiče často delegují velkou část odpovědnosti za stravu dětí právě mateřské škole. Domácí stravování pak nezřídka nahrazují energeticky chudé pokrmy, nevyvážené, často z oblasti fast-food.

Pro dítě ve věku 3-6 let je důležitý vzor. Vedeme dítě ke správné kultuře stolování, vybízíme ho k ochutnávání jídel a povzbuzujeme ho, zásadně ho ale do jídla nenutíme. Dáme mu možnost jídlo si samostatně nandat a určovat velikost svých porcí a také sobě i ostatním některé z jídel připravit a naservírovat. Zmíněnými vzory jsou dětem učitelky, ostatní zaměstnanci školy i děti sobě navzájem.

Souvislosti s efektivní komunikací: Zvláště u výživy a stravování dětí jsou efektivní komunikační techniky důležité. Nevhodně zacílené poznámky o stravovacích návycích dětí, nucení do jídla apod., mohou pro děti znamenat celoživotní trauma a vznik nežádoucích stravovacích postojů.

### 2.3.6 Spontánní hra

*„Hra je základní formou lidské aktivity. Pro dítě předškolního (a mladšího školního) věku je potřebou a hlavní činností a v jeho rozvoji je nezastupitelná. Prostřednictvím hry se dítě aktivně vypořádává se světem. Dětská hra je započata dobrovolně, pro vnitřní uspokojení, dítě nemá na mysli určitý výsledek nebo produkt.“ (2:61)*

Hra mu pomáhá vyrovnávat se s emočními konflikty. Je činností samoučelnou, dobrovolnou, přináší dítěti uspokojení, klid a vyrovnanost, podporuje jeho psychickou rovnováhu, ale také ověřuje schopnosti dítěte cosi vyřešit a hlavně obohacuje jeho komunikaci a sociální vazby.

Má své zákony. Je činností aktivní a svobodnou. Nikdo do ní není nucen. Je neproduktivní, nepřináší žádné hodnoty ani majetek, má vždy svůj čas a prostor, ve kterém se odehrává, je činností nejistou, neboť nemůžeme odhadnout, jak se bude vyvíjet, jak dopadne a vždy je podřízena určitým pravidlům, jejichž platnost je omezena pouze na dobu trvání hry.

V MŠ podporující zdraví je právě spontánní hra na prvním místě. Děti mají dostatek příležitostí během dne svoji hru začít a také dostatek prostoru na její dokončení. To je ošetřeno společně vyvozenými pravidly, která děti respektují. Na všem je dobré se dohodnout. U nás to řešíme tak, že blížící se konec hry oznamujeme dětem zvukovým signálem, zvonečkem. První zazvonění oznamuje: „Je třeba dokončovat hru, blíží se doba uklízení.“ Dvě zvonění za sebou signalizují: „Je čas uklízet hračky na svá místa, hotové práce, pokud chceme, vystavíme na odpovídající místo a později se k nim můžeme vrátit.“ A závěrečné tři signály po sobě jsou již znamením: „Vše je jak má být a nic nebrání tomu společně se sejít k další práci.“ Je důležité pečlivě dodržovat dohodnutá pravidla a utvořit u dětí potřebný stereotyp. Jakmile si děti osvojí a zafixují „zvonkové pravidlo“, jsou za svoji hru odpovědné a nejsou stresované z toho, že hru nestihly, musí ji zbourat apod.

Svoji důležitost má i připravenost prostředí a podmínek pro hru. MŠ disponuje dostatkem pomůcek pro hru, které jsou dětem volně dostupné a mohou si je svobodně volit.

Role učitelky při hře má také svá pravidla. Učitelka může být pouhým pozorovatelem, aktérem, vedoucím, iniciátorem či facilitátorem hry. Vždy jedná tak, aby hru neovlivňovala a nechala ji odehrát v režii dětí.

Souvislosti s efektivní komunikací: Ve hře předškolní dítě objevuje svět. Veškeré jeho zaměstnání by mělo být hrou (včetně práce). Hra poskytuje dostatek příležitostí pro komunikaci, zvláště pro tu efektivní.

### **2.3.7 Podnětné věcné prostředí**

Prostředí školy ovlivňuje všechny zúčastněné. Má vliv na jejich zdravotní i psychický stav, na jejich momentální náladu a pocity. Prostředím se rozumí jak vnitřní materiální zabezpečení, tak i okolní přilehlé prostory, jakými jsou školní zahrada, hřiště a okolí MŠ. Na tom, aby bylo věcné prostředí podnětné a navozovalo pocit pohody, se podílí jeho vlastnosti:



- Hygienická nezávadnost (fyzikální, chemická a biologická) – tuto vlastnost přímo ukládají některé právní normy. Je potřeba zajistit kvalitní osvětlení, teplotu prostředí (herna dětí 22°C, jídelna 23°C, umývárna, WC 20°C atd.), jeho čistotu, kvalitu vody, ovzduší (možnost větrání), hlučnost atd.
- Bezpečí ve věcném smyslu
- Funkčnost a účelnost – není nutné zaplnit či spíše přeplnit třídu MŠ nábytkem a hračkami. Důležité je, aby vybavení splňovalo účel. Často je právě přemíra hraček důvodem, že děti pouze pasivně přijímají a nejdají tvořivě. Nábytek je přizpůsoben věku a výšce dětí. V našich věkově smíšených odděleních je polovina stolků a židliček pro menší a druhá polovina pro větší děti. Nábytek je odlišen značkou. Hračky „na okrasu“ jsou neopodstatněné. Děti potřebují dostatek materiálu a prostoru a pak má jejich hra smysl.
- Podnětnost (motivace k činnostem v daném prostředí) – souvisí s funkčností a účelností. Dejme dětem možnost volby z různých materiálů a pomůcek a budeme překvapeni výsledky. Při výběru vhodných hrových doplňků zohledněme estetické hledisko, jejich nezávadnost a variabilitu.
- Estetičnost a zabydlenost – již od útlého věku se snažme oddalovat dobu, kdy se dítě obklopí „kýčem.“ Ve třídách dáváme zelenou hračkám z přírodních materiálů, tytéž používáme i jako doplňky vnitřního prostředí.
- Dostupnost všech prostor školy k pohybu a užívání
- Nabídka osobního prostoru (trochu místa pro své věci) – každý má mít právo se „ukrýt“ v nějakém koutku, kde má pro sebe klid, odpočine si, relaxuje či není rušen. Taková zákoutí jsou pro děti čímsi jako oázy, ostrůvky klidu a jsou vítanými doplňky každé třídy. Pokud se ovšem nepotýkáme s prostorovými nedostatky či vysokými počty dětí.

Venkovní prostory mají podobné vlastnosti. Je zapotřebí vybudovat v zahradách různá zákoutí, rozčlenit terén tak, aby skýtal dětem možnost najít si své místo, ale zároveň ho učinit bezpečným a přehledným.

Souvislost s efektivní komunikací: Pokud se dítě v prostředí školy cítí bezpečně, líbí se mu tam, jsou uspokojeny potřeby z nižších pater pyramidy potřeb, může nastat proces učení, ve kterém uplatňujeme efektivní techniky komunikace.

### 2.3.8 Bezpečné sociální prostředí

Sociálním prostředím jsou míněny vztahy a děje ve škole. Nejde jen o vztahy dětí a pedagogů, ale o provázaný celek školy – děti, pedagogové, provozní pracovníci, rodiče a dále pak vztahy školy se zřizovateli, s městem, obcí apod. Jejich kvalita ovlivňuje celkové sociální klima školy. Příznivé klima v mateřské škole je jednou ze základních podmínek úspěšného naplňování pedagogických záměrů, včetně ovlivňování pocitu jistoty, bezpečí, prosociálního chování a poskytování správného vzoru dětem. Děti napodobují vztahy dospělých a přebírají tak vzorce chování a sociální role. Zde je velký prostor pro komunikaci. Především pro komunikaci efektivní. Pokud vzájemné vztahy mezi aktéry procesu nejsou kvalitní, partnerské, násobí se tu riziko, že naše snažení ve všech jiných oblastech nebude mít zaručený úspěch. Není pak nic platno, že máme dostatek materiálů, zdravou stravu, bezpečné prostředí, že si děti mohou hrát...., nebude – li v pořádku komunikace a vztahy, je úspěch poloviční. O úskalích komunikačního procesu se zmiňují v kapitole o efektivní komunikaci, kde jsou i rozebrána rizika, proč se někdy nedaří.

### 2.3.9 Participativní a týmové řízení

Tento princip se vztahuje především na vedení MŠ, resp. na ředitele školy a jeho styl vedení. Důležité jsou i ostatní učitelky a učitelé. Proto je třeba zvažovat odbornou způsobilost jednotlivých pedagogů, zvažovat jejich schopnosti, osobnostní předpoklady i věkové složení celého sboru. Ředitel školy i ostatní pracovníci si průběžně zvyšují kvalifikační předpoklady, účastní se různých seminářů a školení. Společně se domlouvají na dalších postupech při práci a zvažují různé možnosti. Názor každého je vyslyšen a zohledněn. Učitelkám je dán prostor pro tvořivost a sebevyjádření. Naopak ředitel školy motivuje všechny pracovníky k výkonům, deleguje na ně některé své pravomoci, povzbuzuje je a všichni pracují jako tým. Pro každého pracovníka, pro děti i rodiče, by měla škola být takovou sociální skupinou, kde se cítí dobře, kam rádi chodí, rádi se vracejí, kde se setkávají s oporou, zájmem a lidskou solidaritou.

### 2.3.10 Partnerské vztahy s rodiči

Jednou z úloh MŠ je doplňovat rodinnou výchovu. MŠ podporující zdraví bere rodinu dítěte jako partnera. Role rodiny je nezastupitelná. Jejím prostřednictvím je dítě

uváděno do kulturního a společenského prostředí, je socializováno. To, jakým způsobem se to děje, výrazně ovlivňuje psychické, fyzické i sociální zdraví dítěte. Aby se dítě vyvíjelo žádoucím způsobem, umožňujeme mu v MŠ žádoucí sociální komunikaci, nabízíme mu žádoucí sociální role a vedeme ho k prosociálnímu chování. Veškeré naše snažení konzultujeme s rodiči dítěte a navrhujeme mu další postupy. Nově přichozí děti mají možnost překonat své adaptační období v MŠ spolu se svými blízkými, rodiče dětí jsou zváni na různé školní akce, mají možnost podílet se na jejich zajištění, mohou se spolupodílet na vytváření školních a třídních vzdělávacích programů. Několikrát do roka mají možnost účastnit se tzv. „konzultačních dnů“, kdy získávají informace o svých dětech, mohou nahlížet do jejich portfólií a konzultovat pokroky svých dětí. Ve škole pracuje „Rada rodičů“, která se schází několikrát ročně s pedagogickými pracovníky a stanovuje si plány do dalších období, může řešit aktuální problémy a komunikuje s ostatní rodičovskou veřejností.

### **2.3.11 Spolupráce mateřské školy a základní školy**

Významnou událostí v životě dítěte i celé rodiny je zahájení povinné školní docházky. Aby přechod dítěte do školy byl co nejméně stresující, iniciuje MŠ (častěji než ZŠ) vzájemnou spolupráci se školou základní. MŠ připravuje rodiče na přechod dítěte do školy základní. Informuje je o vzdělávacích programech škol v okolí MŠ, organizuje pro ně přednášky na téma „Školní zralost“, v případě potřeby konzultuje spolu s rodiči a odborníky odklady školní docházky apod. V rámci spolupráce umožňuje předškolním dětem několikrát během roku navštívit ZŠ při různých příležitostech. Např. před zápisem do prvních tříd, při různých akcích pořádaných školou, děti se mohou vzájemně navštěvovat v rámci různých zájmových útvarů atd. Je potřebné seznámit předškolní děti s prostředím ZŠ a navodit u nich pocit, že už to znají, vědí kam půjdou, jak to tam vypadá, kdo je tam očekává apod. Pak bývá jejich přechod a následná adaptace bez vážnějších potíží.

### **2.3.12 Začlenění MŠ do života obce**

MŠ je vždy součástí města či obce. Měla by ji respektovat jako svého zřizovatele, vycházet mu vstříc, informovat ho o svých aktivitách a stylu, který uplatňuje, zajímat se o místní politiku, prezentovat se na veřejnosti a rozvíjet spolupráci s jinými institucemi v obci. Naše MŠ se prezentuje na veřejném životě přípravou

vystoupení pro různé instituce a příležitosti. Např. vystoupení pro seniory, podíl na vánoční výzdobě obce, účast na akcích pořádaných obcí apod.

## **2.4 Klíčové kompetence podpory zdraví**

Klíčové kompetence podpory zdraví jsou výstupy, ke kterým bychom se měli snažit směřovat s ohledem na individuální schopnosti a možnosti dětí, které určují směr naší cesty za zdravím od jejího samého počátku. Následující kompetence jsou kompetencemi dospělého člověka podporujícího zdraví a celé naše snažení a působení na dítě je o tom, co nejvíce se jim přiblížit. Jsou rozděleny do sedmi částí:

- ❖ Rozumí holistickému pojetí zdraví, pojmům podpory zdraví a prevence nemoci.
- ❖ Uvědomuje si, že zdraví je prioritní hodnotou.
- ❖ Dovede řešit problémy a řeší je.
- ❖ Má vyvinutou odpovědnost za vlastní chování a způsob života.
- ❖ Posiluje duševní odolnost.
- ❖ Ovládá dovednosti komunikace a spolupráce.
- ❖ Aktivně se spolupodílí na tvorbě podmínek a prostředí pro zdraví všech.

*„V předškolním věku se zakládá všechno, co bude v budoucí osobnosti člověka mít význam, takže vše musí být zaseto, ale nároky na sklizeň se musí spojit s přesvědčením, že úroda přijde později, že u ní nebudeme, ale že bez naší zdravé a kulturní setby by byla chudá, ubohá a třeba i zplanělá. Proto kurikulum podpory zdraví v MŠ zasévá počátky podpory zdraví tak široce a všestranně, aby se jeho vzdělávací záměry uložily v základech budoucí osobnosti.“ (3:93)*

## **3 Efektivní komunikace v MŠ podporující zdraví**

### **3.1 Vymezení pojmu efektivní komunikace**

Efektivní komunikace je taková interakce mezi komunikujícími, která maximálně respektuje potřeby všech zúčastněných, nijak je neohrožuje a slova a jednání si vzájemně neodporují a jsou ve vzájemném souladu. Dáváme při ní najevo

partnerský, rovnocenný přístup. Záleží na způsobech, kterými druhým sdělujeme naše požadavky. Pomáhá tomu: pohled do očí, příjemný, nebo alespoň věcný tón hlasu, zdvořilost, „kouzelné slovíčko – prosím“, oslovení jménem, vhodné načasování požadavku, zprostředkování smysluplnosti požadavku, dostatek času, rovnocenný vztah a v neposlední řadě i humor. Efektivní komunikace upřednostňuje tyto efektivní techniky:

- Popis, konstatování
- Informace sdělení
- Vyjádření vlastních očekávání a potřeb
- Možnost volby
- Dvě slova
- Prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí
- Empatická reakce
- Já - výrok

### **3.2 Jak na to?**

V MŠ podporující zdraví je komunikace a spolupráce jedním z integrujících principů. Jejich platnost je dána jejich významem pro zdraví a kvalitu života jedince v prostředí, v němž žije. V MŠ se tedy snažíme, aby naše vyvinuté úsilí přinášelo očekávané výsledky v podobě kompetencí. Rodina se také jistě snaží. Ale jsou všichni rodiče kompetentní vychovat dítě demokraticky, v samostatnou a odpovědnou bytost? Snaží se, dělají to s nejlepšími úmysly a ve prospěch svého dítěte. Ale...

Rodič tázan otázkou: „Co je ve výchově dítěte důležité?“ odpovídá: „láska k dítěti, pocit jistoty, aby vědělo, kde je jeho domov a že je milováno.“ To opravdu nestačí.

I sebelépe míněná výchova, která je mírná, klidná, jejímž výsledkem je, že dítě poslouchá, je hodné, dělá to, co se po něm chce, očekávané ovoce nepřinese. Děti potřebují, abychom jim pomohli s vytvořením skutečné samostatnosti a odpovědnosti za své činy a chování. Slepá poslušnost by neměla být naším cílem.

Jak tedy pomáháme dětem k samostatnosti a odpovědnosti?

Vymezíme jim hranice tím, že:

- **Snažíme se o partnerský přístup** – jsme partnery. Nelze očekávat, že pokud budeme dítěti dávat najevo, kdo je tady autorita, ono se bude chovat

demokraticky. Tento přístup je založen na rovnocennosti. Dítě se podílí na tvorbě pravidel, má právo vyslovit svůj názor.

- **Jednáme s nimi s respektem** - chováme se k nim tak, aby to nezraňovalo jejich lidskou důstojnost, nedovolujeme si k nim to, co nechceme, aby si ony dovozovaly k nám a přijímáme je se všemi jejich odlišnostmi, aniž bychom jim dávali najevo, že jsou lepší či horší než my nebo jiné děti.
- **Projevujeme jim uznání** – dáváme jim najevo, že si jich vážíme, protože jsou takové, jaké jsou.

Např. proto, že se chovají vstřícně, odpovědně, mluví pravdu, jsou kamarádké, pomáhají druhým, jsou ohleduplné, chovají se empaticky apod. A pokud se jim něco nepodaří, neznamená to, že je nebudeme mít rádi, ale že budeme hledat společně cestu, jak to napravit. Snažíme se dětem podávat pozitivní zpětnou vazbu.

A trpělivě se pokoušíme zařadit do naší komunikace s nimi efektivní techniky. Mnohým se hned od počátku nedaří. Je to přirozené. Kdo nezažil na vlastní kůži, těžko bude po první lekci efektivně komunikovat.

### 3.3 *Techniky efektivní komunikace*

#### ❖ **Popis, konstatování**

Popisem dáváme najevo, že jsme si něčeho všimli a sdělujeme to. Může, ale nemusí to být v pořádku. Je-li to druhý případ, následuje popis toho, že očekáváme nápravu. Podstatné je, že hodnotíme stav, ne dotyčnou osobu a její vlastnosti. Soustředíme se na to, co se stalo, ne na to, kdo tak učinil.

Příklad: „Aničko, vidím, že už ti zbývá uklidit jen ty panenky.“ (místo: „Aničko, ty jsi ještě neuklidila ty panenky?“)

Popisujeme-li situaci, snažíme se o přátelský tón, klidný, nic nenaznačující. Dítě se snažíme oslovovat jménem. Můžeme si pomoci slůvky: *Vidím, že..., slyším, že..., cítím, že... atd.* („Vidím, že je Honzík smutný“, „Slyším nepěkná slova.“ ...) Popis nabízí více prostoru, než neustálé otázky. („Pepíčku, proč nepůjčíš Honzíkovi auto? To ti nevádí, že je smutný?“ Namísto: „Vidím, že je Honzík smutný.“ ) Za popis můžeme přidat i otázku: „Co s tím uděláme (uděláš, uděláte..)?“ Dítěti tak dáváme dostatek prostoru, může se rozhodnout, jak zareaguje. Respektujeme ho. Popisem umožňujeme dítěti

uvidět souvislosti. (Honzík je smutný, protože by si rád půjčil auto). V prostředí MŠ je důležité neustále sledovat situace, ve kterých se děti nachází, které řeší. Efektivně komunikující učitelka se soustředí nejen na negativní popis, ale neustále děti ujišťuje o tom, že teď jednájí správně, že toto se jim povedlo a dává jim tak zpětnou vazbu, oceňuje je, posiluje tímto pozitivním popisem jejich sebehodnocení.

### ❖ Informace, sdělení

Informace dává zprávu o tom, proč, jak nebo kdy se něco odehrává, dělá, co se očekává nebo jaké jsou důsledky našeho počínání. Informace obvykle formulujeme v 1. nebo 3. osobě. Tím ji odlišíme od neefektivních příkazů, které zaznívají ve 2. osobě. („Ty jsi neuklidil, ty jsi přišel pozdě.“) V MŠ ještě děti nedisponují tolika souvislostmi, málo vědí o příčinách a důsledcích. Proto se jim snažíme ukázat, že věci se dělají tak a tak, ne proto, že to tak chce dospělý, ale že vše má své zákonitosti. Je – li od nás vzešlá informace pravdivá, tyto zákonitosti dítěti zprostředkuje.

Příklad: „*Když si nebudeme umývat ruce po použití WC, onemocníme.*“ Tato informace není docela pravdivá. Je tu vyšší riziko onemocnění, ale není pravidlem, že tomu tak je vždy. Pravdivá informace říká: „*Když si nebudeme umývat ruce po použití WC, může se nám stát, že onemocníme.*“ Připojíme – li k této informaci ještě názornost, má dítě smysluplnou informaci o hygieně po WC. Příklad dospělého je v MŠ velmi důležitý. Dítě přebírá vzory chování nápodobou. I k informacím, podobně jako k popisu, můžeme připojit otázku: „*Co s tím uděláme?*“ Tím dáváme najevo, že očekáváme spoluúčast dítěte při řešení problému a nebudeme ho řešit za něj.

### ❖ Vyjádření vlastních očekávání a potřeb

Tyto informace sdělujeme v 1. osobě jednotného čísla a dáváme jimi najevo, co očekáváme, co potřebujeme nebo chceme. Vyjadřujeme jimi naši libost i nelibost. V případě nelibosti se většinou jedná o rozbourené emoce, ale lépe se poslouchá, pokud to dokážeme, jaká jsou naše přání, než výčet emocí, které nám tato situace přinesla. Příklad: „*Děti, pomohlo by mi, kdybychom dodržovali pravidla na kterých jsme se dohodli. Očekávám, že hračky budou včas na svém místě.*“

### ❖ Možnost volby

Každá nastalá situace se dá řešit tak nebo tak. „*Co si vybereš?*“ Dáváme – li dítěti možnost volby, sdělujeme mu, že ho respektujeme, že je naším partnerem. Nepletme si možnost volby s otázkou. Např.: „*Uklidíš ty hračky?*“ není volba. Volba musí nabízet výčet dvou nebo více konkrétních možností. Nabízíme „co“ a „kdy“ si dítě chce vybrat.

Příklad: „*Vezmeš si traktor nebo bagr? Půjdeš svačit teď, nebo až dokončíš tu stavbu?*“

V různých situacích v MŠ děti často volí také pořadí v jakém činnost uskuteční, mohou volit, zda-li tak učiní samy či ve spolupráci apod. Buďme opatrní, aby výběr nesklouzl k manipulaci. Měl by být akceptovatelný pro obě strany. Dítě předškolního věku je často nerozhodné, neumí si vybrat, neví co zvolit. V takovém případě mu dáme prostor na zvážení výhod a nevýhod volby, chováme se empaticky a pokud potřebuje, můžeme mu se zvažováním pomoci. Někdy je nutné dát mu možnost odsunout volbu na později.

### ❖ Dvě slova

Tuto techniku lze považovat za jednu z nejpoužívanějších. Oproti ostatním šetří čas a leckdy také naše nervy. Děti jsou bohužel většinou obklopeny zákazy, příkazy a nařízením – samozřejmě v dobré víře, že je to pro jejich dobro. Ale často jsou jen ukázkou naší nadřazenosti, moci a nepartnerského přístupu. Ten, kdo ovládá techniku Dvě slova, nemusí jednat autoritativně, příkazově. Stačí oslovení a jedno slovo. V MŠ je užíváme nejčastěji. Musí být spjaty s konkrétní situací. Příklad: „*Aničko, ruce. Honzíku, příbor. Pepíčku, kapesník.*“ Někdy si vystačíme i s pouhými gesty či pohledem. Není nutné mluvit, mluvit a mluvit.

### ❖ Prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí

Tato technika koresponduje s jedním z rámcových cílů předškolního vzdělávání – „*Získávání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí.*“ Touto technikou vybízíme dítě k jeho vlastní aktivitě. Tím, že se snažíme spoustu situací řešit za děti, jim nepomáháme, jak se mnozí mylně domnívají, ale zbavujeme je odpovědnosti za svá rozhodnutí. Zároveň dáváme najevo svoji nadřazenost a mocenský přístup. Během dne se v MŠ řeší mnoho konfliktních situací.



Učitelka by v takových případech měla být „ve střehu“ a dát dětem prostor, aby se s vzniklým problémem vypořádaly. A když vidí, že není východisko, nemusí přebírat iniciativu sama, ale zeptá se druhých dětí. Vždy se najde prostor pro otázku: „*A co si o tom myslíš ty, myslíte vy?*“

Pokud se dostaneme až do negativních emocí pomohou nám i následující efektivní techniky:

### ❖ Empatická reakce

Empatii si můžeme představit jako pochopení, vcítění se do pocitů a jednání druhého. Nestačí vyslechnout. Je třeba naslouchat aktivně, se zájmem, s projevy účasti, pojmenovat pocity, očekávání druhé osoby a v neposlední řadě vyjádřit podporu. Mysleme na to, že ten druhý je v negativní emoci, něco ho trápí, rozčiluje, vadí mu to, má problém. Vložil v nás důvěru, chce se svěřit, žádá pomoc.

Při práci s dětmi je empatie obzvlášť důležitá. Empaticky reagovat se ale musíme učit. Z výše uvedených efektivních technik lze sestavit možnou empatickou reakci.

1. Uvědomit si, jaký má dítě asi pocit, jednoduchou větou mu to sdělit a případně přijmout ujasnění dítěte.
2. Je-li emoce příliš silná, jedna věta nestačí. Pak mezi větami nechávat prostor pro eventuelní reakci.
3. Abychom pomohli eliminovat negativní emoci, hovoříme o pozitivních věcech.
4. Hovořit o tom, co by si dítě pravděpodobně přálo.
5. Někdy množství vět nefunguje, dítě je v nepohodě. Pak stačí jen popis toho, co vidíme, jeho chování. Dáváme najevo, že to vnímáme.

Příklad: Jiřík pláče, protože mu Honzík ulomil kolo u auta.

Učitelka: „*Vidím, Jiříku, že jsi moc smutný. Chtěl bys mi o tom povědět?*“

Jiřík: „*Protože mi Honza ulomil kolo u auta.*“

Učitelka: „*A tobě je to moc líto, vid’? Bylo to moc pěkné auto.*“

Jiřík: „*Jo, koupil mi ho děda.*“

Učitelka: „*A teď je rozbité. Vidím, že to mrzí i Honzíka, jistě to nebylo schválně.*“

Honzík vrtí hlavou, že ne..

Učitelka: „*Co s tím teď ale budeme dělat? Kdo by poradil?*“

Honzík se ujmá slova: „*To se dá nasadit, jen to vypadlo..*“

Auto je opravené, chlapci odchází společně ke hře.

U empatických reakcí si musíme dát pozor, abychom nesklouzli ke stereotypům. Každá situace vyžaduje specifické řešení, nelze děti odbýt, zlehčovat. Problém spatřuji v tom, že při dnešních počtech dětí ve třídách a přítomnosti pouze jedné učitelky, při řízené činnosti, je téměř nemožné empatii projevovat ve všech případech. Nejde být na několika místech najednou a řešit více situací. Ale jde vést děti k tomu, aby byly empatické i ony samy vzájemně.

### ❖ Já – výrok

Tato technika dává ostatním najevo jak se cítíme a proč, nebo jim sděluje, co potřebujeme či očekáváme. Já – výroky vypovídají o nás. Užíváme v nich tvary zájmena „já“. Jsou podobné výše zmíněným technikám – informacím. Já – výroky jsou o našich emocích a přáních. Najevo dáváme emoce pozitivní i negativní.

Např. *„Jsem ráda, že to, na čem jsme se dohodli, funguje.“* Nebo opačně: *„Děti, moc mě mrzí, že pravidlo pusinkové přestává fungovat. Moc by mě potěšilo, kdybychom ho zase uměli dodržovat.“* ...apod.

Já – výrok může obsahovat 3 části:

1. Hovoříme o našich pocitech (já...mě...)
2. Objasňujeme, co naše emoce vyvolalo (popisujeme, informujeme)
3. Na závěr něco očekáváme, máme přání (jak budeme situaci řešit)

Když hovoříme svých pocitech, měli bychom se vyvarovat obviňování a výčitek. Proto já – výrok užíváme v 1. nebo 3. osobě. Mluvíme vždy sami za sebe a snažíme se o upřímnost a pravost. Tón hlasu je adekvátní našemu rozpoložení – může být razantní, smutný, rozzlobený...Zmiňujeme se o problému samotném, nehovoříme k osobě, která je za naše rozpoložení zodpovědná.

*„Já – výroky používáme v situacích, kdy jsme ve větších emocích my, empatickou reakci v situacích, kdy jsme celkem v pohodě a v emocích jsou druzí. Obě dovednosti se mohou použít i současně“* (8:118)

### 3.4 Podoby komunikace neefektivní

Je to většinou ta komunikace, která nám na rty „vejde“ sama, bezprostředně, byť v nejlepším zájmu dítěte. Z hlediska komunikace je to ta „špatná“ technika. A protože je

většinou důvěrně známa, jen krátce popíše jednotlivé z nich. Všichni jistě pochopí o čem je řeč. „*Tyto způsoby komunikace jsou velmi rozšířené a když je lidé používají, nechtějí ubližovat. Naskočí často úplně automaticky a podvědomě si jimi spíš chceme ulevit od vlastních emocí a dosáhnout toho, aby se dělo, co se správně má dít.*“ (8:23)

Děti potřebují zprostředkovat smysluplnost našich požadavků, aby u nich mohlo docházet k zvnitřňování norem správného chování. „Proč to tak má být???“

#### ❖ **Výčitky, obviňování**

Příklad: „*Honzíku, ty jsi ještě neuklidil ty hračky? Slíbil jsi mi to už včera.*“

Honzíkovi sdělujeme: jsi neschopný, pořád jen slibuješ. Možná půjde a uklidí. Ale jen proto, že to chceme my a aby už měl klid. Cítí se přitom mizerně, míní o sobě, že je špatný, líný a nepořádný.

#### ❖ **Poučování, vysvětlování, moralizování**

Příklad: „*Honzíku, kolikrát jsem ti říkala, že nemáš kamaráda bouchat? Ted' se nediv, že ti to oplatil.*“

Děti potřebují znát pravidla, zásady a důsledky svého chování. Je ale neefektivní, sdělovat jim je v konfliktní situaci.

#### ❖ **Kritika, zaměření na chyby**

Příklad: „*Honzíku, tráva přece není červená. To jsi měl vzít zelenou pastelku.*“

Honzík je rozzloben, smýšlí o sobě jako o hloupém, neschopném. Dotýká se to jeho vlastní osoby. Potřebuje poskytnout zpětnou vazbu. Ta mu sděluje, co udělal správně a pokud je třeba provést nápravu, ukazuje jak.

#### ❖ **Lamentace, citové vydírání**

Příklad: „*Mluvíte tak nahlas, že mě z vás úplně rozbolela hlava.*“

Podobné výroky vzbuzují pocity viny. Lepší je sdělit dětem vlastní pocit nebo podat informaci, jaké mělo jejich chování následky.

#### ❖ **Zákazy, varování**

Příklad: „*Jano, nesahej na ty nůžky!*“

U předškolních dětí jako bychom chtěli pravý opak. Dítě negativně formulovaný pokyn slyší jako pokyn, aby to tak udělalo. Někdy ho zákazem inspirujeme. Lepší bude podat mu informaci a popis. Situace může být často skutečně nebezpečná.

#### ❖ **Negativní scénáře, proroctví**

Příklad: „*Když budeš pořád tolik mlsat, vypadají ti všechny zuby.*“

Sdělujeme prognózy do budoucna. Jak to dopadne? Zákonitá reakce dítěte – naštvanost. Vzдор – „hurá, budu bez zubů.“ Vyvoláváme negativní emoci, dítě si o sobě vytváří představu a podle ní se pak chová. Dobré je použít informaci či já-výrok.

#### ❖ **Nálepkování**

Příklad: „*Honzík je takový lenoch lenivý. Janička, to je, pane, šikovná holčička a pečlivá.*“

Tady dítě škatulkujeme, dáváme mu nálepku. Často může vyznít jako urážka, výsměch. Je obtížné se jich zbavit. V případě pozitivní nálepky dítě tlačíme k tomu, aby se chovalo, tak jak si my přejeme.

#### ❖ **Pokyny**

Příklad: „*Uklid'te si hračky.*“

Můžeme užít i mírný tón, ale reakce dětí obvykle bývá „jako by nic“. Nechceme –li se dopracovat k tomu, že budeme pokyny nuceni neustále opakovat, musíme dětem poskytnout informaci o smyslu našeho požadavku, o našich dohodnutých pravidlech, dát jim možnost volby, vést je k tomu, aby o smyslu přemýšlely.

#### ❖ **Příkazy**

Příklad: „*Ať už máš ty bačkory na noze!*“

Jak bychom na tento příkaz reagovali my, milí dospělí? Měli bychom chuť hned jít hledat ty bačkory? Proč má dítě jít a splnit příkaz? Je smysluplný? Kdo zvítězí – my? Dítě?

#### ❖ **Vyhrožování**

Příklad: „*Jestli se neobuješ, nepůjdeš s námi ven.*“

Teď se dítě určitě bojí. Utečeme mu a necháme ho tady? Ukazujeme mu moc, ale ne žádoucí normy chování.

### ❖ **Křik**

Většinou bývá projevem zlosti, naštvanosti nebo bezmocnosti. Často bývá spojen s hrozbami a příkazy a zvyšuje jejich agresivní náboj. U dětí vyvolává strach nebo vzdor.

### ❖ **Srovnávání, dávání za vzor, poukazování na vlastní zásluhy**

Příklad: „*Vezměte si příklad z Janičky, takhle se stříhá.*“

Jak se cítí dítě srovnávané a vydávané za vzor? Jedno se cítí ohroženo, má vztek na svého „soka“. Ten je v tom nevinně. Jaký asi bude jejich vzájemný vztah po této konfrontaci?

### ❖ **Řečnické otázky**

Příklad: „*Honzo, ty nevíš, kam patří to auto?*“

Na tuto otázku ani neočekáváme odpověď, pokud by zazněla, obvykle ji bereme jako provokaci, projev drzosti.

### ❖ **Urážky, ponižování**

Příklad: „*Ty si neumíš nalít polévku?*“

Urážky naprosto zraňují lidskou důstojnost, nelze je přehlížet. Naše časté rady: „*tak si toho nevšímej*“, nic neřeší. Děti obvykle řeší urážku fyzickou silou. To je ale nepřijatelné. Použít můžeme já-výrok, informace.

### ❖ **Ironie, shazování**

Příklad: „*Jé, podívejte se na Janičky obrázek. To je zase krása.*“

Na první pohled humorná situace, ale čiší z ní agrese, výsměch. Informace jsou nepochopitelné, odporují si (krásný obrázek X nepovedený obrázek). Co si dítě má vybrat? A co ten pohrdavý tón v hlase? Předškolní děti (asi až do 10let) ironii nechápu. Alternativou může být informace či já –výrok.

Každý pedagog, rodič, vedoucí pracovník by měl být obeznámen s technikami efektivní komunikace. Báječné by bylo, kdyby se alespoň základy komunikace, úvod, vyučovaly přinejmenším na střední škole. V době, kdy jsem SŠ studovala já, se o efektivní komunikaci ještě nevědělo téměř nic. Ale i tehdy se dali učitelé dělit na ty, se kterými se domluvit dá a na ty ostatní. Někteří dokázali přistupovat k žákovi jako

k osobnosti, projevovat mu úctu, uznání a přijímat ho jako partnera. Na to, jaká je situace dnes, po téměř dvaceti letech, kdy se začalo o žákovi a přístupech k jeho výchově a vzdělávání uvažovat jinak, se zaměřuji ve svém výzkumu. Zajímá mě, zda a v jaké míře si efektivní komunikační techniky osvojili a v praxi užívají učitelky vybraných MŠ a jak jsem výše uvedla, i učitelé 1. tříd ZŠ.

## PRAKTICKÁ ČÁST

### 4 Použité metody

Pro svůj výzkum jsem zvolila **metodu pozorování a dotazníkovou metodu**. Zaměřuji se na užívání efektivních komunikačních technik u jednotlivých učitelek ve dvou běžných MŠ a v MŠ podporující zdraví a dále u dvou učitelek v prvních třídách ZŠ.

### 5 Stanovení předpokladů

- **Předpoklad první:** Učitelky v MŠ podporující zdraví komunikují s dětmi převážně efektivně, efektivní komunikace je užívána ve větší míře než v běžné MŠ.
- **Předpoklad druhý:** Poměr efektivní komunikace učitelů s dětmi se věkem dětí a náročností učiva a „svázaností“ a orientací na výkon snižuje.

### 6 Popis použitých metod

#### 6.1 Metoda pozorování

Pozorování má výběrový charakter. Pro objektivní výsledek výzkumu je důležitý výběr materiálu. Zohledňujeme přitom stanovený cíl našeho zkoumání. Pozorování má být plánovité a systematické, objektivní, pravdivé. Jeho objektivnost dokládá např. záznam – video, magnetofon, filmový pásek apod.

Pro své pozorování jsem si vytvořila pozorovací arch (viz. Příloha D), ve kterém jsem uvedla efektivní a neefektivní komunikační techniky a pečlivě zapisovala ty techniky, které daná učitelka při práci s dětmi používá. Jeho součástí je i slovní popis jednotlivých situací, tak jak k nim docházelo a okolností, které je provázely.

Mé pozorování má charakter krátkodobého pozorování. Prováděla jsem ho u jednotlivých učitelek v rámci jednotlivých činností během dne, v ZŠ v jedné vyučovací hodině. Doba pozorování činila u jednotlivých učitelek 45 až 120 minut. Všechny byly s mým záměrem předem seznámeny, věděly, že je pozoruji, proto se jednalo o pozorování zjevné, přímé.

## **6.2 Metoda dotazníková**

Dotazníková metoda je charakterizovaná shromažďováním informací od respondentů, tj. osob, kterým jsou dotazníky určeny. Slouží pro hromadné získávání údajů.

V mém výzkumu jsem administraci dotazníku, jeho zadání, provedla osobně. V rámci pozorování jsem oslovila jednotlivé učitelky a požádala je o vyplnění šesti nestrukturovaných - otevřených – položek.

Vedoucí mojí bakalářské práce, Mgr. Svobodová, mi poskytla k porovnání testy studentů 2. ročníku Učitelství pro MŠ, kterým zadala totožné otázky, jako já ve svém dotazníku. Odpovědi studentů lze považovat za formu předvýzkumu. O výsledcích této studie hovořím v kapitole „Výsledky dotazníkového šetření“.

## **7 Popis vzorku**

Výzkum jsem prováděla v MŠ podporující zdraví v Českých Budějovicích, ve které jsem zaměstnána, dále v MŠ v Kaplici, MŠ v Bavorově a ve dvou 1. třídách ZŠ v Českých Budějovicích.

Představení jednotlivých škol:

### **MŠ České Budějovice**

MŠ pracující v programu Škola podporující zdraví. Ve škole jsou 3 oddělení, věkově heterogenní, s 28 zapsanými dětmi (2 třídy), jedna třída s 24 zapsanými dětmi. Rozložení pedagogických pracovníků: na každé třídě 2 učitelky, ve třídě se 24 dětmi učitelka spolu s ředitelkou školy. Pozorování a dotazníky obsáhly 5 učitelek.



### **MŠ Kaplice**

MŠ se třemi věkově homogenními třídami, zaměstnáno je 5 učitelek a ředitelka školy. Naplněnost tříd: 28 dětí na třídu se dvěma učitelkami a 24 dětí na třídu jedné učitelky a ředitelky. Dotazníky obsáhly 5 učitelek, pozorování 3 učitelky.

### **MŠ Bavorov**

Taktéž trojtřídní MŠ, oddělení věkově heterogenní. Zaměstnány jsou 3 učitelky a ředitelka školy. Organizace dovoluje polodenní provoz třech tříd a odpolední provoz jedné třídy. Počet dětí v jednotlivých třídách je totožný jako u MŠ Č. Budějovice. Dvě třídy s 28 dětmi a jedna s 24 dětmi.

Dotazník obdržely 4 učitelky, pozorování proběhlo u 3 učitelek.

### **ZŠ České Budějovice**

Ve třídě 1.A je zapsáno 21 dětí, v době mé přítomnosti jich bylo 17. Třída 1.B má zapsáno 20 dětí, pro velkou nemocnost jich bylo přítomno 13. Pozorování proběhlo v každé třídě během jedné vyučovací hodiny. Dotazníkového šetření se učitelky neúčastnily.

## **8 Výsledky pozorování**

### **8.1 MŠ Č. Budějovice – Škola podporující zdraví**

Pozorování jsem prováděla u všech svých kolegyň. Jeví se mi nejvíce objektivní (oproti ostatním školám), jelikož jsem byla přítomna mnoha situacím, které se ve škole odehrávají a je téměř nemožné, aby učitelky své vystupování „hrály“. Mám možnost poznat jejich komunikační dovednosti a užívání technik v jejich přirozeném prostředí a často, nebo většinou, ani netušily, že mohu jejich vystupování použít pro účely mojí práce.

#### **Učitelka A**

Situace: Odpolední činnost s předškolními dětmi (tzv. KLUB). Učitelka nechává děti na podložkách, probíhá polední klid, odpočinek. Děti pracují s hlavolamy, dřevěnými labyrinty, hrají pexeso, skládají puzzle apod. Učitelka je v roli pozorovatele.

Když hluk ve třídě narůstá, podává informaci: „*Děti, moje uši jsou už dnes unavené, rády by si odpočaly. Můžete mi s tím pomoci?*“ Paní učitelka používá velmi často techniku popisu – vidím, slyším.. Věty takto často uvozuje: „*Vidím, že jste to spolu vymysleli a podařilo se*“ (kluci složili puzzle). „*Podložky patří za závěs. Lépe se vejdou, když se urovňají.*“ Následuje čtení pohádky, po pohádce školáci tvoří u stolečků. Paní učitelka připravila kreslení a kolorování erbů z kartonu (pro rytíře). Opět používá informaci: „*Dnes budeme pracovat s temperovou barvou a štětci. Co k tomu ještě budeme potřebovat?*“ Děti samy chystají omyvatelný ubrus na stoly, ptají se, je – li potřeba voda a učitelka pěkně vrací otázku: „*Co myslíš? K malování štětcem..je potřeba voda?*“ V koupelně je slyšet hluk, asi kluci nenabírají vodu, jak předpokládala. Nevolá na ně, ale dojde až k nim a ptá se: „*Je všechno v pořádku?*“ Kluci vezmou vodu a odchází do třídy. Probíhá výtvarné tvoření, učitelka pozoruje, nezasahuje do práce dětí, opět popisuje: „*Vidím krásný meč, to asi muselo dát práci takhle ho vymalovat..*“ „*Děti, papír, na který kreslíte, je dost veliký*“ – informace, že je třeba zakrýt celou plochu. „*Strhávání nůžkami může být někdy nebezpečné.*“ apod. Zaznělo i několik pokynů či příkazů: „*Bertíku, dojdí, prosím, vypláchnout štětce.*“ „*Bětuško, ukaž mi tvůj erb.*“ „*Kluci, nemalujte si barvou po rukách, mohli byste dostat vyrážku.*“ Po skončení práce děti opět slyší informaci: „*Barvy a štětce mají své místo.*“ „*Na stolečku zůstal pracovní ubrus. A já vidím, že paní kuchařka už veze svačinu. Kde se tedy dnes nasvačíme?*“ Zaznělo i ocenění dětí, když si společně prohlížely dokončenou práci a samy povídaly, co je na jejich erbech, učitelka sdělovala např. „*Dnes se mi líbila Bertíkova práce. Byl moc šikovný.*“ (Hodnotila práci, snažení, ale pak se objevila nálepka – byl šikovný. Pokud ale hodnotí jeho momentální pozorovatelné chování a ne trvalejší vlastnosti a charakter, není takovým rizikem). Nebo: „*Děti, vidím, že dnes se vám práce opravdu podařila, a když se ohlédnu kolem sebe, vidím, že i třída je už v pořádku, vše je tak jak má být. Mám z toho radost.*“

Za dobu pozorování **učitelka A** použila následující efektivní a neefektivní metody:

Efektivní techniky:

Popis, konstatování	7x
Informace, sdělení	9x
Vyjádření vlastních očekávání a potřeb	1x
Možnost volby	

Dvě slova	4x
Prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí	
Empatická reakce	1x
Já výrok	3x

Neefektivní techniky:

Příkazy	3x
Pokyny	4x

Učitelka A komunikuje s dětmi převážně efektivně. Používá dostatek informací, popisuje, co vidí, snaží se místo napomínání a pokynů o řešení technikou Dvě slova. Tu užívá poměrně často. Myslím, že učitelka A má efektivní komunikaci opravdu dobře propracovanou a užívá ji i při jednání s kolegyněmi, rodiči a ostatními zaměstnanci. Právě ona byla prvním, do koho jsem získala základní informace o efektivním komunikování.

### **Učitelka B**

Situace: Řízená činnost z tématické části „Z velké nůše pohádek, vytáhneme jednu teď.“ Ve třídě probíhaly spontánní hry, průběžná svačina dětí, poté následovala vlastní řízená činnost. Učitelka dětem zdramatizovala, s použitím loutek, pohádku o Červené Karkulce. Pak následoval komunitní kruh, kde se vyjadřovaly k otázce: „Jak se asi cítila Karkulka sama v lese?“ Po skončení komunitního kruhu učitelka přinesla košík a děti odhadovaly, co v něm může být. Následovala hmatová hra, tzv. hmatky. Děti usuzovaly na základě hmatových vjemů, co z košíku vytáhly. Poté si zacvičily při hudebním muzikálu Červená Karkulka.

Učitelka má velmi vlídný a příjemný hlasový tón. Vůbec nezvyšuje hlas a její komunikace je převážně efektivní. Užívá mnoho informací, popisu, dává dětem dostatečný prostor pro samostatnost a nechává jim pocítit přirozené důsledky. Např. u komunitního kruhu se všichni nevešli a několik dětí nevidělo na loutky Karkulky. Reakce učitelky: „*Co s tím tedy uděláme, když Květuška nevidí?*“ Děti volaly: „*Dva kroky dozadu.*“ Učitelka projevuje uznání: „*To jste to chytře vymyslely.*“ Při

dramatizaci několik chlapců rušilo povídáním pohádku. Učitelka reagovala: „*Mrzí mě, že neslyšíte pohádku, něco nás tu ruší.*“ Při hmatové hře podávala informace např.: „*Do košíku saháme poslepu.*“ „*Honzík to také chce zkusit.*“ Provokovala fantazii dětí mnoha otázkami, děti se vyjadřovaly: „*Co by mohla Karkulka dát do takového malého košíku?*“ Následovalo cvičení a pohybová improvizace na hudbu z muzikálu Červená Karkulka. Učitelka uvozuje: „*Ted' tu vidím plný les Karkulek, které se pohybují ladným krůčkem, tu a tam utrhnou květinu pro babičku a radují se z krásného dne.*“ (namísto: „*Ted' budeme tancovat jako Karkulky*“) Podobně uvádí pohyb vlků a myslivce. Starší kluci začali běhat zbrkle a vypadalo to nebezpečně. Učitelka užívá „já výrok“: „*Kluci, mám strach, že se něco přihodí. Je to už moc rychlé.*“ Kluci na chvíli zpomalí, ale pak opět běhají rychle. Objevuje se příkaz: „*Davídku, Martínku, zpomalte!*“ V zápětí dochází ke srážce. Malé dítě pláče, učitelka volá aktéry konfliktu a řeší. Empatická reakce: „*Jé, vidím, že Anežka pláče. Anežko, chceš nám povědět, co se stalo?*“ Anežka přes slzy sděluje: „*Oni mě shodili.*“ Učitelka: „*To asi musí bolet, když spadneme na záda. Bohužel se to někdy stane, když někdo běhá moc rychle, může povalit kamaráda. Co ted' budeme dělat?*“ Kluci nečekají na další sdělení a hned přichází k Anežce, hladí ji po tváři, zazní: „*Promiň, my už budeme dávat pozor.*“ Učitelka ukončuje: „*To budu moc ráda, kluci. Je tu spousta dětí. Je třeba chovat se ohleduplně.*“

Za dobu pozorování **učitelka B** použila následující efektivní a neefektivní metody:

Efektivní techniky:

Popis, konstatování	5x
Informace, sdělení	7x
Vyjádření vlastních očekávání a potřeb	1x
Možnost volby	3x
Dvě slova	
Prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí	3x
Empatická reakce	4x
Já výrok	1x

Neefektivní techniky:

Pokyny	4x
Příkazy	2x

Učitelka B komunikuje s dětmi převážně efektivně. Užívá popis, informace, mnohokrát použila empatickou reakci. Mluví klidným hlasem, působí rozvážně. Za zmínku stojí, že je studentkou magisterského studia Předškolní pedagogiky a efektivní techniky jsou jí blízké, pracuje s nimi.

### Učitelka C

Situace: Odpolední činnosti, svačina, volné hry dětí, rozcházení dětí domů.

Učitelka C komunikuje s dětmi velmi efektivně. Často podává informaci a velmi často dává dětem prostor pro samostatnost. Např.: „*Dětičky, svačina je na stole.*“ „*Svačíme s umytýma rukama.*“ „*Lukáši, ruce.*“ Lukášek nechce celou housku. „*Tak co s tím uděláme, Lukášku. Máš nějaký nápad?*“ Lukáš si řekne jen o polovinu housky. Po svačině učitelka opět informuje o nutnosti mytí rukou a pak se děti věnují spontánním činnostem. Učitelka dává dětem, které jí požádaly, na výběr z několika činností – konstruktivní hru, experiment s barvou nebo je odkazuje do klidového koutku ke skládání puzzle a hlavolamů. Ostatním to dává na vědomí informaci: „*Dětičky, kdo by chtěl trénovat hlavičky má u stolečku hlavolamy a skládačky.*“

Honzík hází autíčkem přes silnici. „*Ale Honzíku, myslíš, že házet s autíčky je správné? Ted' mu chybí kolečko. Co budeme dělat s autem bez kola? Přitom bylo docela nové, přinesl ho Ježíšek. A ted' tohle. Mě se líbí, když si děti pěkně hrají a neničí hračky.*“ Zde zazněla řečnická otázka. Byl dán prostor pro samostatnost, ale hned v zápětí byl vzat, a nahrazen výčitkou. Nakonec ale zaznělo vyjádření vlastních potřeb a očekávání. Učitelka mohla dát Honzíkovi prostor, aby vymyslel, co s rozbitým kolem udělá. Kluci se nemohou dohodnout, kdo si první vleze do balančního kruhu. Učitelka: „*Kluci, slyším, že se nedaří dohoda. Já jsem se tam vešla i s Ivankou (p. učitelka). A to jsme větší než vy dva. Takže vám by se to mohlo povést mnohem líp.*“

Za dobu pozorování **učitelka C** použila následující efektivní a neefektivní metody:

Efektivní techniky:

Popis, konstatování	4x
Informace, sdělení	7x

Vyjádření vlastních očekávání a potřeb	4x
Možnost volby	1x
Dvě slova	
Prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí	
Empatická reakce	2x
Já výrok	

Neefektivní techniky:

Výčitky, obviňování	1x
Zákazy, varování	2x
Pokyny	3x
Řečnické otázky	1x

### Učitelka D

Situace: Dopolední pobyt venku, na školní zahradě. Děti prolézaly na prolézačkách, chlapečci kopali do míče, jezdili na koloběžkách, děvčata kreslila na chodník, hrála si s míčem. Přítomno bylo 24 dětí. Při pobytu venku je situace náročnější na zajištění bezpečnosti. Děti jsou rozptýlené na velké ploše a učitelka má daleko více práce s pozorováním. Častěji se objevují pokyny: „*Kluci, nejezděte z naší zahrady.*“ „*Jani, nelezte na ten strom.*“ „*Honzíku, kudy chodíš? Jdi okolo.*“ Vypozorovala jsem i prvky efektivní. Převládaly informace: „*Kluci, leze se jen na první tři větve. Z větší výšky byste mohli spadnout.*“ „*Kluci, fotbal se hraje na branky, okna by se mohla rozbít.*“ „*Křídý nenecháváme ležet na zemi, někdo by je mohl rozšlápnout nebo přejet koloběžkou.*“ „*Záchod máme na terase, nebo ve třídě, Irenko. Ty jsi to už nemohla vydržet?*“ - informace pro malé dítě, které vykonalo potřebu na zahradě (spojená s řečnickou otázkou). Několikrát zazněla dvě slova: „*Kluci, okna*“ „*Janičko, dveře*“ – děti si braly hračky ze třídy a nezavřely dveře. Na závěr pobytu, při úklidu zahrady, opět několik pokynů: „*Děti, jdeme na oběd, uklízíme hračky.*“ „*Kluci, nezapomeňte na ty branky.*“ Informace: „*Poslední zavírá dveře.*“ „*Mokrý boty patří pod topení.*“

Za dobu pozorování **učitelka D** použila následující efektivní a neefektivní metody:

Efektivní techniky:

Popis, konstatování	7x
Informace, sdělení	8x
Vyjádření vlastních očekávání a potřeb	
Možnost volby	2x
Dvě slova	2x
Prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí	
Empatická reakce	1x
Já výrok	

Neefektivní techniky:

Zákazy, varování	1x
Pokyny	5x
Příkazy	1x
Řečnické otázky	2x

### Učitelka E

Situace: Pozorování probíhalo v době oběda, hygieny a následné přípravy na odpolední odpočinkovou činnost a přípravu na spaní.

Paní učitelka má energický hlas, pronikavý, hovoří srozumitelně a jasně. Používá poměrně hodně pokynů, ale i popis či informace v jejím podání zní dost razantně. Při čekání na jídlo: *„Děti, ale máme pravidla, jak se čeká na oběd. Všichni mluvit nemůžeme. Kdo musí mluvit, šeptá.“* *„Honzo, slyšel jsi?“* *„U oběda se chováme tiše.“* *„Tolik polévky sníš, Kubo? To jsem zvědavá.“* *„Naléváme si jen kolik sníme.“* Učitelka jí společně s dětmi, jídlo chválí, hovoří o tom, jak jí chutná a že si ještě přidá.

U druhého jídla nabízí pomoc s krájením masa: *„Potřebuje někdo pomoc s masem?“* *„Maso se krájí hůř, ale knedlík jde skoro sám.“* *„Dneska to paní kuchařce dalo moc práce, tolik knedlíků uvařila..ale jsou moc dobré, zkuste je s masíčkem..mě to moc chutná.“* Několikrát použije dvě slova: *„Honzo, jíme.“* *„Jirko, lžice.“* nebo informace: *„Nohy patří pod stůl.“* Po obědě zazní pokyn: *„Kdo se najedl, dojde si vyčistit zuby a umýt ruce.“* *„Děvčata, jestli jste už dojedly, připravte se na spaní nebo*

na klub.“ Všimla jsem si, že málo oslovuje děti jménem. Většinou hovoří ke skupince či kolektivu, její komunikace není příliš osobní.

Za dobu pozorování použila **učitelka E** následující komunikační techniky:

Efektivní techniky:

Popis, konstatování	2x
Informace, sdělení	7x
Vyjádření vlastních očekávání a potřeb	
Možnost volby	
Dvě slova	4x
Prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí	
Empatická reakce	
Já výrok	1x

Neefektivní techniky:

Poučování, vysvětlování, moralizování	1x
Zákazy, varování	2x
Pokyny	7x
Příkazy	4x
Řečnické otázky	3x

## 8.2 MŠ Bavorov

Pozorování jsem provedla v jednom dni, poznala jsem tři oddělení MŠ a práci tří ze čtyř učitelek.

### Učitelka 1

Situace: Ve třídě bylo přítomno 16 dětí (nemocnost). Probíhaly spontánní činnosti. Učitelka, spolu s dětmi, dokreslovala značky dětí na kelímky na čištění zubů. Této činnosti se účastnilo 5 dětí, ostatní byly soustředěné v herně a zabývaly se cvičením na lavičce, trampolíně, hrou s obručemi, se švihadly. Učitelka má vlídný



hlasový tón, vždy, když mluví s dítětem sklání se k němu, bere ho za ruce. Dává tak najevo „poslouchám tě, snažím se ti porozumět.“ Užívá několik efektivních komunikačních technik. Např. „*Kdo by chtěl mít obrázek na kelímku nově namalovaný, půjčím mu fixy.*“ „*Tedy Klárko, to je bezvadný obrázek. Tolik kousků dát dohromady, to je výkon*“ – Klárka skládala vedle učitelky puzzle. „*A co budeš dělat teď?*“ Klárka si bere fix a hledá svůj kelímek. Několikrát učitelka zavolá do herny na děti na nářadí: „*Znají všichni pravidla?*“ „*Kubo, na trampolíně se skáče vestoje.*“ Zaznělo i několik pokynů: „*Klárko, tenhle fix nepíše, vezmi si jiný.*“ „*Jiříku, jestli jdeš cvičit, odlož bačkory.*“ „*Vidím, Jiříku, jsi šikula, jde ti to už líp.*“

Za dobu pozorování **učitelka 1** použila následující efektivní a neefektivní metody:

Efektivní techniky:

Popis, konstatování	3x
Informace, sdělení	5x
Vyjádření vlastních očekávání a potřeb	1x
Možnost volby	1x
Dvě slova	3x
Prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí	
Empatická reakce	
Já výrok	3x

Neefektivní techniky:

Zákazy, varování	1x
Pokyny	6x
Příkazy	3x
Řečnické otázky	2x

## Učitelka 2

Ve třídě bylo přítomno 19 dětí, probíhala svačina, poté spontánní hry dětí. Učitelka svolává děti ke svačině hromadně, najednou. Používá pokyn: „*Tak děti, dokončete hru, umýt ruce a pojďte svačit.*“ Další pokyn: „*Honzíka nebudu u jídla vůbec slyšet.*“

Paní učitelka komunikuje s dětmi vlídně, laskavě, neuzívá křik, občas je nucena zvýšit hlas ale užívá hodně pokynů, nedává dětem mnoho prostoru pro samostatnost, řešení jim podsouvá, málokdy dává možnost volby. Děti kreslící v „dílně“ jsou více hlučné, lezou pod stolečky, sbírají spadané voskovky. „*Co děláš pod tím stolem, Pepo?*“ Pepa odpovídá: „*Já tu sbírám pastelky.*“ Učitelka: „*A proč jsou pastelky pod stolem? To mi pověz.*“

Je patrné, že učitelka 2 používá více pokynů, příkazů a řečnických otázek. Někdy nálepkuje, ale i pozitivně. Snaží se chválit. Např. holčičky, jak navlékají korálky, pěkně střídají barvy, klukům se povedlo auto z Lega apod.

Za dobu pozorování **učitelka 2** použila následující efektivní a neefektivní metody:

Efektivní techniky:

Popis, konstatování	1x
Informace, sdělení	2x
Vyjádření vlastních očekávání a potřeb	
Možnost volby	
Dvě slova	1x
Prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí	
Empatická reakce	
Já výrok	

Neefektivní techniky:

Zákazy, varování	4x
Nálepkování	3x
Pokyny	3x
Příkazy	4x
Řečnické otázky	1x

### Učitelka 3

V této třídě se děti začínaly scházet. Bylo brzy ráno, děti byly zatím spojeny. Vybíraly si činnosti podle své potřeby, hrály si s pěnovými puzzle na nádraží a zvířátka,

některé námětovou hru na domácnost – vařily jídla pro hladová zvířata. Panoval čilý, ale poklidný ruch.

Paní učitelka každé příchozí dítě přivítala, sdělovala: „*No to jsem ráda, že tě tu už dnes máme.*“ „*Jé, Jani, nemohli jsme se tě dočkat, to je dobře, že jsi dorazila.*“ Děti mohly volit různé činnosti, když se objevil konflikt u nádraží, užívala hlavně techniku dvě slova: „*Petře, pravidla*“ a podávala informaci: „*Když utečou zvířata z vlaku, nebývají divoká, spíš se bojí a hledají úkryt.*“ Když se sešlo více dětí a hlučnost přestala být únosná, zazněl pokyn: „*Je nás tu už moc, musíme se chovat ohleduplně.*“ Učitelka nezvýšila hlas, sdělení bylo laskavé, ale mohla nahradit pokyn informací nebo já-výrokem.

V MŠ se za den naskytne tolik situací provázených emocemi, které je potřeba řešit, ale ne vždy je naše spontánní reakce tou efektivní. I když se sebevíc snažíme. Často jde o bezpečnost dětí a na přemýšlení o efektivním sdělení není čas. Trénováním ale ubývá počet neefektivních řešení a ta efektivní řešení časem „naskakují“ sama.

Tato učitelka je studentkou bakalářského studia Učitelství pro MŠ.

Za dobu pozorování **učitelka 3** použila následující efektivní a neefektivní metody:

Efektivní techniky:

Popis, konstatování	3x
Informace, sdělení	5x
Vyjádření vlastních očekávání a potřeb	
Možnost volby	1x
Dvě slova	2x
Prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí	2x
Empatická reakce	2x
Já výrok	

Neefektivní techniky:

Zákazy, varování	2x
Nálepkování	2x
Pokyny	5x
Příkazy	3x

### 8.3 MŠ Kaplice

Pozorování proběhlo v jednom dni, v každé ze tří tříd jsem pobývala cca. 60 – 90 minut. Viděla jsem práci 3 učitelek, měla jsem možnost vidět i komunikaci ředitelky školy s rodiči.

#### Učitelka X

Ve třídě přítomno 23 dětí ve věku 3-4 roky. Probíhaly ranní hry a poté diskusní kruh a grafomotorické cvičení. (Zdobení korunky Tří králů motanými „klubíčky“)

Učitelka užívá efektivní komunikaci (je studentkou Učitelství MŠ) velmi často. Podává dětem dostatek informací „*Když budeme mluvit všichni najednou, nebudeme slyšet nic.*“ „*Traktor je jen jeden, kluci co ho chtějí jsou dva. To je situace. Kdo poradí?*“ Příchozí plačící dítě: „*Vím, že se ti po mamince stýská. To je pak člověk smutný. Pomohlo by ti, kdybych tě pochovala?*“

Objevilo se i několik neefektivních řešení, převážně pokyny, ale ta opačná výrazně převažují. Např. „*Když budou kluci běhat, budou muset jít ke stolečku.*“ „*A co kdybys, Jeníčku, teď půjčil tu mašinku na chvíli Barče? Je z toho smutná..*“ „*Vezmi si tu tužku takhle, Baruško*“ – ukázka správného držení tužky (mohla být informace „*tužka se drží takto.*“)

Za dobu mého sledování **učitelka X** užíla tyto komunikační techniky v takovém množství:

Efektivní techniky:

Popis, konstatování	2x
Informace, sdělení	5x
Vyjádření vlastních očekávání a potřeb	1x
Možnost volby	
Dvě slova	3x
Prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí	1x
Empatická reakce	3x
Já – výrok	

Z neefektivních technik jsem vyzorovala:

Zákazy, varování	2x
Pokyny	3x
Nálepkování	2x

Celkový dojem byl pozitivní. Je patrné, že v této třídě jsou nejmenší děti a učitelka je spíše „maminka“. Nezaznamenala jsem mnoho pokynů, příkazů, ale zaznělo několik zákazů. Nabyla jsem dojem, že u menších dětí jde efektivně komunikovat lépe.

### **Učitelka Y**

Třída dětí 4-5ti letých, přítomno 17 dětí. Probíhala řízená činnost. Děti improvizovaly cestu do Betléma – Tříkrálovou, chodily po smyslovém chodníčku, balančních kamenech, laně. Zpívaly píseň Tři králové.

Učitelka 2 vhodně motivovala děti k cestě do Betléma. Povzbuzovala je k činnosti, dětem, které se nechtěly účastnit nabídla alternativy – poskytla možnost volby. Při smyslovém chodníčku: „*Děti, do Betléma je to velká dálka. Kdo bude chtít, může si odpočinout v hotelu. Ten je tady, stačí přejít lavičku.*“ „*Petříku, ať nespadneš, je tam i držák. Můžeš se chytit.*“ „*Vidím už první krále, kteří se blíží do Betléma. Pojdte si odpočinout ke stolečku.*“ U stolečku (když se sešly všechny děti) následuje grafický list a bludiště Cesta do Betléma. „*Vezměte si pastelky, děti, jaká barva se vám líbí.*“ „*Tři Králové hledají cestu. Pomůžeme jim?*“ „*Vidím, že Pepíček už začal a jedna cesta už je tam vidět. Tak pokračuj, Pepčo, dobře.*“

**Učitelka Y** komunikovala efektivně, zaznamenala jsem i prvky komunikace neefektivní:

Efektivní techniky:

Popis, konstatování	4x
Informace, sdělení	6x
Vyjádření vlastních očekávání a potřeb	
Možnost volby	2x

Dvě slova	
Prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí	3x
Empatická reakce	2x
Já výrok	1x

Neefektivní techniky:

Poučování, vysvětlování, moralizování	1x
Pokyny	4x
Řečnické otázky	1x

### **Učitelka Z**

Třída předškolních dětí. V době pozorování bylo přítomno 21 dětí. Probíhala svačina, spontánní činnosti, hudební chvilka a pak se děti chystaly na návštěvu prvních tříd základní školy - období před zápisem do prvních tříd. Zde jsem už vypořezovala skutečnosti, které mě trochu zarazily. Paní učitelka měla třídu poměrně naplněnou a hluk v ní se pohyboval na hranici únosnosti. Děti zrovna dokončovaly svačinu a dění se odehrávalo v umývárně. Následovalo mnoho pokynů ze strany učitelky: „*Umej si ruce. Necákáme vodu na zem. Musíte tak křičet? Po záchodě se splachuje a myjí se ruce.* (informace.) *Honza přestane blbnout a stoupne si ke dveřím. Tak už klid, zamkneme si pusy na klíč a strčíme ho do kapsy. Vendo..do kapsy a nevyndávat!*“ Je pravda, že děti byly dost hlučné a zdálo se mi, že po každém pokynu či příkazu, který učitelka dala, došlo ke zklidnění, ale musela zvyšovat hlas.

Když se děti seřadily v koupelně, přešly společně ke klavíru, kde následoval další pokyn: „*Sedněte si na zem, kluci dozadu, holky dopředu.*“ Učitelka usedla za klavír a následovalo rozezpívání, poté opakování naučených písní. Děti zpívaly pěkně, je vidět, že zpívají často. Po chvíli už byl čas zvedat se k odchodu a odejít do šatny a k autobusu. V šatně opět spousta pokynů a příkazů: „*Všichni si vezmou s sebou bačkory. Nebudu vidět nikoho v botách, všichni bačkory s sebou. Dejte si je tady do té tašky. Honzo, bačkory. Dej je sem.*“

Učitelka **Z** použila následující efektivní a neefektivní techniky:

Efektivní techniky:

Popis, konstatování	1x
Informace, sdělení	2x
Vyjádření vlastních očekávání a potřeb	
Možnost volby	
Dvě slova	2x
Prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí	1x
Empatická reakce	
Já výrok	

Neefektivní techniky:

Kritika, zaměření na chyby	2x
Zákazy, varování	1x
Nálepkování	1x
Pokyny	4x
Příkazy	5x
Křik	2x
Srovnávání, dávání za vzor	1x
Řečnické otázky	1x

Zde jsem se setkala s největším množstvím neefektivních technik. Neměla jsem ale dojem, že učitelka není na děti milá, hodná. Ale komunikuje neefektivně. Domnívám se, že to může souviset s věkovým rozložením dětí. Třída je složena z dětí 6-7 letých, bylo jich poměrně dost...navíc očekávaly návštěvu ZŠ, byly natěšené, nedočkavé, své vykonala i má přítomnost...Faktorů, které klima třídy v tuto dobu ovlivnily bylo víc, než obvykle.

## 8.4 1. třídy ZŠ České Budějovice

### Učitelka M

Situace: Probíhala hodina čtení. Přítomno bylo i několik rodičů, neboť probíhal Den otevřených dveří a tato třída nabízela „vzorovou“ hodinu.. Děti seděly v lavicích, učitelka stála před tabulí a vyvolávala jednotlivé z nich, aby nahlas přečetly větu. I když jsem efektivní techniky očekávala v menší míře než v MŠ, překvapilo mě, že jich zaznělo velmi málo. Vyvolávat děti ke čtení je pohodlnější a rychlejší pokynem: „Jirko, čti.“ „Stačí.“ „Patriku, pokračuj.“ „Dobře...ještě jednou...ne, znova...“ apod. Kladu si otázku: Jakým způsobem by učitelky mohly reagovat jinak? „Otevřete si knížky na straně 36. Budeme číst po větách.“ Mohlo by zaznít: „Na straně 36 jsou věty ke čtení. Kdo chce začít?“ apod.

**Učitelka M** užila komunikační techniky takto:

Efektivní techniky:

Popis, konstatování	
Informace, sdělení	2x
Vyjádření vlastních očekávání a potřeb	
Možnost volby	
Dvě slova	3x
Prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí	1x
Empatická reakce	
Já výrok	

Neefektivní techniky:

Poučování, vysvětlování, moralizování	2x
Kritika, zaměření na chyby	1x
Pokyny	11x
Příkazy	4x
Řečnické otázky	1x



## Učitelka N

Situace: Probíhala také hodina čtení, přítomno bylo jen 13 dětí (nemocnost). Paní učitelka měla klidný tón. Na moji návštěvu nebyla předem připravená a zahájila slovy: „*Děti, paní učitelka ze školky se na nás přišla podívat. Co jí tedy můžeme ukázat?*“ – dala prostor pro samostatnost. Děti navrhovaly: „*počítat...., něco jí přečteme...., zazpíváme jí...., něco jí nakreslíme...A paní učitelko, můžeme taky přijít za vámi do školky?*“ Učitelka: „*My teď máme hodinu čtení a tak dáme paní učitelce hádanku. Jestli uhodne pohádku, ze které budeme číst. Pohádka je v knížce, na straně...Četl si někdo doma, najde ji někdo rychle?*“ Děti samy vyhledaly stranu. „*Začne Anička...*“ U čtení se situace opakovala jako ve třídě 1.A: „*Stačí, Klárko pokračuj. Ano, dobře, Jiříku...dál..Pěkně..Je vidět, že jsi doma četl.*“ Pohádka byla o Rumcajsovi. „*A teď vám děti dám hádanku. Najděte si kamaráda do party, budete na hádanku dva.*“ Děti luštily křížovku se jménem Rumcajsova synka a jeho ženy. „*Kdo bude mít hotovo, bude pěkně potichu, neprozradí tajenku. Tak a teď začneme třeba u zadního stolečku. Co vám vyšlo?...Vraťte se na svá místa. Dejte si na lavice kreslicí tabulku a fix. Všechno ostatní zaklidíte...*“ apod.

Komunikace ve škole je opravdu více zaměřená na pokyny. Objevuje se málo informací a popisu. Z efektivních technik jsou to Dvě slova a prostor pro samostatnost.

**Učitelka N** užívala následující efektivní a neefektivní techniky:

Efektivní techniky:

Popis, konstatování	
Informace, sdělení	3x
Vyjádření vlastních očekávání a potřeb	
Možnost volby	1x
Dvě slova	2x
Prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí	2x
Empatická reakce	
Já výrok	

Neefektivní techniky:

Poučování, vysvětlování, moralizování	2x
Nálepkování	3x
Pokyny	8x
Příkazy	4x
Řečnické otázky	2x

Porovnávat komunikační techniky v MŠ a ZŠ mě napadlo, když moje dcera začala navštěvovat 1. třídu ZŠ. Především návštěva školní jídelny, nebo tělocvičny, byla přehlídkou neefektivních komunikačních technik. Uvědomuji si, že ačkoliv učitelé v základní škole mají povědomí o partnerské komunikaci, jsou svazováni vzdělávacími plány, orientováni na výkon a najít čas a prostor pro efektivní komunikaci je za těchto podmínek daleko složitější. Jak zaznělo v úvodu, začít se dá kdykoliv.

## 9 Výsledky dotazníkového šetření

V původním záměru mé práce bylo počítáno pouze s metodou pozorování, ale zdálo se mi vhodné doplnit pozorování dotazníky s konkrétními komunikačními situacemi, které by dokreslily komunikační styl učitelek.

Všechny dotazníky jsem zadávala osobně, provedla jsem krátkou instruktáž, zdůraznila, i v úvodu poznamenala, že je vhodné použít přímou řeč a odpovědět co nejkonkrétněji. S politováním musím konstatovat, že ačkoliv návratnost dotazníků byla 100%, nejsou pro účely mé práce použitelné.

Všichni respondenti zodpověděli každou ze šesti zadaných otázek, ale přesto je dotazník těžko vyhodnotitelný pro různorodost přístupů jednotlivých z nich. Někteří užívají konkrétní slova, vypovídají přímou řečí, přesně jak by reagovali. Většina z nich situaci jen popsala svými slovy, bez užití přímé řeči. Např. z odpovědi na otázku A: (Chlapci se nemohou dohodnout, který z nich si půjčí traktor, ve třídě je jen jeden. Jak se zachováte?) „*Pokusím se nenásilnou formou navrhnout jednomu z nich jinou úlohu, např. nakrmit zvířátka apod.*“ není patrné, co učitelka považuje za „nenásilnou formu“ a zda tato forma bude korespondovat s pravidly efektivní komunikace. U otázky D (Dítě používá vulgarismy, ostatní je po něm opakují. Jak se zachováte?) se objevila odpověď:

*„Při společném rozhovoru s dětmi si řekneme, že taková slova se neříkají a že je nebudeme ani opakovat“.* Učitelka má mnoho možností, jak to dětem sdělit. Může zaznít: *„Děti, máme pravidla, že sprostá slova neříkáme ani neopakujeme.“* Nebo: *„Děti, vadí mi, když slyším sprostá slova.“* a nebo taky *„Děti, sprostá slova nebudeme říkat. Není to pěkné.“* ... apod.

Společné znaky se dají vypožorovat u několika málo učitelek. V jejich odpovědích se objevuje přímá řeč, situace jsou řešeny převážně efektivně, nabízí několik variant řešení, berou v potaz různé odpovědi dětí. Tyto učitelky jsou studentkami či absolventkami bakalářského studia Učitelství pro MŠ a Arteterapie.

Před administrací dotazníku mi vedoucí mé bakalářské práce, Mgr. Svobodová, nabídla, že zadá otázky z mého dotazníku studentkám 2. ročníku Učitelství pro MŠ. Budu tak mít možnost porovnat reakce studentek s reakcemi učitelek z praxe. Jak se ukázalo, studentky, které jsou pro efektivní komunikaci připravovány na fakultě, odpovídaly vždy přímou řečí, byť ne vždy dostatečně efektivně. Jejich odpovědi však byly vyhodnitelné podle předem stanovených kritérií. U učitelek jsou odpovědi těžko vyhodnitelné, každá by musela ještě podat doplňující informaci a konkrétní formulaci.

I když jsou dotazníky pro účely mé práce prakticky nepoužitelné, považuji zkušenost s nimi za velice významnou. Odesla jsem si z ní několik poučení, která mohu použít při některém dalším případném výzkumu:

1. O efektivní komunikaci je lepší osobně komunikovat. Psaná forma je těžko hodnotitelná. Vhodnější metodou by byl rozhovor.
2. Pokud bych zůstala u metody dotazníků, bylo by vhodnější zadat otázky konkrétněji, s užitím přímé řeči.
3. Jiným řešením by mohlo být nabídnout respondentům video-materiál, který by situace zachycoval (např. konflikt, používání vulgarismů, apod.) a posunul by je ke konkrétnějšímu řešení.
4. Uvědomila jsem si, že kdo se sám nesetkal s efektivní komunikací, těžko chápe zadání otázky v dotazníku a činí mu problém i reagovat v modelové situaci jako ve skutečnosti, tedy přímou řečí. Komunikace není jen dovednost, které se člověk učí přirozenou cestou, ale především pro učitele by mělo platit, že je to obor či předmět, kterému se musí velmi prakticky a poctivě učit.

## 10 Vyhodnocení předpokladů

- **Předpoklad první:** Učitelky v MŠ podporující zdraví komunikují s dětmi převážně efektivně, efektivní komunikace je užívána ve větší míře než v běžné MŠ.

Při porovnání grafů (viz příloha) je patrné, že učitelky v MŠ podporující zdraví používají komunikační techniky v největší míře. Objevilo se zde nejvíce forem efektivních technik. Z neefektivních se objevují příkazy a pokyny. Jeden z hlavních principů podpory zdraví „Komunikace a spolupráce“ je respektován, učitelky komunikují převážně efektivně.

Tento předpoklad se mi pozorováním **potvrdil**.

- **Předpoklad druhý:** Poměr efektivní komunikace učitelů s dětmi se věkem dětí a náročností učiva a „svázaností“ a orientací na výkon snižuje.

Tento předpoklad mohu **potvrdit**. Užívání efektivních technik se s vyššími stupni škol snižuje a těch neefektivních narůstá. Patrné je to zejména u učitelek v základní škole a u učitelky v MŠ Kaplice (viz příloha A,B) s dětmi předškolními, ve věku 6 – 7 let.

K dokreslení představy o užívání jednotlivých komunikačních technik a jejich četnosti v jednotlivých školách nabízím následující přehled:

### Efektivní techniky: Průměr na jednu učitelku

Efektivní techniky	MŠ Č. Budějovice	MŠ Bavorov	MŠ Kaplice	ZŠ Č. Budějovice
Popis, konstatování	5 x	2,33 x	2,33 x	0
Informace, sdělení	7,6 x	4 x	4,33 x	2,5 x
Vyjádření vl. oček. a potř.	1,2 x	0,33 x	0,33 x	0

<b>Možnost volby</b>	1,2 x	0,66 x	0,66 x	0,5 x
<b>Dvě slova</b>	2 x	2 x	1,66 x	2,5 x
<b>Prostor pro spoluúč.a sam</b>	0,6 x	0,66 x	1,66 x	1,5 x
<b>Empatická reakce</b>	1,6 x	0,66 x	1,66 x	0
<b>Já – výrok</b>	1 x	1 x	0,33 x	0

**Neefektivní techniky: Průměr na jednu učitelku**

<b>Neefektivní techniky</b>	<b>MŠ Č. Budějovice</b>	<b>MŠ Bavorov</b>	<b>MŠ Kaplice</b>	<b>ZŠ Č. Budějovice</b>
<b>Příkazy</b>	2 x	3,33 x	1,66 x	2
<b>Pokyny</b>	4,6 x	4,66 x	3,66 x	9,5 x
<b>Výčitky, obviňování</b>	0,2 x	0	0	0
<b>Zákazy, Varování</b>	1 x	2,33 x	1 x	0
<b>Řečnické otázky</b>	1,2 x	1 x	0,66 x	1,5 x
<b>Poučování, vysvětlování</b>	0,2x	0	0,33 x	2 x
<b>Nálepkování</b>	0	1,66 x	1 x	1,5 x
<b>Kritika, zaměř na chyby</b>	0	0	0,66 x	0

<b>Srovnávání, dáv. za vzor</b>	0	0	0,33 x	0
<b>Křik</b>	0	0	0,66 x	0

**MŠ podporující zdraví** (viz graf – příloha B) vykazuje nejvyšší četnost v užívání efektivních komunikačních technik. U neefektivních technik jsou její výsledky na nejnižších hodnotách (kromě dvou případů – Poučování, vysvětlování, Řečnické otázky). Všechny učitelky (vyjma učitelky E) komunikují převážně efektivně, techniky žádoucí komunikace jsou v nadpoloviční, u dvou (učitelka A,B) v  $\frac{3}{4}$  převaze. Za zamyšlení stojí četnost pokynů a příkazů.

V **MŠ Bavorov** (viz graf – příloha B) se objevuje nejvíce neefektivních technik. Efektivní jsou zastoupeny velmi málo – u dvou učitelek (učitelka 1,3) v mírně nadpoloviční většině. Není zde patrná převaha kladných. Neefektivní komunikace u učitelky 2 je více než  $\frac{3}{4}$ , což není žádoucí výsledek.

**MŠ Kaplice** (viz graf – příloha B) má podobné výsledky jako MŠ podporující zdraví, ale neefektivní techniky jsou zastoupeny více. Vyšší výskyt neefektivních technik se projevil u učitelky Z, která má ve třídě děti předškolní.

Největší množství neefektivních technik vykazují **1. třídy základní školy**. Převažují příkazy, pokyny a řečnické otázky. Efektivní techniky jsou zastoupeny pouze z  $\frac{1}{3}$ .

## ZÁVĚR

Záměrem mé bakalářské práce bylo porovnat užívání efektivních technik v Mateřské škole podporující zdraví a ostatních mateřských školách a následně, jak mě napadlo v průběhu pozorování, ve škole základní. Sledovala jsem, jaké techniky učitelky používají, v jaké situaci je užívají a jak na ně děti reagují. U efektivní komunikace jsem mohla pozorovat, zda se děti setkávají s tolerancí a respektem, učí se ohleduplnosti, upřímnosti a mají možnost ovlivňovat situace, ve kterých se nachází a nebojí se vyjádřit své potřeby, přání a obavy.

Ačkoliv mohu vycházet pouze z výsledků pozorování, je patrné, že učitelky ve všech mateřských školách mají o efektivní komunikaci přehled a používají jí v daleko větší míře, než učitelky v 1. třídách ZŠ. Záleží na individualitě každé učitelky, na věkovém složení její třídy, na faktorech ovlivňujících klima třídy a také školy. Učitelky v základní škole jsou více ovlivněny, svázány důrazem na výkon, nutností naučit, mít výsledek. Zřejmě proto se u nich efektivní techniky vyskytují velmi málo.

Za zamyšlení stojí, jak bychom mohli efektivní komunikaci rozšířit do vědomí širší veřejnosti. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy předkládá učitelům cíle, záměry a kompetence, ke kterým mají směřovat. Bylo by vhodné doporučit učitelům způsoby, jakými toho docílit. Začít přímo u zdroje – naučit učitele efektivně komunikovat, zařadit předmět do základního vzdělávání a vypracovat jeho návaznost na všech stupních vzdělávání. Je pěkný pohled na učebnicově zpracované přípravy učitelů, ale realita je jiná. Teorii by zvládla většina pozorovaných na výbornou, praxe vykazuje značné rozdíly. Měli bychom se soustředit na to, abychom tyto rozdíly minimalizovali.

Po dobu příprav a psaní mé práce jsem velmi intenzivně vnímala komunikaci všech lidí ve svém okolí. Poslouchala jsem např. hovory v autobusech, čekárnách u lékaře, obchodech apod. Měla jsem dojem, že snaha, kterou vyvíjíme v MŠ tím, že se snažíme efektivně komunikovat, je zbytečná. Je to jako kapka v moři. Lidé komunikují převážně neefektivně, člověk žije pod tíhou příkazů, zákazů, nařízení, pod diktátem autorit. Ostatně – byli jsme tomu tak zvyklí mnoho let.

Nezbývá než doufat, že snaha těch, kteří chtějí komunikovat jinak a dávat ostatním prostor pro jejich vlastní rozhodnutí a učit je zodpovědnosti za své chování a činy, přinese jednou výsledky a bude zúročena. Přeji si, abych měla možnost vidět, že

alespoň moje vyvinuté úsilí a přístup k dětem mají svůj smysl a že jsem se rozhodla správně. A také všichni ostatní, kteří konají podobně.

Má práce mě dovedla k tomu, že není tolik důležité kdy s efektivní komunikací začneme (i když samozřejmě čím dříve, tím lépe), ale s jakým odhodláním a vytrvalostí u ní budeme setrvávat a jak ji zahrneme do svého života. Můžeme začít tím, že se budeme řídit mottem práce: „nečinit druhým to, co nechceme, aby oni činili nám.“



## SEZNAM POUŽITÉ A CITOVANÉ LITERATURY

1. Bečvářová, Z.: *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha, Portál 2003, ISBN 80-7178-537-7
2. Havlíňová, M., Vencálková, E. (eds.), Havlová, J., Lacinová, I., Petrasová, N., Sedláčková, H., Syslová, Z., Šprachtová, L., a kol.: *Kurikulum podpory zdraví*. Praha, Portál 2006, ISBN 80-7367-061-5
3. Havlíňová, M., Vencálková, E. (eds.), Havlová, J., Lacinová, I., Petrasová, N., Sedláčková, H., Syslová, Z., Šprachtová, L., a kol.: *Kurikulum podpory zdraví*. Praha, Portál 2000, ISBN 80-7178-383-8
4. Havlíňová, M.: *Zdravá mateřská škola*. Praha, Portál 1995, ISBN 80-7178-048-0
5. Helus, Z.: *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha, Portál 2004, ISBN 80-7178-888-0
6. Klenková, J.: *Logopedie*. Praha, Grada Publishing, a.s., 2006, ISBN 80-247-1110-9
7. Kopřiva, P.: *Naše mateřská škola na cestě ke zdraví*. Kroměříž, Spirála 1996, ISBN 80-901873-2-3
8. Kopřiva, P., Nováčková, M., Nevolová, D., Kopřivová, T.: *Respektovat a být respektován*. Kroměříž, Spirála 2005, ISBN 80-901873-6-6
9. Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. Praha, Portál 1995, ISBN 80-7178-029-4
10. Svobodová, E.: *Prosociální činnosti v MŠ*. Praha, Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s.r.o. 2007, ISBN 80-86307-39-5
11. Tým autorů: *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha, VÚP 2004
12. Internetové zdroje:  
[http://www.sos-ub.cz/proj\\_06/lekce4/hyp9.htm](http://www.sos-ub.cz/proj_06/lekce4/hyp9.htm)
13. Jiné zdroje: Odborné časopisy
  - *Ratolest*. SZÚ Praha ve spolupráci s vydavatelstvím Spirála Kroměříž, čísla: 2/1997; 1,2/1999
  - *Informatorium 3-8*. Praha, Portál, ISSN 1210-7506

Číslo: 4/ Duben 2004, ročník XI.

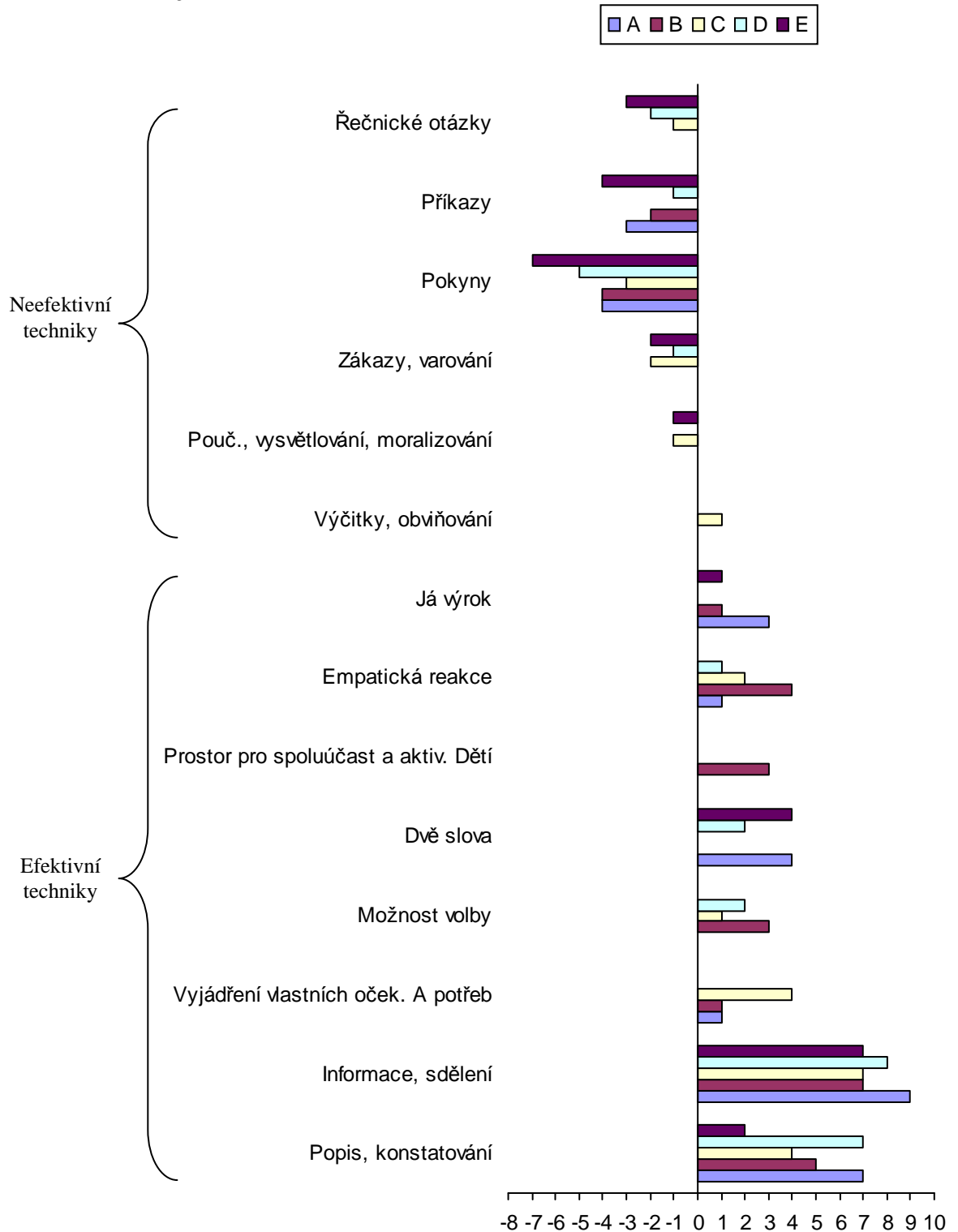
1/ Leden 2008, ročník XV.

9/ Listopad 2008, ročník XV.

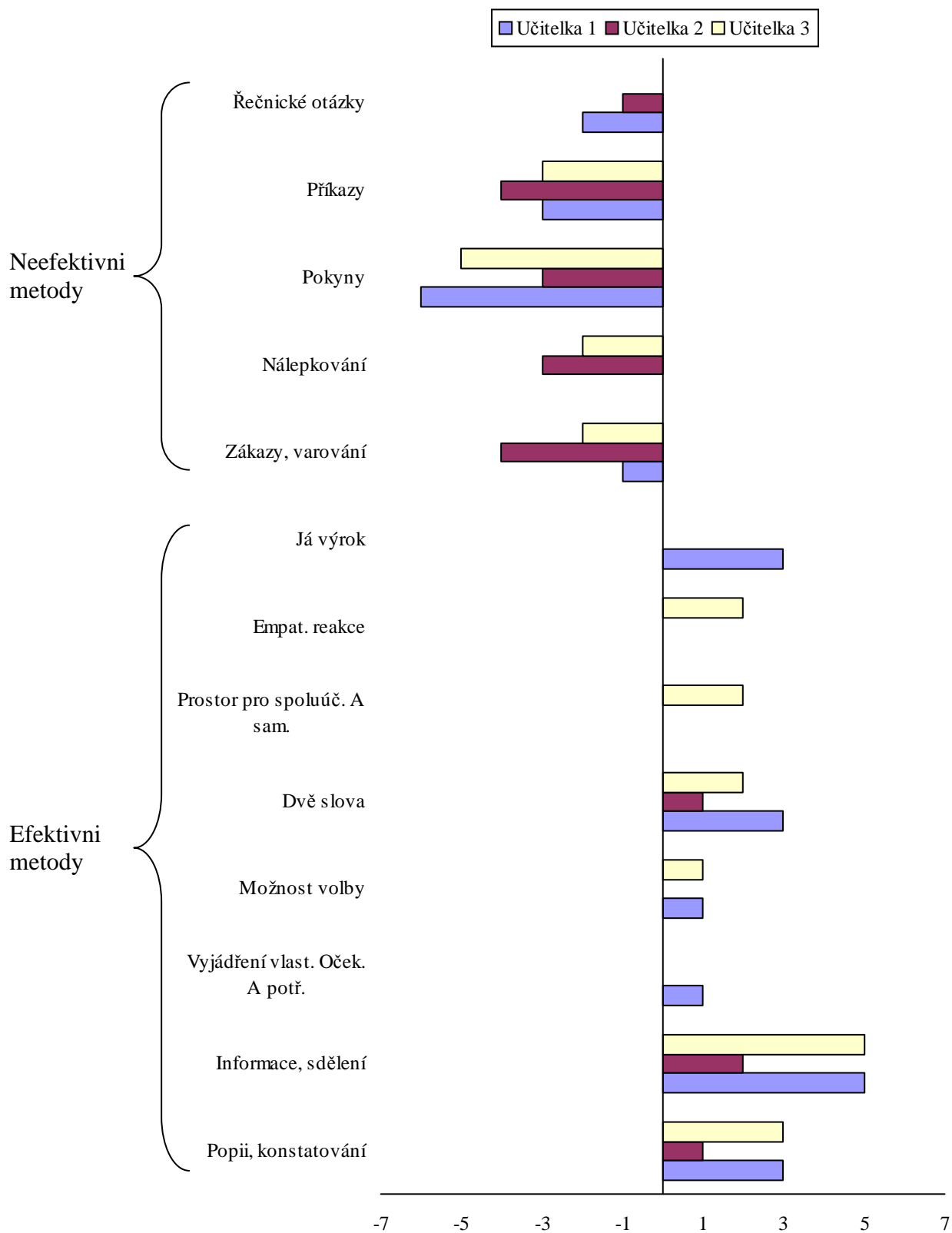
# PŘÍLOHY

## Příloha A

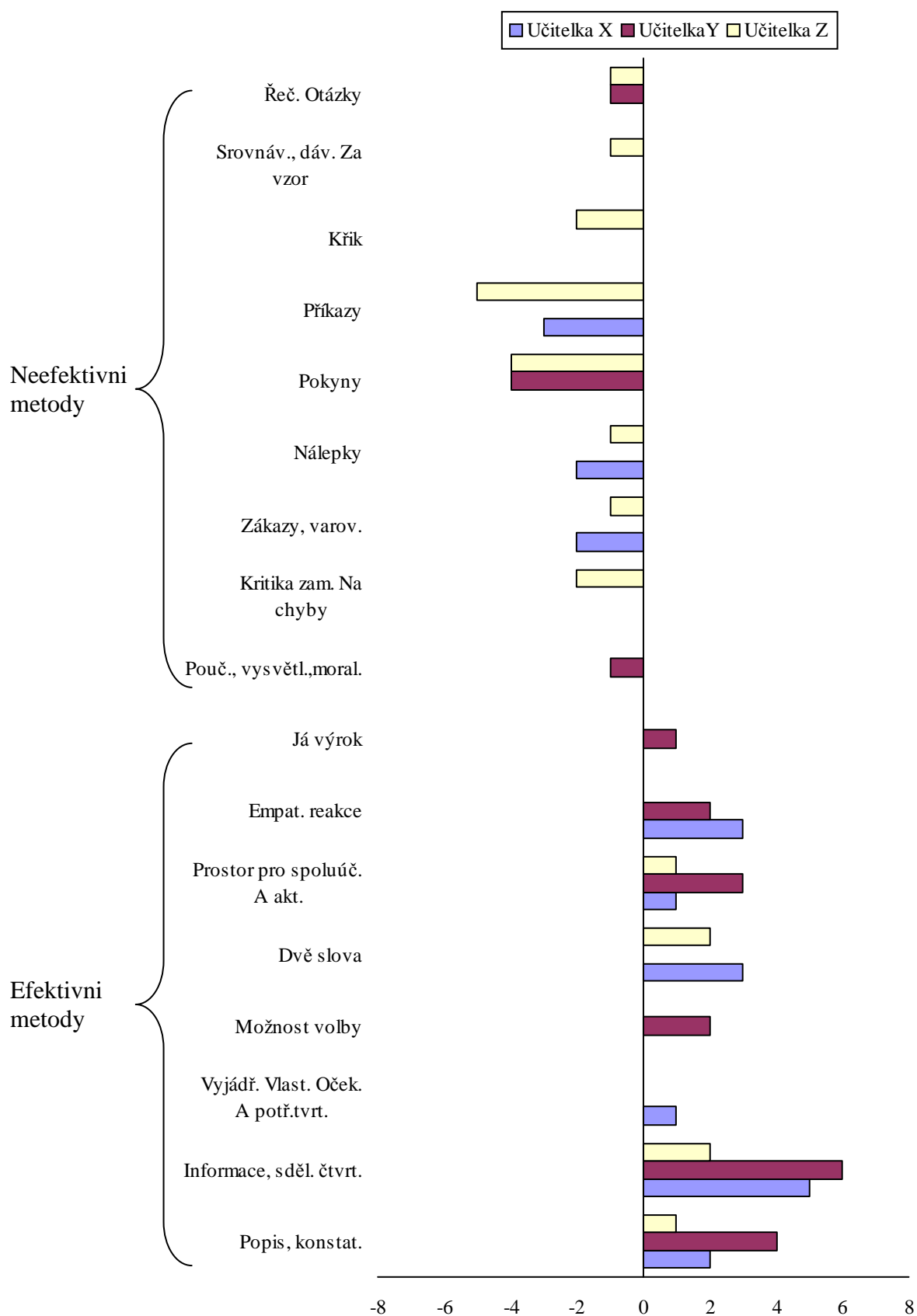
### MŠ České Budějovice: Užití efektivních a neefektivních komunikačních technik



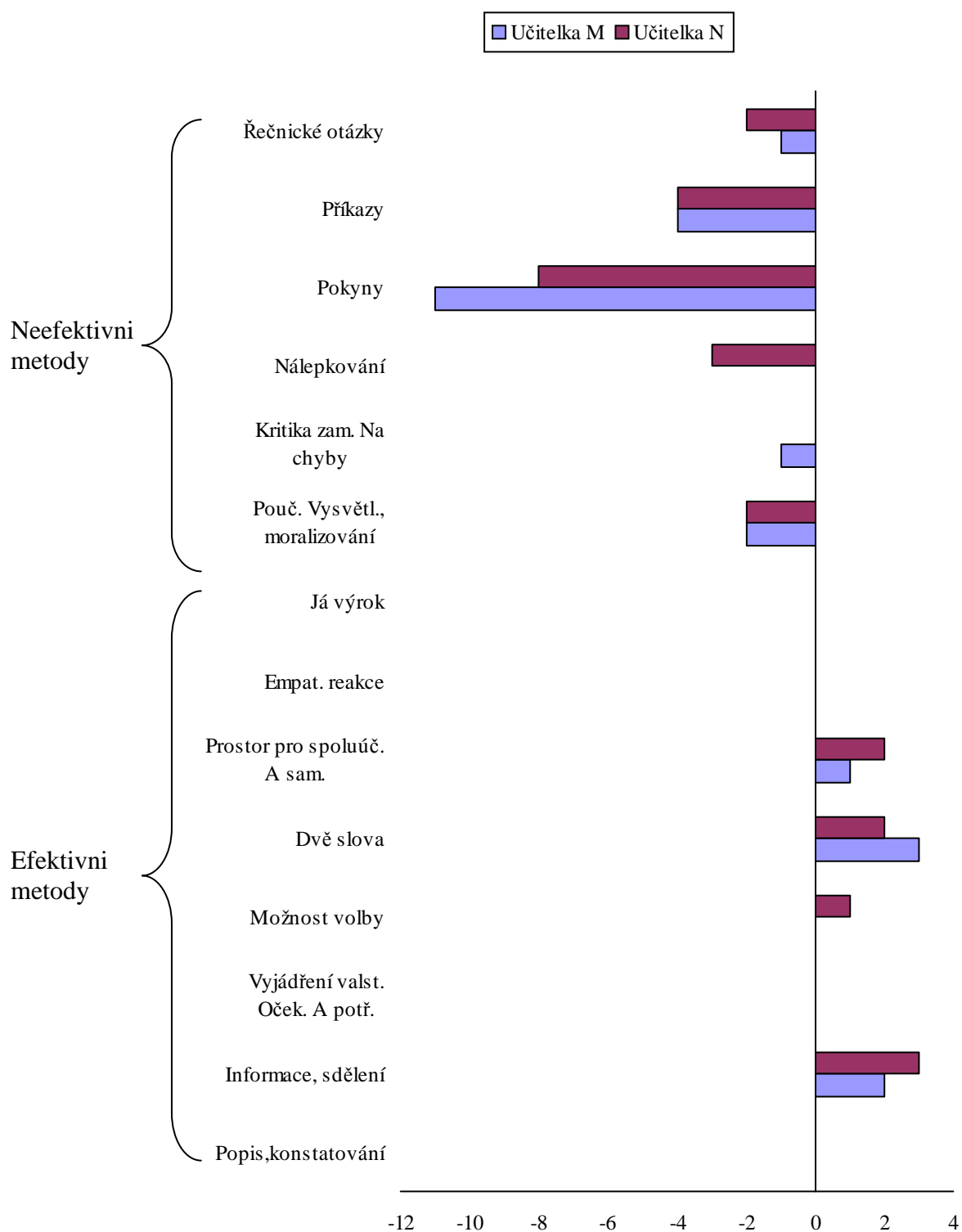
### MŠ Bavorov: Použití efektivních a neefektivních komunikačních technik



### MŠ Kaplice: Použití efektivních a neefektivních komunikačních technik



### ZŠ České Budějovice: Použití efektivních a neefektivních komunikačních technik



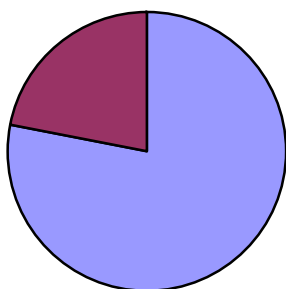
## Příloha B

Graf ukazující poměr užití efektivních a neefektivních technik u jednotlivých učitelek:

MŠ České Budějovice

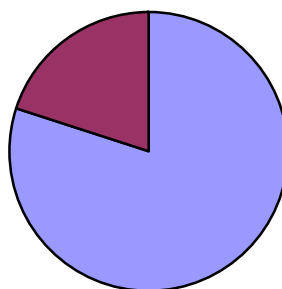
Učitelka A

■ Efektivní techniky ■ Neefektivní techniky



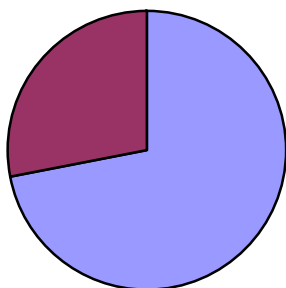
Učitelka B

■ Efektivní techniky ■ Neefektivní techniky



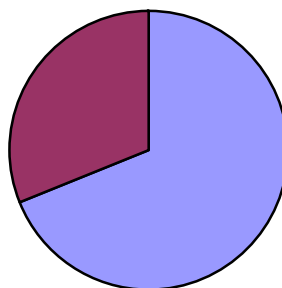
Učitelka C

■ Efektivní techniky ■ Neefektivní techniky



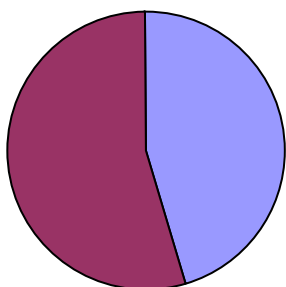
Učitelka D

■ Efektivní techniky ■ Neefektivní techniky



Učitelka E

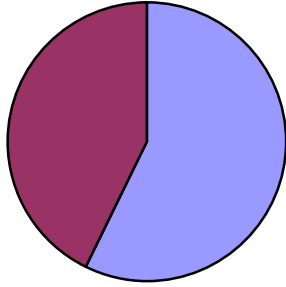
■ Efektivní techniky ■ Neefektivní techniky



## MŠ Bavorov

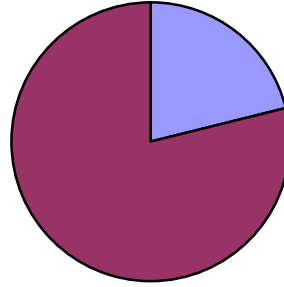
Učitelka 1

■ Efektivní techniky ■ Neefektivní techniky



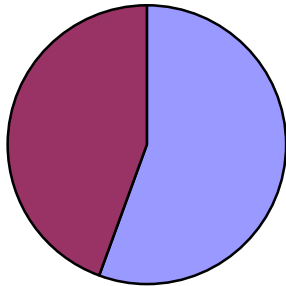
Učitelka 2

■ Efektivní techniky ■ Neefektivní techniky



Učitelka 3

■ Efektivní techniky ■ Neefektivní techniky

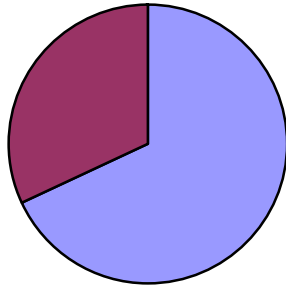




## MŠ Kaplice

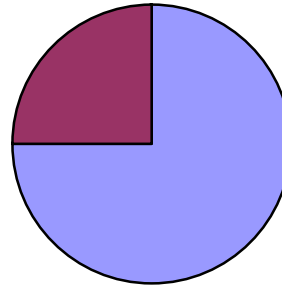
Učitelka X

■ Efektivní techniky ■ Neefektivní techniky



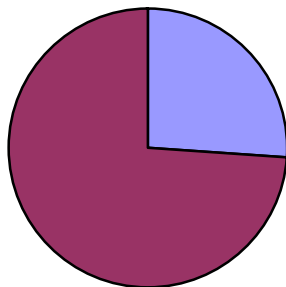
Učitelka Y

■ Efektivní techniky ■ Neefektivní techniky



Učitelka Z

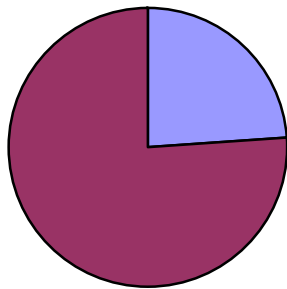
■ Efektivní techniky ■ Neefektivní techniky



**ZŠ České Budějovice**

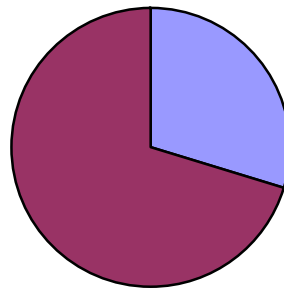
Učitelka M

■ Efektivní techniky	■ Neefektivní techniky
----------------------	------------------------



Učitelka N

■ Efektivní techniky	■ Neefektivní techniky
----------------------	------------------------



## **Příloha C**

Videozáznam z mé pedagogické činnosti. (formát DVD)

Záznam byl natočen v MŠ podporující zdraví České Budějovice v průběhu mého studia na PF JCU obor Učitelství pro MŠ. Objevuje se zde několik činností, které v průběhu dne v MŠ probíhají. Ranní spontánní hry, svačina, řízená činnost individuální, frontální, komunitní kruh i několik konfliktních situací, které vyžadovaly okamžité řešení. Doba videozáznamu je přibližně 60 minut.

## Příloha D

### POZOROVACÍ ARCH

Jaké techniky efektivní či neefektivní komunikace používají jednotlivé učitelky při práci s dětmi:

Učitel/ka:

<b>EFEKTIVNÍ TECHNIKY:</b>	
Popis, konstatování	
Informace, sdělení	
Vyjádření vlastních očekávání a potřeb	
Možnost volby	
Dvě slova	
Prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí	
Empatická reakce	
„Já“ výrok	
<b>NEEFEKTIVNÍ TECHNIKY:</b>	
Výčitky, obviňování	
Poučování, vysvětlování, moralizování	
Kritika, zaměření na chyby	
Lamentace, citové vydírání	
Zákazy, varování	
Negativní scénáře, proroctví	
Nálepkování	
Pokyny	
Příkazy	
Vyhrožování	
Křik	
Srovnávání, dávání za vzor	
Řečnické otázky	

## Příloha E

### DOTAZNÍK PRO RESPONDENTY

Jakým způsobem byste řešil(a) následující situace? Popište, prosím, co nejkonkrétněji. Nebojte se užívat přímou řeč. Čím podrobněji popíšete situaci, tím objektivněji může být vyhodnocena. 😊

- A) Situace: Spontánní ranní hry v MŠ. Chlapci se nemohou dohodnout, který z nich si půjčí traktor. Ve třídě je jen jeden. Nastává hádka. Jak se zachováte?
- B) Situace: Dítě dlouhodobě nechce v MŠ jíst – odmítá většinu jídel. (kromě suchého chleba a čaje). Jak budete postupovat?
- C) Situace: Rozezlená matka vám sděluje, že dítě včera večer vyprávělo o tom, že ho ve školce Pepíček štípal a vzal mu hračku. Jaká bude vaše reakce?
- D) Situace: Dítě používá vulgarismy, ostatní děti je po něm opakují. Jak se zachováte?
- E) Situace: Nově příchozí dítě má adaptační potíže. Neustále teskní, pláče, nezapojuje se do činností, odmítá veškerou pozornost. Jak budete postupovat?
- F) Situace: Máte oznámit rodičům, že jejich dítě vykazuje v testu školní zralosti skutečnosti, které by mohly ukazovat na eventuelní nezralost a odklad školní docházky. Jak budete postupovat?