

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2010

Petra Kratejlová

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

Katedra pedagogiky a psychologie



Bakalářská práce

KOMUNIKACE S DÍTĚTEM V POHLEDU SEBEREFLEXE

České Budějovice 2010

Vedoucí bakalářské práce:
Mgr. Eva SVOBODOVÁ

Vypracovala:
Petra KRATEJLOVÁ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma *Komunikace s dítětem v pohledu sebereflexe* 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 své vedoucí bakalářské práce Mgr. Evě Svobodové za cenné rady, připomínky, náměty a čas, který věnovala mně a mé práci.

Anotace

Cílem této práce je popsat a objasnit efektivní komunikační techniky a potvrdit jejich pozitivní působení při komunikaci s dítětem předškolního věku.

Teoretická část je zaměřena na výklad pojmů, které souvisejí s tématem, zejména na vývoj osobnosti dítěte, komunikaci, neefektivní a efektivní komunikační postupy a na osobnost učitele, který je základním východiskem pro utváření komunikačních dovedností.

Praktická část práce se zaměřuje na výzkum osvojení si efektivních komunikačních dovedností v praxi. Tento výzkum byl proveden pozorováním a dotazníkovou metodou. V závěru přikládám videozáznam s ukázkou efektivních komunikačních technik, který byl pořízen v říjnu a listopadu.

Abstrakt

Purpose of this work is to describe and clarify effective communication techniques and confirm their positive behavior during communication with child of preschool age.

Theoretical part is oriented to interpretation of conceptions, which are connected with subject, especially to development of personality, communication, ineffective and effective communication procedures and personality of teacher as a basic recourse for creating communication skills.

The practical part of this work is focused on research of assumption of effective communication skills in practic life, which was realised by watching and by questionnaire method. In the end I enclose the videorecording with example of effective communication techniques, witch was made in October and in November.

OBSAH:

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1. Vymezení pojmu komunikace	9
2. Pojetí vývoje osobnosti dítěte	10
2.1 Charakteristika dítěte z pohledu ontogeneze.....	10
2.2 Rodina jako základní životní jistota pro dítě.....	23
2.3 Základní lidské potřeby.....	24
3. Umění komunikace krok za krokem	27
3.1 Rozvoj pozitivního sebepojetí dítěte a pozitivního vnímání světa.....	27
3.2 Sociální rovnost mezi dospělými a dětmi	28
3.3 Chování dospělých vycházející z pochopení dítěte	28
3.4 Vliv životního stylu rodiny na dítě.....	28
3.5 Povzbuzení jako podpora sebedůvěry a sebeúcty	29
3.6 Naslouchání dítěti.....	30
3.7 Socializační proces.....	30
3.8 Rozvoj prosociálních dovedností	32
4. Neefektivní způsoby komunikace	34
4.1 Vymezení pojmu neefektivní komunikace.....	34
4.2 Přehled neefektivních komunikačních technik	35
4.2.1 Výčitky, obviňování.....	35
4.2.2 Poučování, vysvětlování, moralizování	36
4.2.3 Kritika, zaměření na chyby	36
4.2.4 Lamentace, citové vydírání	36
4.2.5 Zákazy, varování	37
4.2.6 Negativní scénáře, proroctví	37
4.2.7 Nálepkování	37
4.2.8 Pokyny	38
4.2.9 Příkazy	38
4.2.10 Vyhržování.....	39
4.2.11 Křik	39
4.2.12 Srovnávání, dávání za vzor, poukazování na vlastní zásluhy	39
4.2.13 Řečnické otázky	40
4.2.14 Urážky, ponižování	40
4.2.15 Ironie, shazování	40
4.3 Význam trestů a odměn.....	41
4.4 Tresty a jak na ně	42
4.5 Pochvaly, odměny a jak na ně	47
5. Efektivní komunikační postupy a dovednosti	49
5.1 Vymezení pojmu efektivní komunikace	49
5.2 Jak ale na to?	50
5.3 Respekt jako základní postoj pro vztahy a výchovu	51
5.4 Přehled efektivních komunikačních technik	55
5.4.1 Popis, konstatování	56
5.4.2 Informace, sdělení	57
5.4.3 Vyjádření vlastních očekávání a potřeb	59
5.4.4 Možnost volby.....	59
5.4.5 Dvě slova.....	61

5.4.6	Prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí	61
5.4.7	Kombinace výše uvedených dovedností	62
5.4.8	Přijetí pocitů - empatická reakce	63
5.4.9	JÁ-výrok	65
5.5	Zásady efektivní komunikace	67
6.	Osobnost učitele jako základní východisko pro utváření komunikačních dovedností	67
6.1	Osobnost jako pojem	67
6.2	Osobnostní charakteristika učitelky v MŠ	68
6.3	Osobní vlastnosti učitelky ve vztahu k lidem a dětem	68
6.4	Profesní vztahy učitelky mateřské školy	69
6.5	Profesní sociálněpsychologické dovednosti učitelky MŠ	70
6.6	Rozvíjení dobrých vztahů s dětmi	71
7.	Shrnutí	72
PRAKTICKÁ ČÁST		73
8.	Použité metody	73
9.	Stanovení předpokladů	73
10.	Metoda pozorování sama sebe – sebereflexe	73
10.1	Charakteristika a cíl použité metody	73
10.2	Komunikační sekvence	74
10.3	Shrnutí	85
10.4	Videozáznam	88
11.	Metoda dotazníková	92
11.1	Charakteristika a cíl použité metody	92
11.2	Administrace dotazníků	92
11.3	Grafické znázornění výsledků dotazníkového šetření	93
11.4	Shrnutí	99
12.	Vyhodnocení předpokladů	100
ZÁVĚR		104
SEZNAM POUŽITÉ A CITOVANÉ LITERATURY		105
PŘÍLOHY		107

ÚVOD

„Lidé zapomenou, co jste říkali, ale nezapomenou, jak se s vámi cítili.“

S termínem efektivní komunikace a jejími způsoby jsem se setkala poprvé až na této vysoké škole a zaujala mě natolik, že se stala tématem mé bakalářské práce. Chtěla bych zde poukázat na důležitost efektivní komunikace u dětí od jejich nejútlejšího věku a zároveň věřím v to, že celá práce bude i pro mě samotnou oporou při výchově mé prvorozené dcerky, dále při budoucí práci s dětmi v mateřské škole a v uskutečňování takového vztahu s dětmi, jaký jsem si vždy přála mít.

Pouze člověk, který dokáže vhodně komunikovat a nést zodpovědnost za své jednání, se může v dnešní době prosadit. Proto je nutné efektivní komunikaci trénovat už od raného věku a mít kolem sebe vhodné komunikační vzory, kterými by měli být především ti, se kterými se děti setkávají nejčastěji – tedy rodiče a vzhledem k tomu, že práci píší v souvislosti se studiem pedagogické fakulty, budeme hovořit zejména o vzoru ze školního prostředí, tedy o pedagogovi.

Tato bakalářská práce je tedy určena nejen rodičům a učitelkám v mateřských školách, ale také všem dospělým, kteří mají zájem o to, jakými způsoby je možné stanovit pravidla a hranice chování k dosažení vzájemného respektu s dětmi. Tyto hranice a pravidla lze totiž vytvářet nikoliv pro děti, ale s dětmi a z toho bychom měli vycházet.

Stanovila jsem si čtyři předpoklady:

1. Studium této vysoké školy a předmět „Komunikace s dětmi“ mě obohatily o dovednosti efektivní komunikace s dětmi, které budou přínosem pro moji budoucí práci v MŠ.
2. Učitelky MŠ, které se setkaly s technikami efektivní komunikace v rámci studia na této pedagogické fakultě, se snaží o jejich aplikaci do praxe a snažení se jim daří.
3. Ne všechny učitelky MŠ se prozatím setkaly s pojmem efektivní komunikace.
4. Učitelky MŠ, které efektivní komunikaci neznají, mají zájem ji více poznat.

Cílem bakalářské práce je tedy popsat a objasnit efektivní komunikační techniky a potvrdit jejich pozitivní působení při komunikaci s dítětem předškolního věku.

TEORETICKÁ ČÁST

1. VYMEZENÍ POJMU KOMUNIKACE

Komunikace je typ sdělování a dorozumívání mezi lidmi, respektive proces sdělování obsahů. Je to pouto, které sjednocuje lidi. Schopnost komunikace je základním a životně důležitým procesem pro existenci a organizaci každé společnosti a její význam a důležitost pro život jedince nelze nikdy dostatečně ocenit. Bez komunikace tedy nemůže žádná společnost existovat, natož se pak vyvíjet a přežívat. Existují desítky definic slova „komunikace“. *„Dle Vybírala (2005) příručky a slovníky dnes definují komunikaci mnohými způsoby, například jako „proudění informací z jednoho bodu (ze zdroje) k druhému bodu (k příjemci)“ nebo jako „přenos nebo vytváření znalostí“, ale „communicatio“ znamenalo původně vespolečné účastnění, a „communicare“ činit něco společným, společně něco sdílet.“ (1:59)*

Můžeme tedy konstatovat, že výraz „komunikace“ slouží jako užitečný výraz pokrývající jak mluvení, tak naslouchání, ba dokonce ještě mnohem více. Je to obecný koncept, který si vydobyl své postavení v každodenní mluvě, a proto stojí za to, snažit se mu do jisté hloubky porozumět.

Komunikace probíhá buď verbálně (to, co člověk řekne slovy) nebo nonverbálně (gestikulace, mimika, proxemika, haptika). Verbální komunikace je uskutečňována mluvenou i psanou formou řeči a řeč je považována za slovní myšlení a sdělování myšlenek. Neverbální komunikace je mimoslovní a používáme ji většinou pro doplnění komunikace verbální – tj. pro zdůraznění a přiblížení významu vyřčeného.

Komunikace mezi dospělým a dítětem prochází neustálým vývojem. Komunikační postupy v šedesátých letech vedly k tomu, že dítě nemělo šanci s dospělým diskutovat. Dospělý vydal přísné nařízení „a basta“. Tento trend samozřejmě vedl k tomu, že se dítě toužilo zákazům vzepřít. Poté začali odborníci nabádat k pravému opaku, aby se děti projevovaly přirozeně, drzost a vztek byl normální, neměly se ve výchově používat slovíčka „ne“ ani zákazy. Výsledkem bylo ale mnohdy egocentrické a nevychované dítě.

V současné době se považuje v komunikaci za důležité, aby dítě mělo právo svobody volby, aby se učilo vnímat a nést důsledky vlastního chování a vlastního rozhodování. Proto se prosazuje, aby dítě:

- ✓ se naučilo respektovat řád, pravidla a ostatní lidi kolem sebe
- ✓ osvojilo si dovednosti, které jsou potřebné ke vzájemné komunikaci a k řešení konfliktů (dítě se má učit nést odpovědnost za své chování, umět přijmout svou chybu, umět se za ni omluvit....)
- ✓ využívalo vlastní svobodu pro samostatnost a samostatné rozhodování, pokud je na to připravené

2. POJETÍ VÝVOJE OSOBNOSTI DÍTĚTE

„Vývoj dítěte je úžasně dramatický děj. Z drobounkého stvořeníčka, které si tu spokojeně brouká nebo nespokojeně vříská, se za pár let stane zcela originální, svébytná, samostatná lidská bytost. A my jsme nejen při tom, ale v tom. To všechno se děje před našima očima, za naší účasti, pod naším vlivem. Ona nová lidská bytost je z nás a je naše. A přitom zase není docela naše. Ona je totiž svá! A jak svá! Každý den nám to dokazuje. A my každý den máme na co myslet, co objevovat, čemu se divit a co vítat, z čeho se radovat a nad čím se trápit.“ (10:3)

Při uvažování o vývoji osobnosti dítěte je nutné si uvědomit, že jde o vývoj bytosti v jejím celistvém uspořádání – vzájemně se prostupuje vývoj tělesný, psychický, dále se vyvíjí sociální začleňování, vztah k druhým lidem i k sobě samému, vyvíjí se vlastnosti i jejich projevy, vyvíjí se poznání, jednání i emocionální prožívání, vyvíjí se toužení a chtění, morální postoje.

2.1 Charakteristika dítěte z pohledu ontogeneze

V prvních letech života dítěte se odehrává řada významných změn, klíčových pro jeho další psychický vývoj. Pojdme se nyní podívat na jednotlivá období vývoje osobnosti dítěte a zdůraznit jejich důležitost.

Jelikož pohlížíme na dítě v jeho ucelenosti, uvádím zde vývoj již od prenatálního období, neboť již zde vzniká osobnost dítěte v prvopočátečních předstupních. Právě zde se vytvářejí některé předpoklady, které mohou toto vznikání, až k němu začne v pravém smyslu slova docházet, nemálo ovlivnit.

PRENATÁLNÍ OBDOBÍ

Stručná charakteristika prenatálního období

Jedná se o období začínající početím a končící narozením. Trvá devět kalendářních měsíců a vytvářejí se všechny potřebné předpoklady pro budoucí samostatný život plodu.

Rodičovské postoje

Důležité pro dítě jsou právě rodičovské postoje, které se tvořily u rodičů ještě před otěhotněním. V této oblasti byla prováděna nejrůznější šetření. Ukázalo se celkem přesvědčivě, že pozitivní postoje, které mají mladí lidé k dítěti ještě nenarozenému, mají tendenci promítat se pozitivně do jejich postojů i k dítěti narozenému a dalekosáhle a blahodárně pak ovlivňují výchovu dítěte i soužití celé mladé rodiny.

Chování plodu

Podle Vágnerové (2008) se lidský plod v průběhu svého vývoje projevuje typicky:

- o Na základě vrozených dispozic reaguje na různé podněty – např. na změnu polohy, na zvukové a taktilně-kinestetické podněty.
- o Je schopen nejjednodušších forem učení – ke konci prenatálního období se plod naučí např. diferenciovaně reagovat na různé zvuky: na hudbu či hlasy známých bytostí. Ty do určité míry rozeznává, jak je zřejmé z jeho chování, ještě po narození. „T. Verny (1993) uvádí jako další příklad prenatálního učení přenos spánkového rytmu z matky na nenarozené dítě. Děti matek, které měly návyk brzy vstávat, reagovaly po narození podobně a preferovaly stejný denní rytmus.“ (15:64)
- o Chování plodu je individuálně typické a jeho charakteristické znaky přetrvávají i po narození. Většinou se jedná o nějaký projev temperamentu (např. intenzita, množství a frekvence pohybových reakcí atd.).

Komunikace mezi matkou a plodem

Již v tomto období se vytváří určitý komunikační systém. „Verny (1993) rozlišuje tři druhy komunikace mezi matkou a plodem:

- o Fyziologická komunikace, kterou zprostředkovává krev procházející placentou. V ní mohou být obsaženy různé látky jako např. krevní cukr, adrenalin apod., které putují z mateřského organismu do organismu plodu a nějakým způsobem jej ovlivňují.

- o *Smyslová komunikace, kdy plod reaguje na některé smyslové podněty - např. masírování břicha, změnu polohy či mateřský hlas. Matka např. ví, že když bude dělat určité pohyby, bude její dítě odpovídat kopáním, bude dávat najevo nespokojenost.“ (15:66) Brzy se tedy plod dostává do určitého aktivního kontaktu s matkou. Na jeho spontánní pohyby matka emocionálně reaguje a její emoce ovlivňují dítě. Tak se tedy už před narozením vytváří určitý dialog mezi matkou a dítětem, který se rychle rozvíjí ve smysluplnou neverbální komunikaci po jeho narození.*
- o *„Emoční a racionální postoj matky k plodu, tzn. že matka na plod soustředí svou pozornost, uvažuje o něm a prožívá nějakým způsobem jeho existenci.“ (15:67)*

Pravidla komunikace

Je dobré, aby matka mluvila již se svým miminkem v bříšku, hladila ho či si s ním povídala alespoň v myšlenkách „tichou řečí“. Je to začátek komunikace, kterou pak mezi sebou dítě a rodič budou dál vyvíjet. Může miminku do bříška sdělovat své pocity spojené s jeho budoucím narozením – radosti, které prožívá, někdy také obavy, překvapení, štěstí....., dále co se momentálně děje, co je v daném dni radostného, co náročného atd. Sdílí-li takto matka své pocity s dítětem, nemusí již sama nést všechnu tíži, která může z daných pocitů pramenit, a to je dobře.

NOVOROZENECKÉ OBDOBÍ

Stručná charakteristika novorozenického období

Toto období začíná porodem a trvá přibližně jeden měsíc. Je to přechod z chráněného prostředí těla do světa nových podnětů. Je dobou adaptace, během níž se dítě přizpůsobuje novým podmínkám.

Porod a počátky kojení

Doporučuje se nenásilný, „přirozený“ či „něžný“ porod, šetrný k matce i k dítěti, omezující jednostranný důraz na technickou stránku a vyzdvihující aspekt psychologický. Velice důležité je, aby novorozené dítě bylo krátce po porodu přiloženo k prsu – jeho pokusy o sání jsou zpravidla intenzivní a kojení se obvykle dostaví snáze a trvá déle. Kontakt matky s jejím novorozeným dítětem už v prvních minutách, hodinách a dnech po narození je pro navození úspěšné interakce důležitý, takto se již od počátku vytváří předpoklady pro optimální navázání vztahu (dnes již u nás běžný systém

„rooming-in“, při němž je matka s novorozeným dítětem na stejném pokoji po celých 24 hodin). V péči o novorozence došlo zkrátka v posledních letech ke značnému zkvalitnění, mimo jiné je umožňována přítomnost otců u porodu, návštěvy členů rodiny v porodnici jsou povolovány ve větší míře a významný je i narůstající důraz na podporu kojení.

„Novorozenec je vybaven základními reflexy, vrozenými způsoby chování a schopností učení. Rozvoj novorozence závisí na přiměřeném přísunu podnětů.“ (15:71) Tyto podněty jsou předpokladem vzniku potřebných zkušeností. Dítě je v oblasti stimulace závislé na svém okolí, resp. na matce.

Role matky

„Matka představuje pro novorozence významný zdroj podnětů. Je třeba si uvědomit, že pro něj není zcela novou a neznámou bytostí. Dítě si pamatuje její hlas a reaguje na něj. Jeho chování, pláč, grimasy i pohyby končetin upoutávají pozornost a aktivizují specifické reakce dospělé osoby, směřující k uspokojení různých potřeb, které si tak malé dítě není schopné zajistit jinak. Vazba, která se rozvíjí mezi matkou a dítětem po narození, je pokračováním biologické symbiózy a zkušeností získaných v prenatálním období. Způsob přijetí novorozence je v mnoha směrech dán již průběhem těhotenství a je spoluvytvářen chováním plodu.“ (15:70)

Pravidla komunikace

Dítě a rodič se v tomto období teprve navzájem poznávají. Dítě velmi dobře rozeznává výraz ve tváři, vnímá veselost rodiče, smích, smutek, překvapení, má rádo mluvené slovo, pozná výšku hlasu, jeho zabarvení a tím vším si zvyšuje a rozvíjí svoji pozornost. Je dobré mluvit s dítětem o všem, co se v danou chvíli děje, protože tím se vytváří vztah mezi rodičem a dítětem. Často bereme dítě do náruče, chováme je, houpeme, usmíváme se na něj, povídáme si nebo mu zpíváme.

KOJENECKÝ VĚK

Stručná charakteristika kojeneckého období

„Kojenecký věk trvá od jednoho měsíce do jednoho roku. V tomto období dochází k rychlému rozvoji mnoha kompetencí, které jsou předpokladem k postupnému osamostatňování, k němuž dochází v další vývojové fázi, tj. v batolecím věku.“ (15:71) Základním úkolem kojeneckého období je získání důvěry ve vztahu ke světu, kde značný význam v tomto směru má potřeba stimulace a s tím související učení.

Teorie psychosociálního vývoje osobnosti podle E.H. Eriksona

Erikson nazývá toto období jako „**základní důvěra proti základní nedůvěře**“. Dítě by mělo získat pocit základní důvěry v život a být odolné vůči ohrožujícím pocitům nejistoty. Pocit, že je život dobrý i přes nelibost a omezení, získává dítě z kvalitního emočního vztahu s matkou.

Symbiotický vztah matky a dítěte

Znamená to, že dítě, ač už je od matky biologicky odděleno, tvoří s ní nicméně nadále po určitou dobu psychickou jednotu – je jaksi matkou prostupováno a také matka je dítětem zcela pohlčena

Vývoj poznávacích procesů

„Poznávání a učení probíhá na úrovni kontaktu s okolním světem v časově limitovaném úseku přítomnosti. Pro rozvoj poznávacích procesů je důležité vnímání, především zrakové, a motorika. Zrakové vnímání se začíná rozvíjet teprve po narození, je to schopnost, která má vrozený základ, ale vyžaduje i specifickou stimulaci. Pohybový vývoj je důležitý pro rozšíření podnětové nabídky, možnosti uspokojit zvědavost vlastní aktivitou. Poznání trvalosti a stability objektů je důležitým mezníkem v kognitivním rozvoji.“ (15:98)

Vývoj sluchového vnímání a základů řeči

„Sluchové vnímání je jedním z předpokladů k rozvoji řeči.“ (15:98) „Děti preferují již od narození zvuk lidského hlasu před jakýmkoli jiným sluchovým podnětem. Řeč jako dostatečně komplexní stimulace vyvolává zájem a podněcuje děti k jejímu porozumění i nápodobě.“ (15:89)

Vágnerová (2008) popisuje tyto základní principy různých teorií jazykového vývoje:

- o **Dítě vnímá a osvojuje si řeč na základě vrozené dispozice.**
- o **Rozvoj řeči je závislý na učení**, kdy by dítě mělo mít možnost poslouchat mluvenou řeč, učit se tyto znaky rozlišovat a postupně si je zapamatovat.
- o Rozvoj jazykových schopností **souvisí s kognicí**. Znalosti o okolním světě usnadní dětem osvojit si slovní označení. Dítě musí pochopit význam jednotlivých slovních výrazů, aby pak bylo schopné je správně používat.

„Rozvoj řeči je závislý na stimulaci, tj. možnosti slyšet v dostatečné míře mluvený projev, ale i na specifickém chování matky, event. dalších lidí v rodině. Matky, resp.

dospělí obecně, dovedou, aniž si to zcela uvědomují, svůj řečový projev adresovaný malému dítěti přizpůsobit jeho potřebám. Na dítě zaměřená řeč je charakteristická zjednodušením formy i obsahu, krátkými větami, omezeným slovníkem, opakováním jednotlivých sekvencí, častějšími pauzami, vyšší intenzitou zvuku, zřetelnou artikulací a zdůrazněnou intonací.

Předřečová fáze zahrnuje postupný rozvoj vokalizace a způsobu jejího využití až na úroveň prvních identifikovatelných a smysluplných výrazů.“ (15:93) Lze ji rozdělit do čtyř dílčích subfází: křik, broukání, žvatlání a první slova.

Emoční vývoj

Dítě přichází na svět s vrozenou schopností emočně reagovat, prožívat a vyjadřovat svoje pocity a signalizovat tak míru svého aktuálního uspokojení či neuspokojení. Pro dítě raného věku jsou emoční projevy primárním prostředkem komunikace. Dítě dokáže ostatním lidem sdělit, co cítí, dávno předtím, než se naučí mluvit. Totéž platí i opačně, kojenci jsou schopni vnímat emoční projevy jiných lidí.

„Emoce ovlivňují rozvoj různých mezilidských vztahů. Vývoj vztahů s lidmi zahrnuje jak schopnost empatie, tj. vcítění do někoho jiného, tak rozvoj citové vazby k jiné osobě. Vcítění, tj. přijetí emočního prožitku jiného člověka, jsou schopny již kojenci mladší 6 měsíců.“ (15:98)

Socializace

„Prostředkem socializace je učení, které se uskutečňuje v rámci mezilidské interakce. Proces socializace závisí na interakci s matkou, resp. s rodiči. Mezi 6. a 9. měsícem začne dítě odlišovat matku od ostatních lidských bytostí. Strach z cizích lidí je jedním z nejdůležitějších signálů normálního vývoje. V souvislosti s tímto je dítě postupně nuceno akceptovat i svou vlastní samostatnost, což vede k rozvoji dětských kompetencí, např. komunikaci. Matka funguje v kontaktu s dítětem jako zrcadlo a tímto způsobem mu poskytuje zpětnou vazbu. V této době se vytváří základ pro učení nápodobou.“ (15:117-118)

Sebepojetí kojence

Vztah k sobě se vyvíjí od počátku života každého jedince. Základem jsou zkušenosti z raného vývoje a někdy i z období prenatalního.

Vágnerová (2008) uvádí, že Stern (1992) považuje věk mezi 3. a 6. měsícem za fázi základního uvědomování si vlastní bytosti, tzn. že dítě diferencuje pocity vzniklé na základě vlastní aktivity od pocitů vyvolaných někým jiným.

Ve druhé polovině kojeneckého věku si dítě uvědomuje vlastní tělo a jeho aktivity. Dítě začíná vnímat svoje citové prožitky jako součást sebe sama (souvislost mezi podněty a různými emočními reakcemi, které je vyvolávají) a dále také stálost a kontinuitu vlastní existence (základem je jeho vlastní zkušenost, kterou získává v interakci s jinými lidmi a ve vztahu k okolnímu světu).

Ke zpeřtření základního sebepojetí přispívají i reakce jiných lidí. Jejich projevy potvrzují skutečnost, že je dítě samostatnou bytostí.

„Citlivá matka dovede rozeznávat signály dětských potřeb a přiměřeným způsobem je uspokojovat. V tomto vztahu by měly být saturovány i potřeby matky. Matka svými reakcemi poskytuje dítěti informaci o jeho hodnotě a významu. Tento obraz se stává základem jeho sebepojetí.“ (15:118)

Pravidla komunikace

Je důležité s dítětem především mluvit o tom, co dělá, jak se chová, v čem dělá pokroky a jakou radost z těchto pokroků rodiče mají. Měli bychom dítě povzbuzovat a komentovat veškeré dění kolem – na co se dítě dívá, kdo nový přišel na návštěvu, co se děje během procházky apod.

Vedle slovního komentáře jsou důležité chvíle, kdy rodič dítěti zpívá, „čte“ mu knížku (vypráví o obrázcích) a tím ho učí klidu a soustředění. Také prožitky radosti sdílené ze strany rodiče dítěti učí dítě mít pozitivní pohled na svět a být radostné.

BATOLECÍ VĚK

Stručná charakteristika batolecího období

Jedná se o časové rozmezí od přibližně jednoho roku do tří let života. V batolecím věku mají velký význam pohybové dovednosti, ať už jde o ovládání vlastního těla, nebo pronikání do okolí. Charakteristickým znakem této fáze je osamostatňování a uvolňování z různých vazeb. Je to období první emancipace, která je podmínkou dalšího vývoje.

Teorie psychosociálního vývoje osobnosti podle E. H. Eriksona

Erikson nazývá toto období jako „**autonomie proti studu a pochybám**“. Tato fáze je zaměřena na dosažení základní důvěry v sama sebe, ve své schopnosti. Dítě musí

zvládnout rozpor mezi svou potřebou nezávislosti a pocity studu a pochybností, které mohou vzniknout jako reakce na nezvládnutí samostatnosti. Jestliže má dítě s počátečními pokusy o autonomii nepříjemné zkušenosti, ztrácí sebedůvěru. Rodiče mohou zvládnutí tohoto vývojového úkolu podporovat, pokud dítě příliš nechrání a nebrání mu v osamostatňování.

Vývoj poznávacích procesů

Začíná nová etapa symbolického a předpojmového myšlení a dítě se zajímá o vše nové a dává najevo dosud nebývalou zvědavost. Hází např. hračky na zem tak, že postupně mění místo, odkud je hází i směr, kam je hází. Tato diferencovaná a aktivní (záměrná) akomodace je tedy nyní novým rysem proti dříve probíhající akomodaci, která byla spíše vnucena okolnostmi či překážkami. Dítě tedy nejen experimentuje a objevuje nové poznatky aktivním tápáním s užitím známých prostředků v nových situacích, ale také skutečně nové prostředky vynalézá na základě vnitřních „mentálních kombinací“ – např. když nemůže dosáhnout na vzdálený předmět, tahá za podložku či za provázek...

Vývoj jazykových schopností a dovedností

Řeč se vyvíjí v interakci s rozvojem poznávacích procesů. Přes tápavé používání slov a jejich opakování, po označování věcí slovy, po upevnění způsobilosti dopovědět to pravé slovo básničky se krátce po dosažení druhého roku života dítě nadchne pro otázky a odpovědi a o něco později pro základní obraty vedení hovoru.

V batolecím věku se velmi rychle rozvíjí sémantická složka, tj. dětský slovník.

Vágnerová (2008) popisuje vývoj řeči, který prochází následujícími fázemi:

- o Období holofrází – mezi 12. - 18. měsícem (např. slovo „ham“ slouží jako označení pro vše, co je k jídlu, pití, event. co se dá strčit do úst)
- o Období kumulace holofrází – mezi 19. – 24. měsícem (děti se vyjadřují pomocí více jednoslovných vyjádření řazených volně za sebou – např. ham, bác)
- o Období dvouslovných vět – přibližně ve dvou letech (jednotlivá slova začínají děti kombinovat do dvouslovných sdělení)
- o Období telegrafických vět – v době od dvou do dvou a půl roku (děti se vyjadřují zjednodušeně, úsporně, protože svět kolem sebe takto chápou a navíc mají k dispozici jen omezené verbální prostředky. Vynechávají slova a pro jejich slovník jsou typická podstatná jména.)

- o Období úplných vět – mezi 2. a 3. rokem (děti si osvojují základy gramatiky. První verbální projevy jsou agramatické, i syntaktická složka řeči se vyvíjí dost pomalu. Teprve v polovině třetího roku začínají batolata užívat plurál, časovat, skloňovat apod. Starší batolata mluví ve větách, i když ještě s občasnými gramatickými nepřesnostmi. Dovedou vyjádřit, co potřebují, a domluví se s lidmi ve svém okolí.)
- o Období prvních souvětí – tříleté děti začínají používat souvětí vyjadřující aditivní vztah, časovou následnost a současnost, podmínku i příčinnou souvislost, i když ještě občas nepřesně.

Emoční vývoj

„Narůstá schopnost reagovat emočně diferencovaně, objevují se sebehodnotící emoce, pocity hrdosti, zahanbení a studu, afekty hněvu a vzteku, typická je separační úzkost, rozvíjí se schopnost empatie.“ (15:145)

Socializace

Probíhá především v rámci rodiny, pod vlivem rodičů a sourozenců. Batole se postupně osamostatňuje a odpoutává z vazby na matku.

Komunikace

Osamostatňování batolete je spojeno s rozvojem komunikace. *„Základní pravidla komunikace, tj. pravidla interakce v dialogu, si děti osvojují již v rozmezí mezi 9. a 18. měsícem.“ (15:152)* Schopnost verbálně komunikovat je podmínkou vzniku diferencovanějších sociálních kontaktů. Batolata používají v komunikaci s různými lidmi i neverbální projevy, které jim usnadňují vyjádření a posluchači mají usnadnit pochopení. V tomto procesu se dítě učí účelněji komunikovat.

Prosociální chování

„Nebo také altruismus, utěšování a sdílení, se objevuje před 2. rokem. Batolata jsou ochotná pomáhat rodičům, pečování se objevuje i ve hře, např. dítě se stará o medvídku. Když je někdo v nesnázích, mladší batolata reagují empatickým distresem, např. pláčem, starší batolata se takovému člověku už pokoušejí pomoci nebo ho utěšit, i když jejich pomoc mívá často nepřiměřený charakter.“ (15:157)

Vývoj dětské osobnosti a sebepojetí

V tomto věku se objevuje vědomí vlastní osobnosti, trvalosti vlastní existence a její kontinuity. Projevují se potřebou sebeprosazení, které může mít až podobu negativismu. Dítě si začíná uvědomovat sebe sama jako aktivní bytost, schopnou ovlivnit nejbližší okolí i vlastní pozici v něm.

Sebeoznačení jako „já“, sebeprosazení jako „já sám“ lze označit za zrod identity a původcovské pozice. Zrod „já“ není dán jenom tím, že se ve slovníku a hovorech dítěte vynořuje nové slůvko. Jde o projev „přihlášení se k sobě samému“, vyjádření pozice sebe samého ve světě. Jde tedy o skutečnost zcela zásadní, související velmi úzce se zrodem a rozvojem osobnosti. Dítě se stává daleko více subjektem dění, aktérem událostí, partnerem druhých lidí. Projevuje se to např. i tím, že prosazuje svou „vůli“, zapojuje druhého člověka „do hry“, je iniciátorem a „pánem“ situace atd. Doprovodným znakem těchto projevů je vzdor, kterým dítě vyjadřuje své uchvácení objevováním autonomie a současně i svou nelibost nad jejím omezováním. Vzdor je v tomto smyslu přirozeným jevem, a tak trestání a potlačování projevů vzdoru je nežádoucí. Namísto trestání se tedy doporučuje dítě ke vzdoru neprovokovat, a vnikl-li už, pak odvádět pozornost k něčemu jinému. Tam, kde je sociální okolí vůči projevům rodící se autonomie necitlivé, tzn. že reaguje negativně, tam pak vzniká nebezpečí, že dítě se bude cítit zahanbeně a bude pochybovat. Vývoj vpřed pak bude blokován.

Pravidla komunikace

Podobně jako v předešlém období by měl rodič dítěti komentovat to, co se děje s ním samotným, co prožívá, jaké věci se dějí kolem dítěte atd.

Rodič by měl dítěti ukazovat a zdůvodňovat hranice a mantinely, které by mělo dítě dodržovat v prostředí mezi kamarády, příbuznými, později i v kolektivu dětí s jinou autoritou. Slovně dát dítěti najevo, že věci jako bití druhého, ničení věcí, jsou zakázané a za povedené věci dítě pochválit, nebrat to jako samozřejmost. Dítě by mělo prožívat radost ze všeho, co udělá a také z toho, že dělá radost druhému.

Důležité je dále i čtení s dítětem, zpěv, říkanky a také třeba vyprávění o tom, co se v daný den stalo. Zpočátku to komentuje rodič, později dítě.

VĚK HRY – MATEŘSKÁ ŠKOLA A PŘEDŠKOLNÍ OBDOBÍ

Stručná charakteristika předškolního období

Jedná se o období od tří do šesti až sedmi let. Konec tohoto období není určen jen fyzickým věkem, ale především sociálně, a to nástupem do školy.

„Předškolní věk je charakteristický diferenciací vztahu ke světu. V jeho poznání dítěti pomáhá představivost, je to fáze fantazijního zpracování informací a intuitivního uvažování, které ještě není regulováno logikou. Myšlení předškolního dítěte je charakteristické egocentrismem, ulpíváním na zjevných znacích a magičností. Úroveň myšlení ovlivňuje i způsob verbálního vyjadřování a zpracování takto prezentovaných informací. Postupně se diferencuje egocentrická řeč, která slouží jako prostředek uvažování či autoregulace. Významnou neverbální symbolickou funkcí je kresba, která se rozvíjí od fantazijního způsobu zpracování tématu k realistickému pojetí. Důležitá je i symbolická hra, která dítěti umožňuje zvládnout problematické situace přijatelným způsobem. Rozvíjí se porozumění prostoru, času a počtu, orientace v těchto oblastech je ovlivněna zatím omezenou schopností abstrakce.“ (15:201)

Teorie psychosociálního vývoje osobnosti podle E. H. Eriksona

Erikson nazývá toto období jako „**Iniciativa proti vině**“. Dítě má silnou potřebu aktivity. Rozvíjí iniciativu, která je účelná a neodporuje normám dospělých. Pod vlivem výchovy se rozvíjejí základy svědomí a s nimi související pocity viny. Rozšiřují se kontakty s lidmi mimo rodinu a s vrstevníky, dítě získává různé zkušenosti, které ovlivňují a rozvíjejí jeho sociální vstřícnost.

Vývoj poznávacích procesů

„Poznávání je v tomto věku zaměřeno na nejbližší svět a pravidla, která v něm platí. Typické znaky uvažování předškolního dítěte lze stručně shrnout dle následujících kritérií do několika bodů:

- 1. Způsob, jakým dítě nazírá na svět, jak a jaké informace si vybírá**
 - o **Centrace** – tendence ulpívání na jednom, obvykle percepčně nápadném znaku, který je považovaný za podstatný a přehlížení jiných, méně výrazných
 - o **Egocentrismus** – ulpívání na subjektivním názoru a opomíjení jiných, které mohou být odlišné. Egocentrický způsob uvažování v sobě zahrnuje přesvědčení, že je jediný možný.

- o **Fenomenismus** – důraz na určitou, zjevnou podobu světa, eventuálně na takovou představu. Svět je pro dítě takový, jak vypadá (např. dítě odmítá akceptovat, že velryba není ryba).

- o **Prezentismus** – přetrvávající vázanost na přítomnost, na aktuální podobu světa.

2. Způsob, jakým tyto informace zpracovává a jak svá zjištění interpretuje

- o **Magičnost** – tendence pomáhat si při interpretaci dění v reálném světě fantazií a tak jeho poznání zkreslovat.
- o **Animinismus, resp. antropomorfismus** – přičítání vlastností živých, resp. lidských bytostí i neživým objektům.
- o **Arteficialismus** – způsob výkladu vzniku okolního světa.
- o **Absolutismus** – přesvědčení, že každé poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost.“ (15:174)

Emoční vývoj

„Typický způsob emočního prožívání předškolních dětí lze shrnout do několika bodů:

- o **Vzteky a zlost** – nebývají tak časté, protože děti lépe chápou příčiny vzniku nepříjemných situací.
- o **Některé projevy strachu** – bývají v předškolním věku vázány na rozvoj dětské představivosti, na schopnost vytvořit imaginární bytosti, různá strašidla apod.
- o **Veselost** – rozvíjí se **smysl pro humor**. Dětské žerty bývají z kognitivního hlediska jednoduché. Ve 4 letech považují děti za legrační opakování nesmyslných nebo tabuizovaných slov.
- o **Dokáže se na něco těšit** – chápe dimenzi nejbližší budoucnosti, dovede prožívat uspokojení v rámci jejího očekávání

V předškolním věku se rozvíjí emoční inteligence, děti lépe chápou svoje pocity, dovedou projevit empatii k emočním prožitkům jiných lidí, oddálit vlastní uspokojení a alespoň částečně ovládat své citové projevy.“ (15:197-199)

Socializace

„Významným sociálním mezníkem je zařazení dítěte do mateřské školy. Předškolní děti se učí žádoucím způsobům chování, především prosociálního, respektujícího práva ostatních. Osvojují si základní normy chování, s nimiž se postupně ztotožňují. Zatím je pro ně důležité především to, jak budou za jejich dodržení oceněny.

Rodiče dětí slouží jako model různých rolí, jako vzor, s nímž se identifikují. Vázanost na rodinu a na dospělé se postupně uvolňuje, předškolní věk lze charakterizovat jako období přípravy na život ve společnosti. Děti navazují kontakty s vrstevníky. Ve vrstevnické skupině dochází k postupné diferenciaci rolí, dítě se zde učí soupeřit i spolupracovat.“ (15:235-236)

Hry na sociální role

Možnost být někým (něčím) „jenom jako“ začíná být pro dítě velkým objevem. Zkouší si samo sebe v situacích, jež ve skutečnosti nenastaly (ani třeba nastat nemohou). Hry na sociální role umožňují dětem nahlédnout na lidi a věci z jiné perspektivy, než je pro ně ta obvyklá – z pozice někoho, na koho si dítě hraje. Rovněž dětem umožňují kompenzovat frustrace, jimiž trpí – různá omezení, obavy či úzkosti. A pak další důležitá věc, že tyto hry napomáhají u dětí uvolnění tvůrčí fantazie.

Prosociální chování

Předškolní věk je jakýmsi „kritickým obdobím“ rozvoje většiny prosociálních vlastností a způsobů chování, a to hlavně proto, že se tyto vlastnosti nemohly ve větší míře rozvíjet v intimním, citově chráněném prostředí rodiny, ale teprve nyní v kontaktu s neutrálními, do té doby neznámými lidmi, s dětmi i dospělými.

Rozvoj prosociálního chování je podmíněn dosažením určitého stupně emoční zralosti, schopnosti empatie, kontroly agresivity a ovládání vlastních aktuálních potřeb. Důležitým předpokladem je uspokojená potřeba citové jistoty a bezpečí. Rozvoj prosociálního chování je také závislý na dosažené úrovni kognitivních kompetencí. Ke konci předškolního věku je dítě schopné, alespoň omezeně, posoudit situaci z pohledu jiného člověka a tudíž chápat jeho potřeby.

Prosociální chování se rozvíjí na základě nápodoby, resp. identifikace, ale i s pomocí vysvětlování a podmiňování.

Vývoj dětské osobnosti a sebepojetí

Pro rozvoj sebepojetí v předškolním věku je důležitá možnost pronikat do širší společnosti a nějakým způsobem se zde uplatnit.

Pravidla komunikace

Jedná se už více o komunikaci oboustrannou, dítě více komunikuje, chce vysvětlení, objasnění, zdůvodnění, což je velmi důležité pro jeho jistotu.

Dítě si vytváří v ještě větší míře vzorce chování nápodobou, potřebuje komentovat to, co vidí, jak se lidé k sobě chovají apod. Pro velký prožitek fantazie u dítěte je důležité se ho ptát, co prožívá, co ho napadá a uklidnit ho a vysvětlit mu souvislosti. Je tedy nutné si uvědomit, že rodiče jsou příkladem pro dítě, a to nejen v oblasti verbální a neverbální komunikace, ale i tím, že dítě poznává jejich život, jejich svět, jejich prožívání událostí a rodiče i dítě se tak vzájemně obohacují.

2.2 Rodina jako základní životní jistota pro dítě

Rodina je především prvním učitelem dítěte. Je důležité již v tomto raném věku se zaměřovat na komunikaci a disciplínu v rodině, s úctou jak k rodičům, tak k dětem – a to hlavně proto, že zdravé vztahy v rodině jsou nejen vzorem do vlastního budoucího života samotného dítěte, ale i základními stavebními kameny celé společnosti. Rodina dává dítěti první pocit, že někam patří a že je přijímáno. Rodina je v raném věku prvním místem, kde se děti učí ovládat svá nutkání a žít s respektem a láskou k druhým. Rodina slouží jako útočiště, kde můžou rodiče i jejich děti pochybit a ze svých chyb se poučit. Všechny úspěšné vztahy v rodině slouží jako nikdy nekončící zdroj nepodmíněné lásky, porozumění a podpory. V raném věku se během výchovy naplňují potřeby, ověřují se city, sdílí se smysl pro humor a udělují se lekce – tak, aby všechny děti vyrostly v silné, avšak citlivé jedince tohoto světa.

Rodina je nejvýznamnější sociální skupinou, která zásadním způsobem ovlivňuje psychický vývoj dítěte:

- ✓ **poskytuje dítěti základní zkušenosti**, které ovlivní způsob, jakým bude dítě chápat různé informace a jak na ně bude reagovat. Dítě si zde osvojí určité vzorce chování a naučí se, jak projevovat (nebo neprojevovat) svoje pocity a názory.
- ✓ **je zdrojem jistoty a bezpečí** – tedy prostředím, které by mělo sloužit jako citové zázemí.
- ✓ **ovlivňuje dítě biologicky i sociálně**, tzn. že rodiče mají více či méně podobné dispozice jako děti a v závislosti na svých schopnostech je také určitým způsobem vychovávají. Jejich další vývoj je závislý na osobnosti i míře vzdělanosti rodičů, jež jsou alespoň zčásti spoluurčeny genetickými předpoklady

To, jak spolu jednají členové rodiny doma, se pak stane základem všech komunikačních dovedností, které si dorůstající dítě osvojí.

Za zmínku také stojí výzkum, který popisuje ve své knize pan Matějček (2008). Byly sledovány děti, které se narodily z nechtěného těhotenství, dále děti z rodin otců – alkoholiků, děti nemanželské a děti z rozvedených rodin, pět let po rozvodu. Všechny děti z těchto čtyř skupin byly v době výzkumu ve školním věku a byly vyšetřeny stejnými metodami. Tři skupiny dětí vykazovaly tzv. deprivaci v mírnějším podání, jedna skupina měla mnohem lepší výsledky, a to skupina dětí z rozvedených rodin. Je to způsobeno právě tím, že začátek svého života prožily v harmonické a šťastné rodině a nechyběl jim pocit bezpečí a jistoty, na rozdíl od prvních třech skupin, kam od samého začátku narození vstupovalo něco negativního. Výsledek výzkumu tedy dokazuje, jak důležitá je jistota vztahů již od samého začátku, jak prioritní je rodina a jaký hluboký význam toto slovo má. Mladí lidé by měli být vnitřně připraveni na své děti a na to, aby je měli s tím, s kým je chtějí mít a v době, která je pro ně vyhovující. Děti potřebují mnoho věcí, ale snad nejvíce jistotu ve vztazích k lidem z nejbližšího okolí.

2.3 Základní lidské potřeby

Jednou ze základních podmínek k vytvoření partnerského vztahu s dítětem a možnosti s ním efektivně komunikovat je uspokojení všech základních lidských potřeb, respektive přispění k maximálnímu naplňování potřeb dítěte tak, aby se cítilo přijímané, úspěšné a uznávané.

Potřeby dítěte se v různých fázích vývoje mění. Nicméně některé základní potřeby jsou trvalé a musí být uspokojeny vždy, aby se nenarušil vývoj dítěte. „*Za úvodní potřebu dítěte, shodně s J. A. Komenským, lze považovat s jistou literární nadsázkou potřebu dobře se narodit, tzn. aby se každé dítě narodilo zdravé, chtěné a vítané, nadané všemi předpoklady a schopnostmi dobrého a všestranného vývoje.*“ (3:34)

Pak jsou tu potřeby biologické (vhodná a vyvážená strava, dostatek tepla, čistoty, stimulace...) a potřeby psychické (potřeba náležitého přívodu podnětů, stimulace, vědomí vlastní identity, vlastního „já“...). „*Uspokojování potřeb dítěte patří k nejdůležitějším požadavkům péče o dítě poskytované kýmkoliv a kdekoliv – zároveň je třeba respektovat daný stav a stupeň vývoje dítěte, situaci, v níž se dítě nachází, i*

prostředí, jímž je obklopeno a jež na dítě působí, rovněž však dítě zpětně působí na prostředí. Potřeby dítěte se tak stávají požadavky na péči o ně a určují nároky na toho, kdo péči poskytuje.“ (3:36)

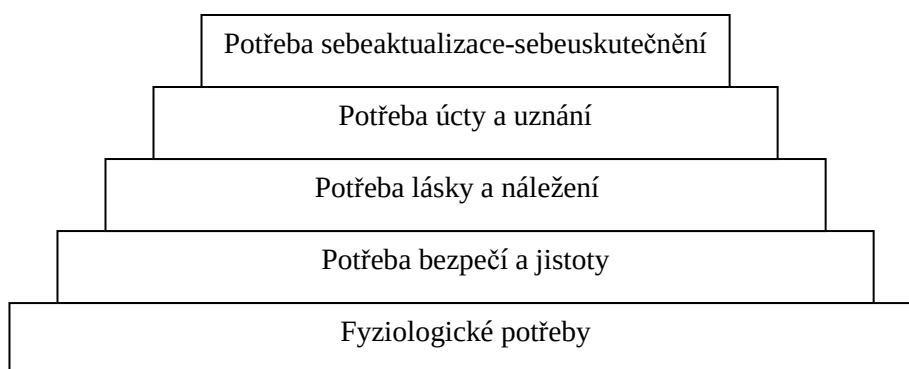
Potřeby představují silně individualizovanou součást osobnosti dítěte, a proto jsou při stanovení dílčích cílů výchovného a vzdělávacího působení zásadně důležité. Vedle potřeb biologických existují i určité základní psychické a sociální potřeby, jejichž uspokojování je stejně nezbytné a naléhavé.

Opravilová a Kropáčková (2005) uvádí potřeby dítěte, které popsal Abraham Maslow a psychologové Matějček a Langmeier:

MASLOWOVA PYRAMIDA POTŘEB

Nejznámější utřídění lidských potřeb provedl americký psycholog Abraham Maslow, který je sestavil do pyramidy, v jejímž základu jsou potřeby fyziologické a nad nimi je soubor potřeb souvisejících s psychikou člověka.

Pokud není naplněno patro spodní, tak podle Maslowa není možné naplnit žádné z vyšších pater - tzn. že se dítě učí porozumět svému okolí tím, že je mu rozuměno.



Dítě potřebuje mít nejprve naplněné fyziologické potřeby, cítit se v bezpečí, cítit se být přijímáno a akceptováno bez podmínek – takové jaké je, se všemi svými myšlenkami a pocity, být pochopeno, tak aby mu druhí rozuměli a nekritizovali ho. Pak může vznikat podporující komunikace, která je pozitivně účinná.

POTŘEBY DLE MATĚJČKA A LANGMEIERA

Tito dva významní čeští psychologové vypracovali pro předškolní dítě vlastní model pěti základních psychických potřeb. Patří k nim:

a) Potřeba určitého množství, kvality a proměnlivosti podnětů

Je žádoucí, aby učitelka v mateřské škole promýšlela veškerý obsah výchovné a vzdělávací práce tak, aby přirozenou zvědavost dítěte soustavně motivovala a zásobovala náměty k činnosti a přemýšlení.

Nedostatek podnětů, ale i přesycení mohou způsobit až deprivaci, která se může projevat např. nápadnou aktivitou dítěte, předváděním se, snahou poutat pozornost, která hraničí až s dotěrností či obtěžováním.

b) Potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech

Tato potřeba se týká rozsahu, uspořádání a střídání činností. Dítě by mělo mít kolem sebe „smysluplný svět“, což je určitá pravidelnost, která pomáhá dítě zklidnit, navodit příjemné očekávání i pocit uspokojení a jistoty, že se v situaci orientuje.

c) Potřeba prvotních citových a sociálních vztahů

Citová vazba mezi matkou a dítětem od okamžiku jeho narození patří k základním konstantám šťastného dětství.

d) Potřeba identity, společenského uplatnění a společenské hodnoty

V mateřské škole se vědomí osobní identity, vlastní hodnoty a potřeba uplatnění odvíjí od vztahu k učitelce. Ta pomáhá dítěti získat ve skupině místo a postavení i možnost uplatnit se. Sociální klima v mateřské škole by mělo vyváženě poskytovat příležitost k mnohostrannému uplatnění všech dětí – možná deprivace z nedostatku osobní a sociální identity má tendenci pokračovat často až do dospívání, kde se dále prohlubuje

e) Potřeba otevřené budoucnosti neboli životní perspektivy

Pro dítě znamená otevřená budoucnost široký a bezpečný prostor pro experimentaci, exploraci a tvořivé jednání, přiměřené jeho schopnostem, které vědomí vlastního já posilují.

3. UMĚNÍ KOMUNIKACE KROK ZA KROKEM

Když už známe problematiku psychického vývoje dítěte, budeme se nadále věnovat tomu, jak můžeme ovlivnit tento vývoj k jeho sebeúctě, ke kladnému pohledu na svět, k hezkým mezilidským vztahům a „lidskosti“ vůbec. Má-li dítě pozitivní vztah k sobě samému, je to základ k tomu, abychom s ním mohli efektivně komunikovat.

3.1 Rozvoj pozitivního sebepojetí dítěte a pozitivního vnímání světa

Je všeobecně známé, že to, jak o sobě člověk smýšlí a jak se cítí, ovlivňuje jeho chování. Je naším úkolem, nás pedagogů a vychovatelů, abychom pomáhali dětem rozvíjet pozitivní vztah k sobě samému a pociťovat pozitivní emoce, neboť dětem dodávají důvěru, energii a optimismus ke zvládnání nejrůznějších životních úkolů.

Kopřiva, Nováčková, Nevolová a Kopřivová uvádějí, že sebeúcta dětí je podporována pozitivními zkušenostmi, které dítě získává tím, že prožívá bezpečné a láskyplné vztahy a dostává příležitosti k úspěšnému zvládnání úkolů, které jsou pro něj důležité.

*„Od kdy vlastně můžeme začít pomáhat dětem budovat jejich sebeúctu? Hned od narození, a možná ještě dříve. Pokud je o malé dítě dobře pečováno, rodič vnímá jeho potřeby a pomáhá mu je uspořovat, získává dítě na nevědomé úrovni prvotní pocit **základní důvěry**, pocit, že svět je dobré a bezpečné místo k životu. S tím souvisí i pocit základního **sebe přijetí**: starají se o mě, vycházejí vstříc mým potřebám – tedy jim asi stojím za to. Tento pocit je východiskem k postupně stále vědomějšímu přijímání sebe sama jako hodnotné lidské bytosti.*

***Stabilní sebeúcta vyrůstá ze základního sebepřijetí.** Pro malé děti jsou důležité doteky, hlazení, chování v náručí. Jestliže rodiče dítě přijímají, chovají se k němu láskyplně a s respektem k jeho přirozeným potřebám, dítě se naučí přijímat samo sebe, vidět samo sebe jako někoho, kdo je pro druhé důležitý.“ (6:210)*

Přijímat sám sebe takového, jaký jsem, by mělo být základním postojem každého dítěte. Proto jsme tu my, pedagogové a vychovatelé, abychom v tomto myšlení dítěti pomohli. Příležitostí k rozvíjení pozitivního sebepojetí dítěte je hodně. Každé dítě potřebuje cítit, že je vítáno, respektováno, a že může být úspěšné. Zajisté nestačí „mít děti rád“, ale je třeba milující a láskyplný vztah doplnit respektujícím přístupem, tedy přijmout důstojnost dítěte, a to s klady i zápory, umožnit mu uspokojovat jeho přirozené

potřeby, rozvíjet jeho schopnosti a pomáhat mu, aby poznalo samo sebe. A právě efektivní komunikační dovednosti, o kterých budu více psát v dalších kapitolách, jsou nástroji, které nám umožňují uskutečňovat respektující postoj k dítěti a formování jeho zdravého sebepojetí v mnoha situacích každodenního života.

3.2 Sociální rovnost mezi dospělými a dětmi

Čím dál více si uvědomujeme, že postoje dnešních dětí se liší od našich postojů, když my sami jsme byli dětmi. Obecný posun naší společnosti od absolutně ovládajícího k demokratickému přístupu nutí většinu dospělých zaujmout efektivnější vztah k dětem, a to je dobře. Demokracie umožňuje volbu. Dospělý tedy dává dětem možnost, aby se rozhodovaly v určitých mezích a nesly důsledky svých rozhodnutí. Chráníme-li totiž děti před důsledky jejich chování, bráníme jim, aby se z nich mohly poučit.

3.3 Chování dospělých vycházející z pochopení dítěte

Při budování kladného vztahu s dětmi bychom měli dodržet tyto postoje:

- ✓ dáváme najevo, že oceňujeme pozitivní chování dítěte, pokud nesměřuje pouze k získání pozornosti
- ✓ vyhýbáme se zápolení o moc
- ✓ neoplácíme dítěti, které se mstí – to pouze podněcuje další mstu. Dáváme najevo dobrou vůli ke zlepšení vzájemného vztahu
- ✓ soustředíme se na schopnosti a úspěchy dítěte, ne na jeho chyby
- ✓ dáváme-li najevo, že dítěti důvěřujeme, pomáhá mu to získat sebedůvěru

3.4 Vliv životního stylu rodiny na dítě

Je velmi důležité pochopit činitele, které napomáhají k tvorbě životního stylu našich dětí. Uvědomíme-li si tyto prvky, pak můžeme své děti kladně ovlivňovat. Pojdme se nyní podívat na to, co má vliv na životní styl rodiny dnešních dětí:

- ✓ **Rodinná atmosféra a hodnoty** - rodinná atmosféra vytváří pro děti model mezilidských vztahů. Taková atmosféra může být přátelská či nepřátelská,

spořádaná či chaotická a dítě v ní zaujímá určitý postoj. Je proto žádoucí, aby rodiče byli pro své děti tím správným příkladem, neboť rodinná atmosféra nese zodpovědnost za povahové rysy dětí.

- ✓ **Sexuální role** – jsou vodítkem pro dítě. Od otce a matky se dítě učí, jak má ve společnosti vypadat role muže a ženy. Pozorováním svých rodičů děti zakládají svůj přístup ke svému vlastnímu i k opačnému pohlaví.
- ✓ **Struktura rodiny** – každé dítě (ať je prvorozené, druhorozené atd.) má v rodině odlišné postavení a nahlíží na události ze svého hlediska. Postavení každého jedince směřuje k jeho vlastní charakteristické vývojové linii a s tím i k souvisejícím přesvědčením a postojům. Také soutěžení mezi sourozenci má velký význam na rozvoj osobnosti.
- ✓ **Způsob výchovy** – je vlastně přístup a chování rodičů k dětem a k sobě navzájem. Rodičovské chování ovlivňuje také způsob, jakým byli sami rodiče vychováváni. Proto je nutné uvědomit si tyto souvislosti a zaujmout takový přístup k dítěti, aby z dítěte vyrostl sebevědomý a spravedlivý člověk.

3.5 Povzbuzení jako podpora sebedůvěry a sebeúcty

Další pozitivní postoj, který se týká efektivních komunikačních dovedností, je povzbuzení dítěte. Je to vlastně proces, ve kterém se soustředujeme na úspěchy a schopnosti dítěte, abychom v něm vybudovali sebedůvěru a sebeúctu, tedy víru v sám sebe a ve své schopnosti. Při povzbuzování dětí bychom měli zároveň dosáhnout následujících přístupů:

- ✓ Přijímat děti takové, jaké jsou, ne jen takové, jaké by mohly být
- ✓ Poukazovat na kladné stránky jejich chování
- ✓ Důvěřovat dětem, aby mohly důvěřovat samy sobě
- ✓ Soustředit se na dobré nápady, úspěchy a schopnosti dětí
- ✓ Hodnotit i snahu a dílčí zlepšení, nejen konečný výsledek
- ✓ Povzbuzení je lepší než chvála (chvála totiž, není-li konkrétní, používá výrazů, které dítěti přiřazují určitou hodnotu)

3.6 Naslouchání dítěti

Dovednost naslouchat je jednou ze základních sociálních dovedností. Představuje pro dítě zrcadlo, v němž se samo jasněji vidí. Naslouchání znamená, že děti a dospělí nechají jeden druhého otevřeně vyjádřit svá přesvědčení a pocity bez obav z odmítnutí. Není nutné vždy s dětmi souhlasit, ale můžeme dát najevo, že bereme na vědomí jejich pocity. Náš způsob komunikace by měl dítě přesvědčit, že nám na nich záleží, že chápeme pocity, které se skrývají za tím, co říkají, i za tím, co neřekly. Proces naší komunikace může být verbální i neverbální. Naše jednání, výrazy obličeje či tón hlasu naznačují, zda nasloucháme či nikoli. Můžeme se verbálně vyjadřovat krátkými slůvky jako: „*Hm...ano...aha...chápu*“ a dávat tak najevo svůj zájem a pozornost. Mimoslovně lze komunikovat úsměvem, zamračením nebo tam, kde je to vhodné i dotekem či objetím atd. Pokud dítě přijímáme, sdělujeme mu tuto skutečnost tak, že ho nepopichujeme, nekritizujeme, nevmešujeme se a používáme výrazy sdělující pochopení vyjadřovaných pocitů.

3.7 Socializační proces

Rozvoj komunikačních dovedností probíhá u člověka ruku v ruce s procesem socializace, navazuje na rozvoj řečových dovedností, každodenních návyků, znalostí pravidel jak se chovat v odlišných prostředích a situacích.

Člověk se rodí jako nehotová bytost, osobností se stává pod vlivem sociálního prostředí a také pod vlivem tzv. sociální interakce. Bez styku s lidmi se člověk nikdy nemůže stát normální lidskou bytostí. Důkazem jsou tzv. „vlčí děti“ - sestry Amala a Kamala, které byly vychovány vlky a žily v extrémních podmínkách sociální izolace, prakticky bez kontaktu s lidmi.

Socializace je v podstatě vzájemná interakce mezi společností a jedincem. Jedinec se na základě **interiorizace** (zvnitřněním sociálních norem, postojů, hodnot, názorů, návyků) a **exteriorizace** (určité formy chování, kterými jedinec projevuje interiorizované navenek) začleňuje postupně do společnosti, přijímá **sociální role** a zaujímá **sociální pozice**. Takto „vybavený“ jedinec by měl být schopný adaptovat se vnějším podmínkám a přizpůsobovat prostředí sám sobě, dále přejímat a aktivně zasahovat do společenského dění a chovat se pohotově podle norem společnosti, aby byl lidmi akceptován.

Socializační proces je „tvořivý děj“, a to proto, že se na něm člověk sám aktivně podílí. Je třeba hlavně zdůraznit, že by se socializace neobešla bez komunikace. Ta je základním stavebním kamenem k utváření sociálních dovedností a k tomu, aby se člověk stal člověkem.

VYMEZENÍ POJMU SOCIALIZACE

Dunovský v publikaci Sociální pediatrie definuje socializaci takto:

*„Socializací v širokém slova smyslu rozumíme **celoživotní vývojový proces**, kterým se lidský jedinec stává bytostí společenskou. V tomto nepřetržitém procesu **se jedinec adaptuje na sociální prostředí**, do něhož se narodil a v němž žije, **včleňuje se a vrůstá do něj**, přijímá společenské normy chování, životní styl, sociálně ekonomický systém, hierarchii hodnot atd. Při tom ovšem i on sám působí na své prostředí a více či méně ho ovlivňuje. V procesu socializace dosahuje dítě také dospělosti, utváří si představu vlastního „já“, čili vlastní sebepojetí a identitu v dané společnosti. Z úplné závislosti na svém sociálním prostředí v době po narození se dítě postupně vymaňuje, osamostatňuje a navazuje další sociální kontakty. Vstupuje do skupin svých vrstevníků, získává přátele, začleňuje se do pracovního kolektivu, navazuje intimní vztahy erotické a sexuální. Zakládá novou rodinu, v níž předává další generaci svůj systém sociálních vazeb a sociálních zkušeností. Proces socializace tedy svým způsobem lidského jedince přesahuje a je jedním ze základních činitelů, kterými se udržují a z generace na generaci předávají výchovné postoje, životní zásady, systém hodnot, včetně postojů ke zdraví a nemoci, zásad životosprávy, postojů k manželství a rodičovství apod. Tím se vlastně udržuje lidský rod i celá společnost.“ (3:43)*

RODINA JAKO PRVNÍ ČLÁNEK SOCIALIZACE DÍTĚTE

Z hlediska socializace je rodina primární skupinou. Socializační vývoj dítěte začíná už dávno před jeho narozením a je dán osobnostmi rodičů. Další průběh tohoto vývoje můžeme sledovat hned po narození dítěte (kojení, pohled z očí do očí, těsný tělesný kontakt, první úsměvy, domácí hříčky paci- paci, papa, první samostatné kroky či slova, atd.) Jsou to vlastně rodičovské postoje k dítěti, kterými se dítě učí.

SOCIALIZACE V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ

S přibývajícím věkem dítěte ustupuje dominantní postavení rodiny a na významu nabývá dětská společnost v mateřské škole. MŠ poskytuje přirozené

podmínky pro socializaci dítěte. Socializace se uskutečňuje prostřednictvím sociálního učení, které probíhá v interakcích dítěte s vrstevníky, učitelkou, rodiči a dalšími lidmi.

V jejím průběhu se dítě stává postupně bytostí schopnou žít mezi lidmi, to znamená člověkem ve smyslu společenském a bytostí společenskou a kulturní.

Učí se, jak obstát mezi ostatními, jak vstoupit do hry, jak se uplatnit a prosadit, jak navázat nebo odmítnout kontakt, jak sdělit svá přání nebo nesouhlas, jak někomu pomoci, jak se jednou podřídit a podruhé vést, jak se přizpůsobit a ovládnout, jak kultivovat agresi atp. Učí se poznávat druhé, hodnotit jejich i své projevy, nacházet svou identitu, rozlišovat roli mužskou a ženskou. V tomto věku se formují základy společensky významných postojů a také schopnosti jako souhra, soucit, součinnost, soustrast, soucítění, spolupráce, solidarita, vzájemnost, které se mnohdy projeví až v dospělosti. Vznikají první kamarádské vztahy, vytváří se základy přátelství.

Osvojování výše uvedených dovedností se neobejde bez použití komunikace. Právě tady přichází ta nejvhodnější doba, kdy začít s komunikací efektivní a ukázat dítěti, jak jednat s respektem, láskou a empatií.

3.8 Rozvoj prosociálních dovedností

V předchozí kapitole jsme hovořili o osvojování sociálních dovedností neboli o sociálním učení. Sociální učení v mateřské škole by mělo úzce souviset s rozvojem prosociálního chování.

VYMEZENÍ POJMU PROSOCIÁLNOST

PROSOCIÁLNOST - jedno slůvko a tolik toho znamená. Ve slovníku cizích slov můžeme najít pod pojmem „prosociální chování“ tuto definici: *„skutky a činy (pomoc, rozdělení se, spolupráce, finanční i materiální dary apod.) vykonané ve prospěch druhých, aniž by za to byla očekávána protislužba nebo odměna.“* (16)

Prosociální výchova posiluje důstojnost dítěte, vede k laskavým, dobrým mezilidským vztahům, pěstuje dobré, pozitivní vlastnosti člověka, učí toleranci a schopnosti vcítit se do pocitů druhých, tedy schopnosti empatie. Ta má zajisté velice blízko k prosociálnímu chování, vlastně bych řekla, že jedno by bez druhého nemohlo být. Pokud by se člověk nedokázal vcítit do pocitů druhých, špatně by dokázal projevovat prosociální chování nebo se mu učit. Pokud by Lukášek nechápal, proč Kačenka každý den po odchodu maminky plače a stýská se jí, nikdy by ji třeba nepodal

pomocnou ruku, aby si šli spolu hrát nebo by jí nedal žádnou jinou šanci, jak „zapomenout“ na chvíli na domov a užívat si nyní své vrstevníky.

Prosociální citění lze zaznamenat v období, kdy dítě vchází do kontaktu s lidmi (spíše dětmi) mimo rodinu, s lidmi cizími, do té doby třeba neznámými – tzn. počínaje předškolním věkem dítěte, tedy zhruba od 4 let. Prosociální citění má nesmírný význam pro budoucnost každého dítěte, každého jedince. Je známé, že předškolní věk je plnohodnotným a velice citlivým obdobím. Dítě se ocitá v nejrůznějších situacích s dalšími dětmi, setkává se s konkurencí, nezájmem a pak nalézá v kolektivu někoho, kdo s ním sou-cítí, sou-hlasí, kdo se s ním raduje či sdílí bolest. Všechny tyto příležitosti mu pomáhají při řešení společenských problémů a k uspokojivému společenskému zařazení.

RÁMCOVÉ CÍLE JAKO VÝZVA K PROSOCIÁLNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ

Pomoci vytvářet prosociální postoje dětí a posilovat prosociální chování patří do cílů RVP PV. Aby se takovému chování dobře dařilo, měla by i učitelka být sama prosociální, aby všem bylo „spolu hezky“. Na naplňování rámcových cílů by měla myslet v průběhu všech činností, které se v MŠ odehrávají. Eva Svobodová ve své knize Prosociální činnosti formuluje rámcové cíle do otázek, které následně pomohou zjistit, zda byly tyto rámcové cíle naplněny:

„ **1. Rozvíjení dítěte a jeho schopnosti učení (získávání vědomostí, dovedností, návyků, zkušeností, postojů...)** – kdykoli v průběhu dne v MŠ se můžeme zeptat: **Co se teď dítě učí?**

2. Osvojování základů hodnot, na nichž je založena naše společnost (osvojování žádoucích morálních hodnot společnosti a jejich praktického užití) – kdykoli v průběhu dne v MŠ se můžeme zeptat: **S jakou hodnotou se dítě setkává?**

3. Získání osobní schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí (být sám sebou, kriticky myslet, umět se rozhodnout a nést za svá rozhodnutí odpovědnost...) – kdykoli v průběhu dne v MŠ se můžeme zeptat:

Jaký má dítě prostor pro samostatnost a možnost ovlivnit situaci, ve které se nachází?“ (12:8)

Naplňování cílů RVP PV úzce souvisí s použitím efektivní komunikace. Učitelka by měla vždy v interakci s dětmi posoudit své jednání, zda je pro děti prospěšné a dále, zda v jednání s dětmi byly naplněny všechny tři cílové oblasti v žádoucí prosociální formě.

HRY SMĚŘUJÍCÍ K PROSOCIÁLNÍMU CHOVÁNÍ

Prosociální chování může učitelka rovněž předkládat dětem pomocí her, které jsou jim nejbližší. Znamená to tedy vynechat hry soutěživé a zařazovat hry prosociální – kde dochází k interakci mezi hráči, ne jako soupeři, ale na základě kooperace a prosociálního chování. Takové hry posilují vzájemné pozitivní vztahy a vazby ve skupině a přispívají k budování pocitu sounáležitosti se skupinou. Kladou důraz na proces, na samotnou činnost, nikoli na výsledek. Jsou to takové hry, kde je vždy někdo zachraňován, ve kterých děti vzájemně komunikují, domlouvají se a hledají společná řešení.

A úplně nakonec bych dodala, že i když je prosociální chování založeno na neočekávání odměny, přesto může být jako odměna přítomen dobrý pocit. A to je ta nejlepší odměna, kterou člověk při práci s dětmi může mít.

4. NEEFEKTIVNÍ ZPŮSOBY KOMUNIKACE

Neefektivní způsoby komunikace mají negativní výsledky. Jednak mají okamžitý účinek (druhému nepomáhají uklidnit se), ale také dlouhodobější dopady. Jsou to takové metody, ve kterých soupeří pedagog s dítětem a které nevedou k žádoucímu cíli. Narušuje se pedagogická komunikace, což může mít za následek celkové zhoršení vztahu mezi pedagogem a dítětem, a toto se negativně promítá do celého edukačního procesu.

4.1 Vymezení pojmu neefektivní komunikace

„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.“ (6:23)

Jsou výrazem mocenského postoje k dítěti a nevedou zajisté k ničemu dobrému. V různé míře v nás přetrvávají z našeho dětství a jejich základem je nerovnost, vztah nadřazenosti a podřazenosti, podceňování názorů dítěte a dalších negativních vlivů. Na jedné straně stojí dospělý plný aktivity a energie a na druhé straně pasivní dítě. Dospělý rozhoduje za dítě.

Proč vlastně máme tendenci používat neúčinné komunikační postupy?

- ✓ **to, co se naučíme v dětství, v nás přetrvává do dospělosti** – tzn., že způsoby komunikace nám díky tzv. sociálnímu učení (učení nápodobou) „naskakují“ téměř automaticky
- ✓ **negativní emoce způsobené nesprávným chováním dětí blokují naši schopnost uvažovat a chovat se s nadhledem**
- ✓ **neznáme jiné způsoby, jak situaci napravit**

Představme si, že jsme dítětem a slyšíme taková slova. Co by nám přitom běhalo hlavou? Jak bychom se cítili? Měli bychom si uvědomit, že požadavky sdělované dětem by se měly rovnat způsobu, jakým bychom je sdělovali např. svým rodičům, našim nejlepším přátelům atd. Je tedy důležité zamyslet se především nad formou sdělování našich požadavků. Dá se říci, že právě forma je důležitější než samotný obsah sdělení.

4.2 Přehled neefektivních komunikačních technik

V této kapitole popisují jednotlivé neefektivní způsoby komunikace na konkrétních příkladech a nastiňují, jak se přitom cítí děti. Také si ukážeme, jak se taková konverzace může v rámci určitých hranic změnit k lepšímu a jak důležité je porozumění a vcítění se do pocitů dítěte.

4.2.1 Ty zase (vždycky, nikdy, pořád)...! Kdybys aspoň...! (výčitky, obviňování)

Příklad: „Jitko, nechala jsi tu zase ležet oblečení. Slibovala jsi mi, že to budeš po sobě uklízet a zase nic. Už mě nebaví ti to připomínat pořád dokola.“

Pocity dítěte: „Aha, tak oblečení je důležitější než já. Asi si myslí, že jsem k ničemu, nepořádná, ... to se mnou nemůže mluvit jinak? Asi mě nemá moc ráda.“

Dítě po sobě nakonec oblečení uklidí, ale jen proto, že to chceme my a nikoli z přesvědčení, že je to tak správné. Tento negativní způsob komunikace může v dítěti vyvolávat pocity ohrožení, které se projevují nedostatečnou láskou, přijetím, špatným sebehodnocením a sebeúctou.

Raději: „Jituš, vidím, že tady leží oblečení. Nešlo by s tím něco udělat?“

4.2.2 *Měla by sis uvědomit, že... (poučování, vysvětlování, moralizování)*

Příklad: „Eliško, kolikrát jsem ti říkala, že čmárat na zdi nesmíš! Víš, kolik práce dá vymalovat celý pokojík? To by mě zajímalo, co teď s tím budeš dělat.“

Pocity dítěte: Jsem hloupá a nezodpovědná. Proč na mě pořád nadává? Stejně si budu dělat, co budu chtít.“

Jde o to, že dospělí v takových situacích mluví spíše více „na dítě“ než „s dítětem“. Takové poučování není výchova. A proto bychom měli, především ve chvílích klidu a pohody, dávat dětem co největší prostor pro spoluúčast na vytváření společných dohod a pravidel, protože tím se budou cítit více zodpovědni za jejich dodržování.

Raději: „Domlouvali jsme se Eliško, že budeme malovat u stolečku na papír. Budu moc ráda, když se dohodnutá pravidla budou dodržovat.“

4.2.3 *Tohle jsi udělal/a špatně! (kritika, zaměření na chyby)*

Příklad: „Honzíku, včera jsi uhodil Lenku, dneska Pepíčka. Takhle by to dál nešlo. Co z tebe jednou bude, to tedy nevím!“

Pocity dítěte: „Jsem hloupý, nikdy nic nedokážu. Ten špatný jsem pořád jenom já. Příště si stejně budu dělat, co chci.“

Taková kritika může vyvolat u dítěte pocity hněvu, vzdoru a také méněcennosti („Jsem neschopný a hloupý.“) a nevede k tomu, aby se dítě snažilo chybu napravit.

Raději: „Očekávám, že si tu děti nebudou ubližovat. Boucháním se totiž nic nevyřeší.“

4.2.4 *Já (někdo) kvůli tobě... (lamentace, citové vydírání)*

Příklad: „Už toho mám fakt dost. Dneska jste tak hluční, že mě z vás rozbolela hlava.“

Pocity dítěte: „Asi jsme to už přehnali. My jsme zavinili, že se učitelka cítí tak, jak se cítí. Je to naše chyba.“

Slova podobného významu vzbuzují u dětí pocity viny, a to je špatně. Dospělí volí nevhodná slova a dítě si je překládá jako obvinění. Dítě by se nemělo cítit

obviňováno, spíše by si mělo uvědomit nesprávnost svého chování samo, tzn., že takové pocity by měly u dítěte přicházet zevnitř.

Raději: „Už jsem docela rozzlobená, protože nemám ráda velký hluk. To pak neslyší jeden druhého a to je škoda.“

4.2.5 Nedělej to, nebo se ti stane...! (zákazy, varování)

Příklad: „Hanko, nešlapej pořád do těch louží! Budeš mokrá!“

Pocity dítěte: „Proč bych nemohla, vždyť je to zábavné.“

Dítě v předškolním věku myslí ještě převážně v obrazech a reakce na naše pokyny jsou většinou opačné – to, co dítě „nemůže“ slyší jako pokyn, že „může“, tzn. „nelítej“ pro ně znamená „lítej“. Jindy znamenají různá varování pro děti výzvu, inspiraci k něčemu, co by jinak děti vůbec nenapadlo. Vzpomeňme na památnou větu z filmu Obecná škola: „Žactvo se důrazně varuje, aby v těchto dnech mrazů neolizovalo zábradlí...“

Raději: „Louže se dají obejít.“

4.2.6 Z tebe jednou vyroste... (negativní scénáře, prorocství)

Příklad: „Když budeš pořád takový lenoch, nevezmou tě do školy.“

Pocity dítěte: „Jak může vědět, co se stane? Proč je taková? Ale možná má pravdu...“

Touto formou vlastně sdělujeme dítěti, jak se bude odvíjet jeho život do budoucna, a to dítě slyšet nechce. Rozzlobí se a vzdoruje. Negativní prognózy vyvolávají u dětí představy vlastní neschopnosti.

Raději: „Vstup do školy se blíží. Člověk se tam musí učit a poslouchat paní učitelku. Píší se tam úkoly a nemělo by se na nic zapomínat.“

4.2.7 On je takový... (nálepkování)

Příklad negativní nálepky: „Petr, to je ale nešika. Ani pořádně neví, jak má držet nůžky.“

Pocity dítěte s negativní nálepkou: „Nebudu se vůbec snažit, už o mě nikdo nestojí, jsem k ničemu.“

Takové věty mají negativní vliv, dětem přisuzujeme „nálepku“, škatulkujeme ho“. Jsou to negativní scénáře, které vzbuzují vztek a vzdor, protože často znějí jako urážky. Je velmi obtížné, se takové nálepky pak zbavit.

Raději: „Nůžky používáme na stříhání šablony. Kdyby se někomu nedařilo, ráda pomůžu.“

Příklad pozitivní nálepky: „To Janička, to je hodná a šikovná holčička.“

Pocity dítěte s pozitivní nálepkou: „Nesmím zklamat, musím být vždycky veselá a rozumná.“

V případě pozitivní nálepky nutíme dítě k tomu, aby se chovalo podle našich představ. I to může znamenat riziko pro zdravý vývoj dítěte.

Raději: „Mám radost, když vidím, že se práce daří a vám se líbí.“

4.2.8 Udělej... (pokyny)

Příklad: „Uklid'te si ty hračky“

Pocity dítěte: „No jo, musím pořád poslouchat, jak a co mám dělat?“

Takové věty vyslovujeme sice klidným tónem a nevyvoláváme u dětí pocity ohrožení jako v předešlých případech, ale pokud jsou vysloveny často, brání dětem v samostatnosti. Za dítě rozhoduje někdo jiný. To je špatné, protože dítě se nenaučí sledovat své tělesné pocity, rozhodovat se, uvažovat o důsledcích svého chování a brát za sebe zodpovědnost.

Raději: „Uklidíme hračky teď nebo až po procházce?“ ...nebo „Před svačinkou uklízíme hračky na svá místa.“

4.2.9 Okamžitě běž a udělej...! (příkazy)

Příklad: „Vypni hned tu televizi a běž se umýt!“

Pocity dítěte: „Udělám to, až budu chtít já. Nenechám si poroučet.“

Dítě bude provádět spíše opak, jako bychom to udělali my, dospělí. Proč to dělat hned? Chybí zde smysluplnost požadavků na dítě – důvod, proč to udělat.

Raději: „Je potřeba se vykoupat. Zítra vstáváme brzy a pak bude koupelna obsazená.“ ...nebo....“ Vykoupeš se hned nebo až po večeři?“

4.2.10 Přestaň..., nebo...! Běda, jestli...! (vyhrožování)

Příklad: „Jestli budeš pořád takhle zlobit, tak nikam nepojedeme.“

Pocity dítěte: „Raději teď budu chvilku hodný, abychom mohli jet“

Dítě zažívá strach a v danou chvíli vyhoví dospělému, ale kde jsou žádoucí normy chování, kde je smysluplnost a správnost na ně kladených požadavků? A tak vyhrožování nemá žádný účinek.

Raději: „Na výlety jezdí ti kluci a holky, kteří umí poslouchat. Rodiče pak nemají strach, když ví, že se na všem s dětmi domluví.“...nebo...“Už se opravdu zlobím. Mám totiž strach, aby ses neporanil. Nepůjdeme si raději číst knížku?“

4.2.11 Křik

Křičením se zvyšuje agrese a u dětí může vyvolávat ještě větší strach nebo vzdor. Bývá projevem naštvaní, zlosti nebo bezmoci.

4.2.12 Podívej se na..., vezmi si příklad z ... (srovnávání, dávání za vzor)

Příklad: „Lucko, to už není možné, jak se s tím jídlem loudáš. Podívej se na Jardu, jak všechno snědl a jak rychle.“

Pocity dítěte: „Nemůžu za to, nikdy nebudu jíst tak rychle jako Jarda. No jo, Jaroušek....“

Jak bychom se cítili my dospělí, kdyby nás s někým srovnávali? Určitě stejně hrozně jako dítě, s pocity méněcennosti, která ohrožuje naši sebeúctu.

Raději: „Bude prima si přichvátnout se svačinou, protože na nás čeká překvapení, které jsme dostali od naší paní kuchařky.“

Já pro tebe..., a ty...! (poukazování na vlastní zásluhy)

Příklad: „ Celé odpoledne uklízím tvůj pokoj a ty mně ani trochu nepomůžeš s nádobím?“

Pocity dítěte: „ No jo, to jsem čekala. Vždycky mně musíš všechno hned vyčítat a být ta lepší.“

Dávat sám sebe za ten nejlepší vzor a přidávat lamentace a výčitky? Ani „tudy cesta nevede“ k té správné komunikaci.

Raději: „Jitko, za chvilku přijde návštěva. Pomůžeš mi, prosím tě, s nádobím nebo vytřeš podlahu?“

4.2.13 Ty snad chceš...? Copak ty nechceš...? (řečnické otázky)

Příklad: „Ty nevíš, jak se zachází s lepidlem?“

Pocity dítěte: „Dává mi najevo, jak jsem neschopná, copak se mnou může mluvit takovým tónem?“

Takto formulované věty se vyznačují despektem a určitou nadřazeností a dospělí na ně neočekávají odpověď. Tím vlastně dítě staví do pozice „toho druhého“.

Raději: „Lepidlo používáme na papír, který opravdu chceme přilepit.“

4.2.14 Ty jsi ale... (urážky, ponižování)

Příklad: „To snad není pravda, ty nevíš, jak se drží příbor?“

Pocity dítěte: „Proč mi to musí říkat? Chci být lepší a snažím se..., ale taková slova se mi nelíbí.“

Slovní agrese bolí ještě více než agrese fyzická. Bolí dlouho, zasahuje opravdu hluboko a je nelehké na ni najít lék. Urážky zraňují lidskou sebeúctu, a proto se nedají přehlížet. Děti řeší většinou takové ponižování fyzickou odplatou.

Raději: „Příbor držíme oběma rukama, vidličku v levé a nůž v pravé ruce. Pak se nám jídlo lépe nabírá.“

4.2.15 To je náš génius! To ses teda vyznamenal! (ironie, shazování)

Příklad: „Ukaž to všem, jak ses dneska vyznamenal, taková čmáranice.“

Pocity dítěte: „Je mi hrozně, jsem úplně neschopný. Příště už nebudu kreslit raději vůbec. Nikomu se to nelíbí a líbit už určitě ani nebude.“

Podobně jako křik, tak i ironie a shazování jsou určitou agresí. V tomto případě agresí, která je skrytá pod rouškou humoru, a o to více je tedy zákeřnější.

Raději: „Vidím, že jsi nakreslil asi někomu obrázek. Můžeš mi prozradit, kdo je na tom obrázku a co dělá?“

Pocity dětí, které popisují v jednotlivých příkladech, hovoří za vše. Dítě má pocity méněcennosti, neschopnosti, provinění, snížené sebevědomí..... a takto bych mohla pokračovat dále. Zajisté to ale stačí k tomu, abychom si uvědomili, jak negativně můžeme dítě ovlivnit těmito nevhodnými komunikačními postupy, jak křehká je dětská duše a jak moc si musíme tuto skutečnost uvědomovat. Nyní je na každém z nás, v tom nejlepším zájmu dítěte, abychom tyto komunikační styly spojené s negativními emocemi přehodnotili a vykročili tím správným směrem. Cesta k efektivním komunikačním dovednostem je nejlepší volba a zajisté se vyplatí.

Nyní bych ráda poukázala na význam trestů a odměn. Ale co s nimi? Jak pokárat a netrestat? Jak správně odměnit? Postupně přijdeme na to, že existují způsoby, jak z neefektivních trestů a odměn dojít pomalými krůčky ke smysluplné, logické a efektivní komunikaci.

4.3 Význam trestů a odměn

Je jasné, že do výchovy patří oba pojmy. Základem je ale asi to, jak je pochopíme a uchopíme. Po dobrém nebo po zlém? Existuje stejnojmenná publikace sepsaná výtečným dětským psychologem Zdeňkem Matějčkem (1994), ve které popisuje „stupnici“ odměn a trestů, které lze zařadit do tří „vrstev“:

1. **Vrstva na úplném dně je vrstva fyziologická**, která představuje tělesné příjemnosti či nepříjemnosti – tedy něco, co cítíme dotykem, co nám chutná nebo co vidíme. Může to být pohlazení nebo čokoláda za odměnu a pohlavek nebo domácí vězení za trest.
2. **Prostřední vrstva je vrstva psychologická**, tzn., že už to nehladí ani nebolí tělesně, ale citově – na duši. Může to být pochvala a uznání za odměnu či ponížení a odepření přízně za trest.
3. **Nejvyšší vrstva přesahuje dvě předchozí a lze ji označit za duchovní**. Je to porozumění, láska, soucítění, odpuštění, vděčnost a další pozitivní postoje vychovatele, které ve výchově působí ze všeho nejsilněji a neúčinněji.

„Porozumět výchově znamená porozumět vztahu mezi vychovatelem a dítětem. Ve skutečnosti je výchovný vztah oboustranný, vzájemný.“ (9:19)

Když děti vychováváme, znamená to, že s nimi trávíme všechna období jejich života, a proto si musíme uvědomit, že trest i odměna by měly být vždy přiměřené jejich věku. Těžko třeba odměníme batole novou koloběžkou. Dítě by také vždy mělo pochopit, proč přišla odměna či trest. Právě u trestu musí znát dítě důvod, má si být vždy vědomo svého přestupku. Reagujeme-li na prohřešek dítěte stále stejně, je pak výchova „jednoduchá“ a dítě tak nebude dovedeno k řešení problému. Proto zapojme členitost do škály trestů a odměn, zejména podle situace. A samozřejmostí by pro nás mělo být, že ani v jednom případě nezacházíme do krajních mezí – tzn. těžko odměníme dítě, které už má všechno a po ničem netouží a těžko potrestáme dítě, když jsme u něj užívali tresty v krajních dávkách již od samého začátku. A nakonec, buďme důslední, jinak uvádíme dítě ve zmatek a vychovatele v jeho očích snižujeme.

Nyní je třeba si uvědomit, proč, jak, kdy a za jakých okolností bychom měli dávat při interakci s dětmi v MŠ nebo ve výchově svých vlastních dětí přednost tomu „po dobrém“ nebo tomu „po zlém“.

4.4 Tresty a jak na ně

Profesor Matějček se o trestech vyjádřil takto: „Tresty zastavují, ale nebudují.“ Tím vlastně říká, že dítě pod vlivem trestu sice přimějeme, aby udělalo, co žádáme, ale provede to ze strachu a pouze mechanicky – bez osvojování morálních hodnot.

Existuje mnoho trestů, od fyzických, přes zákaz oblíbených činností, až po záměrné odmítání komunikace, pozornosti a dokonce i lásky. *„Trest je záporný podnět nebo souhrn podnětů, které u dítěte vyvolávají bolest nebo nelibost. Dospělý trestem upozorňuje dítě, že udělalo něco špatně a že si má zapamatovat, aby to příště už nedělalo. Trestem si nemá dospělý na dítěti vylévat zlost.“* (14:107)

Tresty představují určité riziko pro zdravý duševní, sociální a morální vývoj dítěte. *„Trest zajisté není to, co jsme si jako trest pro dítě vymysleli, ale to, co dítě jako trest prožívá. Onen nepříjemný, tísnivý, zahanbující, ponižující pocit, kterého bychom se chtěli co nejdříve zbavit a kterému bychom se chtěli rozhodně pro příště vyhnout.“* (9:26) Když chceme s dětmi dosáhnout spolupráce, je někdy těžké nevyslovit věty nebo slova, které máme zažité, protože jsou v nás hluboko zakořeněné již z našeho dětství. Mohou to být různé výhrůžky, přednášky, varování a další negativní postoje, které člověk vyslovuje „ze zvyku“, z pohodlnosti, nevědomky, v časové tísní, v emočně nezvládnutých situacích či z důvodu udržení moci nad dítětem. S odstupem času ale

dochází k posunu v posuzování trestů, a tak si v této kapitole ukážeme, že dobrou a zodpovědnou výchovu dětí lze provádět i bez trestání, v podstatě s použitím efektivní komunikace.

RIZIKA TRESTÁNÍ

Trest vede jen k negativním pocitům – dítě po jeho vyslovení svým vychovatelem může pociťovat nenávist, vzdor, vinu, odplatu, méněcennost, a takto své děti vychovávat nechceme.

V podstatě jakýkoli trest představuje riziko – dítě se vlivem trestů učí, že mít moc je důležitější než se chovat správně a tento model si přenáší dále do života – do pracovních vztahů, do manželství, do výchovy vlastních dětí. Další riziko je v tom, že tresty fungují někdy jako „výměnný obchod“, že se děti nenaučí tresty přijímat (Honza přichází domů v 18 hod místo v 17 hod, tak za trest zítra nepůjde ven za kamarády vůbec.). Pokud to dítěti nevadí a tuto nepříjemnost snese, je trestem toto chování „zapláceno“ a dítě si může dělat dál, co chce - a takto pořád dokola. Tímto se nenaučí chovat se správně, ale tresty přijímat.

Trest dítě nejen frustruje, ale také mu dává vzor, podle kterého se může začít chovat samo – tzn., že se dítě učí chovat přesně naopak, než jak bychom si přáli my, dospělí.

JAK SE CÍTÍ DÍTĚ?

Nespravedlivě, poníženě, má vztek, zlost, touhu bránit se, pomstít se, dělat naschvály, je zmatené, má strach ze ztráty lásky rodičů atd. To všechno jsou negativní emoce, které zraňují osobnost dítěte, konkrétněji jeho sebeúctu a vztahy k ostatním. Má-li dítě takové pocity: *„Asi jsem k ničemu, když se ke mně takto chovají. Kdyby mě měli rádi, tak by si to ke mně nikdy nedovolili.“*, neváží si pak samo sebe, ani druhých ..., a to je krůček k tomu, že může sobě i ostatním ubližovat.

Jak bychom se cítili my, dospělí? Stejně.....

CO TEDY MÍSTO TRESTŮ?

Nesprávné chování je třeba napravit. Avšak neměli bychom cítit potřebu děti trestat, ale potřebu jim pomáhat – jediné tak se takové dítě naučí žít ve společnosti a přijímat a respektovat její pravidla. A co dítě? To bychom měli přesvědčit, aby dělalo

správné věci proto, že pochopilo, že jsou správné a ne proto, že se bude bát trestu. Jak to tedy všechno dát dohromady, aby děti pochopily, že jejich jednání nebylo správné a my zůstali pro ně nadále dobrými a vstřícnými vychovateli?

Matějček (1994) uvádí, že trest má v podstatě 3 hlavní funkce:

- o **Napravit škodu** (např. dítě uklidí, co rozházelo)
- o **Zabránit, aby se nesprávné chování opakovalo** (dítě se učí minulou špatnou zkušeností)
- o **Zbavit viníka pocitu viny** (pocit viny z dítěte co nejrychleji sejmut, aby mohlo prožít pocit osvobození a smíření)

Adele Faber a Elaine Mazlish (2007) radí, jak místo trestání použít vůči dětem vhodnou komunikaci:

- o **Ukázat dítěti, že nám může s něčím pomoci**
(*Příklad:* „Moc by mi pomohlo, kdybys šel a vybral nám nějaké dva hezké banány“ - *Namísto:* „No počkej, až tě uvidí paní prodavačka, jak tu lítáš, ta ti ukáže!“)
- o **Ukázat náš jasný nesouhlas (aniž bychom napadali osobnost dítěte)**
(*Příklad:* „Vůbec se mi nelíbí, co se tu odehrává. Určitě to vadí prodavačům, když tu mezi regály běhají malé děti.“ – *Namísto:* „Vůbec se neumíš chovat, dneska budeš bez večerníčku.“)
- o **Uvést svá očekávání**
(*Příklad:* „Očekávám, že když se domluví určitá pravidla, tak se budou dodržovat.“ – *Namísto:* „Už jsem fakt naštvaná, že mě vůbec neposloucháš.“)
- o **Ukázat dítěti, jak danou věc napravit**
(*Příklad:* „Je normální dodržovat pravidla, na kterých se lidé domluví. My je máme také a můžeme si je zopakovat, abychom příště věděli, co máme dělat.“)
- o **Dát dítěti možnost výběru**
(*Příklad:* „Když tady běháme, můžeme něco nebo někoho porazit. Vyber si, buď půjdeš vedle vozíku nebo si do něj sedneš.“ – *Namísto:* „Jirko, neběhej tu, jinak nepůjdeš s kamarády ven.“)
- o **Jednat (nějakou akci)**
(*Příklad:* Dítě stále běhá po obchodě a maminka ho dává do nákupního košíku se slovy: „Tak se mi zdá, že ses rozhodl sedět ve vozíku.“ – *Namísto:* neustálého „hubování“)

o **Umožnit dítěti, aby poznalo následky svého nevhodného chování**

(*Např.* Dnes jde nakupovat maminka sama, protože dítě včera „neposlouchalo“. Dítě je smutné a uvědomuje si, proč nemůže s maminkou.)

Jsou to vlastně takové náznaky jednotlivých efektivních komunikačních dovedností, o kterých se více rozepisují v kapitole č. 5. Nyní si ukážeme, jaký postup při řešení přestupků či nesprávného chování druhé osoby radí Kopřivovi (2008):

o **Nejprve se věnovat svým emocím nebo emocím druhé strany**

Je důležité umět zvládat své a cizí emoce. Měli bychom jim rozumět a dávat je najevo neútočným způsobem (v podobě já - výroku nebo empatické reakce, o kterých se více rozepisují v dalších kapitolách). Někdy se stane, že jsme v tak silných emocích, že víme, že bychom situaci „nezvládli“, a tak je lepší odložit řešení na jindy.

o **Přimět druhou stranu ke spoluúčasti na řešení vzniklé situace a vést celý postup směrem k nápravě**

To znamená mluvit s dítětem, nikoli na dítě – vést dialogy, ne monology. To je ten správný postup k pozitivní odezvě ze strany dítěte.

o **Provést patřičná opatření**

Nezabírá-li předešlá možnost (přimět dítě ke spolupráci), je důležité nadále vracet problém k dítěti, a to buď formou výběru („*Promluvíme si o tom teď nebo po večeři?*“) nebo fyzickou převahou (ne trestem) dospělého („*Ted' budu raději sama a promluvíme si o tom zítra.*“), anebo dát dítěti šanci situaci napravit – dát mu čas, aby si uvědomilo svoje chování a přišlo s návrhem řešení, až bude chtít ono samo („*Až budeš myslet, že se dokážeme domluvit bez bouchání dveří, budu v kuchyni.*“)

Není nutné vždy za každou cenu použít všechny tři kroky ani zachovat tento postup. Nejdůležitější je však prostřední krok (přizvat druhou stranu ke spoluúčasti).

PŘIROZENÉ DŮSLEDKY – VÝCHOVNÁ METODA ROZVÍJEJÍCÍ ZODPOVĚDNOST

„Pokud nejde o život a o zdraví, můžeme na dítě nechat dopadnout přirozené důsledky jeho konání – ty jsou totiž významným činitelem v budování jeho zodpovědnosti.“ (6:79) Takové důsledky vlastně přichází samy od sebe – přirozeně, jako výsledek chování dítěte. Dítě by je mělo prožít a vyvodit si z nich ponaučení do budoucna. Někdy to může být nepříjemné, ale je to prospěšné. Má dvouletá dcerka stále sahala na hrnek s horkým nápojem a já jsem se obávala, že ho na sebe zvrhne. Raději jsem předešla malému (mohlo by jít o zdraví) a na horký hrnek jsme si dlouze sáhly společně, až to pálilo. Od té doby už Eliška ví, že takový nápoj pálí, nedotýká se ho a jakmile nalévám horký čaj nebo kafe, už sama zvedá prstík a volá: „Pálí to“.

Je dobré uvést přednosti přirozených důsledků, jak je popisují Don Dinkmeyer a Gary D. McKay (2008):

- ✓ za první – děti jsou zodpovědné za své chování, nikoli jejich rodiče
- ✓ za druhé – děti se mohou samy rozhodovat, jaké jednání je vhodné
- ✓ za třetí – děti se poučují z (neosobního) přírodního nebo společenského řádu věcí, místo aby byly nuceny se podřizovat přáním jiných osob. Dítě, které odmítne jíst, má hlad.

Tresty jsou zaměřené na minulost a na hledání viníka (Kdo to udělal.). Přirozené důsledky jsou však mnohem efektivnější, neboť jsou zaměřeny na přítomnost či budoucnost, dávají nám prostor k řešení situace (Co s tím uděláme?). Tím se stáváme kompetentnějšími a lépe se nám dávají věci do pořádku.

4.5 Pochvaly, odměny a jak na ně

S pozitivním oceněním dítěte souvisí jeho sebeúcta, tzn. vážit si sám sebe. U dítěte je velice důležitá, protože má velký význam při utváření dalších myšlenkových procesů, emocí, přání, hodnot a cílů a je základem sebedůvěry. My, dospělí, můžeme dítě v tomto jeho sebehodnocení ještě trochu více posunout, a to formou chvály či odměny. Navozují totiž kladné emoce, jsou to příjemné situace a máme je všichni rádi. Přesto však mají svá rizika.

RIZIKA POCHVAL

Pozor, je chvála a chvála. Existují totiž chvály, které v nás vyvolávají určité pochybnosti. Jedná se o nevhodně formulovaná slova, která pouze obecně hodnotí provedený úkol, snahu či ochotu dítěte (Například když popisují dětský obrázek větou: „*Je to pěkné.*“, dítě si může myslet: „*Zajímalo by mě, jestli se mu ten obrázek opravdu líbí.*“... „*Myslí to vážně?*“...“). Taková prostá formulace k dítěti je příliš obecná a dítě může o svém výsledku pochybovat.

JAK SPRÁVNĚ CHVÁLIT?

Adele Faber a Elaine Mazlish (2007) ve své knize popisují, že pokud chceme použít chválu, která dětem opravdu pomáhá, tak bychom měli dodržet tento postup:

1. namísto hodnocení - popsat a slovně **ocenit** to, co vidíme nebo cítíme
2. jakmile dítě takto uslyší popis, je schopno samo sebe pochválit

(Příklad: „*Je vidět, že sis dala záležet. Tady je maminka s tatínkem a tady štěká pejsek vid’? A co jsi nakreslila tady? ...aha, tak to se ti opravdu povedlo.*“ A dítě na to reaguje: „*Hurá, líbí se mu*“,... „*Umím hezky malovat, tak jdu malovat další obrázek.*“). Děti tedy chválí samy sebe a jsme tam, kde jsme v této kapitole začali, tedy u rozvíjení sebeúcty. Čím více se dítě chválí a má se rádo, tím více si samo sebe váží, tedy posiluje svou sebeúctu.

Do této doby jsem často používala pro svou dcerku hodnocení „*Jsi šikulka*“ a myslela jsem si, jak to zní přirozeně a že volím to správné hodnocení. Vůbec jsem si neuvědomovala, co tím vlastně říkám. Nenapadlo mě, že dcerka může o mých slovech pochybovat a že to nakonec vyzní úplně jinak. Ale je to přitom logické, jak by mně asi bylo, kdyby to říkal někdo mně? Co bych si myslela? Ted’ už vím, jak na to.

Když se v dnešní uspěchané době rozhlédneme kolem sebe, slyšíme spíše kritiku než chválu. Okolní svět nemá příliš tendencí někoho chválit, a to je škoda. Pochvala za určité chování, ochotu či snahu by měla být samozřejmá. Utvrzujme tedy nadále naše děti v tom, že jednají správně a říkejme jim, co je na nich dobrého. Nejen že je to potěší, ale také motivuje k větší spolupráci a k mnohem větší píli.

A ještě jedna důležitá věc, nazývejme pochvalu spíše oceněním. Pochvala se nám může zdát jako hodnocení nějakého pozitivního vyjádření, kdežto s oceněním souvisí uznání, a to má určitě větší váhu.

A CO ODMĚNY?

Odměna by měla být vyjádřením našeho uznání a díku. Odměnou ukazujeme vděčnost a projevujeme dítěti, že si ceníme jeho výkonu. I odměny však mohou mít svá rizika. Mohou být používány s manipulativním záměrem, tzn., abychom druhého přiměli udělat to, co chceme my. Vyvarujme se tedy takovýchto odměn, které znamenají „uplácení“ nebo „něco za něco“ – tzn. dárků, bonbónů, peněz a dalších materiálních věcí. Jinak se totiž může stát, že se odměny stanou pro dítě vnější motivací (*„Dneska budu žehlit – ne proto, že chci mamce pomoci, ale že za to dostanu odměnu.“*), dítě tak bude ztrácet vnitřní zájem či motivaci něco udělat a také zde bude chybět prožitek ze společně stráveného času s dospělým. Dále používáme-li ve své komunikaci k dítěti slovo „za odměnu“ (*„Dneska se ti povedlo rychle uklidit pokojíček, tak za odměnu si přečteme dvě pohádky místo jedné.“*), dítě se tím učí, jak se zavděčit dospělému, aby získalo odměnu - místo toho, aby samo sebe řídilo, aby se dostavily pozitivní přirozené důsledky.

JAK TEDY SPRÁVNĚ ODMĚŇOVAT?

Měli bychom dodržovat určitá pravidla, která pomáhají dítěti, aby si odměny vážilo, aby ji mělo spojenou s nějakým pěkným prožitkem spolu s rodiči či vychovatelem a ne s materiální věcí, kterou dostalo. Správná odměna by se měla vždy odrážet od toho, co má rádo dítě. Může to být společná návštěva divadla, kina či hezká potěšující slova, tzn., že bychom měli vytvořit takové podmínky, aby děti mohly prožívat přirozené pozitivní důsledky svých činností a svého chování.

5. EFEKTIVNÍ KOMUNIKAČNÍ POSTUPY A DOVEDNOSTI

Efektivně komunikovat má rozhodně smysl. Tyto komunikační techniky mají tu „výhodu“, že dítě se pomocí nich učí vyznat ve svých emocích, budovat si zdravé sebevědomí, vycházet s ostatními kamarády, domlouvat se, požádat o něco,....., a to jsou dovednosti, které bude každé dítě potřebovat po celý život. Dá se říci, že „POKYNY JSOU PRO TEĎ, INFORMACE PRO ŽIVOT „ - a to je hlavní motto, které je rozhodujícím faktorem pro používání efektivní komunikace s dětmi od útlého věku.

Komunikace má být pro dítě vždy srozumitelná, přímá a jednoznačná. Není vhodné s takto malými dětmi používat cizí slova, manipulaci ani otázky – v případě, že chceme dítěti sdělit, aby něco nedělalo. Je důležité věci dostatečně vysvětlovat, vysvětlovat i chování jiných lidí. Také musíme dítěti naslouchat a nechat ho povídat, jak si věci představuje nebo co by ono samo udělalo.

5.1 Vymezení pojmu efektivní komunikace

Efektivní komunikace je především dovednost. Je určena všem vychovatelům a pedagogům, kteří se snaží o partnerský, respektující přístup ve výchově dětí a kteří chtějí investovat úsilí do komunikačních dovedností pro zvládání běžných i náročnějších situací. Vypráví o určité dovednosti vůči dětem, připouštění různosti a projevování tolerance tak, aby se mohly rozvíjet vzájemné vztahy.

Efektivní komunikace neznamena „pouze“ rozvoj jazykových schopností a dalších souvisejících faktorů jako je rozvoj motoriky a grafomotoriky, zrakového a sluchového vnímání, rozvoj slovní zásoby a obsahové a formální stránky řeči. Jde především o to, abychom k dětem dokázali přistupovat s láskou, vzájemným respektem, úctou a tolerancí, protože jedině tak jim pomůžeme k vybudování zdravého sebepojetí, k rozvoji jejich osobnosti a zodpovědnosti za své jednání. Je zapotřebí volit respektující a přitom účinné způsoby, jak zprostředkovávat dětem tolik potřebné hranice chování – a to především proto, abychom pak mohli vidět souvislosti mezi tím, co děláme a říkáme dětem v běžných situacích každodenního života a tím, jaké jednou budou, až dospějí.

Někteří lidé dokáží metody efektivní komunikace používat přirozeně, protože se s ní setkali při vlastní výchově. A ti, kteří ji neznají a chtějí ji používat, mohou být potěšení, neboť se dá naučit.

Je to komunikace partnerská a jsem přesvědčena o tom, že „partnerský přístup dospělých k dětem je nejen možný, ale i nutný pro to, aby z dětí vyrostli kompetentní a zodpovědní lidé, schopní řešit problémy současného světa.“ (6:9)

5.2 Jak ale na to?

Do konfliktu se dostává vždy jedno dítě, které to zavinilo a druhé, které je v tom „nevinně“. Pak jsme tu my, pedagogové, abychom takové situace s oběma aktéry řešili, a to především s respektem a pochopením a s použitím efektivních komunikačních technik. Nic totiž není takové, aby se to nedalo změnit. A jak to udělat?

Je mnohem lepší vyjádřit empatii a porozumění pro přehmaty a uklouznutí toho druhého. To totiž nejen tiší emoce, ale pomáhá také uvědomit si, co a jak mělo být jinak. A také tím, že dáváme dětem prostor pro jejich názor a řešení ve věcech, které se jich týkají, dále je necháváme vybrat si a nesoudíme je, tím jim postupně předáváme zodpovědnost za to, pro co se rozhodly.

Při komunikaci s dětmi je zapotřebí se zajímat o to, jak se při nejrůznějších situacích děti cítí a k tomu nejlépe vyjádřit porozumění pro jejich emoce. Není tak důležité, co děti dělají, ale spíše co prožívají.

Jak tedy komunikovat s dětmi, aby „nám tu spolu bylo hezky“ - aby děti pochopily, že si jich vážíme a že je nám s nimi dobře? Měli bychom:

- ✓ „být autentičtí, naše slova by se měla shodovat s činy i s myšlenkami, protože děti jsou velmi citlivé na naše neverbální projevy a často jim rozumí lépe, než slovům
- ✓ přijímat děti jako rovnocenné partnery
- ✓ spolu s dětmi si vytvořit pravidla
- ✓ být revizibilní, to znamená nedělat a neříkat dětem věci, které bychom nechtěli, aby říkal nebo dělal někdo nám nebo někomu, koho máme rádi
- ✓ snažit se o podpůrnou a rozvíjející komunikaci – tzn. reagovat na podněty ze strany dítěte, rozvíjet je a potvrzovat, že dítěti rozumíme a chápeme jeho pocity
- ✓ dávat dětem najevo, že je máme rádi – myslet na to, že každé dítě potřebuje náš dotek, pohled, soustředěnou pozornost, uznání, ale i slova, která mu potvrdí, že jsme rádi, že je mezi námi a že ho potřebujeme
- ✓ učit děti vyznat se ve svých emocích a emocích ostatních lidí
- ✓ děti netrestat, ale nechat působit přirozený důsledek

- ✓ *ocenit konkrétní snahu dítěte či výsledek jeho činnosti místo neurčitých pochval a hmotných odměn či přidělení výhod*
- ✓ *vyhýbat se neefektivním komunikačním technikám, nepoužívat zbytečně moc otázek*
- ✓ *používat efektivní komunikační techniky*
- ✓ *v případě, že dítě prožívá silnou emoci, umět zareagovat empatickou reakcí, nepopírat emoce dítěte*
- ✓ *v případě, že já prožívám silnou emoci, jejíž příčinou je dítě, umět tuto emoci sdělit dítěti formou já výroku*
- ✓ *snažit se vzbudit u dětí vnitřní motivaci k učení i k dalším činnostem*
- ✓ *děti nenálepkovat*
- ✓ *neřešit za děti problémy, ale učit děti, aby se snažily domluvit se, najít kompromis či dohodu při řešení konfliktu*

Komunikace s dítětem by nikdy neměla být souboj o to, kdo koho bude poslouchat, ale společná cesta plná objevů a překvapení.“ (13:17-18)

5.3 Respekt jako základní postoj pro vztahy a výchovu

„Existují respektující výchovné a komunikační postupy, kterými můžeme druhým sdělovat své oprávněné požadavky, řešit náročné situace, a když je to potřeba, tak i vyjadřovat svoji nelibost nebo se bránit.“ (6:14)

Vzájemný respekt a úcta je právě cesta, která má smysl. Respektovat druhé a chovat se k nim s úctou především znamená:

- ✓ *chovat se k nim tak, abychom nezraňovali jejich lidskou důstojnost, tzn. nedovolovat si k nim nic, co nechceme, aby si oni dovolovali k nám.*
- ✓ *také bychom měli brát na vědomí, že se od nás mohou lišit, aniž by byli lepší nebo horší než jsme my.*

To znamená, že co se způsobů komunikace a slušného chování týče, neměli bychom se k dětem chovat jinak než k dospělým. „Tím, že se chováme k dětem respektujícím způsobem, plníme dva nesmírně důležité výchovné úkoly:

- ✓ *prispíváme k rozvíjení a uspokojování jejich potřeby a sebeúcty (vážit si sám sebe, přijímat se jako hodnotná lidská bytost)*
- ✓ *ukazujeme jim, jak vlastně má vypadat správné chování – to chování, které od nich vyžadujeme“ (6:17-18)*

Respekt je vlastně základem pro ostatní hodnoty, abychom dosáhli pozitivního výsledku, měli bychom se nejprve chovat takto my dospělí, než začneme respekt vyžadovat od dětí. Zdvořilé chování si děti odnáší do dospělosti, o čemž vypovídá i nejznámější úryvek z knihy Roberta Fulghuma:

„Všechno, co opravdu potřebuji znát k životu, jsem se naučil v mateřské škole...Tohle jsou věci, které jsem se naučil: O všechno se poděl. Hraj fér. Nebij druhé..., uklid' si po sobě. Neber věci, které patří druhým. Když někomu ublížíš, řekni promiň...”

Jsou to, dá se říci, jednoduché věci, ale jsou důležité pro celý život. V podstatě poznatky z mateřské školy na nás budou vyskakovat bez ustání až do smrti. Život nás stále zkouší, zda tomu, čemu jsme se naučili, také rozumíme. Zvažujeme, co je správné a co špatné, co je dobré a co zlé, co je pravda a co lež. Znovu a znovu se vracíme tam, kde nám, malinkým, s velkou péčí předávali elementární poznatky o lidském usilování. Vracíme se do mateřské školy, protože tam to vlastně všechno začalo.

RESPEKTOVAT DRUHÉHO ZNAMENÁ

- o „umožnit druhému člověku naplňování jeho potřeb podle Maslowovy pyramidy
- o respektovat též jeho blízké lidi, nekritizovat je a nemluvit o nich ve zlém
- o neohrožovat jeho důstojnost
- o vnímat ho hodnotného stejně jako jsem já
- o chovat se k němu slušně
- o nevystupovat z pozice moci
- o klást na něj smysluplné požadavky
- o hledat způsoby, jak komunikovat a neubližovat

RESPEKTOVAT DRUHÉHO NEZNAMENÁ

- o že s ním vždy musím souhlasit
- o že se na něho nesmím rozzlobit
- o že ho musím milovat.“ (13:29-30)

ÚCTA A PŘIJETÍ JAKO ZÁKLAD PEDAGOGICKÉHO PŘÍSTUPU

Výchovu a komunikaci s dětmi zajisté nelze „zaškatulkovat“ do jasně daných a obecně platných schémat a pravidel, to záleží na každé učitelce a mamince svých dětí. Ale ráda bych zde uvedla několik bodů, které by měly být správným výchovným směrem k přiblížení se dětem a které by nám mohly ujasnit a rozšířit naši výchovnou činnost:

o *Úcta k dítěti*

- **pečovat o sebeúctu dítěte**
- **uznávat dítě za rovnoprávné**, tedy jím nepohrdat (např. hovořit s ním ve výšce jeho očí)
- **považovat dítě za samostatnou bytost**

o *Dítě má právo na respekt vůči svému tělu, majetku a dílu*

- **nenutit děti k jídlu** = v uvolněné atmosféře jí zdravé dítě tolik, kolik potřebuje a žádné dítě na světě nikdy dobrovolně hladem nezemře
- **chození na toaletu** = když nám dají děti vědět (nemusejí se ptát!), mohou chodit samostatně na toaletu
- **děti si nosí hračky z domova** = přinášejí si je z citových potřeb nebo aby získaly sociální uznání nebo zkrátka proto, že si potřebují a chtějí hrát právě s tímto předmětem.
- **úcta k dílu dítěte** = citlivě zasahovat do hry dítěte, pokud to je třeba. Děti někdy spontánně přerušují a opouštějí hru a jiné dítě chce použít pro vlastní hru právě jeho pomůcky nebo prostředí, je nutné se bývalého „majitele“ zeptat.

o *Dítě má právo, aby bylo respektováno jeho jednání a rozhodnutí*

- **děti samy rozhodují, kdo si s nimi smí hrát, a mají právo říci „ne“** = pečovat o samostatné navazování kontaktů mezi dětmi
- **každé dítě má právo trávit čas „neužitečně“** = aby poznalo a uskutečnilo vlastní potřeby, city a přání svobodně jednat. Mohou stát a sedět kdekoliv kolem, přihlížet a pozorovat, přemýšlet, přecházet od jedné hry ke druhé, zkoušet, hrát si sám, „lenošit“...
- **dítě má právo rozhodnout samo, kdy nás a naši lásku potřebuje** = dítě spíše doprovázet než vychovávat, nevnučovat se dětem za každou cenu, ale dávat mu citlivě najevo, že může u nás hledat útěchu, kdykoli bude chtít a potřebovat

- o ***Dítě má právo na to, abychom respektovali jeho nálady a city – i negativní***
 - **přijímáme a tolerujeme nálady dítěte** = pokud např. zažijí nějaký „konflikt“, nechat je v klidu, aby zpracovaly své zážitky – nechat na nich, zda nám dají možnost, abychom s nimi promluvili a utěšili nebo zda je nepovzbuzovat vůbec
 - **smích, pláč, zlost a křik** = každý smí plakat, křičet či se smát - pokud něco převažuje častěji a obzvlášť hlasitě nebo agresivně, zkonzultujeme to s rodiči
 - **pocity jsou důležité** = o pocitech mluvíme kladně, do podrobností a vždy, když děti při nějaké situaci toto téma navodí. Každý má právo na své pocity a na to, aby byly brány zcela vážně – dítě se tak naučí poznávat samo sebe. Sama učitelka by se neměla obávat projevit svoje vlastní pocity a chovat se autenticky.
- o ***Každé dítě má právo na to, aby se s ním jednalo spravedlivě jako s ostatními, a zároveň jako s individualitou, s originální bytostí***
 - **všichni mají stejná práva** = veškeré věci a pomůcky ke hře mohou používat všechny děti a nezáleží na tom, kolik je dítěti let a zda s nimi umí zacházet. Neříkat: „Pro tebe...“, nýbrž: „U nás...“ (platí ta a ona pravidla).
 - **děti „určují“, s čím si budou hrát** = dětem „neurčujeme“, na jakou věc mají právo, pouze občas, v případě konfliktů, bývá nutné to udělat.
 - **dětem dovolujeme, aby svou hru dokončily** = pokud je to možné, necháváme děti, aby svou hru dokončily (např. v době úklidu a vycházky před obědem), protože hra je pro dítě stejně důležitá jako pro dospělé práce a její násilné ukončení nebo přerušení by bylo pro dítě frustrující.
 - **neúčast dítěte při „vyučování“** = respektovat volbu dítěte - nenutit za každou cenu dítě, aby se věnovalo řízené činnosti, ale dát mu možnost být „pouhým pozorovatelem“. V tomto případě by ale mělo dodržovat určitá pravidla – nevyrušovat a hrát si dle svého uvážení.
- o ***Volit správnou komunikaci - záleží na tom, jak naše vyřčená slova vyzní***

Vychovatel odpovídá za dvě věci: on sám se musí jasně vyjadřovat, tedy dávat dobrý příklad a musí dítěti pomáhat, aby se jasněmu vyjadřování naučilo. Záleží tedy na dospělém, aby pochopil a používal strukturu správného dorozumění, neboť odkud se mají děti naučit komunikovat, když ne od nás?

o ***Vidět klady a orientovat dítě na úspěch***

Ve výchově se opírat o silné stránky dítěte, jsou základem dalších životních úspěchů dítěte.

o ***Vytvoření láskyplného prostředí***

Takové prostředí pomáhá pěstovat důvěru v ostatní lidi, důvěru v dobro světa. Pomáhá pěstovat zdroj sociální vnímavosti – city.

o ***Přístup ke konfliktům***

Podáváme pomocnou ruku, v žádném případě nesmíme vstupovat jako soudce, protože tím děti ztrácejí schopnost jednat, stávají se nesamostatnými ve styku s lidmi a navyknou si se všemi potížemi běhat za nějakou autoritou. Řešit tedy konflikty metodou, při níž se neprohrává – tedy aktivním nasloucháním s využitím možnosti nechat skupinu podílet se na řešení konfliktu a dbát na používání jasných poselství v 1. osobě (např. říci „Mám potíže...“ – „Bojím se...“- „Připadám si hloupě....“ = takovou situaci vystihuje lépe než „Jsi nemožný, když děláš....“)

o ***Je-li to nutné, zasahujeme a vměšujeme se***

Aktivně pozorujeme děti při volné hře a ponecháváme jim odpovědnost a možnost rozhodování a v případě potřeby přiměřeně zasahujeme a pomáháme.

5.4 Přehled efektivních komunikačních technik

Efektivní komunikace je klíčem k řešení mnoha problémů. Pomocí těchto komunikačních technik si na názorných příkladech ukážeme, jak by měl rodič, pedagog, vychovatel či dospělý přistupovat k dětem a v protikladu uvádím příklady, kterých se musíme vyvarovat.

Následující komunikační techniky nám dodávají odvahu přemýšlet nejen o tom, co musíme říct, ale také jak to říct. Způsob, jaký si pro komunikaci vybereme, může podnítit spolupráci dítětem a upevnit naše vzájemné vztahy. Být otevřený už v raném věku se vyplatí a zde je několik způsobů, jak toho docílit.

5.4.1 Vidím (slyším), že... (POPIS, KONSTATOVÁNÍ)

Popis nám napomáhá vhodně formulovat určitou situaci bez posuzování, tzn., že nikoho nehodnotíme, neobviňujeme, neškatulkujeme a nepomlouváme (mluvíme o neuklizených botách, rozlité vodě, nevyneseném koši...). S dítětem nechceme bojovat, ale spolupracovat. Hovoříme k němu klidným tónem a pokud možno ho oslovujeme jménem. Popisem vyjadřujeme určitou událost, která je v pořádku či nikoli. V případě nevhodně vzniklé situace můžeme popisem ovlivnit její průběh, tzn. naznačení, že očekáváme nápravu. Leckdy samotný popis nestačí, proto poté používáme jednu ze základních komunikačních strategií typu „Co s tím uděláme?“. Taková otázka by však neměla znamenat nátlak na dítě, ale výzvu ke spoluúčasti na rozhodování a důvěru v jeho schopnosti.

- ✓ **Důležité je popsat to, CO se stalo, nikoli KDO to udělal.**

Příklad: „Lucko, boty zůstaly neuklizené“ (*Namísto:* „Zase jsi po sobě neuklidila boty!“)

- ✓ **Můžeme si pomoci slůvky: „VIDÍM, SLYŠÍM, CÍTÍM, ŽE...“**

Příklad: „Vidím, že je tu rozlité voda. Mohl by tu někdo uklouznout a zranit se.“ (*Namísto:* „Nesmíš tady rozlívát vodu, to se nedělá. Kdo to potom má uklízet!“)

- ✓ **Popsat situaci je lepší než použít otázku. Např. otázka typu „Kde jsi byl?“ totiž může znamenat určitý tlak na dítě a dospělí se stává pro dítě nadřazeným.**

Příklad: „Jirko, v kuchyni je nevynesený koš.“ (*Namísto:* „Proč jsi ještě nevynesl ten koš?“)

- ✓ **Můžeme POPSAT situaci a vyzvat dítě ke spolupráci slovy: „CO S TÍM UDĚLÁME?“**

Příklad: „Slyším tu nějaký hluk. Co s tím uděláme?“ (*Namísto:* „Nemohli byste se už konečně uklidnit? Už mě z vás bolí hlava.“)

- ✓ **Při popisování situace se často dozvíme i důvody, tedy proč se dítě takto chovalo.**

Příklad: „Vidím, že jsi smutná...“ (*Důvod:* „Chtěla jsem jezdit s Mirkou na kole, ale venku se rozpršelo.“)

- ✓ **Někdy je dítě svou činností či chováním tak „zaujaté“ že nevnímá souvislosti a právě použitím popisu mu je pomůžeme uvidět.**

Příklad: „Vidím, že bys chtěl dosáhnout nahoru na poličku pro tvého oblíbeného Krtečka a asi je to pro tebe vysoko, vid’?“ (**Namísto:** „Co děláš? Spadneš!“)

✓ **Místo nedostatků vyzdvihujeme úspěchy dítěte**

Příklad: „Vzpomínám si kluci, že když jste se minule poprali, zase jste se sami rychle usmířili“ (**Namísto:** „Kluci, to už je vrchol všeho, musíte se zase prát?“)

5.4.2 Je...; Je potřeba...; Tohle děláme (tak a tak)...; Pomůže, když...; Když..., tak... (INFORMACE, SDĚLENÍ)

Informace nám vlastně oznamuje proč, jak nebo kdy se něco odehrává či dělá, co se očekává a jaké z toho vyplývají důsledky. Tím, že používáme informaci, která je pozměněna „pouze“ gramaticky, tedy buď v 1. osobě množného čísla (řídíme se tím my všichni) nebo 3. osobě jednotného i množného čísla (takhle se věci dějí), má pak takové sdělení obecnou platnost, lépe ho chápeme a tedy i přijímáme.

Informace lze rozčlenit na:

- 1. Informace, kdy sdělujeme adresátovi současnou situaci (co se právě děje, co je potřeba, co je o věci známo, kdy co nastane...). Pomůže OSLOVENÍ příjemci informace nebo pomocná slovíčka „JE POTŘEBA...“.**

Příklady:

- „Je potřeba koupit chleba, abychom měli ráno na snídani.“ (**Namísto:** „Dojdi koupit chleba.“)
- „Mílo, děláme cvičení číslo 6.“ (**Namísto:** „Zase nedáváš pozor?!“)
- „U nás se zouváme už před dveřmi.“ (**Namísto:** „Nelítej mi po bytě v botách!“)

- 2. Informace o zvyklostech a společně domluvených pravidlech (kdy se co dělá, kam se co dává). Pomohou slovíčka: „MÁME DOMLUVU“, „TOHLE DĚLÁME TAK A TAK...“.**

Příklady:

- „Roberte, máme domluvu, že chodíme spát ve 20 hodin. Je 19 hodin a ještě ti zbývá dojít večeři a vykoupat se.“ (**Namísto:** „Jdi se hned najíst a vykoupat!“)
- „V divadle nekřičíme.“ (**Namísto:** „Nekřičte tady!“)
- „Před spaním si čistíme zuby.“ (**Namísto:** „Zase jsi si nevyčistil zuby?“)

3. Informace, která nám sděluje, co pomáhá v určité situaci. Můžeme použít slovíčka: „POMŮŽE (POMÁHÁ), KDYŽ...“, „JE DOBRÉ ...“.

Příklady:

- „Když nemůžeme usnout, pomůže myslet na něco hezkého.“ (**Namísto:** „Ty ještě nespíš!“)
- „Když nám něco nejde, pomůže, když se zeptáme.“ (**Namísto:** „Nerozčiluj se a počítej!“)
- „Je dobré být předem připravený, člověk si je pak víc jistý.“ (**Namísto:** „Musíš se na to podívat, jinak se ti to nemusí povést.“)

4. Informace o důsledcích. Poznáme je podle slovíček „KDYŽ....TAK...“

Příklady:

- „Když se chodí pozdě spát, pak se druhý den člověku hůře vstává.“ (**Namísto:** „Já jsem ti včera říkala, abys šel spát dříve.“)
- „Zuby si čistíme 2x denně, jinak se rychleji kazí a je nutná návštěva u zubaře.“ (**Namísto:** „Jen počkej, když si nebudeš čistit zuby, tak se ti zkaží.“)
- „Když se píší včas úkoly, zbývá pak více času na hraní a povídání.“ (**Namísto:** „Dokud nenapíšeš úkol, nikam nepůjdeš.“)

5. Informace o postupech (proč a jak se co dělá). Pomohou slovíčka „NEJDŘÍVE, ...PAK...“, JÁ TO DĚLÁM TAK A TAK...“, „VYHOVUJE MI...“

Příklady:

- „První se myjí ruce, pak se večeří“ (**Namísto:** „Běž si umýt ruce!“)
- „Vyhovuje mi přicházet všude o něco dříve. Pak je na všechno více času.“ (**Namísto:** „Ty jsi nestihl ten kroužek? Co se s tebou děje?“)
- „Mokré boty necháváme uschnout pod topením. Brzy se vysuší.“ (**Namísto:** „To je tvoje chyba, že máš mokré boty.“)

6. Informace + „Co s tím uděláme?“

Informace, které zprostředkováváme dětem, musí být pravdivé. Nejmenší děti nechápou zatím všechny souvislosti a důsledky věcí. Proto je třeba formulovat naše slova tak, aby děti pochopily, že věci se nedělají kvůli tomu, abychom se zalíbili dospělému nebo splnili jeho příkazy, ale proto, že mají své zákonitosti. Může se stát, že i když jsou naše slova sdělena efektivně, dítě hned neuposlechne. V takovém případě lze komunikaci udržet i nadále na partnerské úrovni a v celé situaci nemusí zaznít ani jeden pokyn či výraz. Jen při mluvení musíme více přemýšlet, jak a co řekneme. Uvedeme si příklad: Jestliže se dítě nají a na stole zůstane nepořádek, můžeme ho vybídnout slovy: *Leni, stůl zůstal neuklizený* (= informace, kdy sdělujeme adresátovi současnou situaci). Nic se neděje, a tak pokračujeme slovy: *Leni, po jídle si po sobě uklízíme stůl.* (= informace o zvyklostech a společně domluvených pravidlech). Dále pomáhá poukázat na důvod našeho požadavku: *Leni, když utřeme stůl hned po jídle, vypadá to lépe. Když ty drobky a vylitá omáčka zaschnou, dá to pak víc práce.* (= informace o důsledcích). Chceme-li vybídnout dítě ke spolupráci, přidáme větičku: *Co s tím uděláme?*

5.4.3 *Potřebuji, aby...Očekávám, že... Pomohlo by mi, kdyby... (VYJÁDŘENÍ VLASTNÍCH OČEKÁVÁNÍ A POTŘEB)*

Jde o „kouzelná“ slovíčka, kterými vyjadřujeme svá přání a potřeby. Formulujeme je v podobě informace v 1. osobě jednotného čísla, čímž ostatním sdělujeme, co vlastně my sami chceme, potřebujeme nebo očekáváme.

Uslyší-li dítě sdělení: „Pomohlo by mi, kdybys mi oloupala brambory k večeři. Za chvíli přijede tatka a pak budeme všichni lépe stíhat to divadlo.“, **bude odezva na náš požadavek mnohem pozitivnější než v případě věty:** „Oloupej brambory k večeři, jinak to divadlo nestihneme!“.

5.4.4 *Uděláš to tak... nebo tak...? Můžeš si vybrat. (MOŽNOST VOLBY)*

Dát „na výběr“ je komunikační dovednost, kdy dítěti sdělujeme, že ho respektujeme, jsme jeho přítelem, dáváme mu najevo, že ho považujeme za schopného a zodpovědného a také vzbuzujeme jeho vnitřní motivaci. Učíme ho rozhodovat se, přemýšlet o výhodách a nevýhodách své volby a jejích důsledcích.

Nejmenší děti ještě nemají dostatečně rozvinutou schopnost rozhodování, a proto reagujeme empaticky („*Někdy se stává, že se nemůžeme rozhodnout hned...*“) a chvíli vyčkáváme. Nebo můžeme poukázat na výhody a nevýhody jednotlivých možností („*Když si ty zuby vyčistíš hned, nebudeš na to už pak muset myslet. Na druhé straně, když chceš vidět večerníčka, vyčistíš si je klidně potom a nebudeš pak muset tolik chvátat.*“) či navrhnout odklad rozhodnutí („*Asi si to potřebuješ pořádně promyslet. Můžeš mi za pár minut přijít říct, jak ses rozhodl.*“).

Při použití „volby“ je nejdůležitější vyjmenovat dvě a více konkrétních možností, které jsou přijatelné pro obě strany. Záleží na tom, jak dítěti tuto možnost volby podáme. Měli bychom vždy volit mezi něčím („*Co si vybereš?*“) a vyvarovat se obyčejné otázky („*Půjdeš už ke stolu?*“) nebo nabídky („*Chceš jít ven?*“).

Výběr neznamena, že si dítě může vybrat, zda něco udělá či ne, ale že něco udělá za různých podmínek „*Chceš k snídani bílý nebo vanilkový jogurt?*“.

Možnosti výběru můžeme rozlišit na:

1. Výběr „co“

Příklad: „Vezmeš si kalhoty nebo sukni?“ (**Namísto:** „Vezmi si ty kalhoty!“)

2. Výběr „kdy“

Příklad: „Uklidíme teď nebo až přijdeš od Míši?“ (**Namísto:** „Teď nikam nechod', jdeme uklízet.“)

3. Výběr pořadí

Příklad: „Uklidíš si pastelky a potom knížky nebo obráceně?“ (**Namísto:** „Uklid' si ten pokojíček!“)

4. Výběr „jak“ nebo „čím“

Příklad: „Půjdeš na nákup pěšky nebo na kole?“ (**Namísto:** „Dojdi nakoupit.“)

5. Výběr „sám“ nebo ve „spolupráci“

Příklad: „Oblečeš si ten svetr sama nebo to uděláme spolu?“ (**Namísto:** „Obleč si ten svetr.“)

6. Výběr „kolik“

Příklad: „Chceš na oběd jeden nebo dva knedlíky?“ (**Namísto:** „Pojď obědvat.“)

Výše uvedené příklady potvrzují, že touto komunikační technikou umožňujeme dítěti rozhodování a umět se rozhodnout je životní dovednost.

5.4.5 *Jirko,...! (DVĚ SLOVA)*

Dvěma slovy upozorňujeme přátelsky na to, co je třeba udělat. Musí to být však situace, kdy je naprosto jasné, o co jde. Příklad: „*Eliško, tužky!*“ řekneme, když vidíme Elišku, jak odchází od poházených tužek na zemi a mohl by na nich někdo uklouznout.

Stačí tedy pouze oslovení a jedno slovo: „*Honzo, ruce!*“, „*Mirko, zuby!*“, „*Pepčo, kapesník!*“. Tato technika je jednou z nejoblíbenějších, je krátká a tím nám šetří čas a leckdy i nervy. Nemusíme stále jen mluvit a mluvit a zároveň se vyhýbáme hodnocení dítěte.

5.4.6 *Co s tím uděláme? A co si o tom myslíš ty? (PROSTOR PRO SPOLUÚČAST A AKTIVITU DĚTÍ)*

Pokud ve všem rozhodujeme za druhé, přebíráme tak moc, která souvisí s nejrůznějšími příkazy, zákazy, pokyny a dalšími negativními postoji. Ukazujeme takto dětem, že je na světě vždy jeden člověk, který rozhoduje za všechny, a to zajisté není správně, takovou „výbavu“ do života dát dětem nechceme. Držme se raději přísloví „víc hlav víc ví“ a vybízejme děti ke společnému řešení.

1. Právě větičkou „Co s tím uděláme?, Co navrhuješ?“ se v problematice situaci dětí ptáme, co navrhují - a o to tady jde. Nejen že se takto vyhýbáme zodpovědnosti za rozhodnutí, které bychom mohli udělat za dítě (kromě konečných rozhodnutí v důležitých věcech), ale zároveň především dáváme dětem prostor pro spoluúčast, aby i ony mohly rozhodovat o věcech, které se jich týkají. Děti rozhodují o tom, co bude následovat a ponesou za to následky. Větu „Co s tím uděláme?“ nelze použít samostatně jako jednu z komunikačních dovedností, ale vždy v kombinaci s jinými technikami, které jsem již popsala. Jedná se o popis, informaci, výběr či dvě slova. Je tedy možné kombinovat dvě i více variant a rozhovor rozvinout dále. Jedná se o chvíle, kdy se dítě nezachovalo správně, nebo když se něco plánuje společně s dětmi, jako např.:

„*O víkendu má babička narozeniny a je potřeba koupit nějaký dárek.*“
(informace)

„Pomohlo by mi, kdybyste zkusili také něco vymyslet.“ (vyjádření vlastních očekávání a potřeb)

„Co navrhuje?“ (spoluúčast)

„Budete přemýšlet sami nebo to vymyslíme spolu? (výběr)

Pokud dítě odpoví, že neví, není to důvod, abychom rozhodli my. Dáváme čas na rozmyšlenou, aby našlo nějaké řešení a vybralo si z několika variant - v podstatě se neustále snažíme, aby o situaci rozhodovalo spíše dítě.

2. Návrh jako alternativa k pokynům a radám

Pokud je dítě bezradné, můžeme mu pomoci větami, které začínají na: „Možná bys..... Přemýšlej, jestli..... Třeba by se.....“

3. Otázkový ping-pong

Otázku od dítěte vracíme otázkou: „Co o tom víš ty?.....Jak si představuješ, že to funguje?“ (namísto dlouhého monologu ze strany dospělého). Občas se stane, že děti odpověď na otázku znají, ale pouze chtějí navázat kontakt.

4. Šetřit otázkami

Neustálým vyptáváním: „Kde jsi byla? Co jsi tam dělala? Proč jsi tam byla? Kdo tam byl s tebou?...“ dítě spíše odrážejeme. Pokud se ptáme méně, se zájmem, umíme naslouchat a respektujeme přitom současně dítě, je to mnohem lepší: „To víš, že mě zajímá, jak jste se měli dneska v divadle. Těším se, až mi o tom budeš chtít povědět, budu v obýváku.“

5.4.7 KOMBINACE VÝŠE UVEDENÝCH DOVEDNOSTÍ

Nyní záleží jen na nás, jakou cestu učení zvolíme. Výše zmiňované techniky lze začít používat postupně nebo je rovnou kombinovat, což je účinnější. Jedná se o tyto nejčastější kombinace:

1. Popis + informace (Např. „Koukám, že nejsou ustlané postele. Je

dobré je stlát hned ráno, aby nám peřiny nepřekážely při hraní.“)

2. Popis + spoluúčast. Pokud dítě nebude vědět, tak přidáváme výběr

(Např. „Martine, po zemi se válí oblečení. Co s tím uděláme? Uklidíš to teď nebo až přijdeš od Jardy?“)

3. Informace + vyjádření očekávání (Např. „Už je 18 hodin. Pomohlo by mi, kdyby kuchyňská linka byla uklizená, protože se chystám vařit večeri.“)

4. Informace + výběr (Např. „Když se naobědváme, uklízíme po sobě nádobí. Uděláš to teď nebo až za chvíli?“)

Takto široce můžeme rozehrát rozhovor **se staršími dětmi**, které chápou souvislosti a vědí, co jim chceme popisem či informací sdělit. **U menších dětí** se může stát, že samotný popis nebo informaci nechápou, že je neberou jako výzvu, aby něco udělaly. Jako např. větou: „*Hračky zůstaly na zemi.*“ mluvíme sice na dítě, ale to vzhledem k malému věku neví, že po něm něco žádáme. V tomto případě pomáhá oslovení: „*Eliško, hračky zůstaly na zemi.*“ a pokud se ani tak nic neděje, pak ho vyzýváme ke spolupráci: „*Tak co s tím uděláme?*“

Když se člověk dostává do emoční nepohody, mohou nám pomoci následující dvě techniky, tj. empatická reakce (když je komunikační partner v nepohodě) nebo já-výrok (když je vychovatel v nepohodě).

5.4.8 Máš právo cítit se tak, jak se cítíš....(PŘIJETÍ POCITŮ – EMPATICKÁ REAKCE)

„*Empatie se definuje jako schopnost vcítit se do pocitů a jednání druhého člověka.*“ (6:99) Je to krásná lidská dovednost, kterou používáme ve chvílích, kdy se v negativních emocích ocitá druhý člověk a my jsme mu na blízku, abychom ho podpořili, abychom přijali jeho pocity. Ovšem pravá empatie není v tom, že jednáme naučenými způsoby („Neboj, to bude zase dobrý.“), ale že opravdu popisujeme pocity druhých („*Mrzí tě to, vid’?*“). Projevit někomu empatii však neznamená, že s ním za každou cenu vždy souhlasíme!

Schopnost empatie je nám vrozená a empatické reakci se můžeme naučit – a to tak, že použijeme tři komunikační dovednosti k tomu, abychom druhého ujistili o našem zájmu o něj:

1. Aktivně druhému nasloucháme (soustředěné naslouchání provázené projevy účasti)

(Věrka běží k paní učitelce a vypráví jí, jak ji Radek uhodil – učitelka se zájmem naslouchá nebo verbálně dává najevo svůj zájem a pozornost slovy: „Hmm...chápu...“, což neznámá, že s dítětem souhlasí.)

2. Pojmenováváme v 2. osobě pocity, záměry či očekávání druhého (zejména u dětí je to důležité proto, že jsou pak schopny si uvědomovat, co cítí, a to jim pomáhá k lepšímu zvládání vlastních emocí).

(Učitelka může holčičku pochovat, pohladit a říci: „To je nepříjemné, když jeden uhodí druhého. Asi tě to bolelo a jsi na Radka naštvaná vid’?“).

Pozor na reakce typu „Vím přesně, jak ti je“, „Chápu tě“, „Nic si z toho nedělej“. Zde chybí přesné pojmenování nebo popsání toho, co druhý skutečně cítí. Taková slova dítě spíše odradí a můžeme se dočkat zpětné reakce typu: „Nemůžeš to vědět.“, „A co o tom víš ty?“.

3. Vyjadřujeme podporu, nabízíme pomoc

(„Co bych pro tebe, Věrko, mohla udělat? Už jsi říkala Radkovi, že tě to bolelo? Půjdeš mu to říci sama nebo mám jít s tebou? Pomohlo by ti něco jiného?“)

V uvedeném příkladu se dítě ocitá v bezpečí, neboť je vyslyšeno, nikdo ho nezpovídá ani nehodnotí a může samo přemýšlet o tom, co bude dál. Ať se rozhodne jakkoli, cítí přitom porozumění a podporu a jeho emoce se ztišují.

Projevená empatie mu tedy napomáhá rozpoznávat a zvládat své vlastní emoce, a to je jednou z velice důležitých životních dovedností. Ví-li dítě, co prožívá, přináší to další pozitiva:

1. „Děti poznávají, že **mít emoce je v pořádku**, učí se **přijímat je jako součást života a využívat je, ne je popírat a potlačovat.**
2. Tím, že se snažíme pojmenovávat, co se v dětech asi odehrává, jim pomáháme **orientovat se v sobě – uvědomovat si své emoce, motivy, přání a rozlišovat je.** To je předpokladem vědomého sebeřízení, které zahrnuje i zvládání vlastních emocí.
3. Pojmenováním toho, co děti prožívají, jim pomáháme **kultivovat a rozšiřovat slovník výrazů, který se týká jejich emocí, přání a očekávání.** Tento slovník pak používají i v komunikaci s námi a s druhými lidmi.“ (6:103-104)

Před samotným vyslovením empatické reakce je také velice důležité si ji pořádně promyslet - uvědomit si, co asi ten druhý cítí a pak ji sdělit jednoduchou oznamovací větou. Někdy musíme použít více empatických vět k utišení toho druhého, v tomto případě je dobré dělat mezi nimi odmlky, aby měl druhý šanci reagovat.

Dost často se setkáváme ve školce s tím, že dítě těžce snáší odloučení od maminky. Může se stát, že běžná empatická reakce, kdy pojmenováváme pocity dítěte (*„Tobě se asi stýská, vid’...“*) nepostačí a dítě se naopak více rozpláče. Důvodem může být to, že právě toto dítě není zvyklé na empatii a slýchává od rodičů spíše zlehčování, poučování (*„Nebreč, jsi už přece velká.“*). V tomto případě je dobré si s dítětem povídat o předmětu jeho touhy (*„Kde asi maminka ted’ je?“*, *„Co spolu budete dělat, až přijde?“*).

„Podstata empatické reakce se dá shrnout do následujícího přehledu neefektivních a efektivních reakcí:

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

(6:112)

5.4.9 Vadí mi, že... Očekávám, že ... (JÁ-VÝROK)

Je to taková informace druhému člověku, která nám „i přes náš hněv na něj“ umožňuje hovořit slušně o tom, co prožíváme, jak se cítíme, proč se tak cítíme, co si přejeme, s čím jsme počítali nebo co očekáváme. Můžeme jasně vyjádřit, jaké chování nejsme ochotni snášet, a co chceme dělat v případě, že by takové chování pokračovalo. Jednáme neútočně a nikoho neobviňujeme a dáváme tak druhým šanci své chování korigovat. Já-výrok tedy používáme v případě, pokud jsme v silných negativních emocích my – když vyjadřujeme naši nepohodu v nějaké zátěžové situaci nebo když se nám nelíbí něčí chování a myslíme si, že překročilo pro nás únosnou míru.

Funkce „Já-výroku“:

- ✓ Dáváme najevo změnu svého chování a přebíráme zodpovědnost za své emoce (neobviňujeme za ně druhé).
- ✓ Informujeme druhé o našich prožitcích, ať se na tom ostatní podílí či ne.
- ✓ Využíváme ho někdy ve smyslu signálu STOP, tudy už cesta nadále nevede.
- ✓ Uleví se nám, když sdělujeme své emoce ostatním.
- ✓ Zároveň chráníme sami sebe před tím, aby se k nám druzí chovali nevhodně.

Jsou to tedy určitá sdělení, která vypovídají o nás samotných a při jejich použití můžeme použít tento postup nebo použít jen první nebo jen třetí část:

1. Pojmenováváme v 1. nebo 3. osobě, co nebo jak se cítíme

(„Už toho mám opravdu dost!“)

Takto nikoho neobviňujeme, nekritizujeme, ani nehodnotíme, mluvíme jen sami za sebe, o svých vlastních pocitech.

2. Sdělujeme, proč to cítíme, co vyvolalo naše emoce

(„Zlobím se, protože nemám ráda, když si děti ubližují, a to se tady právě teď stalo. Navíc se ničí hračky, a to je velká škoda.“)

Nadále hovoříme o samotném problému, ne o osobě, která nás svým chováním rozladila – používáme tedy popis a informaci.

3. Na závěr vyjadřujeme, co očekáváme, jak chceme situaci řešit

(„Jsem smutná z toho, jak to dopadlo. Očekávám, že Jarda s Vítkem se teď domluví, jak celou situaci napravit, aby tu už nedocházelo k žádnému praní a ničení hraček.“)

5.5 Zásady efektivní komunikace

Jsou to vlastně body, které souvisejí s efektivní komunikací, měli bychom si je uvědomovat a řídit se jimi. Kopřivovi (2008) je ve své knize popisují takto:

1. „*Držet se přítomnosti*
2. *Držet se problému – vyhnout se hodnocení osoby*
3. *Zprostředkovat smysluplnost*
4. *Dávat prostor*
5. *Zaměřit se na pozitiva*
6. *Vzít v úvahu emoce*
7. *Při sdělování požadavků šetřit slovy*
8. *Hlídat si tón hlasu.*“ (6:264-266)

Jsou jakousi „kostrou“, která je sice neviditelná, ale díky ní drží pohromadě všechno ostatní.

6. OSOBNOST UČITELE JAKO ZÁKLADNÍ VÝCHODISKO K UTVÁŘENÍ KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ

Společenské změny a RVP PV přenesly na učitelky nové požadavky. Souvisí s tím poptávka po kvalitním vzdělání, dále aplikace efektivní komunikace, schopnost řešit problémy, samostatnost a spousta dalších dovedností týkající se těchto změn. Vždy však bude záležet právě na osobnosti učitelky, zda k nějakým pozitivním změnám vůbec dojde, nakolik propojí teorii do praxe nebo zda zůstane u formální a papírové podoby.

6.1 Osobnost jako pojem

Pojmem osobnost vyjadřujeme celistvost duševního života jedince – tzn. jeho **charakter** = jaký jsem (mravní principy, zásady – svědomí), dále **intelekt** = co zvládnu (dispozice, schopnosti, dovednosti, znalosti), **temperament** = jak reaguji (vzrušivost, intenzita a hloubka prožívání), **motivační vlastnosti** = co chci (potřeby, motivy, zájmy) a **stavba těla** = somatické procesy.

Osobností je chápán takový člověk, který je kladně přijímán a je svérázný svým životem a jednáním. Taková by měla být i učitelka v mateřské škole.

6.2 Osobnostní charakteristika učitelky v MŠ

Každá učitelka se může stát pro dítě modelem, vzorem a autoritou a dítě je na ní po dobu pobytu v MŠ absolutně závislé. Tuto skutečnost by si měla dobře uvědomovat a mít k dispozici poznatky ze soudobé psychologie a dalších souvisejících vědních oborů. Měla by zůstat sama sebou a snažit se o to, aby zaujala ve všech směrech. Měla by být osobností a do všeho, co dělá a jak se prezentuje, by měla dávat svoje srdíčko a kousek sebe. Je třeba si tedy uvědomit, že vztah učitelky k dítěti je rozhodujícím činitelem vývoje dítěte a ovlivňuje průběh jeho dětství. „*Jinak řečeno – jsme svými postoji a svým jednáním – pro dítě šancí, dobrodiním, ale také ohrožením či neštěstím.*“ (5:219)

Silva Macková ve své publikaci uvádí, že nejdůležitější v práci učitele je jeho chtění, tj. to, co je pro něj motivací při práci. Učitel by neměl být motivován snahou vymyslet a realizovat co nejlepší lekci prostě proto, aby byl sám dobrý. Jeho největším „chtěním“ by měla být snaha, aby děti něco dokázaly, něco společně objevily a vytvořily. Jeho práci by měla charakterizovat důvěra v děti, v jejich schopnosti a možnosti. Bude-li takto přistupovat ke své práci, bude otevřenější podnětům, které děti nabízejí, jejich vlastním nápadům, bude jim lépe pomáhat při rozvíjení jejich schopností.

6.3 Osobní vlastnosti učitelky ve vztahu k lidem a dětem

Jedná se o složitý komplex psychických jevů:

- ✓ **motiv**y, které mohou být zformované již z dětství – jako např. potřeba porozumění, potřeba pomáhat druhým, uspokojení z toho, když jsem získala uznání druhých atd.
- ✓ **pedagogický takt** – schopnost rozpoznat správně a včas změny ve třídě, zhodnotit situaci a podle toho přiměřeně jednat k dosažení výchovných a vzdělávacích cílů
- ✓ **dovednost v jednání s lidmi** – s dítětem, s celou třídou, s rodiči, s kolegy – vhodně rozdělovat úkoly, kontrolovat jejich plnění, ovlivnit náladu a motivaci k činnosti, v případě nesouhlasu vhodně vyjádřit svůj postoj
- ✓ **intelekt**
- ✓ **odolnost** – řešit případné rozpory s rozvahou, v zájmu společnosti jako celku, všech jejích generací, společnosti i rozvoje jejích jednotlivých členů

6.4 Profesní vztahy učitelky mateřské školy

Je nutné si uvědomit, že každá učitelka mateřské školy se pohybuje denně ve spleť sítí profesních vztahů a má-li uspět ve své profesi, měla by se v těchto vztazích vyznat, porozumět jim a následně do nich vstupovat s jistotou a přehledem.

Jedná se především o následující vztahy:

- ✓ Základ je interakce **učitelka - dítě**. Na učitelku jsou kladeny vysoké nároky a specifické profesní požadavky, neboť se setkává s dětmi různého věku, odlišných temperamentních a jiných osobnostních rysů a vlastností, vyrůstajícími v rozdílných podmínkách apod.
- ✓ Dalším důležitým vztahem je interakce **učitelka – učitelka či spolupracovnice v rámci jedné MŠ**. Pro dobré klima celé MŠ je samozřejmě velice důležité „být spolunaladěni na stejnou notu“. Z vlastní zkušenosti mohu toto potvrdit, zažila jsem obě situace = jak maximální spokojenost, pohodu a vstřícnost na pracovišti, tak i bohužel druhou stranu, tj. rivalitu, škodolibost a následné opouštění pracoviště. Dobré vztahy na pracovišti jsou tedy velice důležité.
- ✓ Následuje další vztah **učitelka - rodič**, kde by obě strany měly být partnery ve výchovné a vzdělávací péči o dítě. Učitelka by měla být aktivní a navrhopvat, projektovat a realizovat nejrůznější formy a druhy vzájemných kontaktů s rodiči a tímto usilovat o dobré vztahy mezi sebou. Dítě zajisté „přináší“ zážitky z MŠ domů a stejně intenzivně i opačným směrem.
- ✓ Posledním důležitým bodem je **samotné místo učitelky** ve společenských a profesních vztazích, kdy by měla mít odbornou úroveň, profesní dovednosti, mnohostrannější zaměření, osobnostní charakteristiky.....a ostatní požadavky, které vyplývají z Rámcového programu pro předškolní vzdělávání.

6.5 Profesní sociálněpsychologické dovednosti učitelky MŠ („profesní výbava“)

Na učitelku v MŠ jsou kladeny velké nároky. Pracuje s nejmenšími dětmi, které jsou velmi zranitelné a své učitelce bezmezně důvěřují. Proto by každá učitelka měla být profesionálem ve svém oboru a zvažovat všechny možnosti, jak kromě vlastního profesního uspokojení uspět především ve prospěch dítěte, měla by:

1. zvládat dovednosti vztahující se k obsahu činnosti samé (výtvarné, hudební, tělesné...)
2. mít metodické profesní dovednosti (vědět, jak určitou aktivitu metodicky a didakticky zpracovat)
3. mít speciálněvýchovné a diagnostické profesní dovednosti (respektovat individuální zvláštnosti dětí, provádět průběžnou pedagogickou diagnostiku, reagovat na změny ve skupině dětí atd.)
4. a také především několik sociálních dovedností, které jsou v MŠ důležité k vzájemnému poznávání, důvěře, vytváření příznivé emoční atmosféry a projevování tolerance:
 - o **Respektování osobnosti dětí, rodičů, kolegů** - přijímat každého takového, jaký je. Ovšem s tím rozdílem, že nemusíme souhlasit se vším, co jedinec dělá.
 - o **Empatie k ostatním** - umět se vcítit, a to nejen do světa dětí, ale také rodičů či kolegů, být vstřícná a porozumět jim, ale přitom zůstat sama sebou. Empatii považuji za jednu z obecnějších podmínek rozvoje všech mezilidských vztahů.
 - o **Orientace na konkrétní situace** - čím konkrétněji se vyjádříme (např. k určitému chování), tím větší je naděje na změnu v žádoucím směru.
 - o **Podpora sebekontroly a seberegulace** – k úspěšnému zvládnutí sociálních interakcí je třeba rozvíjet a podporovat sebereflexi, sebekontrolu, sebeovládání, a to u učitelky i u dětí.
 - o **Porozumění neverbálním projevům** - jsou to různá gesta, pohledy očí, mimika, pohyby atd., informují zejména o emocích a často se chováme na základě toho, jak jim porozumíme.
 - o **Pozitivní, optimistické ladění**
 - o **Vyrovnaná osobnost**
 - o **Schopnost důvěřovat druhým, věřit v dobré vlastnosti člověka**

- o **Sebedůvěra** – učitelce pomáhá při realizaci své profese a zároveň ji ukazuje a předkládá dítěti, které se jí učí. Poskytuje každému dítěti zkušenost, že v určité oblasti něco umí, dovede, dokáže.
- o **Umění ocenit** - je velice důležité. Nestačí ocenit jen výsledek, ale také hlavně „proces“ - tj. snahu dítěte, úsilí, ochotu a nadšení.
- o **Zvládání konfliktních situací** - naučit se je zvládat ve prospěch rozvoje vztahů, protože konfliktům vzhledem k různosti a rozdílnosti nemůžeme zabránit.
- o **Úcta k dítěti** - každý výrok pronést tak, aby ho bylo možné obrátit - jako kdyby ho dítě vyslovilo směrem k nám...tzn. bez nadřazenosti.
- o **Tempo rozhovoru** - by mělo být pomalé. Jestliže dítě má v jednom okamžiku přijmout nebo předat příliš informací zároveň, je zmatené – je třeba ho ujistit, že mu rozumíme - tím, že zopakujeme, čemu jsme rozuměli. To dítě slyší a povzbuzuje k dalšímu kontaktu s námi.
- o **Pojmenovávání vzniklých situací** - důležitý prvek pro navázání a udržení kontaktu. Tím, že pojmenujeme se souhlasným tónem to, co vidíme nebo slyšíme, že druhý dělá - dáváme mu na vědomí, že sledujeme, co dělá a zůstáváme s ním v kontaktu.

...a spousta dalších předpokladů, které vedou k úspěšnému zvládnutí této profese. Daří-li se učitelce zvládat tyto dovednosti, je pak i cesta k efektivní komunikaci více otevřená a nebrání ji žádné překážky.

6.6 Rozvíjení dobrých vztahů s dětmi

„*Jamie Raser v knize „Jak vychovávat děti, se kterými se dá žít“ hovoří o tom, že citový vztah mezi rodiči a dětmi má dvě složky. Hovoří o vztahu funkčním a osobním.“* (6:218) Ve **funkčním** vztahu se objevují úkoly, které vyplývají ze zodpovědnosti dospělého vůči dítěti. Jedná se o vzdělávání, vytváření pravidel, zařazování do společnosti, rozvoj osobnosti dítěte. V **osobním** vztahu se promítá láska, přátelství, povídání, úcta atd.

Podobně by to mělo fungovat i ve vztahu učitelka - dítě. I zde by měly být přítomny osobní i funkční vztahy, které by měly prolínat celým dnem mateřské školy a učitelka by si je měla uvědomovat. Za zmínku stojí následující:

- ✓ **Zajímat se o to, o co se zajímá dítě** – tzn. aktivně naslouchat a vyhnout se zbytečným radám, hodnocení či otázkám.

- ✓ **Domluvit si s dítětem čas, kdy budeme jen s ním (věnovat každému dítěti kousek soustředěné pozornosti)** – v dnešní době přeplněných školek se to bude zdát nereálné, ale jak se říká: „Když se chce, tak jde vše.“
- ✓ **Oceňovat** – tzn. všimnout si podařených věcí a upřímně to popisem ocenit.
- ✓ **Podporovat a vyjadřovat porozumění** – tzn. soucítit s dítětem a podpořit ho v případě jeho nezdaru, v případě jeho „lumpárny“ se zaměřit na to pozitivní, i když to není někdy snadné, pomáhat mu s jeho povinnostmi atd.
- ✓ **Společně vytvářet dohody a pravidla** – aby je mohli dodržovat všichni, je důležité je domlouvat společně. Stanovuje-li pravidla jeden pro druhého nebo pro ostatní, už se jedná o mocenský postoj a taková pravidla pak nefungují.

7. SHRnutí

Výchova a vzdělání dítěte je tedy „tvořivé dílo“ a být úspěšným rodičem či pedagogem je podle mě jedna z nejdůležitějších životních rolí. Jsou v životě situace, kdy jsme ve výchově na vrcholu svých sil a pod vlivem emocí se schylujeme k negativním výchovným metodám. Pokud se však podaří oběma stranám začít dobře – tzn. vzájemně se respektovat, nebát se vyslovit svůj názor a poskytnout druhému prostor pro spoluúčast, je to dobré nastartování ke vzájemné důvěře mezi oběma stranami. Je to právě ona efektivní komunikace, která je popisována v této bakalářské práci a která nám všem může usnadňovat život.

Její „efektivita“ spočívá v tom, jak učit děti, aby nám věnovaly pozornost, když je o něco požádáme, také jak je přimět ke spolupráci, aniž bychom se přitom museli rozhněvat. Víme, jak děti ocenit a obdarovat, aniž by šlo o uplácení a také co nabídnout místo trestů, aby se děti poučily. Už chápeme, jak děti „ovlivnit“ v dobrém slova smyslu, tedy bez hádek a bojů o moc.

A nakonec záleží hlavně na nás, rodičích a učitelkách, jaké jsme „osobnosti“, jak přistupujeme k dětem a jak s nimi dokážeme komunikovat. Jde nám totiž o to, abychom vychovali mladé dospělé lidi, kteří mají dobré srdce a dokáží se řídit správnými zásadami.

PRAKTICKÁ ČÁST

8. POUŽITÉ METODY

Pro svůj výzkum jsem zvolila:

- a) **metodu pozorování sama sebe** a
- b) **dotazníkovou metodu,**

ve kterých se zaměřuji na zjištění znalosti efektivních komunikačních technik a jejich použití v praxi.

9. STANOVENÍ PŘEDPOKLADŮ

- ✓ **Předpoklad první:** Studium této vysoké školy a předmět „Komunikace s dětmi“ mě obohatily o dovednosti efektivní komunikace s dětmi, které budou přínosem pro moji budoucí práci v MŠ.
- ✓ **Předpoklad druhý:** Učitelky MŠ, které se setkaly s technikami efektivní komunikace v rámci studia na této pedagogické fakultě, se snaží o jejich aplikaci do praxe a snažení se jim daří.
- ✓ **Předpoklad třetí:** Ne všechny učitelky MŠ se prozatím setkaly s pojmem efektivní komunikace.
- ✓ **Předpoklad čtvrtý:** Učitelky MŠ, které efektivní komunikaci neznají, by měly zájem ji více poznat.

10. METODA POZOROVÁNÍ SAMA SEBE - SEBEREFLEXE

10.1 Charakteristika a cíl použité metody

Metoda, pomocí které bych ráda potvrdila svůj první předpoklad, je roční pozorování sama sebe a následnou sebereflexí.

Zvolila jsem **pozorování přímé**, neboť jsem zkoumala a hodnotila sebe. Pozorování jsem prováděla v časovém rozmezí od září 2008 až po listopad 2009, jednalo se tedy o **pozorování dlouhodobé**.

Mým záměrem bylo osvojit si v praxi techniky efektivní komunikace, které jsem teoreticky získala během studia v předmětu Komunikace s dětmi, dále četbou knihy

Respektovat a být respektován a knihy Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání. Kromě osvojení si těchto technik jsem chtěla zjistit, jak úspěšná jsem byla na cestě za cílem, co mě pomáhalo či co dělalo případné problémy.

10.2 Komunikační sekvence

Prozatím nejsem učitelkou v MŠ, ale pedagogickou praxi od začátku studia získávám na různých MŠ v blízkosti svého bydliště. Jednotlivé techniky efektivní komunikace jsem si zkoušela postupně v MŠ Velhartice a MŠ Sušice, kam jsem v rámci studia docházela na praxi ve 2. a 3. ročníku.

K osvojení komunikačních dovedností a k uvědomění si jejich efektivnosti jsem si zaznamenávala své zdařilé i nezdařilé reakce na vzniklé situace v MŠ. Tyto situace a okolnosti, které je provázely, popisuji tak, jak k nim ve skutečnosti docházelo, a to včetně zpětné vazby ze strany dětí.

Slovní popis jednotlivých situací jsem nazvala komunikačními sekvencemi. Jedná se o následujících 35 situací:

1. (13. 10. 2008)

Pro velký počet dětí ve školce, kam jsem docházela na praxi, se rozdělovala řízená činnost na starší a mladší děti. Jedna učitelka si hrála se staršími dětmi ve velké herně a měla tak možnost se více věnovat předškolákům a druhá učitelka (v tomto případě já) si hrála s mladšími dětmi v herně vedlejší. Mladší děti si rozehrály pěkně svoji volnou hru, stavěly si ohrádky pro zvířátka, garáže pro auta a motorky. Po chvíli si kluci začali stěžovat, že jim Nikolka vytrhla z ruky motorku (holčička, která ostatní děti kouše a nadává jim, neumí se rozdělit o hračky apod.). Nejdříve jsem nechala děti, jestli situaci vyřeší samy. Ale v tom začala Nikolka do chlapců strkat a děti se začaly skoro prát. V tu chvíli jsem mezi ně vstoupila, a protože jsem Nikolku dobře znala, řekla jsem chlapcům, aby si jí nevšíмали a Nikolce, aby motorku vrátila. Také jsem Nikolku upozornila, že jestli nechce dodržovat pravidla jako ostatní kamarádi, nemůže si tu s námi hrát. S Nikolkou tato slova nic neudělala a pokračovala v přetahování o motorku dál. Když se jí opět zmocnila, po chvíli se i s motorkou uchýlila do koutku, trucovala a oponovala dětem, které na ni volaly, že je ošklivá a všechny jen kouše, nikoho nemá ráda apod.

V tu chvíli jsem nevěděla, jak mám reagovat, a proto jsem situaci prozatím nechala být. Ale jak bych měla reagovat příště?:

- „Děti, Nikolka se ještě neumí s ostatními kamarády domluvit a je třeba, abychom jí to my ostatní naučili. Jak bychom to, děti, mohli udělat? Co myslíte?“ **(popis + spoluúčast)**
- „Niki, máme tady hodiny a můžeme si měřit, jak dlouho bude každý jezdit. Budeme stopovat 2 nebo 3 minuty? Co vy na to? Kdo začne? Můžeme si stříhnout?“ **(informace + možnost výběru + spoluúčast)**
- „Když se tady děti perou, není to vůbec hezké.“ **(informace)**
- „To se mi tedy vůbec nelíbí. Mrzí mě, že se mezi sebou neumíte domluvit. Prozatím motorku zaparkuji do garáže a až se domluvíte, jak bychom to mohli udělat, tak pak za mou přijďte, ano?“ **(já-výrok)**

2. (21. 10. 2008)

Příběhly ke mně dvě holčičky (Dobromilka a Anička), že jedna druhou štípla. Říkám jim: „Holky, to je ale taková škoda, vy jste přece velké kamarádky. Dobromilka byla nedávno u Aničky na oslavě narozenin a teď tohle.“ **(popis)**

„Holky, to by mě zajímalo, co s tím uděláte. Ale co, vy si určitě poradíte. A víte co, až vás něco napadne, tak klidně přijďte a já vám to můžu rozseknout“. **(spoluúčast)**

Dívky za chvíli přišly a chtěly „jelito, kopyto, platí to“. Měla jsem radost, že si problém vyřešily samy mezi sebou.

3. (21. 10. 2008)

Během ranních her si děti postavily z molitanových kostek domeček. V tomto domečku si pak holky vařily, uklízely, dívaly na TV atd. Po chvíli ke mně přiběhla Nikolka, že by do toho domečku také chtěla, ale děvčata ji tam nechtějí pustit.

„Nikolko, opravdu ses jich ptala, jestli s nimi můžeš v tom domečku být?“

„Ano, ptala, ale prý nemůžu.“

„Tak jestli chceš, můžeme tam jít spolu a zeptat se jich ještě jednou.“ **(nabídnutá pomoc)**

„Jo, to chci.“

„Holky, Nikolka by Vám něco chtěla říct.“

„Mohla bych si hrát s vámi v domečku?“

„Jojo, pojd’.“

4. (26. 10. 2008)

Během řízené činnosti s dětmi na téma „Vzhůru do oblak“ jsem zrealizovala přípravu s draky. Vyrobila jsem jednoho velkého draka, schovala ho pod modrou látku (byl schovaný v oblacích) a pak jsme ho s dětmi společně probouzeli - nejdříve potichu voláním „Dráčku“, potom hlasitěji a nakonec jsme volali hodně nahlas, abychom ho opravdu vzbudili. V tom začala plakat Klárka.

Klárka: „Ale já nechci, abyste ho vzbudili. Já nechci, abyste na něj křičeli.“

Já: „Ale Kláři, neboj, nic se nestalo. My jsme toho dráčka jen chtěli probudit, protože spinkal hodně tvrdě. On chtěl vzbudit, protože se těšil, až se prolétne, víš?“

Klárka: „Ale já nechci, abyste křičeli.“

Pomohla mi učitelka Petra: „Klárko, víš, já mám dědu a ten strašně špatně slyší, a když mu chci něco říct, tak musím taky trošku křičet, aby mě slyšel. On za to nemůže a je to tak v pořádku.“

Pak jsem vyzvala Klárku, aby šla ke mně a sedla si mi na klín. To už zabralo. Následně jsme si posílali draka s dětmi v kruhu a každý mohl vyjádřit, co se mu na drakovi líbí nejvíce (např. jak se směje, jeho oči, jeho řasy, jeho tváře, mně se líbí celý...atd.). Pak jsem se ptala dětí, jakou náladu může drak ještě mít a zkoušeli jsme ji předvádět (např. veselý – děti se smály, smutný – děti vyjadřovaly smutek, pláče – děti dělaly, jako že pláčou). V tom se Klárka opět rozesmutněla, až skoro plakala, proto jsem okamžitě odvrátila téma jiným směrem.

Dá se říci, že jsem Klárku spíše utišovala. Tedy, jak jinak bych měla reagovat?

„Klárka nemá ráda, když někdo křičí a my potřebujeme vzbudit draka. Co s tím, děti, uděláme? Co by Klárce mohlo pomoci?“ Počkala bych si na návrhy dětí a pak se zeptala: „Bude to tak dobré, Klárko?“ (**empatická reakce**)

5. (26. 10. 2008)

Povídali jsme si dále o draku, popisovali jsme jeho nálady (veselý, smutný) a tyto nálady jsme pak společně znázorňovali. Když došlo na to, že drak může být „naštvaný“, děti se s radostí vžily do role natolik, že nebylo slyšet vlastního slova. Vyplazovaly na sebe jazyk a všelijak se pošťuchovaly. Zkoušela jsem dát prst k puse a čekat, ale nic se nedělo. Poté jsem zkoušela zvednout ruce a čekat a stále nic. Nakonec zabrala společná honička. Ale situace se dala také řešit jinak, jako např.

- “Děti, už jsem ale opravdu naštvaná. Zlobím se, protože se mně vůbec nelíbí, co se tady děje. Co kdybyste to zkusily ještě jednou, aby to nikoho nebolelo?“ (**já-výrok**)

- „Pomohlo by mi, kdybyste se teď ztišily, protože když se tolik křičí, bolí z toho pak uši. Co s tím, děti, můžeme udělat?“ **(vyjádření vlastních očekávání + informace + spoluúčast)**

6. (04. 11. 2008)

Během mé řízené činnosti jsem se opět setkala s Klárkou, která nemá ráda křik a hluk. Buď hned hlásí, abychom nekřičeli nebo se rozbere či volá, že se bojí. V řízené činnosti „Kuřátko a obilí“ se Klárka v okamžiku, kdy se kuřátko ztratilo, rozplakala. Ozvala se, že nechce, aby se kuřátko ztratilo, že se o něj bojí atd. Nevěděla jsem, jak mám okamžitě zareagovat, když říkala, že si s námi takto nechce hrát. Uklidňovala jsem ji, ať se nebojí, že to s tím kuřátkem dobře dopadne, ať poslouchá. Byla stále negativní, proto jsem jí nabídla, aby se zatím posadila vedle nás, poslouchala a až bude chtít, může se vrátit. Trochu jsem se bála, aby se k ní nepřidaly další děti, ale všechno nakonec dobře dopadlo a Klárka se vrátila za chvíli sama mezi nás do hry.

Situace by se dala řešit i např. takto:

„Děti, Klárka se bojí, že to kuřátko se zatoulalo někam hodně daleko a že už ho nenajdeme. Co s tím uděláme? A jak pomůžeme Klárince?“ **(empatická reakce)**

7. (10. 11. 2008)

Během pobytu venku za mnou přišly Magdička a Nikolka a již z dálky bylo vidět, že se něco děje. Magdička mi začala vysvětlovat, že jí Nikolka říká „Magdo“ a že si to tak nepřeje. *Zeptala jsem se Magdičky:* „Magdi, a říkála jsi to Nikolce? Vysvětlila jsi jí, že si nepřeješ, aby ti říkala Magdo?“ **(empatická reakce)**

Magdička: „Nene“

Pak se děvčata na sebe podívala, řekla si ještě jednou navzájem, jak si budou říkat, spokojenost byla na obou stranách a kamarádství bylo urovnáno.

8. (18. 11. 2008)

Přiběhl za mnou Honzík, že ho Dobromilka stále bouchá.

Zeptala jsem se: „Honzí, říkal jsi Dobromilce, že si to nepřeješ?“

Honzík: „Ne, neříkal.“

Já: „A chtěl bys, abych šla s tebou a řekli jsme jí to spolu?“ **(empatická reakce)**

Honzík: „Ano.“

Jdeme za Dobromilkou, stojíme tam všichni, ale Honzík mlčí a nic neříká. Do toho začíná Dobromilka sama vyprávět, že má brzy narozeniny, tedy až v létě. V tom se

přidává Honzík, že má narozeniny také v létě. Nakonec jsme došli společně k tomu, že je budou moci slavit spolu a tím pádem bylo nějaké bouchání zapomenuté.

9. (28. 01. 2009)

Po svačince jsme si s dětmi postupně (jak dojídaly) sedali do kroužku a měla následovat řízená činnost. Několik dívek chtělo sedět vedle mě a začaly se dohadovat až skoro hádat, že jedna ještě u mě nikdy neseseděla, že druhá u mě seděla dříve než ta třetí apod.

A tak říkám holkám: „Holky, poslouchejte mě dobře. Všechny chcete sedět vedle mě, to mě samozřejmě moc těší. Ale všechny najednou bohužel nemůžete, protože bychom se sem nevešly. Co s tím uděláme?“ **(popis + spoluúčast)**

Holky potom samy navrhly, že se budeme střídat. Až dojedí všechny děti a začneme si hrát, tak bude první střídání. Problém byl tak vyřešený.

10. (04. 02. 2009)

Ráno při volné hře si kluci chtěli zaboxovat a rozhodli se, že si k tomu postaví boxerský ring. Na zem si položili žíněčky a kraje ringu postavili z molitanových kostek. Začali boxovat, ale hra se rozjela natolik, že hrozilo zranění.

Proto jsem jim vstoupila do hry a řekla: „Kluci, je moc prima, jaký boxerský ring jste si tady postavili. Až začne představení, ráda bych si u vás koupila lístek na jeden zápas. Ale jen vám chci říci jednu věc. Když chcete boxovat, tak byste si měli určit nějaká pravidla. V boxerském ringu bývají vždy pouze dva hráči a vedle jeden rozhodčí. A taky to kluci nesmí nikoho bolet. To jsem zvědavá, jak si poradíte.“ **(popis + informace)**

Kluci si domluvili svá pravidla, zvolili jednoho rozhodčího, který na všechno dohlížel a v boxování se mohlo pokračovat.

11. (11. 02. 2009)

Po povedené zachraňovací honičce jsem chtěla děti naučit „důkaz kamarádství.“

Rozdělili jsme se na 2 poloviny (kluci a holky) a každá skupinka udělala kruh. V tomto kruhu všichni natáhli ruce, jednu dlaň přikládali na druhou a takto se všemi dlaněmi na sobě mírně pohupovali nahoru a dolů. Přitom jsme odříkávali náš důkaz kamarádství: „tohle slovo platí, jinak leze z gatí.“

Skupinka kluků (asi 8) to zvládla bez problémů, ale holkám (asi 13) se to nepodařilo, jejich ručičky nevydržely zůstat na sobě a holky se různě pošťuchovaly a strkaly.

Tak jsem je pak sama rozdělila na polovinu a nakonec jsme měli 3 skupinky (1 skupinka kluků a 2 skupinky holek). Důkaz kamarádství se pak takto vydařil.

Až zpětně jsem si uvědomila, že jsem měla dát prostor dětem, co by ony vymyslely, aby se nám to povedlo, jako např.:

„Kamarádi, vidím, že se nám náš důkaz kamarádství úplně nepodařil. Co bychom s tím mohli udělat, máte nějaký nápad?“ **(popis + spoluúčast)**

12. 26.02.2009

Tento den jsme si s dětmi hráli na eskymáky. Seděli jsme v kruhu, před sebou měli postavené iglú (sestavené z A4 papírů, různě velikých, na kterých jsme natrénovali počítání). Poté jsem požádala jedno dítě, aby si vybralo v kruhu jednoho kamaráda (mělo si vybrat cestičku mezi iglú) a dalo mu eskymáckou pusku. Protože by takto byla činnost příliš zdlouhavá (děti byly váhavé, komu tu eskymáckou pusku dát), tak jsem se zeptala: „A jak jinak bychom to mohli udělat, aby tu pusinku dostali úplně všichni?“ **(spoluúčast)**

Kristýnka poté navrhla, že si ji můžeme poslat v kruhu.

13. (16. 03. 2009)

Při VV činnosti děti pracovaly u stolečků ve skupinkách (dokreslovaly černou tuží žluté sluníčko). Najednou jsem se všimla, že Pavlík sedí pod stolem, pláče a sluníčko nemá dokreslené.

Přistoupila jsem k němu a řekla: „Pavlí, vidím, že se schováváš pod stolem. Tyyyyyy jooooo, asi je tady pod tím stolem něco zajímavého. Nebo mě napadá, že se tu schováváš proto, že jsi z něčeho smutný.“ **(empatická reakce)**

Pavlík : „To sluníčko mám celý rozmazaný a Nikolka se mi směje.“

Já: „Jeeee Pavlí, a co si o tom myslíš ty? Co s tím uděláme?“ **(spoluúčast)**

Pavlík: „Já nevím.“

Já: „A pomohlo by, kdybych tu teď byla s tebou a vymysleli bychom něco spolu?“ **(empatická reakce)**

Pavlík vstal ze země, sednul si zpět ke stolu a bylo vidět, že se mu vrátila chuť do činnosti.

14. (21. 09. 09)

Šli jsme s nejmenšími dětmi na procházku. Bylo nás pouze 10, protože ostatní (starší a předškoláci) byli v solné jeskyni s druhou paní učitelkou. Měli jsme s sebou ještě další

4 děti z vedlejší třídy (občas se takto děti spojují z důvodu absence nějaké jiné učitelky). Jeden chlapeček z této vedlejší třídy skoro celou procházku „proplakal“, že se mu stýská po mamince. Nejdříve jsem chvíli čekala, jestli se situace sama urovná, ale když už to trvalo asi 10 min, sklonila jsem se k němu a řekla mu, ať se nebojí, že mamka za chvíli přijde a vzala jsem si ho na klín (měl jít po obědě domů). Situace se však nelepšila, ačkoliv jsem se snažila být pořád u něj a vést ho na procházce za ruku.

Příště bych zkusila reagovat ještě více empaticky:

- Hladím, objímám...
- „Míšo, jsi smutný, protože se ti stýská po mamince, která tady teď není, vid’? Co by ti pomohlo, aby nám to tady uteklo, než přijde mamča? Můžeme si o ní povídat, co teď asi dělá, jestli je v práci nebo třeba nakupuje, abyste pak měli nějakou dobrou baštu k večeři. Nebo máš nějaký jiný nápad?“ (**empatická reakce**)

15. (23. 09. 09)

Musím zde zaznamenat také jednu situaci, kterou řešila paní učitelka ve školce a u které jsem si pozastavila s tím, že takhle tedy ne. Přišli jsme z procházky a Emička, které jsou 4 roky, řekla v šatně paní učitelce, že je počůraná. Tato situace se začala řešit hned v šatně před všemi dětmi slovy: „No Emičko, to mi neříkej. Jak to, že jsi neřekla, že potřebuješ na záchod? Taková velká holka a ona se počůrá.“

První, co mě napadlo, bylo, jak se asi Emička před všemi dětmi cítila?

Myslím, že bych reagovala jinak, vzala si holčičku k sobě, abychom to neřešili před ostatními dětmi a promluvila si s ní třeba takto:

- „Emičko, co s tím uděláme?“ (**spoluúčast**)
- „To se může občas stát, to vůbec nevadí. Příště si to zkusíme uvědomit dřív a teď se půjdeme převléci do suchého, ano?“ (**informace**)

16. (05. 10. 2009)

Blížila se svačinka a potřebovala jsem děti vybídnout nenásilně k uklízení:

„Děti, je třeba pomaloučku uklízet. Blíží se svačinka a taky si tady potřebujeme udělat místečko na další hraní.“ (**informace**)

Tato nenásilná informace dostatečně stačila k tomu, aby si děti začaly po sobě uklízet.

17. (07. 10. 09)

Během cvičení jsme se s dětmi plazili jako žížalky. Děti během činnosti začaly být příliš hlučné: „Ale opravdové žížalky není vůbec slyšet. Když se plazí, tak jsou úplně potichu.“ **(informace)**

18 (07. 10. 2009).

Lenička kašlala a nedávala si ruku před pusinku. Tak jsem namísto dlouhého vysvětlování použila: „Leničko, ručička.“ **(dvě slova)**

Lenička hned pochopila a zkusila si dát sama ruku před pusku.

19. (19. 10. 2009)

Holky vařily v kuchyňce a nemohly se u toho nějak domluvit. Všimla jsem se toho a zareagovala: „Holky, kdyby se Vám něco nedařilo, tak pomůžte, když se mě třeba zeptáte.“ **(informace)**

Holky se zklidnily, začaly se domlouvat mezi sebou a více kooperovat.

20. (19. 10. 2009)

Toho dne si malý Pěťa (3 roky) hrál převážně sám se stavebnicemi, když se blížila svačinka, pobídla jsem ho k uklízení:

Já: „Peťulko, první uklidíme ty stavebnice nebo ty auta?“ **(možnost výběru)**

Pěťa: „Ty auta.“

Já: „Tak se dáme do toho?“

Pěťa: „Jo.“

Já: „To abychom mohli jít na svačinku a potom si společně hrát, jo?“

Pěťa: „Hm, tak jo.“

Pěťovi jsem celou dobu s úklidem pomáhala (vzhledem k věku), protože si myslím, že samým zaujetím pro stavění by sám neuklidil.

21. (19. 10. 2009)

Také jsem před svačinkou vybídla k uklízení Ondráška. Věděla jsem, že si stavěl z kostek malou garáž pro autíčko:

„Ondrášku, vidím, že jsou tu neuklizené kostky. Co s tím uděláme?“ **(popis + spoluúčast)**

Ondrášek se šel podívat a začal uklízet.

22. (22. 10. 2009)

Během ranních her jsem přistoupila k několika dětem, kteří seděly v kuchyňce kolem stolu. Všimla jsem si, že Kájík byl smutný a měl slzičky v očích:

Já: „Kájíku, vidím, že jsi dneska nějaký smutný.“

Kájík: „Hm.“

Já: „Copak s tím můžeme udělat?“ – koukám i na ostatní děti kolem a zkouším je také zapojit

Děti: „Nevíme, koupíme mu nějaký auto.“

Já: „Pomohlo by to Kájí, kdybychom ti koupili autíčko?“

Kájík byl stále smutný, proto jsem přistoupila přímo k němu, pohladila jsem ho a ptám se přímo jeho:

Já: „Kájí a pomohlo by, kdybych tě pochovala?“

Kájík: „Ne.“

Já: „A co by ti mohlo pomoci?“

Kájík: „Nevím.“

Já: „Tak když si budeš chtít o tom povídat, tak můžeme, ano?“ (**empatická reakce**)

23. (22. 10. 209)

Přišla jsem ke dvěma čtyřletým holčičkách, které přebalovaly miminko a chtěla jsem jim oznámit blížící se svačinku:

„Holky, na stole už je svačina.“ (**informace**)

„Uklidíme první tu plenku nebo tu čepičku pro panenku?“ (**výběr**)

24. (22. 10. 2009)

S kaštánky jsme si procvičovali prostorovou orientaci (kaštánek pokládám - na, pod, vedle, vpravo...). Poté jsem měla v ruce košík plný kaštánků a chtěla jsem, abychom si s dětmi nejprve sedli do kruhu, že jim pak ty kaštánky rozdám sama (nebo košík s kaštánky budeme posílat do kruhu a každý si vezme jeden) a budeme si vyprávět, „jaký ten kaštánek může být?“ (tvrdý, teplý, lehký....). Ale zvědavost dětí byla silnější a děti stále posedávaly blízko kolem mne. Reagovala jsem takto:

Já: „Kamarádi, když se nám povede udělat opravdový kruh, tak potom na sebe všichni dobře uvidíme.“ (**informace**)

Já: „Je třeba udělat větší mezery.“ (**informace**)

Deniska : „Já ale nic nevidím.“ (děti stále posedávaly blízko mne)

Já: „Jak to tedy uděláme, abychom na sebe všichni viděli?“ **(spoluúčast)**

Děti: „Takhle.“ (a starší děti si začaly poposedávat dál ode mne s tím, že dělaly kruh a mladší děti je napodobovaly)

25. (22. 10. 2009)

Děti, podívejte se, Paleček v tom lesíku ještě spinká. Pojd'te všichni sem, každý si vezmeme jeden kaštánek (z košíku) – ale pssssst, abychom toho Palečka nevzbudili: „Když to zvládneme potichu, tak toho Palečka opravdu nevzbudíme. To jsem zvědavá, jak to zvládneme.“ **(informace)**

26. (02. 11. 2009)

Během ranních her si Vojtík prohlížel v kuchyňce časopisy. Po chvíli začal jen tak z ničeho hlasitě volat: „Huhuuuuuuu, huhuuuuuuuu, huhuuuuuuuu.“, až se všechny děti kolem otáčely. Stačilo použít: „Vojtíku, nekřičíme.“ **(dvě slova)**

27. (02. 11. 2009)

Blížila se ranní svačinka a děti začaly nenásilně uklízet. Pobídla jsem Jarušku: „Jaruško, prosím tě, tamti medvídci zůstaly taky neuklizení, vid'?“ **(popis)**

28. (02. 11. 09)

Natálka za mnou přišla do kuchyňky, že někdo rozbil naší loužičku (postavenou z kaštánků při ranních hrách).

Šla jsem tedy zpět do herny a promluvila na všechny děti:

„Kamarádi, my jsme si říkali, že když se ta naše loužička z kaštánků takhle rozkutálí, tak se můžeme zranit, můžeme na těch kaštáncích uklouznout. Co s tím uděláme?“

(informace + spoluúčast)

Děti: „Postavíme to znova.“

29. (4. 11. 09)

Všimla jsem si, že Deniska od té doby, co přišla do školky, byla smutná. Vzala jsem si jí k sobě a zeptala se:

Já: „Denisko, vidím, že jsi dneska nějaká smutná.“

Já: „Pomohlo by ti, kdybych si s tebou třeba hrála?“

Deniska: Žádná reakce.

Já: „Nebo by ti pomohlo něco jiného?“

Deniska: „Nikdo si se mnou nechce hrát.“

Já: „A pomohlo by ti, kdybych si s tebou hrála já?“

Deniska: „Jo.“

Tak jsem doprovodila Denisku do kuchyně (tam chtěla) a začala jsem s ní vařit. Pak se přidaly další holky a bylo vidět, že už mě tam nepotřebují, proto jsem se rozloučila a odešla. **(empatická reakce)**

30. (04. 11. 09)

V MŠ, kam docházím na praxi, probíhá průběžná svačinka. Děti jsou na ni zvyklé a vědí, že když se přiveze svačinka, nemusí ihned nechat hraní a jít ke stolu. Děti tedy svačí postupně podle svých potřeb a vždy se dohlédne na to, aby nikdo „nezapomněl“.

Většinou se mi u jídla (svačinka, oběd) osvědčila technika „výběru“, tedy když děti nechtějí tolik jíst, pobízím je slovy:

„Paní učitelko, já už nemůžu.“

„Honzí, nechceš ještě kousek zkusit? Co si vybereš, chlebík nebo jablíčko?“ **(možnost výběru)**

31. (04. 11. 2009)

Po svačince se děti postupně schází v herně, kde se pak začíná s řízenou činností. Čekání se někdy prodlouží kvůli posledním jedlíkům. Všimla jsem se, že děti v herně divoce běhaly a také hlasitě křičely. Přišla jsem mezi ně a nejdříve beze slov jsem zvedla ruce a začala jsem s nimi „blikat“. Děti postupně, jak si toho všimly, se začaly shromažďovat u mě a začaly "blikat" se mnou. Přidali jsme k tomu rovnou celou větu: „Blik, blik, lucerničky, lucerničky, blik, blik.“

Poté, když takto všichni zpozorněly a mohly poslouchat, co povídám, dodala jsem ještě: „Když křičíme, tak neslyšíme jeden druhého, že ano?“ **(informace)**

32. (18. 11. 2009).

Holky mě při volné hře pozvaly do kuchyňky, že pro mě něco nachystaly. Přistoupila jsem k nim se slovy:

„Ťuky, ťuk.“ (chci vstoupit do kuchyňky, a proto ťukám na imaginární dveře) Sedla jsem si ke stolu a řekla: „Jeeeee, holky, vidím tu nějaké překvapení.“ **(popis)**

Holky pro mě připravily dort, tak jsme společně sfoukli svíčky a pustili se do jídla.

33. (18. 11. 2009)

Při ranních hrách jsem vešla do herny, kde holky tancovaly, ale byly při tom příliš hlučné. Postačila tato moje reakce:

„Holky, slyším tu nějaký hluk.“ (**popis**)

34. (18. 11. 2009)

Děti si poté hrály hru „Na medvěda“, ale medvěda si přeměnily na ježka: „Tiše, tiše, ježek spí...atd.“ Ocenila jsem to slovy:

„Děti, koukám, jak jste si hezky poradily, jak jste samy vymyslely, že můžete být ježečkové.“ (**popis**)

35. (18. 11. 2009)

Děti se při jedné honičce natolik vžily do hry (proměnila jsem je v dráčky, kteří mají své ocásky a já byla vítr a tyto ocásky jsem jim brala) a obávaly se o své ocásky natolik, že začaly všechny hodně křičet. Zkusila jsem je slovně vybídnout:

„Kamarádi, je třeba se trošku ztišit. Co s tím uděláme? Vymyslíte něco samy nebo to vymyslíme spolu?“ (**informace + spoluúčast + výběr**)

Stále se nic nedělo, tak jsem pokračovala:

„Dáme hlavy dohromady (udělali jsme kruh, vzali se za ruce a přiblížili se k sobě hlavami, což se dětem moc líbilo)...a co bychom mohli vymyslet? Jak to uděláme, abychom si hráli potichu a nerušili vedle kamarády?“ (**informace + spoluúčast**)

Děti vymyslely, že si hru „Na medvěda“ zahrajeme tak, že při ní budeme šeptat.

10.3 Shrnutí

A) ZÁVĚR

Asi nejvíce jsem si oblíbila techniku, ve které dáváme dětem **prostor pro spoluúčast**. Vyzývat děti, aby samy rozhodovaly o vzniklých situacích (např. „Jak to uděláme, abychom na sebe všichni viděli?“) je mnohem účinnější než jim předkládat hotové řešení, se kterým také nemusí vždy souhlasit (např. „Sedněte si tady do toho kruhu.“).

Informace používám také velmi často. Líbí se mi, že dětem sdělujeme různé požadavky v 1. osobě množného čísla – tedy velmi obecně (např. „Ve školce

nekřičíme.“). Nikoho tím konkrétně neobviňujeme, nikoho nekáráme a děti tak spolupracují lépe, s radostí a ochotou. Je to mnohem lepší, než oslovovat jménem jednotlivé děti v 2. osobě jednotného čísla (např. „Lenko, nekřič tady.“)

Ráda také využívám techniku **popisu**, ve které neadresným způsobem, tedy podobně jako u informace, komentuji dění kolem sebe a neurčuji viníka (např. „Na stole je vylitá voda.“). Snažím se tak přimět děti ke spolupráci a samostatnosti místo konkrétního oslovování jednotlivých dětí s tím, co, kde, jak a proč měly udělat či co se povedlo nebo nepovedlo, případně kdo to udělal (např. „Děti, kdo tady zase vylil tu vodu? Kdo se přizná?“).

Pomocí **empatické reakce**, která je podle mě základem mezilidských vztahů, pomáháme od smutné nálady či bolesti. Projevujeme zájem o dítě, o jeho pocity a tím mu dáváme najevo, že nás zajímá, že je pro nás důležité. Je to cesta k oboustranné důvěře. Důležité je tedy neustále pozorovat všechny děti, naslouchat jim a vnímat celý kolektiv, abychom pak mohli posoudit, proč daná situace vznikla. Je někdy obtížné se věnovat individuálně každému dítěti, zvláště když má učitelka ve třídě 28 dětí a neví, kam dřív „skočit“. Ale v rámci svých možností a sil lze empatii uplatnit a využít při každé možné příležitosti.

Vyzkoušela jsem si také, jak se v praxi osvědčily i ostatní techniky – **možnost volby**, kde si děti trénují rozhodování, **dvě slova**, při kterých nemusím příliš hovořit a přesto fungují **a očekávání vlastních potřeb** či **já-výrok**, které lze využít až v okamžiku nějakého konfliktu.

I když je efektivní komunikace náročnější časově jak pro učitelku, tak pro děti, rozhodně stojí za to. Jsou s tím spojená pozitiva, která nelze opomenout. Pomocí efektivní komunikace:

- ✓ Dáváme dětem možnost, aby se rozhodovaly samy, nesly za to následky a tím se učily být zodpovědnějšími
- ✓ Připravujeme děti lépe na svět kolem sebe a na komunikaci s lidmi.
- ✓ Děti si uvědomují, že svou aktivitou a iniciativou můžou ovlivnit situaci a prostředí, ve kterém se ocitají.
- ✓ Děti se nebojí vyslovit svůj názor, intenzivně a s větším zájmem se zapojují do různých činností.
- ✓ Vytváříme takové prostředí, ve kterém se daří prosociálnímu chování, a to je základ k mezilidským vztahům.

- ✓ Rozvíjíme všechny klíčové kompetence z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.

B) „TAHÁK“ NA EFEKTIVNÍ KOMUNIKACI (viz příloha B)

Abych si lépe zapamatovala a uvědomovala jednotlivé techniky efektivní komunikace, vypracovala jsem si tahák, do kterého jsem na praxích v případě potřeby nahlížela. Takto jsem získala jistotu a efektivní komunikaci se dařilo lépe, ubylo nejasností. Snáze a rychleji jsem hledala vhodná slova a techniku, kterou mám v daný okamžik použít. Tahák byl pro mě velikým pomocníkem.

C) DOPORUČENÍ PRO ZAČÍNÁJÍCÍ UČITELKY, ABY VĚDĚLY, JAK NA TO

- ✓ Děti nejprve ztišit, aby mohly poslouchat, co jim říkáme
- ✓ Mluvit srozumitelně
- ✓ Zaměřit se na pozitiva
- ✓ Jednat s dětmi klidně, empaticky a s porozuměním
- ✓ Při řešení nějakého problému přizvat všechny zúčastněné, vést je ke společné nápravě
- ✓ Konflikty řešit s rozvahou a klidným tónem
- ✓ Zapojovat děti co nejvíce do řešení situací, vyzývat je ke spoluúčasti a spolupráci
- ✓ Dávat dětem co nejvíce příležitostí k samostatnosti (rozhodování, sebeobsluha...)
- ✓ Vytvořit takové přátelské prostředí, aby děti mohly prožívat přirozené pozitivní důsledky svých činů a svého chování

10.4 Videozáznam

K dlouhodobé sebereflexi přikládám videozáznam vlastní komunikace s dětmi s ukázkami efektivní komunikace, který jsem pořídila v říjnu 2009 v MŠ Sušice.

Jedná se o záznam z ranních her, ze kterého je zřejmé, že efektivní komunikace působí na dětskou duši pozitivně.

V jednom podzimním týdnu jsme si s dětmi hráli a povídali na téma počasí – jak to vypadá, když je venku jasno, polojasno, zataženo, dešť apod. V den natáčení tohoto videa jsem využila ranního dešťového počasí a následující činnosti jsem směřovala na toto téma. Nejprve jsem se ptala dětí, jaké je dnes venku počasí, kde se všechna ta voda bere, dále co se venku tvoří na zemi, když takto prší. Pak už jsem jen dala dětem k dispozici kaštánky a zeptala se jich, jak taková louže asi vypadá. Dále už jsem většinu činností nechala na nich a volná hra se pěkně rozjela:

„Koukám, že se tady hezky radíte jako kamarádi.“ (*popis*) – děti si přenášely kaštánky z tácu na koberec

„To jsem zvědavá, jak se vám ty loužičky povedou.“ (*informace*)

„Děti, ale vidím, že se nám tady ty kaštánky trochu rozkutálely. Copak s tím uděláme?“ (*popis + prostor pro spoluúčast dětí*)

Děti: **„Posbíráme je.“**

„Výborně, to abychom o ně nezakopli, že ano?“ (*informace*)

Natálka: **„Nebo abychom na nich neuklouzli.“**

„Ano, to by se potom mohlo i něco stát.“ (*informace*)

Ondrášek: **„A hlavně by to pak moc bolelo.“**

„Když takhle chceme něco postavit, tak pomůžte, že je tady hodně kamarádů. Dáme hlavy dohromady a každý může něco vymyslet, že ano?“ (*informace*)

Kuba: **„No jo, ale když já někdy stavím z kostiček, tak mně vůbec nikdo nepomáhá.“**

„Tak teď už víš, že se můžete domluvit mezi sebou.“ (*informace*)

„Vidím, že jste si nakonec hezky poradili a ty kaštánky jste si takhle přenesli.“ (*popis*) – děti si všechny kaštánky z tácu přenesly ke své louži.

„Natálko, ale už nemáme žádné kašánky. Copak s tím uděláme?“ (*informace + prostor pro spoluúčast dětí*)

Kuba: **„Ale tady jsou ještě další.“** (Kuba ukazuje na další ták s kašánky)

„A myslíte, že je ještě potřebujeme?“ (*prostor pro spoluúčast dětí*)

Děti: **„Jo.“**

Míša: **„Tady je jeden prasklý kaštan.“**

„Aha, tak já si ho vezmu, děkuji. Abychom se o něj neporanili.“ (*informace*)

Děti mi podávají další prasklé kaštany.

„Děti, poslouvejte, když najdete prasklý kašánek, tak mi ho dáte. Co by se jinak mohlo stát?“ (*informace + prostor pro spoluúčast dětí*)

Děti: **„Mohly bychom se říznout, nebo škrábnout....“**

„Vidím, že jste tady kamarádi a hezky se mezi sebou domlouváte a radíte.“ (*popis*)

– po chvílce oceňuji vzájemnou domluvu mezi dětmi

Jaruška: **„Tady je ještě jeden prasklý kašánek.“**

„Tak mi ho můžeš dát.“ (*informace*)

Ondrášek: **„A tady je jeden malý.“**

„A děti, co myslíte, můžeme mít v naší louži takový malý kašánek?“ (*prostor pro spoluúčast dětí*)

Děti: **„Klidně.“**

„Vidím, že Natálka postavila tady vedle moc hezkou malou loužičku.“ (*popis*)

„Takovou malou loužičku můžeme také venku najít.“ (*informace*)

Kuba: **„Petrůš, nezapíváme si u toho písničku?“**

„A to je nápad.“ (*informace*)

Do toho mi děti ještě přináší další prasklé kaštany.

„Děti, ale poslouvejte mě. Vidím, že se nám tady hromadí další prasklé kašánky. Copak s nimi můžeme udělat?“ (*popis + prostor pro spoluúčast dětí*)

Děti: **„Můžeme je vyhodit.“**

„Ano, tak tady je koš a vždycky, když nějaký najdeme, tak ho tady do toho koše vyhodíme, ano?“ (*informace*)

„A teď si jdeme zapívat tu písničku, že jo?“ (*informace*)

Děti: **„Jo“**

„A jakou byste si chtěly zazpívat?“ (*prostor pro spoluúčast dětí*)

Děti: **„Pec nám spadla.“**

„Ale jak to děti můžeme udělat, abychom si neponičili ty naše loužičky?“ (*prostor pro spoluúčast dětí*)

Dvě děti si samy začaly sedat a ostatní se přidaly.

Děti: **„A když máme ty loužičky, tak bychom si mohly zazpívat ještě Prší, prší.“**

„To je nápad, tak jdeme na to.“ (*informace*)

„Kde všude ještě můžeme vidět vodu?“

Děti: **„V potrubí, v okapu....“**

„Anebo venku někde také teče,....víte kde?“

Děti: **„V potrubí, v potůčku, v řece...“**

„Tak my si můžeme postavit řeku....“

Děti: **„Jo.“**

„Tak víte co, já za chvíli přijdu a nechám se děti překvapit, co jste vymyslely, ano?“ (*informace*)

„Vy jste to krásně vymyslely. Tak teď mně to řekněte, co všechno jste postavily.“
(*popis*)

Děti: **„Řeku a přes tu řeku most.“** - na stavbu mostu děti použily lavičku

„A teď jsem něco viděla.“ (*popis*) - děti běhají za sebou na lavičce = mostu a jedno dítě upadlo z lavičky

„Když máme takový most, tak se můžeme zranit. Protože nedáváme pozor na kamarády a strkáme do sebe. Copak s tím uděláme děti?“ (*informace + prostor pro spoluúčast dětí*)

Děti mě velice překvapily, přinesly dřevěné zábrany a pokládaly je k lavičce – prý zábradlí k mostu.

„Holky, teď jste to ale hezky vymyslely. Děti, řekněte mně, proč je na tom mostě to zábradlí?“

Děti: **„Abychom nespadly dolů.“**

„Výborně, tak my už máme most, který má i zábradlí.“ (*popis*)

„Když se zapojí všechny hlavičky a všichni kamarádi, tak se potom vymyslí hodně věcí, že ano?“ (*informace*)

„Děti, pomohlo by mi, kdybyste teď chvítku poslouchaly.“ (*vyjádření vl. potřeb*)

„Holky tady teď vymyslely, že bychom si mohli zahrát hru Zajíček ve své jamce.

Co myslíte, chtělo by se Vám také?“ (*informace + prostor pro spoluúčast dětí*)

Děti: **„Jo.“**

„Ale jak to uděláme, abychom nezakopli o ty naše loužičky?“ (*prostor pro spoluúčast dětí*)

Děti: **„Místo kruhu by to musela být šiška.“**

„Tak jo.“

„Děti, poslouvejte, je potřeba dávat velký pozor, abychom do té řeky nespadli.“

(*informace*) – když se děti rozhodly přecházet přes most = lavičku

„A máme tady i průvodčího.“ (*popis*) – Deniska se sama oblékla do role průvodčího a s mávačkou pouštěla jednotlivé děti na most, aby to bylo bezpečné.

„A proč tady máme toho průvodčího?“

Děti: **„Protože když jeden jde, tak aby se ten druhý o něj nezranil, aby se nám ta lavička nepřevrátila.“**

„Vojtíku, ručičku.“ (*dvě slova*) – Vojta kašle bez ruky před pusou.

„Je třeba už pomaloučku uklízet, ano?“ (*informace*)

„Pet’ulko, první uklidíme stavebnice nebo ty auta?“ (*možnost výběru*)

Pěťa: **„Ty auta.“**

„Tak jo, tak se dáme do toho?“

Pěťa: **„Hm.“**

„Holky, na stole už je svačinka, ano?“ (*informace*)

„Betynko, uklidíme první panenku anebo plenku pro panenku – tam, co jsi měla?“
(*možnost výběru*)

Betynka: **„Panenku“**

11. METODA DOTAZNÍKOVÁ

11.1 Charakteristika a cíl použité metody

V původním záměru mé práce bylo počítáno pouze s metodou pozorování, ale pro objektivnost výzkumu jsem pozorování doplnila dotazníky, ve kterých jsem zjišťovala znalost efektivní komunikace a její aplikaci do praxe.

Pro dotazníkovou metodu je typické shromažďování informací od respondentů, tj. osob, kterým jsou dotazníky určeny. Ve své práci jsem si tuto metodu zvolila k potvrzení druhého, třetího a čtvrtého předpokladu.

Administraci dotazníku a jeho zadání jsem provedla osobně.

11.2 Administrace dotazníku

Vytvořila jsem si **DOTAZNÍK pro učitelky mateřských škol** (viz příloha A). Oslovila jsem jednotlivé učitelky, studentky 1., 2., 3. ročníku kombinovaného studia Učitelství pro MŠ a dále ještě některé jejich kolegyně v jejich mateřských školách, které na pedagogické fakultě nestudují a požádala je o vyplnění čtyř strukturovaných a tří nestrukturovaných položek.

Pro lepší a názornější vyhodnocení předpokladů jsem rozdala dotazníky do 2 skupin. Jedná se o:

a) ***respondenty, kteří efektivní komunikaci znají***

(**studenti 2. a 3. ročníku** kombinovaného studia Učitelství pro MŠ, **kterí se s efektivní komunikací setkali** v průběhu studia v předmětu Komunikace s dětmi. Mým cílem bylo zjistit, zda a jak se jim daří aplikovat efektivní komunikaci do praxe, co jim k tomu pomáhá či co dělá případné problémy.)

b) ***respondenty, kteří efektivní komunikaci pravděpodobně neznají***

(**kolegyně učitelek 3. ročníku** kombinovaného studia Učitelství pro MŠ, **které pedagogickou fakultu nestudují e efektivní komunikaci pravděpodobně neznají a dále studenti 1. ročníku** kombinovaného studia Učitelství pro MŠ, **kterí prozatím neabsolvovali předmět Komunikace s dětmi, tzn., že se s efektivní komunikací pravděpodobně také nesetkali.**

U těchto učitelek jsem si chtěla na základě dotazníkového šetření potvrdit, že většina z nich efektivní komunikaci opravdu nezná a že by měly zájem se s tímto pojmem více setkat.)

Celkem jsem tedy rozdala 163 dotazníků, respondenty bylo ke zpracování vráceno 102 dotazníků. Celkový počet analyzovaných dotazníků je tedy 102 a návratnost činí 62,58 %.

11.3 Grafické znázornění výsledků dotazníkového šetření

A) *RESPONDENTI ZNAJÍCÍ EFEKTIVNÍ KOMUNIKACI*

V této první skupině jsem osobně požádala 82 respondentů o vyplnění dotazníků, respondenty bylo ke zpracování vráceno 55 dotazníků. Celkový počet analyzovaných dotazníků z této první skupiny je tedy 55 a návratnost činí 67,07 %.

1. Setkala jste se s pojmem „Efektivní komunikace“?	
a) ANO	55
b) NE	0

Na uzavřenou otázku č. 1 odpovědělo z celkového počtu 55 vrácených dotazníků 55 absolventů ano, ne neodpověděl nikdo. Z uvedených odpovědí tedy vyplývá, že všichni absolventi pedagogické fakulty byli seznámeni s efektivní komunikací, a protože ji znají, v dotazníku jsem je dále požádala o vyplnění následujících otázek.

2. Pokud „Efektivní komunikaci“ znáte, tak odkud?	
a) ze semináře „Respektovat a být respektován“	15
b) z jiného semináře	4
c) četla jsem publikaci „Respektovat a být respektován“	43
d) četla jsem jinou publikaci	2
e) seznámila jsem se s ní v rámci studia VŠ/SŠ	49
f) seznámila jsem se s ní jinak	2

Na uzavřenou otázku č. 2 odpovídali respondenti i více variantami, tzn, že se s efektivní komunikací setkali z více než jednoho zdroje. Z výsledků je však zřejmé, že z celkového počtu 55 vrácených dotazníků si techniky efektivní komunikace absolventi osvojili způsoby v tomto pořadí:

1. nejvíce v rámci studia VŠ/SŠ (49 absolventů)
2. dále pak četbou publikace „Respektovat a být respektován“ (43 absolventů)
3. ze semináře „Respektovat a být respektován“ (15 absolventů)
4. z jiného semináře (4 absolventi). Za zmínku stojí, z jakých seminářů si tito absolventi odnesli komunikační dovednosti:
 - některé prvky ze seminář WP, Wolfgang Sassmanhausen, WMŠ Žižkov
 - Mgr. Eva Svobodová, PF JCU v Českých Budějovicích
 - Mgr. Eva Svobodová, Komunikace s dětmi (Plzeň)
 - Seminář „Efektivní rodičovství“, Brno
5. četbou jiné publikace (2 absolventi):
 - Jak žít a nezbláznit se
 - Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání (Eva Svobodová)
6. seznámili se s ní jinak (2 absolventi):
 - Při kontaktu s rodiči, kteří znají knihu Respektovat a být respektován
 - v naší MŠ, kniha Respektovat a být respektován je v naší učitelské knihovně

3. Zkoušíte efektivní komunikaci v praxi?	
a) ANO	47
b) NE	0
c) OBČAS	8

Na uzavřenou otázku č. 3 odpovědělo z celkového počtu 55 vrácených dotazníků 47 absolventů ano, 8 absolventů občas, ne neodpověděl nikdo. Z uvedených odpovědí tedy vyplývá, že všichni absolventi zkouší efektivní komunikaci v praxi.

4. Daří se Vám efektivní komunikace?	
a) ANO	12
b) NE	2
c) OBČAS	41

Na otázku č. 4 odpovědělo z celkového počtu 55 vrácených dotazníků 12 absolventů ano, 41 absolventů občas a 2 absolventi ne. Z uvedených odpovědí tedy vyplývá, že většině absolventů se daří aplikovat efektivní komunikaci do praxe alespoň občas.

5. Pokud se daří, co Vám k tomu pomáhá?

V této otevřené otázce měli respondenti možnost se vyjádřit, co jim v používání efektivních komunikačních technik pomáhá. Určitě stojí za to, je zde vyjmenovat, neboť mohou být pro mnohé učitelky velkým pomocníkem při uvádění efektivní komunikace do praxe:

- ✓ Zhodnocení situace, dále vědomí, že nechci dítěti nakazovat, ale že po něm chci smysluplný požadavek
- ✓ Nástěnka s tahákem, přehled efektivních komunikačních dovedností
- ✓ Účast na seminářích – příběhy z praxe
- ✓ Dostatek času
- ✓ Soustředit se na situaci
- ✓ Neukvapená reakce, ale chvilkový odstup
- ✓ Klid, nadhled, nezmatkovat, jasná formulace, vrátit se k publikaci
- ✓ Promyšlené jednání
- ✓ Pocit, že si děti samy řídí rozhodnutí
- ✓ Vědomí, že čím častěji ji používám, tím více si uvědomuji vhodnou formulaci
- ✓ Četba a oživování informací z knihy Respektovat a být respektován
- ✓ Pozitivní odezva dětí
- ✓ Fungující zpětná vazba a trpělivost
- ✓ Empatie – vcítění se do pocitů dítěte
- ✓ Respekt k dítěti, brát dítě jako rovnocenného partnera
- ✓ Rozvaha a hlavně neztratit dobrou náladu a humor
- ✓ Úspěšnost mých zdařilých reakcí a tím větší chuť do používání efektivní komunikace
- ✓ Občas moje pohotovost reagovat vhodným způsobem
- ✓ Znalosti získané při studiu VŠ
- ✓ Osobní vyrovnanost, pohoda, můj psychický stav (jsem-li unavená, efektivní komunikace se mi nedaří)
- ✓ Celková pohoda kolektivu
- ✓ Dlouhodobá práce na sobě – osobnostní růst
- ✓ „Zvyklost“ skupiny na užívání efektivní komunikace
- ✓ Menší počet dětí ve třídě

6. Která metoda Vám vyhovuje nejvíce?

V této otevřené otázce měli respondenti uvést alespoň jednu metodu, kterou používají nejraději. Někteří absolventi uváděli metod více, a tak ze všech uvedených odpovědí vyplývá následující pořadí oblíbenosti efektivních technik:

1. Metodu „popis, konstatování“ – uvedlo 25 respondentů
2. Metodu „informace, sdělení“ – uvedlo 15 respondentů
3. Metodu „dvě slova“ – uvedlo 14 respondentů
4. Metodu „možnost volby“ – uvedlo 13 respondentů
5. „Já-výrok“ uvedlo 10 respondentů
6. „Empatickou reakci“ uvedlo 8 respondentů
7. Metodu „prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí“ – uvedlo 7 respondentů
8. Metodu „vyjádření vlastních potřeb a očekávání“ – uvedlo 5 respondentů

Z celkového počtu 55 vrácených dotazníků 47 absolventů uvedlo správně jednu nebo více technik, které se jim osvědčily. Zbývající 4 respondenti nebyli schopni pojmenovat žádnou techniku, 1 respondent uvedl nesprávně techniku „metodu přirozeného následku“ a 1 techniku „efektivní komunikace“. Z toho vyplývá, že efektivní komunikaci nezná či neumí používat v praxi 7% absolventů pedagogické fakulty.

7. A co Vám dělá případné problémy v používání efektivní komunikace?

V této otevřené otázce měli respondenti možnost se vyjádřit, co jim v používání efektivní komunikace činí případné potíže. Podobně jako u otázky č. 5, kde jsem popisovala reakce respondentů na to, co jim v efektivní komunikaci pomáhá, tak i zde budu popisovat reakce respondentů, ale tentokrát na to, co jim v cestě za efektivní komunikací dělá případné problémy. Myslím, že následující uváděné reakce respondentů jsou poučkou i inspirací pro všechny učitelky MŠ. Mohou si na nich uvědomit, čemu se vyvarovat a proč. Zároveň se mohou ujistit, že cestu za cílem prožívají ostatní učitelky podobně, že každá z nás má při používání efektivní komunikace v MŠ určité pochybnosti, problémy a tudíž „v tom nejsme samy.“

- ✓ Formulovat některé věty tak, aby byly efektivní (vhodná volba slov)
- ✓ Vyjádřit popis situace
- ✓ Včas zareagovat
- ✓ Umět ji použít ve správné chvíli

- ✓ Moc mluvím
- ✓ Empatie a dostatek trpělivosti
- ✓ Děti nejsou na tuto komunikaci zvyklé
- ✓ Nepoužívat rozkazovací způsob: „např. Sedněte si!“ namísto „Sedneme si.“
- ✓ Zákazy (př. Tohle nedělej atd...)
- ✓ Velký počet dětí
- ✓ Postoj druhé učitelky a její názory
- ✓ Postupně ji zabudovávat do svých reakcí, hůře to jde při hektičtějších událostech
- ✓ Občas se vyjadřuji zbytečně složitě (např. při popisu konfliktní situace)
- ✓ Ze začátku některé více uzavřené děti (hůře přístupné) na ni nereagují
- ✓ Potlačit ukvapenou reakci
- ✓ Nedostatek času
- ✓ Emocionální přetížení v určitých situacích (vlastní emoce)
- ✓ Vlastní naučené chování a emoce, zažitě způsoby komunikace, stereotypy
- ✓ Klidná reakce na agresivní projevy mezi dětmi
- ✓ Neustálé ubližování dětí navzájem
- ✓ Respektovat všechny děti
- ✓ Málo zkušeností
- ✓ Málo praxe v MŠ
- ✓ Vlastní nedůslednost
- ✓ Pokyny, zákazy, poučování, vysvětlování, stres
- ✓ Byla jsem vychovávána v jiném stylu vedení a bohužel má člověk občas tendenci napodobovat nevědomky vzor svých rodičů
- ✓ Potřebuji, aby tak kolem mě mluvilo více lidí
- ✓ Rušení problému ze strany rodičů

B) RESPONDENTI NEZNAJÍCÍ EFEKTIVNÍ KOMUNIKACI

V této druhé skupině jsem osobně požádala 81 respondentů o vyplnění dotazníků, respondenty bylo ke zpracování vráceno 47 dotazníků. Celkový počet analyzovaných dotazníků z této druhé skupiny je tedy 47 a návratnost činí 58,02 %.

1. Setkala jste se s pojmem „Efektivní komunikace“?	
a) ANO	21
b) NE	26

Na uzavřenou otázku č. 1 odpovědělo z celkového počtu 47 vrácených dotazníků 21 absolventů ano a 26 absolventů ne.

26 absolventů, kteří se s efektivní komunikací nesetkali a uvedli NE, již dále nevyplňovali dotazník – to znamená, že efektivní komunikaci opravdu neznají.

U 21 absolventů, kteří uvedli, že efektivní komunikaci znají, mohu považovat pouze 2 odpovědi za správné. Tito absolventi byli schopni při vyplňování celého dotazníků pojmenovat metody efektivní komunikace, vysvětlit, co jim v užívání pomáhá či co dělá případné problémy.

Ostatních 19 respondentů, ačkoliv uvedli, že efektivní komunikaci znají (4 respondenti ze semináře „Respektovat a být respektován“, 12 respondentů četbou knihy Respektovat a být respektován, 3 respondenti se s ní seznámili v rámci studia VŠ/SS a 7 respondentů jiným způsobem – od kolegyně z práce, při proškolení RVP, v SPgŠ v Kroměříži, seminář NIDV), tak tyto respondenti nepojmenovali správně kontrolní otázky č. 5, 6 a 7 (Co vám pomáhá v používání efektivní komunikace, která metoda Vám vyhovuje nejvíce a co Vám dělá případné problémy) či odpovědi vůbec neuváděli.

Domnívám se, že tyto učitelky se ve svých mateřských školách sice efektivně komunikovat snaží, ale často se o efektivní komunikaci nejedná, jak si ony samy myslí. Snaží se pouze komunikovat ze svého pohledu efektivněji.

Z toho vyplývá, že efektivní komunikaci:

- a) Bud' neznají
- b) Nebo znají pojem efektivní komunikace, ale neznají jednotlivé její metody anebo je neumí používat v praxi
- c) Nebo o efektivní komunikaci pouze slyšely

To znamená, že z celkového počtu 47 respondentů skutečně znají efektivní komunikaci pouze 2 respondenti a ostatní, tj. 45 respondentů ji nezná.

1. Setkala jste se s pojmem „Efektivní komunikace“?	
a) NE (pokud ne, měla byste zájem ji více poznat a vzdělávat se v této oblasti? ANO/NE)	
a) ANO	26
b) NE	0

Všech 26 respondentů, kteří efektivní komunikaci neznají, by se v této oblasti chtěli více vzdělávat.

11.4 Shrnutí

Výsledky dotazníkového šetření tedy potvrzují, že se učitelky snaží používat metody efektivní komunikace v praxi a ty, které je neznají, by se chtěly v této oblasti více vzdělávat. Efektivní komunikace je vcelku nový trend, jehož rozšíření mezi učitelky mateřských škol by bylo velice žádoucí a prospělo by k naplňování klíčových kompetencí u dětí a k příznivě pozitivnějšímu klimatu třídy.

Záměrně jsem ve své práci vyjmenovala i reakce respondentů, tedy co jim pomáhá a co dělá eventuelní problémy v užívání efektivní komunikace, abychom si na nich mohli lépe uvědomit cestu k cíli.

12. VYHODNOCENÍ PŘEDPOKLADŮ

- **Předpoklad první:** Studium této vysoké školy a předmět „Komunikace s dětmi“ mě obohatily o dovednosti efektivní komunikace s dětmi, které budou přínosem pro mou budoucí práci v MŠ.

Porovnám-li prvních a posledních deset komunikačních sekvencí v mém pozorování sama sebe, je zřejmé, že došlo k výraznému zlepšení. Dokazuje to úspěšnost mých reakcí v posledních deseti komunikačních sekvencích. Dalším důkazem je videozáznam, který byl pořízen na konci mého pozorování a který přikládám k mé bakalářské práci. Postupným „tréninkem“ jsem si lépe a rychleji uvědomovala, jak formulovat jednotlivé věty, v jakou chvíli jednotlivé techniky použít a hlavně jsem se přesvědčila, že opravdu fungují, že takto lze efektivní komunikaci zlepšit a zdokonalit. Dává-li člověk dětem prostor pro spoluúčast a volí-li vhodná respektující slova, předává dětem ty správné lidské hodnoty a pomáhá jim ke zdravému sebevědomí, sebepojetí a k tomu, aby z nich vyrostli ohleduplní a spravedliví lidé.

Tento předpoklad se mi pozorováním **potvrdil**.

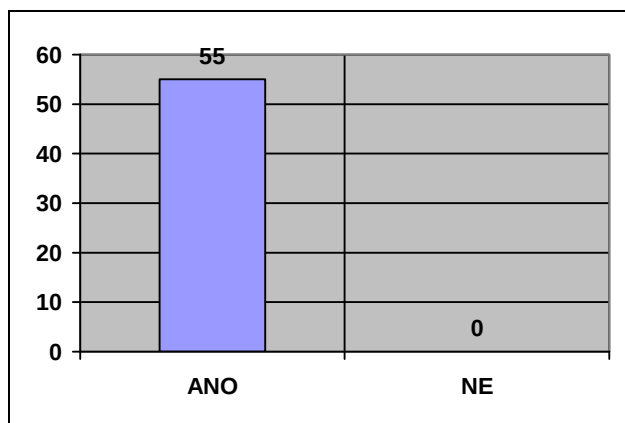
- **Předpoklad druhý:** Učitelky MŠ, které se setkaly s technikami efektivní komunikace v rámci studia na této pedagogické fakultě, se snaží o jejich aplikaci do praxe a snažení se jim daří.

Pro zjištění úrovně znalostí a dovedností efektivní komunikace u 1. skupiny, tedy absolventů předmětu Komunikace s dětmi (konkrétně 2. a 3. ročníku kombinovaného studia Učitelství pro MŠ) jsem zvolila dotazníkovou metodu. Dostala jsem se ke kladným výsledkům. Pomocí tohoto výzkumu jsem dokázala, že studenti aplikují získané dovednosti do praxe a efektivní komunikace se jim daří.

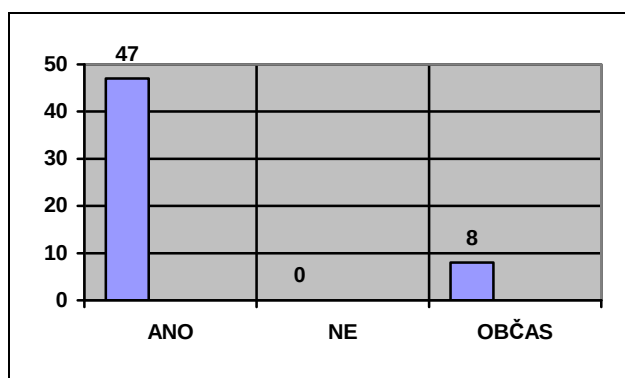
Tato informace je pozitivní pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, ale především pro děti, které mateřské školy navštěvují nebo navštěvovat budou.

Tento předpoklad tedy mohu **potvrdit** a pro lepší ilustraci nabízím následující přehled dotazníkového šetření:

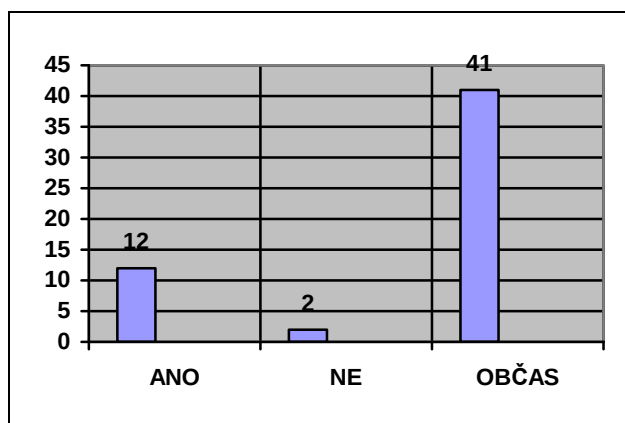
1. Setkala jste se s pojmem „Efektivní komunikace“?



2. Zkoušíte efektivní komunikaci v praxi?



3. Daří se Vám efektivní komunikace?

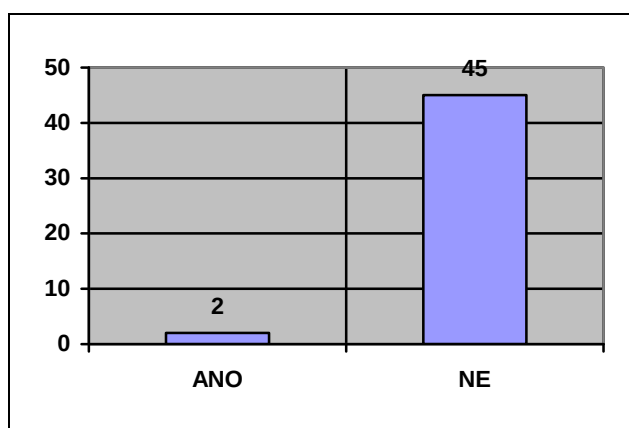


- **Předpoklad třetí:** Ne všechny učitelky MŠ se prozatím setkaly s pojmem efektivní komunikace.

Tento předpoklad jsem zkoumala ve 2. skupině, tedy u těch učitelek, které neabsolvovaly předmět Komunikace s dětmi (konkrétně učitelky 1. ročníku kombinovaného studia Učitelství pro MŠ a učitelky MŠ, které nestudují pedagogickou fakultu).

Na základě dotazníkového šetření se mi **podařilo potvrdit** i tento předpoklad a výsledek uvádím v následujícím přehledu:

1. Setkala jste se s pojmem „Efektivní komunikace?“

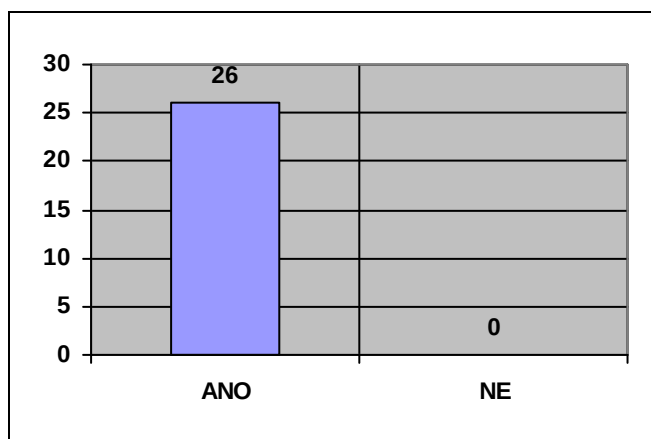


- **Předpoklad čtvrtý:** Učitelky MŠ, které efektivní komunikaci neznají, mají zájem ji více poznat.

Tento předpoklad jsem podobně jako u předpokladu třetího zkoumala ve 2. skupině, tedy u těch učitelek, které neabsolvovaly předmět Komunikace s dětmi (konkrétně učitelky 1. ročníku kombinovaného studia Učitelství pro MŠ a učitelky MŠ, které nestudují pedagogickou fakultu).

Na základě dotazníkového šetření se mi **podařilo potvrdit** i tento předpoklad, který navazuje a vyplývá z předpokladu třetího. Výsledek uvádím v následujícím přehledu:

1. Pokud jste se nesetkala s pojmem „Efektivní komunikace“, měla byste zájem ji více poznat a vzdělávat se v této oblasti?



Domnívám se, že se mi podařilo naplnit výzkumné cíle práce

ZÁVĚR

Jsem přesvědčena o tom, že mě tato práce velmi pozitivně posunula na mé budoucí profesní dráze učitelky MŠ. Efektivní komunikace mě začala bavit, když jsem poznala, že funguje a viděla jsem pozitivní zpětnou vazbu od dětí.

Pomocí efektivní komunikace je možné pozorovat, jak a zda se děti setkávají s tolerancí a respektem, učí se ohleduplnosti, upřímnosti a mají možnost ovlivňovat situace, ve kterých se nachází. Nebojí se vyjádřit své potřeby, přání a obavy. A také dáváme-li jim prostor pro jejich názor a řešení ve věcech, které se jich týkají, docílíme toho, že se stávají zodpovědnějšími.

Osvojit si jednotlivé efektivní techniky sice vyžaduje trpělivost, čas a také chuť a snahu změnit sám sebe. Může to být ze začátku náročné – především proto, abychom vystihli tu správnou chvíli a našli vhodná slova. V cíli nám ale naše vynaložená snaha přinese uspokojení, a to považuji za největší odměnu.

O tom, že efektivní komunikace opravdu funguje, jsem se přesvědčila ve svých výzkumech. Pozorováním sama sebe a praxí s dětmi jsem se utvrdila v tom, že je možné ji postupným tréninkem zdokonalit a hlavně že je to metoda účinná a oboustranně prospěšná. Tuto skutečnost potvrzují i výsledky dotazníků, které jsem adresovala učitelkám MŠ. Pomocí výzkumu jsem tedy dokázala, že efektivní komunikace má rozhodně smysl a těším se, že budu mít jednou jako učitelka možnost častěji sledovat, jak jednotlivé techniky fungují.

SEZNAM POUŽITÉ A CITOVANÉ LITERATURY

1. BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. 200 s. ISBN 978-80-210-4454-8.
2. DINKMEYER, D., MCKAY, G. *Efektivní rodičovství krok za krokem..* Praha: Portál, 2008. 141 s. ISBN 978-80-7367-445-8.
3. DUNOVSKÝ, J., EGGERS, H., a kolektiv *Sociální pediatrie*. Avicenum: Praha, 1989. 253 s.
4. FABER, A., MAZLISH, E. *Jak mluvit, aby nás děti poslouchaly*. Brno: Computer Press, a.s., 2007. 248 s. ISBN 978-80-251-1747-7.
5. HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. 228s. ISBN 80-7178-888-0.
6. KOPŘIVA, P., aj. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2008. 286 s. ISBN 978-80-904030-0-0.
7. MACKOVÁ, S. *Dramatická výchova ve škole*. Vyd. 1. Brno : DiFa JAMU, 1995. 99 s. ISBN 80-85429-16-0.
8. MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál, 2008. 108 s. ISBN 978-80-7367-504-2.
9. MATĚJČEK, Z. *Po dobrém nebo po zlém?* Praha: Portál, 1993. 109 s. ISBN 80-7178-138-X.
10. MATĚJČEK, Z., POKORNÁ, M. *Radosti a strasti*. Jinočany: H & H, 1998. 205 s. ISBN 80-86022-21-8.

11. OPRAVILOVÁ, E., KROPÁČKOVÁ, J. *Studijní texty k předškolní pedagogice s úvodem do pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova, 2005. 87 s. ISBN 80-7290-251-2.
12. SVOBODOVÁ, E. *Prosociální činnosti v MŠ*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s.r.o., 2007. 133 s. ISBN 80-86307-39-5.
13. SVOBODOVÁ, E. *Sociální dovednosti učitelky mateřské školy*. Interní materiál pro stejnojmenné kurzy PF JČU v Českých Budějovicích, 2008
14. ŠPAŇHELOVÁ, I. *Slovník dětského světa*. Praha: Mladá fronta, 2006. 125 s. ISBN 80-204-1513-0.
15. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*. Praha: Univerzita Karlova, 2008. 467 s. ISBN 978-80-246-0956-0.

JINÉ ZDROJE:

1. <http://slovník-cizich-slov.abz.cz>

PŘÍLOHY

Příloha A

DOTAZNÍK pro učitelky mateřských škol

Dotazník na téma : „Komunikace s dítětem v pohledu sebereflexe“

Dobrý den Vážená paní učitelko,

jmenuji se Petra Kratejlová a jsem studentkou pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, oboru Učitelství pro mateřské školy. Ráda bych Vás poprosila o několik minut Vašeho času k vyplnění tohoto dotazníku, s jehož pomocí získám informace k praktické části mé bakalářské práce, ve které se zabývám **metodami „Efektivní komunikace“ s dítětem**. Ráda bych tímto dotazníkem zjistila, zda jste se již s „efektivní komunikací“ setkali a pokud ano, tak jak se Vám daří.

Výsledky tohoto anonymního dotazníku budou použity v mé bakalářské práci.

Dotazník se vyplňuje velice jednoduše, stačí zakroužkovat Vámi vybrané odpovědi z nabídky a v případě otevřené otázky doplnit odpověď.

Pokud se rozhodnete, že můj dotazník vyplníte, chci Vám předem velice poděkovat za Vaše názory a ochotu a věřte, že několik minut, které strávíte vyplněním tohoto dotazníku, bude jistě nápomocno dobré věci.

Vysvětlení pojmu „EFEKTIVNÍ KOMUNIKACE“:

Efektivní komunikace je založena na vzájemném respektu a toleranci. Spočívá v tom, že při komunikaci s dítětem volíme taková „efektivní“ slova (přemýšlíme co a jak říci), abychom dítě vybídli ke spolupráci či k samostatnosti a tím také upevnili naše vzájemné vztahy. Namísto výčitek, obviňování či výhrůžek („Uklid’ si ty hračky!) vyjadřujeme dětem empatii, porozumění, dáváme prostor pro jejich názor a řešení ve věcech, které se jich týkají (Vidím, že tu jsou na zemi hračky, co s tím uděláme?) a tím docílíme toho, že se stávají zodpovědnějšími.

1. Setkala jste se s pojmem „Efektivní komunikace“?

- b) ANO (pokud ano, pokračujte prosím ve vyplňování dotazníku)
- c) NE (pokud ne, měla byste zájem ji více poznat a vzdělávat se v této oblasti? ANO/ NE)

Poznámka: **Pokud jste se s Efektivní komunikací nesetkala, nevyplňujte již dále dotazník**

2. Pokud „Efektivní komunikaci“ znáte, tak odkud?

- a) ze semináře „Respektovat a být respektován“
- b) z jiného semináře (uveďte prosím jméno lektora a místo konání):

.....

- c) četla jsem publikaci „Respektovat a být respektován“
- d) četla jsem jinou publikaci (uveďte prosím název knihy):

.....

- e) seznámila jsem se s ní v rámci studia VŠ/SS
- f) seznámila jsem se s ní jinak (uveďte prosím jak, případně kde):

.....

3. Zkoušíte efektivní komunikaci v praxi?

- a) ANO
- b) NE
- c) OBČAS

4. Daří se vám efektivní komunikace?

- a) ANO
- b) NE
- c) OBČAS

5. Pokud se daří, co Vám k tomu pomáhá?

.....

6. Která metoda Vám vyhovuje nejvíce?

.....

7. A co Vám dělá případné problémy v používání efektivní komunikace?

.....

Příloha B

Tahák na efektivní komunikaci:

1. Vidím (slyším), že... (POPIS, KONSTATOVÁNÍ)

- „Lucko, skládanka zůstala neuklizená“
- „Jirko, v kuchyňce je neuklizené ovoce“
- „Slyším tu nějaký hluk. Co s tím uděláme?“
- „Vidím, že se tu povaluje oblečení. Mohl by tu někdo zakopnout a zranit se.“
- „Vidím, že jsi smutná...“ „ „
- „Vidím, že by si chtěl dosáhnout nahoru na policičku pro tvého oblíbeného Krtečka a asi je to pro tebe vysoko vid“
- „Vzpomínám si kluci, že když jste se minule poprali, zase jste se sami rychle usmířili“

2. Je...; Je potřeba...; Tohle děláme (tak a tak)...; Pomůže, když...; Když..., tak... (INFORMACE, SDĚLENÍ)

- „Ve školce nekřičíme“
- „Před svačinkou si myjeme ruce“
- „První se myjí ruce, pak se svačí“
- „Je potřeba uklidit hračky, abychom tu udělali místo pro všechny kamarády.“
- „Evi, povídáme si o podzimním počasí“
- „Když nám něco nejde, pomůže, když se zeptáme.“
- „Když se chodí pozdě spát, tak se druhý den člověku hůře vstává.“
- „Když se píší včas úkoly, zbývá pak více času na hraní a povídání“
- Informace + „Co s tím uděláme?“

3. Potřebuji, aby... Očekávám, že... Pomohlo by mi, kdyby... (VYJÁDŘENÍ VLASTNÍCH OČEKÁVÁNÍ A POTŘEB)

- „ Pomohlo by mi, kdybyste mi pomohly uklidit stůl, budeme si na něm za chvíli něco vyrábět“

4. Uděláš to tak... nebo tak...? Můžeš si vybrat. (MOŽNOST VOLBY)

- Co - „Sníš první maso nebo brambory?“
- Kdy - „Uklidíme teď nebo až po svačince?“
- Pořadí - „Uklidíš si stavebnici a potom knížky nebo obráceně?“
- Jak x čím - „Budeme zpívat potichu nebo nahlas?“
- Sám x ve spolupráci - „Zavážeš si ty tkaničky sama nebo to uděláme spolu?“
- Kolik - „Chceš na oběd jeden nebo dva knedlíky?“

5.4.5 Jirko,...! (DVĚ SLOVA)

- „Pepčo, kapesník!“
- „ Eliško, tužky!“
- „Honzo, ruce!“

6. Co s tím uděláme? A co si o tom myslíš ty? (PROSTOR PRO SPOLUÚČAST A AKTIVITU DĚTÍ)

- „Stavebnice zůstala neuklizená.“ (popis)...+ Co s tím uděláme?
- „Je potřeba se trochu ztišit.“ (informace) + Co si o tom myslíte?
- „Budete přemýšlet sami nebo to vymyslíme spolu? (výběr) + Co navrhuješ?
- „Pepčo, ruce“ + co s tím uděláš?
- „Co navrhuje?“