



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Respektující komunikace v mateřské škole

Vypracovala: Lenka Baudišová

Vedoucí práce: Mgr. Eva Svobodová

České Budějovice 2015

Prohlášení

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

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

V Chýni dne 27. 1. 2015

Lenka Baudišová

Poděkování

Děkuji Mgr. Evě Svobodové za inspiraci, za pocit, který jsem si odnášela a který jsem prožívala při přednáškách. Za pocit povznášející radosti, nadšení a názorové sounáležitosti. Děkuji za ochotu a vstřícnou pomoc při tvorbě této bakalářské práce.

ABSTRAKT

Cílem této bakalářské práce je ověřit, zda je v mateřských školách užívána respektující komunikace. V teoretické části je charakterizován vztah k dítěti z historického hlediska po situaci v dnešní době. Popisuje cíle výchovy, potřeby dítěte a výchovné styly, které mohou těchto výchovných cílů dosáhnout. Je zde definována respektující komunikace, její přínos a rizika používání v prostředí mateřské školy. V praktické části ověřuji, zda je v mateřských školách užívána respektující komunikace. Způsob komunikace zjišťuji u absolventů různých vysokých škol. Zvláště jsem se pak zabývala absolventy JČU, kde je výuka respektující komunikace vyučována a prověřuji, zdali existují patrné rozdíly v komunikačních technikách absolventů JČU a absolventů jiných VŠ. Tato praktická část je založena na použití metody pozorování. V závěru práce vyhodnocuji způsob komunikace pozorovaných absolventů a je zde také souhrnné zamyšlení nad tím, jaké způsoby komunikace s dětmi jsou profesionální a efektivní.

KLÍČOVÁ SLOVA

Komunikace, respekt, výchova

ABSTRAKT

The aim of this Bachelor's thesis was to find whether nursery schools do employ respectful communication. The theoretical part describes the attitude towards children, both from historical and present-day perspectives, educational aims, children's needs, and educational styles through which the aims are to be reached. Furthermore, it defines respectful communication, its benefits, and the risks of using it in the nursery-school environment. The practical part focuses on verifying whether nursery schools do employ respectful communication. Methods of communication were investigated in graduates of different universities. I particularly focused on graduates of PF JČU, where respectful communication is taught, and examined whether there were any noticeable differences in communication techniques between graduates of JČU and graduates of other universities. The practical part was based on a method of observation. The concluding part contains evaluation of the methods of communication used by the observed students and some reflections on what ways of communication with children are most professional and effective.

KEY WORDS

Communication, respect, education

OBSAH

ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST	
1. Pohled na dítě v historickém kontextu	8
1.1 Antický Řím, středověk.....	8
1.2 Počátek nového chápání dítěte.....	9
1.3 Pedagogická revoluce.....	9
2. Dětství dnes.....	11
2.1 Potřeby dítěte.....	13
3. Výchova a její cíle.....	14
3.1 Výchovné styly.....	15
3.2 Cíle výchovy.....	17
4. Komunikace.....	19
5. Respektující komunikace.....	22
5.1 Přehled efektivních komunikativních dovedností – nástroje efektivní komunikace.....	23
5.2 Některé neefektivní techniky.....	25
5.3 Emoce a pojem empatie.....	27
5.4 Odměny a tresty ve výchově.....	28
5.5 Rizika efektivní komunikace.....	29
5.6 Krátké shrnutí teoretické části.....	30
PRAKTICKÁ ČÁST	
6. Cíle.....	31
7. Metodika.....	31
7.1 Výzkumný soubor.....	31
8. Průběh.....	32
9. Vyhodnocení.....	37
10. Diskuze.....	42
11. Závěr.....	43
POUŽITÉ ZDROJE.....	45

ÚVOD

Snad každý, kdo je v kontaktu s dětmi a zvláště ten, kdo se zabývá výchovou a vzděláváním ve své profesi, si pokládá otázku „Jak na to“. Jak správně a efektivně řešit nejrůznější výchovné situace, jak přistupovat k dítěti, jednat s ním, abychom mu svým výchovným působením prospívali a umožňovali směřovat ke svobodě, samostatnosti, odpovědnosti, abychom v dítěti nehasili jeho přirozenou touhu po poznání, abychom skutečně podporovali rozvoj osobnosti dítěte.

Způsob jednání vychovatelů, učitelů i rodičů, mě již dlouho zajímá a často jsem se zamýšlela nad „klíčem“, který by mohl učitelkám (nejen) v mateřských školách pomoci k větší profesionalitě a efektivitě při jejich komunikaci. Když jsem vstupovala do mateřské školy, jako rodič i jako učitelka, v převážné většině jsem se setkala s výrazně autoritativní komunikací, která se mi nelíbila. Pociťovala jsem její nesprávnost. Začala jsem zastávat názor, že na způsobu komunikace s dětmi v prostředí mateřské školy je zapotřebí mnohé změnit. Během mého studia mě mimořádně zaujalo téma efektivní komunikace. Nabyla jsem názoru, že to by mohl být onen klíč, jak skutečně dospět k potřebným cílům správnou cestou.

Bakalářská práce je členěna na dvě části teoretickou a praktickou.

V teoretické části se zmiňuji o historickém vývoji v pohledu na dítě, popisuji znaky dnešního dětství. V další kapitole uvádím cíle výchovy. Také se v této bakalářské práci věnuji výchovným stylům a možným přístupům k dítěti v procesu výchovného působení. Definuji respektující komunikaci a snažím se poukázat na přínos i rizika této komunikace v prostředí mateřské školy.

V praktické části přináším výsledky z kvalitativního výzkumu, který byl prováděn v 6 ti mateřských školách metodou pozorování a zaznamenávání sledovaných výsledků v komunikaci učitelek s dětmi.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Pohled na dítě v historickém kontextu

Historické údaje o výchově a pohledu na dítě jsou mnohdy až šokující. Životní etapa dětství procházela mnoha peripetemi a trvalo mnoho staletí, než se v 17. století objevily první nadějně záblesky na změnu. Pro objektivní pohled na dětství, považuji za podstatné utvoření si obrazu o vývoji dětství a tedy pohled do minulosti za přínosný.

Historický kontext pedagogického myšlení dokazuje, že vztah k dítěti a vývoj tohoto vztahu charakterizuje životní okolnosti dané doby a její zvyklosti, které nebyly pro dítě dlouho příznivé. Jak uvádí HELUS (2004), způsob projevení lásky souvisí s kulturou, - jak se tedy vyvíjí kultura, mění se i projevy lásky k dítěti. Vztah k dítěti a pohled na dětství překonal již mnoho překážek, přesto i dnešní doba přináší nevyřešené úkoly a otázky k zamyšlení. Jak asi budeme jednou hodnoceni my, jako rodiče a vychovatelé a jak se budou následující generace dívat na současné znaky dětství, to je zajímavá otázka k zamyšlení.

1.1 Antický Řím, středověk

V antickém Římě, jak se zmiňuje HELUS (2004), mohl rozhodnout o právu dítěte na život otec. V tomto smyslu se jednalo o dobový kalkul. Ve středověku bylo dětství nedůležitou fází života, na dítě se pohlíželo jako na malého dospělého, tedy bez ohledu na jeho, dnes již velmi známé, specifické potřeby. O včítivosti pečovatelek o dítě vypovídá dlouhé období, kdy se děti zavinovaly do povianu. Takový způsob péče o dítě můžeme přirovnat k mučení dítěte. Dítě bylo po staletí vlastnictvím rodičů, což charakterizuje všemoc, jakou rodiče nad dítětem měli. Průmyslová revoluce přinesla dětem krutou povinnost pracovat i 14 hodin denně. Přičemž podmínky v továrních halách se dají označit za nelidské. Charakteristickým znakem vztahu k dítěti v minulosti je také období kojných, kdy o děti v mnohdy otrěsných podmínkách pečovaly místo matek ženy na venkově a nebylo výjimkou, že vlastní rodiče své děti neviděli i několik let. Podle HELUSE (2004) lidé nebyli schopni rozeznat péči pro dítě škodlivou a prospívající. Vztah k dítěti lze charakterizovat autoritativní všemocí za přítomnosti

krutého trestání. V normě je naprostá podřízenost a je obtížné si uvědomit, že přitom rodiče měli své děti rádi a činili tak v domnění, že jim prospívají.

1.2 Počátek nového chápání dítěte

V 17. století přichází lidstvu na pomoc a s naléhavým apelem **J. A. Komenský**. Humanista J. A. Komenský volal po změnách v lidském vzdělávání a usiloval o výchovu k lidství a nápravě světa. Zmiňoval význam vzdělání nejen pro jedince, ale pro celou společnost. Jak uvádí KASPER, KASPEROVÁ (2008), Komenský chce pomoci všem, a to bez ohledu na majetek, dívkám i chlapcům. Komenský se zasazoval o lidskou svobodu, růst vzdělanosti. Z jeho geniálních myšlenek bychom mohli čerpat inspiraci dodnes.

K posunu v pohledu na dítě přispěla řada osobností, například **John Locke** se svým spisem „O výchově“. Lock odmítá povian, doporučuje laskavou péči a takt k dítěti. Zdůrazňoval význam výchovy a cestu dětí k nabytí vlastního rozumu.

Jean J. Rousseau volá v přístupu k dítěti po přirozenosti a je také například propagátor kojení dětí vlastní matkou. Rousseauova základní myšlenka je, že člověk se rodí dobrý a až vinou společnosti se kazí, což podtrhuje důležitost výchovy.

Johann H. Pestalozzi byl sám vychovatelem, pečoval o sirotky a vyzdvihoval úlohu matky, podstatu viděl v komplexnosti ve smyslu působit u dítěte na rozvoj poznatků, dovedností a citů, přičemž kladl důraz na systematickosti. Zastal se nemanželských dětí, dětí opuštěných a usiloval o poskytnutí mravní síly zvláště těmto dětem.

Friedrich Fröbel se zaměřil na předškolní pedagogiku, jsou známy jeho učební pomůcky, tzv. „dárky“. Fröbel otevřel Kindergarten, které byly původně určeny pro matky s dětmi, aby se naučily jak s dítětem předškolního věku pracovat. Jde však o metody přísně a direktivně vedené dospělými.

1.3 Pedagogická revoluce

Reformní přístup k dítěti přinášejí desítky reformních pedagogů, z nichž si dovolím, v této bakalářské práci, zmínit některé z nich. Nový přístup je specifický novým vztahem k dítěti. „*Vztah dítěte a vychovatele je prostoupen vzájemnou úctou a tvořivým konáním, jehož obsahem a cílem je rozvoj osobnosti dítěte.*“ HELUS (2004, str. 34).

Jde tedy o reformní, mezinárodní koncepci výchovy, která odpovídala poznatkům doby, kritizovala tradiční školu. Reformní pedagogové zdůrazňují pedocentrický přístup, kdy je dítě centrem výchovy. Objevuje se i požadavek na aktivnost dítěte. Mezi nejznámější reformní pedagogy patří např. **Ellen Keyová** svůj názor na pedagogickou situaci popisuje ve spisu *Století dítěte* z roku 1902, kde uvádí: „*Naše doba volá po osobnostech. Ale toto volání bude marné, pokud neumožníme dětem žít a učit se jako osobnosti. Pokud jim nedovolíme mít svou vlastní vůli, myslet své vlastní myšlenky, rozvinout své vlastní poznání, utvořit si své vlastní usuzování. Pokud, řečeno jinými slovy, nepřestaneme ve školách dusit jakýkoli základ osobnosti, abychom je pak u dospělých marně hledali.*“ KEYOVÁ in HELUS (2004, str. 33).

Maria Montessoriová hovoří o senzitivních obdobích, kdy je dítě vnitřně puzeo pro určitou činnost, jde o dobu, kdy má dítě vykonávat praktické práce, které vedou k dovednostem, na které je dítě právě vyzrálé. Důraz klade na klidné, harmonické prostředí bez dominance dospělého. BRUCEOVÁ (1996).

Ovide Decroly založil základní školu, která usilovala o to, aby odpovídala potřebám dětí a respektovala jejich osobnost.

R. Steiner zakladatel waldorfských škol přichází s antroposofickou pedagogikou, která se ve svém přístupu vzdaluje materialistickému pohledu na svět, přiklání se k nutnosti maximální svobody. Vychází z představy, že v člověku působí vyšší iracionální síly, které ho formují.

John Dewey americký představitel reformy školy, zastával filozofii, kdy má ústřední hodnotu užitečnost praktického konání, za základ výchovy považuje čin-pragma. KASPER, KASPEROVÁ (2008) uvádějí, že centrální postavení v procesu učení podle Deweye, je pojem zkušenosti, zdůrazňuje komplexnost výuky.

Jak je z přístupů uvedených osobností patrné, díky pedagogické revoluci se do výchovy a vzdělávání dostaly termíny jako PARTNERSTVÍ a RESPEKT. Škola chtěla být místem, které by bylo pro dítě zajímavější a přitažlivější. Na druhé straně však HELUS (2004) odkazuje na argumentaci Arendtové (2002), která upozorňuje, že reformní pedagogika přináší i krizi výchovy, v tom smyslu, že se dospělý stává „edukačně rozpačitým“ až bezmocným. ARENDOVÁ in HELUS (2004) upozorňuje dále na to, že dospělý, který se vzdává své odpovědnosti vyjádřené uplatňováním autority, tím způsobuje nedospívání dětí ke svobodě. Dále upozorňuje na to, že se učení stává příliš hrovným a nebude tak

návyk vytrvale pracovat. PRŮCHA (2009) uvádí, že Rousseauv přístup, který spoléhá na spontaneitu a samovýchovu, kdy se o rozvoj dítěte postará sama příroda, přináší zásadní otázku týkající se vztahu mezi přirozeným zráním a záměrným učením. Dále uvádí, že tento vztah provází úvahy o předškolním vzdělávání dodnes. Z toho se dá vyvodit, že o reforměpedagogických názorech a poznatcích, je na místě dále diskutovat, pracovat s nimi. Výchova a vzdělávání, jak již bylo jinými slovy řečeno, se však nevyvíjí izolovaně bez vlivů událostí té doby. 1. válečný konflikt a 2. světová válka - děsivé období plné zločinů proti lidskosti, si lze stěží představit jako příznivou dobu pro dětskou duši.

V historickém obrazu o vývoji dětství, bych se nyní zaměřila na vývoj v České republice. Na sklonku 19. stol. vzniká první česká mateřská škola. Bylo to v roce 1869 v Praze u sv. Jakuba. Institucí VÝCHOVNOU se mateřská škola stává v roce 1872.

K reformním pedagogům v Československu patří např. **Josef Úlehla**, který propagoval princip vnitřní motivace a byl propagátorem volné školy. Spolupracoval s Boženou Hrejsovou, která v práci s dětmi využívala dětskou představivost. Za jednotnou školu pro celou populaci se v té době zasazoval **Václav Příhoda**. Mimořádně dobrá pokusnická škola, označovaná jako nejlepší v Evropě, kde převažovala tvořivá hra, umělecké zaměření na malování a literaturu, nesla název „Dům dětství“ a fungovala 5 let v Horním Krnsku u Mladé Boleslavi. Nové cíle a obsahy předškolního vzdělávání připravila **I. Jarníková**, která zdůrazňovala respektování individuálních potřeb dítěte, jeho zájmů a volnou hru.

Rokem 1948 se mateřská škola začíná potýkat s ideologií komunismu, která zásadně ovlivňuje výchovně vzdělávací práci s dětmi.

2. Dětství dnes

Přistupuje-li pedagog k dítěti, je nutná orientace v podmínkách, v jakých dnešní děti žijí. Každá informace o dítěti a o prostředí, v jakém vyrůstá, je přínosem pro individuální přístup učitelky. Dítě je v současné době akcelerované, předpokládá se, že má dokonce rychlejší zrání než dříve. Je aktivnější, podoba světa se často dítěti předkládá ve zrychlené podobě.

Životní podmínky, životní styl, uznávané hodnoty, struktura rodiny a společnost samotná se neustále vyvíjí. HELUS (2004) upozorňuje na to, že okolnosti života, které současné děti prožívají a které je ovlivňují, nám nejsou zcela známé. Dále uvádí, že ač můžeme mít dojem, že oproti dobám minulým jsme největší prohřešky vyřešili a překonali, v dnešní době vyvstaly problémy nové. Dále HELUS (2004) dnešní dětství charakterizuje několika znaky.

Popisuje dětství:

1.) Medializované

Média ovlivňují komunikaci. Vliv médií má své známé plusy i minusy. K vlivu médií přistupuje kriticky např. ŘÍČAN (2013, str. 12), který apeluje na důležitost kvalitního výběru, při sledování televize a dále uvádí, „*děti jsou vydány na pospas médiím, která jim podstrkují falešné hodnoty a klamný obraz světa*“. Obohacení, které média přinášejí, můžeme spatřit v propojenosti světa a překonávání vzdálenosti mezi lidmi. Mezi zápory pak vznik závislosti dětí na médiích, otupování vnímavosti ke světu a autentickým zážitkům. Je zapotřebí si uvědomit, že média ovlivňují hodnoty, názory, skladbu dne a v neposlední řadě vliv médií na pozornost dětí.

2.) Konzumní

Tento znak představuje nátlak, vliv reklamy a kolotoč nabídek, neustálé nakupování, víkendy trávené v nákupních střediscích. Odvozování hodnot od množství zboží, majetku a spotřeby.

3.) Jedináčkovské

Zdráhavost mít děti, vzrůstá počet rodin s jedním dítětem z důvodů např. ekonomických, kariérních. Výhodou může být pro dítě soustředěná, aktivní pozornost a všestranná péče. Mezi nevýhody to, že jedináčkové se někdy hůře orientují v dětské společnosti.

4.) Proplánované, opečované a urychlované, zanedbané

Tento znak dnešního dětství představuje dětství naplánované podle vlastních představ rodičů. Objevují se zde méně citové vztahy. Důraz na samostatnost dítěte.

5.) Scholarizované

Škola jako určující téma života dětí.

6.) Emocionálně přetížené

Pokud je dítě vystavováno citovým zážitkům, které nedokáže vnitřně zpracovat, stávají se tyto zážitky pro něj zátěží, může vznikat stres, frustrace a konflikty. Objevuje se nebezpečí vytěsňování, kdy pak tyto nezpracované emoce mohou vyjít na povrch v nejrůznějších podobách.

7.) Agresivní vs. viktimizované

Tento znak dnešního dětství vzniká, pokud dítě v agresi nachází ventil a odreagování. Vzniká např. při nedostatcích v rodinném prostředí a při frustrujícím sociálním klimatu. Problém je, že agrese se stává běžným prvkem děje médií a stává se tak banalitou. Viktimizované dětství představuje situaci, kdy je z dítěte z nějakého důvodu dělaná oběť a k dítěti se jako k „oběti něčeho“ přistupuje.

2.1 Potřeby dítěte

Důležitou znalostí pro chápání dítěte, pro fungující komunikaci a celkově pro předškolní vzdělávání, je orientace v potřebách dítěte. Potřeby můžeme chápat jako nástroj pro porozumění chování dětí, neboť jak uvádí KOPŘIVA, NOVÁČKOVÁ, et al. (2008) prožívání a chování dětí odráží uspokojování, či neuspokojení jejich potřeb. MATĚJČEK (1986) hovoří o naplňování potřeb především rodinou, o významném hlubokém pocitu jistoty dítěte, že patří k někomu, kdo ho neopustí. Zdůrazňuje, podobně jako řada jiných autorů, význam vřelých citových vztahů. Rozděluje potřeby dítěte do několika okruhů:

- Potřeba vývojových podnětů – jejich množství, kvalita a proměnlivost
- Potřeba stálosti, smyslu a řádu – vytvoření „smysluplného“ světa, podpora pocitu bezpečí a jistoty, výběr z nabídky
- Potřeba citových vztahů, vazeb
- Potřeba společenského zapojení, sociální učení, místo dítěte ve skupině
- Potřeba otevřené budoucnosti

V souvislosti s potřebami dítěte zdůrazňují MERIN, GILLERNOVÁ (2010), význam pevného postavení dítěte mezi lidmi. Pro pocit vlastní identity a důležitosti dítěte

potřebuje vědět, že je součástí sítě vztahů. Zmiňují potřebu kompetence-důvěry v sebe, v to co umím a také potřebu autonomie.

Poměrně známá je pravděpodobně pyramida potřeb od Abrahama Maslowa, která lidské potřeby přehledně zobrazuje v pěti úrovních, přičemž jak uvádí SVOBODOVÁ (2010, str.73) „...platí, že pokud nemá dítě naplněny potřeby z prvních pater, nemůže být v pohodě, cítit, že náleží k ostatním zažívat pocit uznání a seberealizace. ... Z toho vyplývá, že dítě, které by nemělo naplněny potřeby, které jsou ve spodních patrech pyramidy potřeb, se nemůže ani vzdělávat...dokonce bychom takové dítě mohli vnímat jako ohrožené.“ Základnu pyramidy tvoří **fyziologické** potřeby – pro učitelku mateřské školy to znamená např. nenutit do jídla, spánku, respektovat potřebu pohybu, soukromí na toaletách apod. Dalším stupněm v pyramidě je potřeba **bezpečí**, kterou kromě bezpečného vybavení třídy a jasných pravidel, představuje také bezpečná, „čitelná“, autentická, důvěřující učitelka, která objasňuje své emoce. Dává najevo, co se jí líbí a co nikoliv, SVOBODOVÁ (2010). Další potřeba **lásky a náležitosti** - tuto potřebu učitelka naplňuje např. dotykem, úsměvem, vstřícným jednáním, upřímným zájmem o dítě apod. Další patro zaujímá potřeba **úcty a uznání**, tato potřeba, jak dále uvádí SVOBODOVÁ (2010), se vyznačuje úctou. Patří sem tedy vzájemný respekt, efektivní komunikace, absence trestů. Vrchol Maslowovy pyramidy zaujímá potřeba **sebeaktualizace** a **sebeuskutečnění**. Je tedy zapotřebí si uvědomit, že až po naplnění předchozích pater pyramidy, může dojít ke smysluplné výchovně vzdělávací činnosti. „Uspokojení nebo neuspokojení základních lidských potřeb v dětství je naprosto klíčové pro to, jakým člověkem se jedinec stane.“ KOPŘIVA, NOVÁČKOVÁ, et al. (2008, str. 190)

3. Výchova a její cíle

Výchova je jedna z úloh, kterou má mateřská škola. Vědomé, záměrné působení na člověka. Jde o zasahování do rozvoje jedince, jeho utváření. Výchova je posláním starší generace, která má úkol zprostředkovat poznání, dovednosti a postoje, ke kterým společnost již došla a které pokládá za nezbytné pro svoje další fungování. Každé výchovné prostředí má svá specifika. Z filozofického hlediska přispívá výchova k nalezení identity člověka, k rozvíjení jeho intence a transcendence.

ŘÍČAN (2013, str. 9) „*Nejlepší vychovatelé jednají většinou spontánně, živelně, spíš citem*“.

MATĚJČEK (1986, str. 7) „*První podmínkou dobré výchovy je rozumět dítěti.*“ Dále dodává (str. 187) že „*Vychovatel, který má dítě opravdově a nesobecky rád, podle tohoto názoru vychová dítě dobře, ať je přísný nebo mírný, nejde o vědomé úmysly.*“

RASER (2000, str. 11) píše „*Výchova není, řadou „technik“ nebo manipulací, určených k tomu, abychom ovládli jinou lidskou bytost. Je to zvláštní druh vztahu mezi vychovatelem a dítětem.*“

„*Děti rostou a rozvíjejí se do značné míry podle toho, co jim říkáme a jak jim to říkáme.*“

BIDDULPH (2006, str.137)

Důležitá otázka v souvislosti s výchovou a následně s výchovnými styly je, jakého **dospělého naše společnost očekává a potřebuje** – totiž připouštíme-li, že výchova je určité formování osobnosti, pak výchovný styl, přístup k dítěti, způsob komunikace s dítětem, do určité míry jistě ovlivňuje charakter budoucího dospělého člověka.

3.1 Výchovné styly

Výchova dětí se uskutečňuje v různých výchovných modelech. Jako učitelka v mateřské škole jsem někdy dokázala „přečíst“, jaký výchovný styl je uplatňován v rodině určitého dítěte. U některých dětí je tato záležitost evidentní, u někoho méně. Nejznámější Lewinovo rozdělení výchovných modelů (z roku 1939) je na přístup **autokratický, liberální a demokratický**. Můžeme se však setkat i s výchovou **nadměrně ochranářskou**, pro kterou je charakteristická nadměrná starostlivost, vedoucí k existenční závislosti dítěte. Při nejednotné výchově se hovoří o výchově rozporupné – **disharmonické**. Dále např. výchova **zanedbávající**, v případě nedostatečné péče rodičů, aj. Výchovu v rodině lze posuzovat podle emočních vztahů k dítěti, síly výchovného řízení a dalších kategorií. Existují metody, podle kterých lze výchovný styl v rodině přibližně odhalit. To, jaký styl výchovy se používá v rodině, pak podle mých zkušeností, ovlivňuje reagování dítěte na výchovný styl učitelky. Zejména pokud

učitelka používá efektivní komunikaci, v které se dítě často setká s odlišným reagováním, než na jaké je zvyklé z domova.

KOPŘIVA, NOVÁČKOVÁ, et al. (2008) hovoří o proaktivní a reaktivní výchově. **Proaktivní** výchova umožňuje věci ovlivňovat, znamená iniciativu a přijetí zodpovědnosti za ovlivnitelné věci. Reakce na již vzniklé problémy a svalování viny na druhé je výchova **reaktivní**.

ČÁP, MAREŠ (2001) uvádějí základní styly **učitelova výchovného působení**:

Autokratický styl – rozkazy, zákazy, výčitky, výhrůžky, tresty, nerespektování potřeb, vyžadování poslušnosti, omezování, ironizace, minimální samostatnost a iniciativa žáků. HELUS (2004) k tomuto stylu uvádí, že v dějinách dominoval, byl považován za základ výchovy, přičemž způsoboval dítěti utrpení, jsou v něm kořeny agresivity a sadismu.

Liberální styl – nízké požadavky, lhostejnost

Rozporný autokraticko-liberální styl – směs předešlých dvou stylů autokratického a liberálního.

Demokratický styl - se vyznačuje spoluúčastí dětí na věcech, které se jich týkají. KOPŘIVA, NOVÁČKOVÁ, et al. (2008) k demokratickému stylu výchovy uvádějí, že spoluúčast na rozhodování vede k zodpovědnosti. Tento styl výchovy respektuje osobnost druhého.

Laskavý liberální styl – porozumění potřebám, nízké požadavky

Integrační styl – klidný učitel bez agrese, bez nervozity. Podpora samostatnosti a iniciativy, vzájemná spolupráce.

Je zapotřebí si uvědomit, že každý výchovný přístup má své výsledky. Ačkoliv výchovný přístup nebo výchova není zdaleka jediný vliv, působící na dítě, který by strukturoval jeho osobnost, protože jaký člověk je, určují příčiny BIOLOGICKÉ, SOCIÁLNÍ, PSYCHOLOGICKÉ a člověk je výsledkem interakce těchto stránek, přičemž biologická podmíněnost je neměnná, sociální oblast lze do určité míry ovlivnit a největší možnost vlivu máme v oblasti psychologické.

Pokud si uvědomíme, že dítě tráví v mateřské škole mnohdy převážnou část dne, jsem přesvědčená, že vhodný a profesionální způsob působení na dítě a tedy i správný způsob komunikace je nutný, aby se dítě cítilo neohroženě a bezpečně a mohlo rozvíjet své schopnosti, být zvědavé a celkově dobře naladěné.

ČÁP, MAREŠ (2001, str. 320) uvádějí, že *„Způsob výchovy může do určité míry formovat i dospělého, rodiče a učitele. Pokud dospělý dokáže komunikovat s dětmi takovým způsobem, který vyjadřuje kladný emoční vztah a střední řízení, vytváří to příznivé emoční klima jak pro děti, tak pro dospělého. Život probíhá v klidu a pohodě. Naproti tomu při autokratickém postupu (silné řízení a chladný až záporný emoční vztah) vzniká chronicky zátěžová situace. Dospělý je stále ve střehu, neklidný a nespokojený. Stále mluví, přikazuje, napomíná, vyhrožuje, trestá. Vyvolává u dětí strach a odpor, popřípadě přímo agresivitu proti druhým dětem.“*

GILLERNOVÁ (2010, str. 184) k tomuto dodává, že *„způsob výchovy vyjadřuje klíčové momenty vzájemné interakce a komunikace dospělých s dětmi.“*

To jaký výchovný přístup a způsob komunikace s dětmi učitelka zvolí, by měly ovlivnit cíle, které by měla učitelka v mateřské škole při svém působení sledovat.

3.2 Cíle výchovy

Cíle výchovy bychom měli hledat v závazných dokumentech, určených pro předškolní vzdělávání. Hlavní požadavky, podmínky a pravidla vymezuje **Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání** (dále RVP PV). Řídí se, jako ostatní úrovně a obory vzdělávání, těmito cíly: *„orientuje se k tomu, aby si dítě od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání.“* Předpoklady pro celoživotní vzdělávání se mají vytvářet tím, *„že za všech okolností budou maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí“.* (RVP PV, str. 5) RVP PV pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi. Jde o rámcové cíle, klíčové kompetence, dílčí cíle a dílčí výstupy. Rámcové vzdělávací cíle jsou: 1. rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání, 2. osvojení hodnot a 3. získání osobnostních postojů. Rámcové cíle směřují k osvojování klíčových kompetencí, které jsou: - kompetence k učení, -

kompetence k řešení problémů, - kompetence komunikativní, - kompetence sociální a personální, - kompetence činnostní a občanské.

Rámcový vzdělávací program k rámcovým cílům uvádí, že dítě by mělo být vedeno tak, aby se stávalo „jedinečnou a relativně samostatnou osobností, schopnou (kompetentní, způsobilou) zvládat, pokud možno aktivně a s osobním uspokojením, takové nároky života, které jsou na něj běžně kladeny,... a zároveň i ty, které ho v budoucnu nevyhnutelně očekávají.“ (RVP str.8).

Ve shodě s **Všeobecnou deklarací lidských práv** je nejvyšším cílem výchovy **PLNÝ ROZVOJ LIDSKÉ OSOBNOSTI**.

Hlavní záměry vyplývají z **Národního programu vzdělávání v české republice – Bílé knihy**.

ŠMELOVÁ in SVOBODOVÁ (2010) uvádí **Obecné cíle vzdělávání a výchovy v ČR**:

- Rozvoj lidské individuality
- Zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti
- Posilování soudržnosti společnosti
- Podporu demokracie a občanské společnosti
- Výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnosti
- Zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperity společnosti
- Zvyšování zaměstnatelnosti

Principy demokratické vzdělávací politiky:

- Spravedlivý přístup ke vzdělávacím příležitostem
- Maximální rozvoj potenciálu každého jedince
- Proměna tradiční školy
- Nově utvářený vzdělávací systém
- Zvyšování statusu a profesionality pedagogů

Uvedené cíle, společně s klíčovými kompetencemi pedagogovi ukazují kam směřovat. Ačkoliv v předškolním vzdělávání se jedná o elementární znalosti a dovednosti, je zapotřebí si uvědomit, že mateřská škola je „startovací čarou“, první institucí, do které dítě vstupuje a kde se setkává s jinou, novou autoritou v podobě paní učitelky. S dalšími paní učitelkami nebo učiteli se dítě bude setkávat následujících mnoho let,

(vzdělávat by se ideálně mělo celý život). Nejen proto, pokládám za důležité, aby první dojem z osoby paní učitelky (učitele) nebyl nepříznivý.

Pokud chce učitelka cílů skutečně dosahovat a má na mysli také to, jaké občany naše země a svět, ve kterém žijeme, potřebuje, musí se zamýšlet nad tím, že je jejím úkolem učit toleranci, úctě, schopnosti spolupracovat s lidmi odlišných názorů a že je tedy nutné stavět na demokratických principech, o kterých se dále zmiňuji také níže v následujících kapitolách.

„Nelze vychovávat autoritativně a pak očekávat, že se děti budou chovat demokraticky.“ KOPŘIVA, NOVÁČKOVÁ, et al. (2008, str.9).

4. Komunikace

Jak je o komunikaci známo, jedná se o výměnu informací mezi lidmi, jde o činnost sloužící k vzájemnému dorozumívání. Nástrojem komunikace je jazyk, řeč. Zásadní vliv na komunikaci dítěte má rodina, také ale významně mateřská škola a média, tedy různé vlivy vnějšího prostředí.

Komunikaci resp. způsob komunikace, chápu jako významný nástroj učitelky k tomu, aby se děti cítily bezpečně, šťastně a bez pocitu ohrožení a zároveň se tím učily, jak lze řešit a jednat třeba v konfliktních situacích.

Historií komunikace se zabývají evoluční psychologové, ŘÍČAN (2013) uvádí, že původně sloužila řeč především k vyjádření solidarity a lidské blízkosti a mezi prapůvodní způsoby komunikace patřilo například drbání srsti pravěkých lidí.

V komunikaci bychom mohli zkoumat, jaká slova volíme, tón hlasu, jaká gesta používáme, mimiku. Oční kontakt považuje ŘÍČAN (2013) dokonce za silový nástroj komunikace, dále jak se k člověku při komunikaci přibližujeme apod.

Dále ŘÍČAN (2013, str. 56) uvádí, že *„Způsobem, jakým něco říkám, vyjadřuji zároveň něco o našem vztahu.“* Píše také o metakomunikaci, která vyjadřuje „co je za řečí“, uvádí, že v pomyslném 1. poschodí by mělo být poselství „mám tě rád“, v 2. poschodí úcta k člověku.

HELUS (2004, str. 134) uvádí několikero třídění a pohledů na komunikaci. Například podle sladění zájmů mezi účastníky, upozorňuje zde na význam harmonické

komunikace, protože „na konfliktní vztahy s žáky učitelé zpravidla reagují stupňováním trestů, utužováním disciplíny apod.“ popisuje dále např. komunikaci soutěživou a spolupracující aj. Dále HELUS (2004, str. 139) ke komunikaci uvádí významný poznatek: „Uplatňování zřetele k mezilidským vztahům, interakci a komunikaci, má pro osobnost zásadní význam. Ani si neuvědomujeme, jak moc náš život určují druzí lidé.“

Jak již bylo uvedeno výše, jedna z klíčových kompetencí, tedy dovedností, kterou by dítě (v rámci svých možností), mělo dosáhnout, je KOMPETENCE KOMUNIKATIVNÍ. Významným faktorem, ovlivňujícím osvojení této kompetence je vzor učitelky. Učitelka v mateřské škole je pro dítě jasným vzorem, „který mu umožňuje vytvářet si hodnotovou orientaci ve světě.“ SVOBODOVÁ (2010, str. 77). Vzniká tak situace, kdy efektivní komunikace má vliv nejen na pohodovou atmosféru, pro dítě příznivé prostředí, ale dítě si tuto dovednost může osvojit a samo ji pak ve svém životě používat.

GAVORA in PRŮCHA (2011, str.19) upozorňuje na to, že „zkoumání komunikace v předškolních zařízeních... jsou dost zanedbávané“. Na Slovensku uskutečnila výzkum Slančová (1999), zabývá se v něm řečí učitelky mateřské školy orientované na dítě. Jeden z rámců, který Slančová sledovala, obsahuje rozsáhlý komplex dat, z kterého vyvozuje, že nejčastější jsou reaktivní komunikační funkce tedy výzvy, povzbuzování, příkazy, instrukce aj.

O vlivu různých faktorů na komunikaci dětí s dospělými píše PRŮCHA (2011) a uvádí za základní vlivný faktor výchovný styl vychovatelů. Dále uvádí, že zvažujeme-li vliv předškolní edukace na komunikační kompetence dětí, měli bychom zvažovat poznatky o tom, JAK děti ve třídách mateřských škol komunikují. Konkrétně zmiňuje otázky: KOLIK ČASU děti tráví komunikací, JAK ČASTO komunikují s učitelkami a s vrstevníky, JAKÉ JSOU CHARAKTERISTIKY této komunikace apod.

KOŤÁTKOVÁ in PRŮCHA (2011, str. 138) konstatuje, že: „komunikační kompetenci v přípravě učitelek mateřských škol je třeba posilovat.“ Otázkou tedy ještě zůstává, jakou podobu komunikace posilovat. Jak uvádí SVOBODOVÁ (2010, str. 77) „Děti by měly slyšet komunikační vzory, které budou moci uplatnit v interakci nejen s panenkami a plyšáky, ale i s dětmi a dospělými.“ Význam správného používání komunikace dokazuje mimo jiné i to, že mezi profesní dovednosti učitelky mateřské školy patří

SOCIÁLNĚPSYCHOLOGICKÁ profesní dovednost, do které právě komunikativní dovednost patří. Jak uvádí GILLERNOVÁ (2010) tuto dovednost lze považovat za základní.

Domnívám se, že pokud je určitá komunikace dětem nelibá, logicky se mnohem méně použije do komunikace s učitelkou. Během své praxe jsem pozorovala, že pak tato úloha může v extrémnějších případech připadnout jen těm nejstatečnějším. V tomto smyslu se vyjádřil PRŮCHA (2011) hodnotí ostýchavost žáků v komunikaci jako faktor, který ovlivňuje jejich nižší vzdělávací výsledky. HELUS (2004, str. 136) k tomu dodává, že *„Průběh a charakter komunikace jistě ovlivňuje probíhající činnost i dosahované výsledky...má také důsledky pro vývoj osobnosti. Komunikace se týká i utváření vlastností osobnosti včetně jejich předpokladů pro reagování a jednání...má dalekosáhlé důsledky pro život jedince“*.

V této souvislosti je zapotřebí si uvědomit, jak již bylo uvedeno v kapitole o potřebách dítěte, že základní lidská potřeba je pocit bezpečí a jistoty. Pokud se tedy dítě cítí komunikací ohrožené, nemůže reagovat optimálně. V tomto pocitu ohrožení pak mohou děti působit dojem, že zlobí (vzdor, křik, atd.)

Nyní je na řadě otázka, která je pro tuto bakalářskou práci zásadní. Jaké prostředky, nástroje komunikace, jaký druh komunikace je tedy pro dosahování uvedených cílů optimální?

Pokud chceme dosahovat zmiňovaných cílů, máme možnost používat v komunikaci partnerský přístup, který je *„nutný pro to, aby z dětí vyrostli kompetentní a zodpovědní lidé, schopni řešit problémy současného světa.“* KOPŘIVA, NOVÁČKOVÁ, et al. (2008, str.9). Respektující komunikace rozvíjí mnoho dovedností jako je odpovědnost, sebevědomí, ale i schopnost rozhodnout se apod. Dítě je v tomto druhu komunikace aktivní.

5. Respektující komunikace

Charakteristika

Respektující neboli efektivní komunikace je způsob, jak jednat v interakci s druhým člověkem. Otevírá dveře do jiné úrovně komunikace, do partnerského, demokratického jednání, přináší úctu do mezilidských vztahů. Opouští mocenský přístup, neubližuje. Tato kapitola čerpá především z knihy *Respektovat a být respektován*, která tuto komunikační techniku výborně specifikuje.

Mnoho lidí žije v přesvědčení, že respektující výchova je totéž, co výchova bez kontroly, liberální, volná, bez hranic a nastavených mantinelů. Rozdíl je ale ve způsobu jednání. V demokratické výchově není vše dovoleno, pevné hranice jsou nastaveny, ale hranice chování jsou nastaveny jiným způsobem než při výchově autoritativní. Děti se učí smyslu pro povinnost a zodpovědnosti. Mnoho lidí a jak jsem zjistila i učitelek, je stále přesvědčeno, že děti mají být vedeny pevnou, pádnou, striktní rukou, že tresty jsou v pořádku, potřeba a nutné, že dítě zkrátka musí poslechnout, protože pokud ne, jedná se o anarchii. Setkala jsem se na příklad s názorem, že si děti nejsou schopny vypěstovat při demokratické výchově smysl pro povinnost, protože si vždy vyberou „výhodnější“ variantu. Ale *„Respektovat druhé naprosto neznamená vycházet jim ve všem vstříc.“* KOPŘIVA, NOVÁČKOVÁ, et al. (2008, str.14).

Je těžké si připustit, že i učitelka v mateřské škole může jednat bez pozice nadřazenosti, brát dítě jako partnera. Tato představa je obtížná zejména s ohledem na to, že se nezabývá jen jedním nebo pěti dětmi, ale je běžně v interakci s více než 20 ti dětmi. Avšak z čeho vlastně plyne nadřazenost z pozice dospělého? Dospělost samotná přece žádný důvod k nadřazenosti nepřináší. Při volbě způsobu komunikace s dítětem pomáhá zamyslet se nad tím, jak bychom danou věc sdělili svému známému, kamarádce. Určitě bychom často volili zcela jiný tón i slova, než jaká použijeme na malé dítě.

Mnoho vychovatelů vyžaduje od dětí poslušnost. V knize *Respektovat a být respektován* se setkáme se zcela odlišným názorem na to, co poslušnost znamená. Poslušné dítě jedná jen proto, že mu to někdo nakázal a nikoliv z vlastního přesvědčení. Dítě v tomto případě samostatně nepřemýšlí. Jedná podřídivě a hlavně, je závislé na autoritě. V tomto případě nepřijímá zodpovědnost za své jednání a je

manipulovatelné. „*Takoví lidé pak mohou vykonávat bez odporu vše, co se jim řekne...a na druhé straně se mohou mocensky chovat k těm, které vnímají jako „pod sebou.“*“

KOPŘIVA, NOVÁČKOVÁ, et al. (2008, str. 21)

Znamená to, že poslušností vychováváme poslušné - poddané občany, což není to, co potřebuje současná demokratická společnost.

Pokud nechceme, aby naše děti byly závislé na autoritě, musíme s nimi tedy jednat tak, aby měly pocit vlastní hodnoty a vést je k zodpovědnosti.

„Mocenský model sděluje: přinutím tě dělat co je správné.

Partnerský model: tato věc má ten a ten smysl, a takové důsledky. Očekávám, že uděláš, co je správné.“ KOPŘIVA, NOVÁČKOVÁ, et al. (2008, str.21)

Při efektivní komunikaci se dítě necítí ohroženě, podle KOPŘIVA, NOVÁČKOVÁ, et al. (2008) tak přichází na řadu druhé kritérium a tím je smysluplnost požadavků na dítě. Smysluplnost a pocit neohrožení jsou tedy cestou k tomu, aby dítě mělo ochotu vyhovět a spolupracovat z vlastního přesvědčení.

Domnívám se, že učitelka, která dokáže jednat respektujícím způsobem, umožňuje dětem zažít respekt a vnáší tak do školky profesionalitu, úctu, zvyšuje celkovou úroveň a vytváří partnerské klima.

5.1 Přehled efektivních komunikativních dovedností – nástroje efektivní komunikace

POPIS, KONSTATOVÁNÍ

Vidím, slyším, že...

U popisu je podstatné CO se stalo, nikoli KDO to udělal. Vyhýbáme se tak napadání a osočování druhých osob. Nehodnotí činitele. Popisem na něco poukazujeme, aniž bychom se pouštěli do kritiky (nebo i pochvaly) osoby, s kterou hovoříme. Při popisu mluvíme o tom „...co vnímáme, aniž bychom to posuzovali...něčeho jsme si všimli a sdělujeme to druhým“ KOPŘIVA, NOVÁČKOVÁ, et al. (2008, str. 50)

V mateřské škole lze POPIS A KONSTATOVÁNÍ výborně využít, protože situací k řešení, při různých neshodách, nebo při situacích kdy učitelka zasahuje, je mnoho.

INFORMACE, SDĚLENÍ

Je potřeba..., Tohle děláme takhle..., Pomůže když...,

Pomocí informace předáváme poznatky, které mohou v různých situacích pomoci, jsou užitečné. Jako u popisu nehodnotíme osobu. Nejsou to rady s vykřičníkem na konci, ale přátelská, neútočná sdělení, která poskytují druhému informaci o určité skutečnosti. Informace rozvíjí zodpovědnost, protože nechává rozhodnutí na dítěti.

„Věci se nemají dělat kvůli tomu, že to dospělý řekl (přikázal, nebo zakázal), ale protože mají své zákonitosti. Informace, tyto zákonitosti zprostředkovávají.“ KOPŘIVA, NOVÁČKOVÁ, et al. (2008, str. 59)

Od učitelky zní zcela jinak, pokud řekne „Mokrá podlaha v umývárně může být nebezpečná, hadr máme pod umyvadlem“. Než kdyby řekla: „Okamžitě přestaňte cákat kolem sebe vodu!“ INFORMACE A SDĚLENÍ přináší velký bonus v tom, že druhá strana se zařídí na základě svého rozhodnutí, poskytnuté informace, nikoli na základě příkazu.

VYJÁDRĚNÍ VLASTNÍCH OČEKÁVNÍ A POTŘEB

„Potřebuji, aby..., Očekávám, že...“

Tento způsob vyjadřuje, co my sami očekáváme. V praxi je dost neobvyklé, vyjádřit se tímto způsobem. Ačkoliv nám mnohdy jde o to vyjádřit, co potřebujeme, přesto spíš očekáváme, že k tomu druhý dojde sám, takže jednoduše použijeme nějaký pokyn.

Do mateřské školy, stejně jako jiné efektivní techniky, i tento způsob řešení situací přináší příjemnou atmosféru. Pokud místo: „Ticho, zavřete pusy!“ použijeme „Potřebuji chvíli klidu, abych vám mohla něco říci.“ Vyjadřujeme nejen partnerský vztah k dětem, ale i kultivovaný projev.

MOŽNOST VOLBY

„Uděláš to tak..., nebo tak..?“

Tím, že nabízíme možnost výběru, signalizujeme opět nenadřazenost. Dítě se učí cenné dovednosti rozhodnout se. U této techniky vyjmenujeme dvě i více konkrétních možností a dítě se rozhodne samo, čímž se zvyšuje **vnitřní** motivace.

Příkazem nebo výhružkou v mateřské škole ušetříme možná čas KOPŘIVA, NOVÁČKOVÁ, et al., (2008) u této techniky připouštějí, že může být časově náročnější,

ale za to posiluje kromě jiného sebeobraz schopného a odpovědného člověka. Aby ve třídě nedošlo ke sporům, nabízí autoři využití losování, hodu kostkou apod.

DVĚ SLOVA

„Eliško, boty!“

Jednoduché a účinné upozornění na to, co je potřeba udělat.

Pokud předešlá technika vyžaduje čas, zde ho může učitelka ušetřit a nejen čas, ale i energii a stále udržuje vstřícnou atmosféru.

PROSTOR PRO SPOLUÚČAST A AKTIVITU DĚTÍ

„Co s tím uděláme? A co si o tom myslíš?“

Technika, která děti učí vyjádřit názor, podporuje odpovědnost a bez direktivních připomínek vede děti k zamýšlení. Dokazuje, že děti vidíme jako kompetentní osoby schopné napravit a řešit nejrůznější situace.

„Honzo, myslím, že tohle se Majdě vůbec nelíbilo, jak jsi ji odstrčil, co teď navrhuješ?“

JÁ-VÝROK

„Očekávám, že..., Potřebovala bych teď...“

JÁ VÝROK je technika, v které hrají roli emoce a přání. Emoce mají v efektivní komunikaci významnou roli a zmiňují se o nich v kapitole níže. Sdělujeme, jak se cítíme a proč a také vyjadřujeme svá očekávání. Nemluvíme tedy o dítěti, ale o svých pocitech. Sdělujeme důvod, proč se tak cítíme a vyjadřujeme, co si přejeme nebo očekáváme k vyřešení.

Určitou úlevu přináší samotné pojmenování emoce, kterou právě prožíváme. Pro děti v mateřské škole je takovýto způsob vyjadřování emocí většinou překvapením. Učí se vyjádřit své emoce a dáváme jim tak příležitost se v emocích orientovat.

5.2 Některé neefektivní techniky

Mezi neefektivní způsoby komunikace patří zcela známé a tradičně používané slovní obraty. Jsou to tyto techniky: výčitky, obviňování, poučování, moralizování, kritika-zaměřenost na chybu, lamentace, citové vydírání, zákazy a varování, negativní scénáře,

nálepkování, pokyny, příkazy, vyhrožování, křik, poukazování na vlastní zásluhy, řečnické otázky, srovnávání s druhými, urážky, ponižování, ironie, shazování.

Snažila jsem se zamyslet se nad tím, jaký druh neefektivní komunikace převládá v mateřské škole a bylo těžké některé techniky zcela vyloučit. Přesto jsem vybrala několik, o kterých se domnívám, že jsou nejtypičtější. Tyto techniky jsou vedeny z pozice moci. Nepřispívají k partnerskému klimatu. Dítě z nich cítí ohrožení a jsou mu nepříjemné. Proto příkaz sdělený neefektivní komunikační technikou často vyvolá vzdor, rozladění a neochotu. *„Sebemenší myšlenky se mívají účinkem, pokud jsou sdělovány ohrožujícím způsobem“* KOPŘIVA, NOVÁČKOVÁ, et al. (2008, str. 29).

Zákazy, varování

Jedná se o věty typu: *„Nedělej to, nebo se ti stane..!“*

Výsledkem je, že negativně formulovaný pokyn může dítě inspirovat k činnosti.

Výhodnější je, formulovat věty pozitivně. *„...aby si dítě představilo, co má dělat, ne to, co dělat nemá.“* BIDDULPH (2006, str. 33)

Nálepkování

Domnívám se, že ve školách si děti často nesou přidělené nálepky.

Nálepka zkresluje to, jaké dítě ve skutečnosti je a může být pro dítě nepříjemnou zátěží, což platí i o nálepkách pozitivních. Navíc může nálepkování přinášet zkreslený obraz o sobě samém. BIDDULPH (2006) k tomuto uvádí, že dětská mysl je pozoruhodně ovlivňována výroky „ty jsi“. O větách obsahující „ty jsi“ píše jako o větách, které se do podvědomí dítěte vrývají hluboce a pevně.

Pokyny

„Udělej...“ Uklidte hračky, „sedni si k obědu, jdi si umýt ruce...“

Pokynů během dne v mateřské škole můžeme slyšet mnoho. Kromě toho, že nejsou zrovna příjemné, znamenají riziko pro budování samostatnosti, dávají najevo nekompetentnost dítěte rozhodnout o sobě samo.

Příkazy

„Okamžitě to uklidte!, Hned mu přestaň brát tu hračku!“

Nikdo nemá rád, když se mu rozkazuje, příkazy vedou k obraně, k boji, vyvolávají pocit odporu a vedou k nesamostatnosti.

Křik

Zvyšování hlasu je někdy těžké se ubránit, zvláště je-li třída plná dětí. Přesto by učitelka měla usilovat o osvojení takových komunikačních metod, aby se zvyšování hlasu vyvarovala. Křik může způsobit u dětí „zvyk“, v tom smyslu, že dokud se nekřičí, nic se neděje. Hlasitá učitelka zvyšuje hluk ve třídě, děti se mohou projevovat hlasitěji. Křik vyvolává u některých dětí strach, učitelka ječící na třídu dětí působí přinejmenším velmi neprofesionálně.

„Křik jen povzbuzuje nebo nutí do vzdoru, ale nevychovává... slovo má cenu v klidu... jinak už je jen na závadu“ PEKAŘOVÁ (2006, str. 17)

5.3 Emoce a pojem empatie

V životě člověka a v komunikaci nevyjímaje, hrají emoce významnou roli. Emoce ovlivňují naše myšlení, své emoce prožívají obě strany, které se účastní interakce. Princip práce s emocemi v efektivní komunikaci spočívá v přijetí emocí a neuposuzování jejich správnosti či nesprávnosti. Důležité však je rozlišovat - emoci přijímáme, ale s chováním (pokud je nesprávné) vyjádříme nesouhlas. Slova, která při komunikaci volíme, vyjadřují často skrytá poselství. KOPŘIVA, NOVÁČKOVÁ, et al., (2008, str.85, 87) *„Jakmile někdo začne hodnotit, posuzovat naše emoce jako přehnané nebo neoprávněné, vysílá k nám asi toto skryté poselství: To, co cítíš, cítíš špatně. Měl bys cítit něco jiného. (nejlépe to, co ti říkám). ...jestliže děti vyrůstají v prostředí, kde se emoce často popírají nebo hodnotí jako nepřiměřené, odnaučí se věnovat svým emocím pozornost. ...budou se více řídit podle toho, co jim řeknou druzí, než podle toho, jak to samy cítí.“* V této souvislosti dále uvádí přehled neefektivních způsobů komunikace, které často používáme, když jsou druzí lidé v negativních emocích, jde na příklad o: zlehčování, popírání (nic si z toho nedělej!), vyptávání, rady (měl bys...), můžeš si za to sám!, za všechno můžou oni! apod.

Zamyslíme-li se nad tím, co se v mateřské škole odehrává, nad známými situacemi, je zřejmé, že emoce zde mají velkou sílu. Děti pláčou při rozloučení s rodiči, zlobí se, zboří-li jim někdo věž nebo vezme hračku, prožívají různé nejistoty při adaptaci apod.

Pro zvládnutí nejrůznějších situací je pro dítě mimořádně výhodné, setkává-li se s empatickou učitelkou, která se dokáže vcítit do jeho problému. Empatická učitelka, která naslouchá, dokáže emoce dítěte pojmenovat a vyjádřit mu účast, výrazně podporuje emocionální rozvoj dětí. Děti se učí, že mít emoce je v pořádku a dokážou se lépe orientovat samy v sobě.

Empatie je, když člověk „...rozumí druhému tak, jako by byl v jeho kůži... a dát to druhému přiměřeným způsobem najevo.“ MERIN, GILLERNOVÁ (2010, str. 65)

Empatická reakce: KOPŘIVA, NOVÁČKOVÁ, et al. (2008, str. 112)

- Místo posuzování - **naslouchat** a přijmout pocity druhého
- Místo zlehčování - brát vážně
- Místo otázek - projevit zájem, **pojmenování** pocitů
- Místo rad - dát druhému prostor aby sám našel řešení
- Místo litování - projevit účast a vyjádřit podporu
- Místo svalování viny - nabídnutí **pomoci** druhému, hledat pozitiva a možnosti řešení

5.4 Odměny a tresty ve výchově

Jak vyplynulo z prvních kapitol, tresty a to i fyzické, jsou nedílnou součástí historie dětství. VANÍČKOVÁ (2004) uvádí, že tresty za použití biče, hole, nebo nedostatkem tekutin, byly zrušeny až v roce 1867, tresty „lehčího“ rázu však byly nadále povoleny. Dnes však již víme, že trest samotný nic neřeší. Trest vyjadřuje nadřazenost, moc nad trestaným. MERTIN (2013) píše, že výchova bez trestů je náročnější na angažovanost, čas a energii a také na um a znalosti vychovatelů.

K čemu tresty vedou? Ke vzdoru, špatným vztahům, nenávisti, k větší rafinovanosti v přestupcích, posilují agresivitu. Neukazují nic pozitivního a hlavně nemají žádnou přímou souvislost s nápravou, naopak trest může mít efekt výkupného. Zajímavým postřehem je tvrzení, MERTIN (2013) o tom, kdo by měl být vlastně po přestupku potrestán. Neměl by to být nakonec ten, kdo nenaučil potřebnou dovednost?

Na místo trestů patří podle řady odborníků především přirozené důsledky. Ty logicky vyplývají z provinění. Dítě tak získává příležitost situaci napravit. Součástí efektivní komunikace je dát dětem na výběr, jakým způsobem navrhuje provinění vyřešit.

V mateřské škole by měly být společně nastavená pravidla. Součástí dohody je domluva, co se stane, když se poruší pravidlo.

Podobně jako je trest výrazem nadřazenosti, je to i u odměn. Ačkoliv v odborné literatuře není názor na odměny tak jednoznačný jako u trestů. Jak uvádí KOPŘIVA, NOVÁČKOVÁ et al. (2008) odměna snižuje význam a hodnotu dané činnosti. Odměna neprobouzí vnitřní zájem, vnitřní motivaci a buduje závislost v podobě uvažování: „A co za to?“ Zásadní podmínkou respektujícího přístupu je rovnocenný vztah. Tato podmínka u odměn splněna není.

„Jedním ze základních úkolů výchovy je naučit děti dělat správné věci proto, že pochopily, že jsou správné, nikoliv proto, že se bojí trestu.“ KOPŘIVA, NOVÁČKOVÁ, et al. (2008, str. 137).

5.5 Rizika efektivní komunikace

Ačkoliv se domnívám se, že rizik má respektující komunikace minimum, oproti přínosům, je nezbytné se nad riziky zamyslet. Jednou z podmínek je dokázat nenechat se strhnout emocemi, jednat v klidu bez hněvu v hlase.

Předně není lehké ji začít používat. Opustit mocenský, manipulativní přístup může být zvláště pro učitelky, které podobnou formu používaly několik let, velmi náročné. Nelze přecíst několik knih a vzápětí úspěšně začít jednat respektujícím způsobem. Máme vytvořeno množství nejrůznějších návyků. To, co sám člověk jako dítě slýchal, co sám zažil, používá u dětí. Jak uvádí HERMAN (2008), rodiče nám vtiskli řadu scénářů. Pro mě bylo velmi těžké, nesklouzávat do technik kolegyně, s kterými jsem se hlavně zpočátku potkávala. Zdánlivě totiž jejich přísné a někdy až ponižující metody, fungovaly. Někdy jde „jen“ o neznalost jiných způsobů komunikace. Není rozhodně lehké odolávat nepříjemným poznámkám kolegyně o zavádění novot a cítit jejich nesouhlasné názory.

Pro využití efektivní komunikace se vyplatí dítě dobře znát (zejm. jaký výchovný styl používají jeho rodiče), což není v mateřské škole při velkém počtu dětí, hlavně z počátku, vždy snadné. Dimenze řízení rodiči (tedy jakou má dítě volnost) i emoční vztah s rodiči ovlivňuje, dle mých poznatků, rychlost fungování efektivní komunikace. KOPŘIVA, NOVÁČKOVÁ et al., (2008) upozorňují na to, že se někteří lidé obávají, že

pokud se většímu množství dětí dá větší volnost, vznikne chaos. Jenže nejde jen o to dát dětem volnost, ruku v ruce s volností jde **společné vytváření pravidel** a pozitivní vztahy, pocit bezpečí a spolupráce.

Z mých vlastních zkušeností vyplynulo, že zpočátku mohou být děti „zaskočený“. Některé děti skutečně začaly zkoušet, kam až mohou zajít, pociťovaly velmi citlivě rozdílný přístup. Ale vše se vyplatilo. Ve třídě jsme měli příjemnou atmosféru a na ročník, kdy jsem měla svou první třídu, v které jsem se snažila uplatnit efektivní komunikaci, velmi ráda vzpomínám.

5.6 Krátké shrnutí teoretické části

Pokud se nedaří efektivní komunikaci používat, osvědčilo se mi zastavit se, říct si, kdyby to byla Eva, jak bych jí to řekla, nebo co bych v této situaci chtěla slyšet já. Změnit svou komunikaci v efektivní, je pracná záležitost. Prvním krokem ke změně může být to, když se nad vlastním přístupem, a nad tím, jak ho asi vnímají děti, zamyslíme.

V mateřské škole, kde se respektující komunikace nepoužívá, je k jejímu používání zapotřebí určitá dávka odvahy. Odvaha, jak potvrzuje MERTIN (2013) v souvislosti s nepoužíváním trestů, je zapotřebí vždy, když chceme dělat věci JINAK. Domnívám se, že kvalita vzdělávání souvisí s kvalitou komunikace. A jak uvádí KOPŘIVA, NOVÁČKOVÁ et al., (2008, str. 275) „*Od kvality vzdělávání se odvíjí budoucnost společnosti*“. Závěrem teoretické části už jen zlaté pravidlo komunikace.

Co nechceš, aby ti jiní činili, nečiň ty jim.

PRAKTICKÁ ČÁST

6. Cíle

Cílem mého výzkumu bylo zjistit, zda vysokoškolsky vzdělané učitelky v MŠ užívají při komunikaci s dětmi efektivní komunikaci a porovnat, zda jsou patrné rozdíly v užívání efektivní komunikace u učitelek, které absolvovaly studium oboru Učitelství pro MŠ na PF JČU, kde se v této oblasti vzdělávají po dobu dvou semestrů, na rozdíl od absolventek jiných škol.

Šetření jsem se rozhodla doplnit o krátký průzkum s absolventkami JČU s otázkami týkajícími se efektivní komunikace.

7. Metodika

Pro účely tohoto kvalitativního výzkumu jsem využila metodu záměrného pozorování. Pro pozorování a zaznamenávání technik jsem vytvořila tabulku s přehledem efektivních a neefektivních způsobů komunikace, do které jsem zaznamenávala zjištěné skutečnosti během pozorování. Pokud se objevovaly sledované techniky, zaznamenala jsem do tabulky „ANO“. Pokud se některá z technik neobjevila, do tabulky jsem zaznamenala „NE“. Hodnotila jsem používání trestů a odměn, zaznamenávala jsem empatické reakce, hodnotila jsem celkové klima panující ve třídě.

Pozorování je doplněno o krátký dotazník, zjišťující vědomé používání efektivní komunikace u absolventek JČU, které se s technikami efektivní komunikace během studia mohly velmi dobře seznámit. Tento průzkum probíhal formou rozhovorů osobních, telefonicky i prostřednictvím emailových zpráv.

7.1 Výzkumný soubor

Navštívila jsem v mateřských školách celkem šest učitelek, které mají ukončené vysokoškolské vzdělání. Z tohoto souboru tři učitelky studovaly obor Učitelství pro MŠ na PF JČU. A tři učitelky studovaly na jiných vysokých školách. Výzkumným souborem

je tedy šest různých, vysokoškolsky vzdělaných učitelek. Ve výzkumu jsem pro variantu porovnání komunikačních technik mezi absolventkami JČU a jiných vysokých škol, označila učitelky studující na různých školách UČ1, UČ2, UČ3 a absolventky PF JČU jsem označila JČU1, JČU2, JČU3.

Krátkého šetření, které se týká úmyslného používání efektivní komunikace, se účastnilo 20 absolventek oboru Učitelství pro MŠ na PF JČU.

8. Průběh

Nejprve jsem vybírala mateřské školy vhodné k návštěvě s ohledem na potřebnou kvalifikaci učitelek pro tento výzkum. Navštívené mateřské školy jsou z regionů Praha, Praha – západ. Všechny navštívené mateřské školy byly státní, se zřizovatelem obec, nebo městská část. Pro všechny je tedy Rámcový vzdělávací program závazným dokumentem.

Žádná z paní učitelek předem nevěděla, že mé pozorování je zaměřeno na způsob komunikace.

Pozorování probíhalo vždy od 8mé hodiny ranní. Soustředila jsem se na komunikaci s dětmi při příchodu do třídy – způsob přivítání s dětmi, při volné hře. Speciálně mě zajímala komunikace během řízených činností. Pozorovala jsem způsob jednání s dětmi během jídla a také při řešení běžných situací, jako při případných neshodách mezi dětmi nebo pokud se dítě chovalo nesprávně. Hodnotila jsem empatické reakce paní učitelek a celkové klima panující ve třídě.

8.1 První návštěva

Pozorování a následné vyhodnocování pozorování u první paní učitelky bylo jednoznačné. Žádná z metod efektivní komunikace se zde neobjevila.

Nezaznamenala jsem ani výskyt empatické reakce. Naopak jsem zaznamenala zákaz slz holčičce, která plakala, protože se s ní maminka dostatečně důkladně nerozloučila. Paní učitelka reagovala striktně a rozzlobeně, že dívenka pláče.

Při přivítání se paní učitelka pozdravila s každým přichozím dítětem.

Během jídla se nesmělo mluvit ani šeptem. Všechny děti musely jídlo jíst, děti, které jídlo nechtěly, byly kritizovány, zaznamenala jsem i jízlivé poznámky na děti, které zřejmě nejedí častěji. Paní učitelka vyžadovala, aby alespoň „něco“ snědly.

Pokud dítě chtělo na toaletu, do umývárny, muselo se dovolit.

Během řízené činnosti paní učitelka vyžadovala přísnou kázeň. Vyrušovalo-li některé dítě, bylo posláno ke stolečku. (Cekem 4 chlapi byli u stolků během cca 10min). Pozornost dětí a tichost paní učitelka dožadovala pod výhružkou, že pokud budou děti nepozorné, venku nebudou na zahrádce k dispozici hračky.

Celkovou atmosféru ve třídě výrazně ovlivňovalo přísné vedení paní učitelky. Bylo jednoznačně znát, kdo ve třídě „velí“ a že jsou striktně dodržována pravidla, jejichž piktogramy zabíraly velkou část výzdoby třídy. Používají se zde kromě zákazů a varování často také pokyny. Evidentně jsou zcela běžné tresty, nejčastěji pravděpodobně sezení u stolečků bez hračky.

Děti se mi ale nezdály ve třídě nespokojené, otázka je, jak budou hodnotit období prožité v mateřské škole jako dospělí a jaké vzpomínky si na první vzdělávací instituci do které vstoupily, ponесou.

8.2 Druhá návštěva

V této třídě bylo na první pohled evidentní, že paní učitelka má mnoho výtvarných nápadů, vyzdobenost šatny a třídy vypovídala na první pohled o tom, že v této škole se často a velkolepě tvoří. Jednalo se o mírnou, vlídnou paní učitelku, která se snaží být dětem pomocníkem a průvodcem. Tato paní učitelka, snad nikdy nezakřičí, nezaznamenala jsem žádné tresty ani striktní příkazy. Celková atmosféra se mi zdála uvolněnější, možná organizačně až příliš volná. Praxe této paní učitelky je poměrně krátká. Během úklidu hraček, paní učitelka komentovala průběh, což děti k uklizení vcelku motivovalo. Během výtvarné činnosti jsem zaznamenala výskyt INFORMACE A SDĚLENÍ. Při loučení s paní učitelkou vyšlo najevo, že zná respektující komunikaci a sama se z vlastní iniciativy o způsoby komunikace s dětmi zabývá.

S každým dítětem se ráno paní učitelka přivítala.

Během jídla paní učitelka vyžadovala zklidnění dětí v adekvátní míře, nikoho nenutila do jídla nebo dojídaní, k dětem přistupovala empaticky, nabízela sundání pomazánky dětem, kterým nechutnala.

Děti se nemusely ptát, mohou-li na toaletu, pokud některé dítě chtělo do šatny, oznamovalo učitelce, že si tam potřebuje pro něco dojít.

Během řízené činnosti bylo zřejmé, že paní učitelka nechává dětem PROSTOR pro to, aby SAMY NAŠLY ŘEŠENÍ.

Celkově jsem měla z této návštěvy dojem, že zde se děti mohou mnohému naučit, mnoho poznat a podílet se na programu, být aktivní. Na paní učitelce jsem jasně pozorovala, že se v předškolním vzdělávání velmi dobře orientuje, pracuje s RVP PV a má zájem, aby se děti nenudily a naopak si odnesly ze školky něco nového. Z neefektivních komunikačních technik jsem zaznamenala pouze klasické udílení pokynů, přičemž ale tón hlasu zůstal vlídný.

8.3 Třetí návštěva

Tato návštěva byla pro zaznamenávání komunikace dost obtížná, protože paní učitelka komunikovala s dětmi zcela minimálně. Do konfliktů dětí paní učitelka nezasáhla, její jednání jsem hodnotila jako hraniční s nevšímavostí. Působilo na mě, jako by dětem bylo jedno, zda paní učitelka ve třídě je nebo není. Jakoby se děti s touto paní učitelkou „míjely“ a svou přítomnost vnímaly jen vzdáleně. Některé děti se po třídě bez zájmu potloukaly a ani během krátké řízené činnosti se nevyskytl žádný zajímavý záznam z komunikace mezi dětmi a paní učitelkou. Z efektivní komunikace jsem nezaznamenala žádnou z technik. Z neefektivních způsobů jsem zaznamenala zákaz, varování a pokyny, i když nezvýšeným hlasem.

Ráno se paní učitelka vítala s dětmi jakoby mimochodem, bez zaujetí.

Během jídla děti nebyly do jídla nuceny, kdo nechtěl, nejedl vůbec.

Děti se neptaly, zda mohou na toaletu.

Během řízené činnosti se několik dětí (asi třetina) neúčastnilo, hrály si opodál nebo pracovaly u stolečků nebo jen tak „bloumaly“ po třídě.

Nejprve se mi líbil tón hlasu paní učitelky a očekávala jsem zajímavé záznamy pro svůj výzkum, ale komunikačních interakcí bylo velmi málo. Mezi efektivní způsoby komunikace v této třídě jsem zaznamenala, že se zde nevyskytuje křik. Avšak ani empatie nebo zájem o náplň činnosti dětí.

8.4 Čtvrtá návštěva

První návštěva u absolventky JČU pro mě byla nepříjemným překvapením už typem budovy a uspořádáním třídy. Ačkoliv učitelka může vybavení třídy ovlivnit jen zčásti, určitou útulnost a příjemnost prostředí jistě může zajistit. Zde bylo vše velmi strohé. Prezentace práce dětí překvapivě chudá, celkově třída působila velmi zastarale a chudě až ponuře. Žádnou z efektivních technik jsem nezaznamenala. Z neefektivních způsobů komunikace výčitky a obviňování, kritiku a zaměřenost na chyby, zákazy, pokyny, příkazy, vyhrožování, u stravování pak při rozlité pití urážky a ponižování, ale převážně od kuchařek.

Ráno se s některými dětmi paní učitelka vůbec nepřivítala. Dokonce přišly dvě plačící děti, které vešly do třídy bez povšimnutí paní učitelky, která se pozdravila jen s rodiči. Jiné, později plačící dítě, utěšovala paní školnice známým způsobem – „proč brečíš, vysmrkej se a neplač, máma přijde, vždyť musí do práce!“. Empatie se zde vůbec neobjevila. Paní učitelka nereagovala vůbec, věnovala se hovoru s jinou učitelkou.

Během jídla nebyly děti do jídla nuceny. Avšak několik dětí vylilo svoje pití, přičemž zazněly výčitky, kritika i zaměřenost na chyby.

Během volné hry dětí se objevovaly pokyny, příkazy, zákazy.

Při řízené činnosti, která byla spojena s pohybem kritika, pokyny, vyhrožování.

Celkový dojem z této návštěvy pro mě byl nepříjemným překvapením. Práce s dětmi probíhala jakoby bez nadšení a způsob komunikace zcela bez efektivních technik.

8.5 Pátá návštěva

Další návštěva se konala ve velmi vkusné, atypicky řešené, menší mateřské škole, v budově, která původně pro účely mateřské školy jistě nebyla určena. Celá budova je velmi pěkně vyzdobena výtvary dětí. Prostory, v kterých se děti scházejí, jsou netypicky komorní, útulné a nabízí dětem zákoutí pro různé druhy činností. U této paní učitelky jsem nezaznamenala žádný z neefektivních způsobů komunikace. Z efektivních způsobů jsem zaznamenala INFORMACE, SDĚLENÍ, MOŽNOST VOLBY, PROSTOR PRO SPOLUÚČAST A AKTIVITU DĚTÍ, VYJÁDŘENÍ VLASTNÍCH OČEKÁVÁNÍ A POTŘEB.

S každým dítětem se ráno paní učitelka pozdravila.

Děti se nemusely ptát, pokud šly do umývárny nebo na toaletu.

Během jídla nebyly děti do jídla nuceny, dostávaly možnost výběru, a pokud se nezdařilo vrátit nádobí, použila paní učitelka informaci, sdělení.

Během řízené činnosti věnovala paní učitelka velký prostor pro aktivitu dětí. Každému věnovala kousek soustředěné pozornosti. Část řízené činnosti byla věnována relaxaci dětí. Děti měly možnost volby a činnost jim byla nabízena s tím, že paní učitelka vyjádřila své očekávání, aby práce byla během dne hotová.

Tuto návštěvu lze charakterizovat svobodou pohybu po třídě, samostatnou volbou činnosti. Děti se pohybují ve stanovených pravidlech. Zaznamenala jsem empatické projevy a evidentní zájem o děti, nabídnutí pomoci a úsilí, aby se v této školce děti cítily dobře.

8.6 Šestá návštěva

Při této návštěvě, jsem s ohledem na typ mateřské školy nečekala příliš osobnostní přístup a byla jsem velmi překvapena. Ačkoliv se jedná o velkou mateřskou školu pavilónového typu s více než deseti třídami, při příchodu do domluvené třídy jsem měla pocit, jako bych vstoupila do samostatné malé školky. Vystavené práce dětí a prostředí třídy působí příjemným dojmem. Během ranní volné hry se paní učitelka zajímala o děti a nabízela jim materiál pro vznikající stavbu, její přístup jsem hodnotila

jako empatický. Zaznamenala jsem výskyt efektivní komunikace a v malé míře, během řízené činnosti i neefektivních technik, pokyny.

S každým přichozím dítětem se paní učitelka přivítala.

Děti oznamují paní učitelce, že jdou na toaletu nebo do umývárny.

Během jídla nebyl nikdo nucen, děti si mohou vybrat co a kolik toho snědí.

Během řízené činnosti se paní učitelka zaměřila na dramatickou výchovu, zaznamenala jsem velký PROSTOR PRO AKTIVITU A SPOLUÚČAST DĚTÍ. Děti dostávaly MOŽNOST VOLBY. Během řízené činnosti jsem zaznamenala výskyt příkazů, ale z efektivních technik také VYJÁDŘENÍ VLASTNÍCH POTŘEB A OČEKÁVÁNÍ.

Celkový dojem velmi příznivý, klima vstřícné, se zájmem o děti a jejich činnost, zájmy. Ve školce panovala vstřícná atmosféra i mezi paní učitelkou a kuchařkami, které se k dětem chovaly velmi mile.

8.7 Rozhovor na téma KOMUNIKACE S DĚTMI

Na závěr jsem ještě zrealizovala 20 rozhovorů s absolventkami PF JČU, kterým jsem položila dvě zásadní otázky týkající se předmětu Komunikace s dětmi.

1.) Vzpomínáte si na obsah předmětu KOMUNIKACE S DĚTMI?

2.) Co jste si odnesla do praxe a co z toho vědomě používáte?

9. Vyhodnocení

Při vyhodnocování všech pozorovaných učitelek jsem došla k závěru, že celkově se více v mateřských školách stále používá neefektivní komunikace. Převládá zaběhnuté používání pokynů a napomínání dětí. U obou pozorovaných skupin se výskyt efektivní a neefektivní komunikace v podstatě příliš výrazně neliší. Avšak mezi absolventy PF JČU se objevila pouze jedna paní učitelka, která respektující komunikaci vůbec nepoužívala.

Z efektivních komunikativních technik jsem při pozorování zaznamenala výskyt INFORMACE, SDĚLENÍ, VYJÁDŘENÍ VLASTNÍCH OČEKÁVNÍ A POTŘEB, MOŽNOST VOLBY a PROSTOR PRO SPOLUÚČAST A AKTIVITU DĚTÍ. Z neefektivních technik se nejvíce objevovaly ZÁKAZY, VAROVÁNÍ a POKYNY.

Přehledný výskyt efektivních způsobů komunikace všech absolventek přináší tabulka č. 1. Neefektivních stylů tabulka č. 2. Záznamy empatických projevů pozorovaných učitelek přináší tabulka č. 3.

Při porovnávání způsobu komunikace mezi absolventy PF JČU s ostatními VŠ z první tabulky (k používání efektivních technik) vyplývá, že u absolventek JČU je výskyt efektivní komunikace vyšší. Jen jedna z učitelek, studujících na jiné vysoké škole znala respektující způsob komunikace. Neefektivní techniky se celkově používají častěji. Pokud porovnávám celkový výskyt těchto technik, zdá se být u obou výzkumných skupin počet značně vyrovnaný, ale porovnávám-li samostatně jednotlivé paní učitelky, je patrná lepší situace u absolventek JČU.

U třetí tabulky, vztahující se k empatickým projevům, jsem během návštěv zaznamenala ve třech případech projevy empatické reakce, z toho jsou dva případy absolventky PF JČU.

U dvou ze tří navštívených absolventek PF JČU, byl vliv seznámení s respektující komunikací zcela evidentní. Jedna z absolventek PF JČU respektující komunikaci však vůbec nepoužila. U absolventek jiných vysokých škol je toto téma spíše neznámé, jedna paní učitelka z pozorované skupiny, se sama o respektující komunikaci zajímá.

I když jde o malý soubor pozorovaných učitelek, domnívám se, že toto šetření s pravděpodobností ukazuje a do určité míry reflektuje, současný způsob komunikace v mateřských školách a především vliv absolvování výuky respektující komunikace na její používání v praxi.

Tab1. - zaznamenané výskyty efektivní komunikace (ANO = technika se objevuje, je používána, NE = bez záznamu efektivní techniky)

Efektivní komunikační techniky	různé VŠ			absolventky JČU		
	VŠ1	VŠ2	VŠ3	JČU1	JČU2	JČU3
POPIS, KONSTATOVÁNÍ Vidím, slyším, že...	NE	NE	NE	NE	NE	NE
INFORMACE, SDĚLENÍ Je potřeba..., Tohle děláme takhle..., Pomůže když...,	NE	ANO	NE	NE	ANO	NE
VYJÁDŘENÍ VLASTNÍCH OČEKÁVNÍ A POTŘEB „Potřebuji, aby..., Očekávám, že...“	NE	NE	NE	NE	ANO	ANO
MOŽNOST VOLBY „Uděláš to tak..., nebo tak..?“	NE	NE	NE	NE	ANO	ANO
DVĚ SLOVA „Eliško, boty!“	NE	NE	NE	NE	NE	NE
PROSTOR PRO SPOLUÚČAST A AKTIVITU DĚTÍ „Co s tím uděláme? A co si o tom myslíš?“	NE	ANO	NE	NE	ANO	ANO
JÁ-VÝROK „Očekávám, že..., Potřebovala bych teď...“	NE	NE	NE	NE	NE	NE
Souhrn - objevují se efektivní způsoby komunikace	NE	ANO	NE	NE	ANO	ANO

Tab2. – zaznamenané výskyty neefektivní komunikace (ANO= technika se objevuje, je používána, NE = bez záznamu neefektivního způsobu komunikace)

Neefektivní komunikační techniky	různé VŠ			absolventky JČU		
	VŠ1	VŠ2	VŠ3	JČU1	JČU2	JČU3
Výčitky obviňování Ty zase (vždycky, nikdy, pořád)...!, Kdybys aspoň...!	NE	NE	NE	ANO	NE	NE
Poučování, vysvětlování, moralizování Měl/a by sis uvědomit, že...	NE	NE	NE	NE	NE	NE
Kritika, zaměření na chyby Tohle jsi udělal/a špatně!	ANO	NE	NE	ANO	NE	NE
Lamentace, citové vydírání Já ..kvůli tobě...!	NE	NE	NE	NE	NE	NE
Zákazy, varování Nedělej to, nebo se ti stane...!	ANO	NE	ANO	ANO	NE	NE
Negativní scénáře, proocství Z tebe jednou vyroste...	NE	NE	NE	NE	NE	NE
Nálepkování On je takový....	NE	NE	NE	NE	NE	NE
Pokyny Udělej...	ANO	ANO	ANO	ANO	NE	ANO
Příkazy Okamžitě běž a udělej...!	NE	NE	NE	ANO	NE	NE
Vyhrožování Přestaň, nebo...! A za trest..!	ANO	NE	NE	ANO	NE	NE
Křik	NE	NE	NE	NE	NE	NE
Srovnávání, dávání za vzor Podívej se na, vem si příklad z...	NE	NE	NE	NE	NE	NE
Poukazování na vlastní zásluhy Já pro tebe...a ty...!	NE	NE	NE	NE	NE	NE
Řečnické otázky Copak ty nechceš...?	NE	NE	NE	NE	NE	NE
Urážky, ponižování Ty jsi ale...	ANO	NE	NE	NE	NE	NE
Ironie, shazování To ses teda vyznamenal!	NE	NE	NE	NE	NE	NE
Souhrn – objevují se neefektivní způsoby komunikace	ANO	ANO	ANO	ANO	NE	ANO

Tab3. - zaznamenaný výskyt empatického projevu (ANO= zaznamenaný empatické projevy, NE = nezaznamenaný projev empatie)

Empatické projevy	různé VŠ			absolventky JČU		
	VŠ1	VŠ2	VŠ3	JČU1	JČU2	JČU3
	NE	ANO	NE	NE	ANO	ANO

U dotazníkového šetření, kde jsem dvaceti absolventkám položila otázku týkající se předmětu Komunikace s dětmi, jsou výsledky následující:

- 1.) Všech 20 absolventek uvedlo správný obsah předmětu.
- 2.) Všech 20 absolventek uvedlo, že se snaží respektující způsob komunikace v praxi používat. Některé odpovědi z dotazníkového šetření:

„Předmět mi přišel jako hodně zásadní pro učitelky pracující v MŠ.“

„Používám určitě efektivní komunikaci, je to pro mě jeden z nejdůležitějších bodů při práci s dítětem.“

„Snažím se s dětmi jednat respektujícím způsobem.“

„Hovořím v 1. osobě množného čísla, empatická reakce, 2 slova, možnost výběru, prostor pro spoluúčast - aktivitu, vyjadřuji potřebu a za příkaz přidám prosím, snažím se nemluvit v hněvu.“

„Používám některé způsoby efektivní komunikace, např. popis - Vidím že ještě není uklizeno, jedno slovo Honzíku, boty...“

Vyjádření vlastního pocitu Nelíbí se mi když, nebo když se houpeš na židli, mám strach, že spadneš...nabídka dvou možností - Chceš pomazánku, nebo sýr?“

„Ten papír s pravidly efektivní komunikace mám v MŠ na stole pod sklem“

„Ve spoustě situací s dětmi si zkusím představit, že bych na jeho místě byla já, jak bych se cítila a co by mi v tu chvíli pomohlo nebo naopak ublížilo apod.“

„Používám. Například možnost volby, prostor pro spoluúčast a dvě slova, konstatování, já výrok -tyto docela často. Také pravidla si utváříme na začátku roku a postupně přidáváme další - podle věku dětí. Také dát dětem kousek pozornosti. Děti si chodí ke mně pomazlit, sedí na klíně a povídají si se mnou. Často používám vnitřní motivaci - ocenění, pochvalu a empatie, pokud přijdou

děti s nějakou bolestí či problémem. Samozřejmě se snažíme o dodržování potřeb.“

Z průzkumu týkajícího se předmětu Komunikace s dětmi zcela jasně vyplynulo, že u dotazovaných existuje velmi kvalitní povědomí o předmětu Komunikace s dětmi a jeho obsahu a že nabídka cesty k respektující partnerské komunikaci je u dotazovaných absolventek PF JČU v praxi uplatňována, vede k odstraňování rutinních stereotypů a všechny dotazované účastnice průzkumu dále pracují na respektujícím přijetí dětí.

V práci každé navštívené účastnice mého výzkumu i účastnic dotazníkového šetření se ukazuje její vztah k dětem, míra radosti z práce s dětmi. Je to otázka toho, zdali je pro danou paní učitelku její práce pro ni radostí a naplněním, nebo jen dalším pracovním dnem. Přístup k dětem každé učitelky zrcadlí míru zaujetí v pocitu „chtít svou práci dělat co nejlépe“, což zřejmě platí i v jiných profesích.

10. Diskuze

Na základě zjištěných výsledků se domnívám, že rozhodující vliv na používání efektivní komunikace má v první řadě osobnost učitelky. Její celková zainteresovanost a určitý uvědomělý zájem o znalosti v oboru, osobní pocit zodpovědnosti.

Studium vysoké školy zřejmě nemůže zaručit používání efektivní komunikace, neboť nelze v rámci předmětu přetvořit osobnost člověka, ale myslím si, že by do budoucna mohlo být studium vysoké školy do určité míry zárukou, že se vysokoškolsky vzdělané učitelky s efektivní komunikací setkaly a že je paní učitelka i v tomto směru maximálně kvalifikovaná.

Zjištěné údaje ukazují, že seznámení s efektivními technikami respektující komunikace sice nezaručí, že se každá paní učitelka bude předanými informacemi řídit, ale považuji za velmi důležité, aby o této možnosti paní učitelky věděly, znaly důsledky neefektivní komunikace. Tak jako učitelka v mateřské škole předává „učivo“ formou nabídky, je i možnost komunikovat s dětmi respektujícím způsobem v současné době zásadní

nabídkou, jak v pozici učitelky mateřské školy působit. Svou profesionalitu má dále každý ve svých rukou.

I malý výskyt respektující komunikace považuji za velký přínos a posun v jednání s dětmi a věřím, a doufám, že je záležitostí budoucnosti, kdy se tento způsob komunikace v mateřských školách více rozšíří.

11. Závěr

Respektující, partnerská komunikace je výzvou. Jak potvrzují KOPŘIVA, NOVÁČKOVÁ et al., (2008, str.260) „...výzva pro školu jako instituci - aby se přestala podílet na přenášení mocenského modelu vztahů na další a další generace a začala fungovat na demokratických principech.“

Řešením, by možná mohlo být výraznější zaměření se na osobnostní předpoklady uchazečů o studium v tomto směru. Komunikaci s dětmi pokládám za zásadní předmět a myslím, že je na místě zvážit, zda by bylo možné klást v rámci studia na efektivní komunikaci větší důraz na všech vysokých školách vyučujících obor Učitelství pro MŠ.

Závěrem bych dále ráda zdůraznila, že ze své praxe jsem si vědoma toho, že používat efektivní komunikaci není snadné. Učitelka v mateřské škole je v interakci s dětmi, ale i kolegyněmi a dalším personálem, který může její úsilí ztížit. Také komunikuje denně s rodiči. Přesto, že si uvědomuji náročnost soustředit se na způsob jednání a opouštění zaběhnutých komunikačních návyků, domnívám se, že je nutné na respektujícím přístupu k dětem pracovat.

Pokud učitelka v mateřské škole sleduje **potřeby** dítěte a **cíle** výchovy, které v této bakalářské práci uvádím, a má na mysli výsledek svého pedagogického působení, musí se zabývat technikami, které k uspokojování potřeb dětí a naplňování cílů výchovy vedou.

Z výzkumu v této bakalářské práci vyplynulo, že paní učitelky, které měly možnost se s výukou respektující komunikace potkat, ji převážně používají.

Každá učitelka svým působením ovlivňuje budoucnost dětí, s kterými se setká, a pro to, aby do další životní etapy vstupovaly děti s co nejlepším vkladem, bychom měli udělat maximum. Jak uvádí Rámcový vzdělávací program, „...*aby čas prožitý v mateřské škole byl pro dítě radostí, příjemnou zkušeností a zdrojem dobrých a spolehlivých základů do života i vzdělávání.*“ Aby období institucionalizovaného vzdělávání dětí mělo očekávané výsledky a hlavně, aby se více naplňovalo obohacujícím šťastným pocitem dětí.

POUŽITÉ ZDROJE

ALDORT, Naomi. *Vychováváme děti a rosteme s nimi*. Vyd. 1. Praha: Práh, 2010, 227 s. ISBN 978-80-7252-287-3.

BELZ, Horst. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 375 s. ISBN 8071784796.

BRUCEOVÁ, Tina. *Předškolní výchova: deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996, 172 s. Výchova dětí od 3 do 8 let. ISBN 8071780685.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 807178463x.

DINKMEYER, Don C a Gary D MCKAY. *Efektivní rodičovství krok za krokem*. Překlad Bohuslava Boučková. Praha: Portál, 2008, 141 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 9788073674458.

GARY CHAPMAN, Ross Campbell a [překlad Andrea BAŠTOVÁ]. *Děti a pět jazyků lásky: naučte se hovořit jazykem lásky svých dětí*. 2. vyd. Praha: Návrat domů, 2010. ISBN 9788072552207.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 228 s. Pedagogická praxe. ISBN 8071788880.

HERMAN, Marek. *Najděte si svého marťana: --co jste vždycky chtěli vědět o psychologii, ale ve škole vám to neřekli--*. 3. vyd. Ilustrace Martin Šrubař. Olomouc: Hanex, 2008, 233 s. ISBN 9788026060703.

HOSKOVCOVÁ, Simona a Lucie SUCHOCHLEBOVÁ RYNTOVÁ. *Výchova k psychické odolnosti dítěte: silní pro život*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 218 s. Pro rodiče. ISBN 9788024722061.

KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 224 s. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024724294.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. Vyd. v nakl. Academia 2. Praha: Academia, 2007, 132 s. Europa (Academia), sv. 5. ISBN 9788020014511.

KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Bystřice pod Hostýnem: Spirála, 2008, 286 s. ISBN 9788090403000.

MATĚJČEK, Zdeněk a LANGMEIER Josef. *Počátky našeho duševního života*. Praha: Panorama, 1986. Pyramida.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. 1. vyd. Praha : Avicenum, 1986.

MERTIN, Václav. *Výchova bez trestů*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013, 123 s. ISBN 978-80-7478-028-8.

MERTIN, Václav a GILLERNOVÁ Ilona. *Psychologie pro učitelky mateřské školy. 2., rozš. a přeprac. vyd.*, Praha: Portál, 2010, 247 s. ISBN 9788073676278.

PEKAŘOVÁ, Lidmila. *Jak žít a nezbláznit se: [psychologie dítěte od předškolního věku do dospělosti]*. Olomouc: Poznání, 2006, 200 s. ISBN 808660649x.

PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 199 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika. 4., aktualiz. a dopl. vyd.* Praha: Portál, 2009, 481 s. ISBN 9788073675035.

Pedagogická encyklopedie. Vyd. 1. Editor Jan PRŮCHA. Praha: Portál, 2009, 935 s. ISBN 9788073675462.

RASER, Jamie. *Jak vychovávat děti, se kterými se dá žít*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 139 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 8071784591.

ŘÍČAN, Pavel. *S dětmi chytře a moudře: psychologie výchovy pro rodiče a prarodiče*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, 174 s. ISBN 9788026203438.

SHAPIRO, Lawrence E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Vyd. 3. Překlad Hana Kašparovská. Praha: Portál, 2009, 267 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 9788073676483.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004, 48 s. ISBN 8087000005.

SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 166 s. ISBN 9788073677749.

VANÍČKOVÁ, Eva. *Tělesné tresty dětí: definice - popis - následky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2004, 116 s. Psyché (Grada Publishing). ISBN 8024708140.