

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Komunikace s dětmi v mateřské škole

Veronika Vostřáková

České Budějovice
2007

Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích

katedra pedagogiky

Komunikace s dětmi v mateřské škole

bakalářská práce

Veronika Vostřáková

Vedoucí bakalářské práce

Mgr. Eva Svobodová

České Budějovice

2007

Děkuji vedoucímu bakalářské práce, Mgr. Evě Svobodové za rady, připomínky a metodické vedení práce.

Prohlašuji, že jsem předkládanou bakalářskou práci vypracovala zcela samostatně a veškerou literaturu jsem uvedla v seznamu použité a citované literatury.

ANOTACE

Komunikace s dětmi v mateřské škole

Teoretická část bakalářské práce je zaměřena na teoretické zázemí problematiky související s tématem a možnosti působení komunikačního prostředí v mateřské škole na dítě. Praktická část bakalářské práce se zabývá komunikací učitelky s dětmi v praxi současných mateřských škol a úrovní znalostí a dovedností absolventů předmětu Komunikace s dětmi v oboru Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě JČU v Českých Budějovicích.

Communication with children in kindergarten

Theoretical part of the bachelor's work is focused on the theoretical rear of questions associated with theme and possible incidence of communication neighbourhood at the kindergarten on the child. Practical part of the bachelor's work deal with communication between teacher and children in practice of the present kindergarten and with level of knowledges and acquirements of graduates of the communication with children subject in the specialization. Teaching for kindergarten at the Pedagogical fakulty of the South Czech University in České Budějovice.

Komunikace s dětmi v mateřské škole
--

Úvod.....	8
1. Teoretická část	
1.1 Lidské formy komunikace.....	9
1.2 Význam komunikace z hlediska mezilidských vztahů.....	13
1.3 Druhy komunikace.....	15
1.3.1 Komunikace verbální a neverbální.....	15
1.3.2 Komunikace symetrická a asymetrická.....	15
1.3.3 Komunikace harmonická versus konfliktní.....	16
1.3.4 Komunikace soutěživá a spolupracující.....	16
1.3.5 Komunikace emociálně bezprostřední a k. zprostředkovaná společným úkolem a sdílenými pravidly činnosti.....	17
1.3.6 Komunikace efektivní a neefektivní.....	17
1.4 Působení komunikace na osobnost, její jednání a výkon.....	18
1.4.1 Syndrom naučené bezmocnosti.....	19
1.4.2 Syndrom neúspěšné osobnosti.....	19
1.5 Funkce lidského komunikování a motivace k němu.....	20
1.5.1 Funkce komunikování.....	20
1.5.2 Motivace ke komunikaci.....	20
1.6 Neefektivní způsoby komunikace.....	22
1.6.1 Výčitky, obviňování.....	24
1.6.2 Poučování, vysvětlování, moralizování.....	25
1.6.3 Kritika, zaměření na chyby.....	26
1.6.4 Lamentace, citové vydírání.....	26
1.6.5 Zákazy, varování.....	27
1.6.6 Negativní scénáře, proroctví.....	28
1.6.7 Nálepkování.....	29
1.6.8 Pokyny.....	31
1.6.9 Příkazy.....	32
1.6.10 Vyhrožování.....	33
1.6.11 Křik.....	33
1.6.12 Srovnávání, dávání za vzor.....	34
1.6.13 Poukazování na vlastní zásluhy.....	34
1.6.14 Řečnické otázky.....	35
1.6.15 Urážky, ponižování.....	35
1.6.16 Ironie, shazování.....	35

1.7 Efektivní komunikační postupy a dovednosti.....	37
1.7.1 Popis, konstatování.....	38
1.7.2 Informace, sdělení.....	39
1.7.3 Vyjádření vlastních očekávání a potřeb.....	40
1.7.4 Možnost volby.....	41
1.7.5 Dvě slova.....	42
1.7.6 Prostor pro spoluúčast, aktivitu dětí.....	42
1.7.7 Já-výrok.....	43
1.7.8 Empatická reakce.....	43
1.7.9 Revizibilita.....	43
1.8 Shrnutí.....	44
 2. Praktická část	
2.1 Charakteristika výzkumného projektu.....	46
2.1.1 Metoda pozorování.....	46
2.1.2 Dotazníková metoda.....	47
2.2 Problémové okruhy a stanovení hypotéz.....	49
2.3 Cíl a použité metody.....	49
2.4 Popis použité metody.....	50
2.4.1 Pozorování komunikace učitelek s dětmi v mateřské škole.....	50
2.4.2 Dotazník pro absolventy předmětu komunikace.....	50
2.5 Zhodnocení výzkumu.....	51
 Závěr.....	 58
 Seznam použité a citované literatury.....	 59
 Přílohy.....	 60

Úvod

Na vysoké škole jsem se poprvé setkala s předmětem „Komunikace s dětmi“. Zpočátku jsem mnohokrát uvažovala nad tím, zda pro mě tento předmět bude přínosem. Především efektivní komunikace pro mě představovala něco umělého, neskutečného a nereálného. Postupem času se můj postoj začal měnit. Díky předmětu „Komunikace s dětmi“ jsem tedy začala používat efektivní komunikaci, přesněji jsem se o efektivní komunikaci začala snažit. A právě proto mě tato tematika zaujala a rozhodla jsem se zabývat tímto tématem „Komunikace s dětmi“ ve své bakalářské práci.

Stanovila jsem si dvě hypotézy: 1. Současný stav komunikace s dětmi v mateřských školách vykazuje značné rozdíly. 2. Studenti se setkávají se způsoby efektivní komunikace až na vysoké škole a i přesto jsou schopni používat získané dovednosti v praxi v mateřské škole.

U první hypotézy vycházím z toho, že paní učitelky v mateřských školách jsou sice vstřícné a laskavé, ale užívají neefektivní komunikační techniky, takže defakto si představují, že efektivní komunikace znamená být milý, ledacos zkousnout (a třeba i věci, které se mi nelíbí), usmívat se na lidi, kteří mi nesedí, vymýšlet něco umělého apod. Věřím tomu, že paní učitelky mají děti rády, jen neví, že jim prospívá, když se k nim budou chovat jako k sobě rovným, ony si myslí, že je musí formovat a utvářet. Efektivní komunikací se dítě také formuje, ale na základě své svobodné vůle. Má vzor, který přijme nebo nepřijme.

U druhé hypotézy vycházím z toho, že já sama jsem se s pojmem efektivní komunikace a s efektivními komunikačními technikami setkala až na vysoké škole a myslím si, že jsem schopna získané dovednosti používat.

Ve své bakalářské práci bych chtěla dospět k závěru, že současný stav komunikace s dětmi v mateřské škole opravdu vykazuje značné rozdíly, a že je možné se požadovaným dovednostem naučit, i když se s nimi člověk dříve nesetkal.

Teoretická část

1.1 Lidské formy komunikace

„Sociálně žijící bytosti, lidé a zvířata komunikují všechna, když ne jinak, tak předáváním genetických informací některé druhy zvířat, mají potřebu dorozumívat se, tzn. sdělovat si určité informace, přání, výzvy, prosby, vlastní postoje atd. Taková sdělování se nazývají **komunikace** a uskutečňují se v různých formách. Mezi tyto **specifické lidské formy** komunikace patří **neverbální** a **verbální formy** komunikace.“ (4:245)

Mezi **neverbální formy komunikace** zařazujeme gesta a jiné formy chování, v nichž je sdělována reakce na něco nebo nějaký úmysl, a obrazová reprezentace (pantomima). Neverbální komunikaci můžeme také rozdělit na řeč těla, řeč objektů a řeč prostoru. Mezi řeč těla řadíme držení těla (napjaté, uvolněné, způsob pohybů těla), gestiku (pohyby rukou, pohyby navazující otevřenost, uzavřenost, držení hlavy), mimiku (pohyby obličeje, obočí, křivka úst) a výměnu pohledů (délka pohledů, otevření očí, velikost zornic). Mezi řeč objektů řadíme objekty blízké tělu (vlasy, oblečení, šperky) a objekty vzdálené od těla (zařízení bytu, automobil). A nakonec, mezi řeč prostoru řadíme zóny podle vzdálenosti (intimní zóna, osobní zóna, sociální zóna, veřejná zóna) a teritoria (vlastní tělo, ochrana před napadením, obytný prostor, oblast stravování).

Nelze nekomunikovat. Jestliže je možné nemluvit, není možné se nijak neprojevovat. Nelze signalizovat takříkajíc „nic“. I svým mlčením, nehnutým obličejem a celkovým klidem těla něco sdělujeme. „Člověk může přestat mluvit, nemůže však přestat komunikovat. Každý neverbální signál má svůj význam, něco značí. Významy neverbálních znaků jsou podmíněny kulturou, dobou, sociální skupinou i prostředím (specifický, dohodnutý význam gest). (srv. 7:23)

Neverbální komunikace proměňuje nejpodstatněji:

- **intimita:** chceme vyjádřit něco velmi osobního – projevy jsou spontánní a upřímné
- **zaměřenost na roli:** jsme zaměřeni na to, abychom dobře vypadali, resp. vypadali tak, jak se od nás očekává, nebo (což je nejpřesnější) vypadali tak, jak si myslíme, že se od nás očekává
- **dominance:** chceme vyjádřit převahu nad druhým
- **pravdomluvnost/lživost**

Mezi **verbální formy komunikace** zařazujeme mluvenou a psanou řeč. Verbální komunikace je jednoznačně kulturně závislá, tzn. naučená. Existují také rozdílné způsoby, jak se řeč naučit. Zatímco matky z tzv. střední vrstvy mluví se svými dětmi velmi brzy, velmi pečlivě artikulují a opravují nedokonalé vyjadřování svých dětí, má pro matky z tzv. nižší vrstvy řeč podstatně menší význam. Jejich děti se učí mluvit kontaktem s jinými dětmi nebo sourozenci, kteří přesným nebo správným vyjadřovacím prostředkům nepřikládají význam. Mluvená řeč je také doprovázena paralingvistickými znaky, jako je **hlasitost**. Větší hlasitost může jednak znamenat, že chceme něco říci se zaujetím, důrazně, nebo také s bojovnou agresivitou. Na druhé straně může však také snížená hlasitost působit nebezpečně, obzvlášť ve spojení s ostrou výslovností. Zeslabením hlasu si však také můžeme říkat o pozornost. Dalším paralingvistickým znakem je **srozumitelnost**. Čím jistější jsme si svou věcí, tím srozumitelněji ji také budeme schopni vyjádřit. Důležitým znakem je také **rychlost řeči**. Čím častěji používáme určité výpovědi, tím bude naše řeč rychlejší. Proto je obzvlášť důležité, abychom naslouchajícímu říkali neznámé věci pomaleji, aby jim mohl také porozumět a mohl si je zařadit. Dalším znakem je **kadence a melodie**. Právě kadence a melodie mají významný sdělovací charakter. Podle toho, které slovo zdůrazním, dostává věta vždy jiný charakter.

Komunikativní systémy se nazývají **řeč**. Verbální forma řeči užívaná určitou společenskou skupinou se nazývá **jazyk**.

Lidská **verbální komunikace**, mluvená řeč se postupně vyvíjela z neverbálních forem komunikace nejprve jako mluvená a později jako psaná řeč. Jazykové sdělování je doprovázeno užíváním gest a jiných forem komunikace neverbálního druhu (mimický výraz) a je dotvářeno emočním tónem (např. ironií) a situačním vztahem.

Význam verbálně sděleného v mezilidské komunikaci dotvářejí tzv. **matalingvistické faktory**, jako jsou intonace řeči (vzteklý, mazlivý, vemlouvavý, rozhazovačný, prosebný, jízlivý, uctivý tón), neverbálně přidružené komponenty sdělení (gesta, chování, mimický výraz) a situační kontext (týž význam může mít v různých situačních kontextech různý význam). (srv. 1:89)

Komunikace je sdělování určitých informací, a to nejen prostřednictvím mluvené řeči, ale také prostřednictvím „**řeči těla**“ (nevědomých výrazových pohybů) a chování vůbec. Lze tedy říct, že hlavní funkcí komunikace je **předávání informací**. U komunikátora (sdělujícího) má funkci výrazovou (vyjadřuje nějaký jeho stav), u komunikanta (osoby, již je něco sdělováno) má funkci apelu (výzvy k něčemu) nebo informaci čistě kognitivní. **Verbální a neverbální formy komunikace se často doplňují.**

Mezi specifické lidské formy komunikace, patří také **časná komunikace** (komunikace intimní a důvěrná), která má z hlediska vývoje velký význam. Dívat se dítěti zblízka do očí a snažit se zachytit jeho pohled je zřejmě něco pradávného, co bylo do vývoje lidského rodu uloženo za statisíce let jeho vývoje. Kočka se nedívá kotěti do očí ani šimpanzice šimpanzátku – je to vsutku jen specificky lidská forma komunikace, a to komunikace intimní a důvěrná.

Mezi další velmi důležitý komunikační prostředek patří **úsměv**. Ve třetím měsíci už jím dítě vládne zcela suverénně. Zvířata dovedou projevat veselost a radost ze života, ale úsměv má jen člověk. Není to však znamením veselosti – to je až **smích**, který rovněž patří do specificky lidské komunikační výbavy. Je to znamení vztahu, znamení příjemného naladění z přítomnosti někoho známého, znamení pocitu jistoty, bezpečí a pohody.

Zajímavé je to, co uvádí ve své knize Zdeněk Matějček. Píše o tom, že **ticho je nepřirozené!** Řeč a mluvení jsou pro člověka jakousi samozřejmostí. Jsou i potřebou. Není-li tato potřeba uspokojována, nutně trpíme. Ticho je tísnivé a drásavé. Vzbuzuje úzkost. Člověk je tvor společenský – a řeč slouží jako přirozený nástroj jeho dorozumění s druhými lidmi. Není-li tento nástroj k dispozici, je zle. (srv. 5:88)

Zle je člověku, když nemá s kým mluvit. Zle je nám, když na nás někdo milý „přestane mluvit“. Lidé nemluvní jsou nemilými společníky.

Asi většina z nás zažila, jak hořce plakalo předškolní dítě a v slzách nám sdělovalo, že „oni mi říkali, že se mnou nebudou už nikdy mluvit. A jak často jsme my jakožto vychovatelé použili mlčení a ticha jako trestu vůči dětem.

Řečová komunikace byla vždycky pojímána jako něco mimořádného, vzácného, posvátného, božského. Byla také náležitě ctěna a uctívána. Slovo, to není jen několik artikulovaných hlásek. To slovo má svůj význam, svou hodnotu, svůj účinek! „**Je mateřským pohlazením, je zbraní, je kladivem.**“ (5:89)

1.2 Význam komunikace z hlediska mezilidských vztahů

Je důležité zmínit, že komunikace úzce souvisí s mezilidskými vztahy. Mezilidské vztahy mají zásadní význam při rozvoji osobnosti dítěte, zejména vztahy mezi dítětem a lidmi jeho okolí (rodiče, příbuzní, sousedi, učitelka v MŠ, ...).

Chceme-li významu mezilidských vztahů porozumět, musíme obrátit pozornost ke dvěma skutečnostem. A to, že mezilidské vztahy se realizují v interakcích a komunikacích a nejsou jenom něčím, co se týká nás a lidí kolem, interakce a komunikace není jenom děním mezi jedincem a někým druhým – vztahy, respektive **komunikace** také do jedince vrůstají, transformují se do skladby jeho osobnosti a podmiňují jeho interní život.

Sociálními interakcemi rozumíme reagování lidí na sebe navzájem: slovy, mimikou, gesty... **Komunikací** rozumíme vzájemné dorozumívání. Děje se tak nejčastěji řečovými prostředky.

Specifickým druhem komunikace je **komunikace pedagogická**, kde je v centru především sdělování, přesněji vzájemné předávání „učiva“ mezi učiteli a dětmi.

Termínem **interaktivní komunikace** označujeme sdělování obsahů zahrnující vzájemnou interakci zúčastněných – např. výměnu jejich názorů, dotazování, odpovídání ...

Mezilidské vztahy nejsou jenom něčím, co se týká nás a lidí kolem, interakce či komunikace není jenom děním mezi mnou a někým jiným.

Vztahy, respektive komunikace se přetvářejí do naší osobnosti a stávají se tak její součástí.

Hovoříme v tomto smyslu o interiorizaci interakcí, zvnitřňování vztahů. Tuto významnou skutečnost rozpracovaly podrobně zejména koncepce interakčního původu osobnosti. Jeden z jejich hlavních představitelů, Ch. H. Cooley, již na začátku 20. století formuloval svou **teorii sociálního zrcadla**, vysvětluje vznik základu osobnosti – lidského já.

Jednoduše vyjádřeno: Chci-li zjistit, jak vypadám, podívám se do zrcadla. To mě spolehlivě ukáže fyzické znaky mé postavy a tváře. Jak je to ale s jinými důležitými vlastnostmi, které mi žádné zrcadlo neukáže? Jak zjistím, jsem-li považován za hodného a spíše milého, jsem-li chytrý nebo hloupý, spolehlivý či nespolehlivý ...? Podle Cooleye se obracím k tzv. sociálnímu zrcadlu – budu si všímat, co si o mě myslí druzí, jak mě vidí, jak na mě reagují. A na základě toho si vytvořím svůj vlastní pohled na sebe sama.

V raném dětství, kdy se vytváří základy našeho sebepojetí, funguje tento mechanismus velice účinně.

Jedem z Cooleyho následovníků, G. H. Mead (1863 – 1931), dále ukázal, že z reagování druhých na něho, se jedinec učí být sám sobě objektem – přistupovat k sobě samému podobně, jako ke mně přistupují druzí.

Další významný přínos zaznamenávají výzkumy ruského psychologa L. S. Vygotského(1976), který rozpracoval koncepci **vrůstání sociální skutečnosti** (jmenovitě interaktivity, komunikace) do osobnosti a její přeměny v tzv. vyšší psychické funkce. Například vůle podle něj vzniká v dítěti jako přetváření příkazů druhé osoby v aktivity jeho vlastního sebeovládání.

1.3 Druhy komunikace

Komunikaci lze třídit podle mnoha kritérií. Charakterizujme si tedy šest nejčastějších dělení.

1.3.1 Komunikace verbální a neverbální - třídění podle prostředků

Za verbální považujeme slovní dorozumívání se, poučování jedné osoby druhou, vzájemné instruování, apod.

Za převážně neverbální komunikaci považujeme například utěšování plačícího dítěte hlazením nebo vzájemný kontakt očima v situaci, kdy hovor není možný.

Četné komunikace probíhají na obou rovinách současně, verbální i neverbální, přičemž jedna z nich hraje vedoucí roli, druhá ji doplňuje, vytváří atmosféru.

Verbálně podáváme instrukci a dorozumíváme se, zda ji rozumíme stejně, či se ujišťujeme, jak se podle ní budeme řídit.

Neverbálně vyjadřujeme zklamání, lásku (mazlením se s dítětem), sympatie (pohledem, dotekem ruky), pochybnost (pokrčením ramen).

Platí také, že verbální sdělování je zpravidla uvědomělé, kdežto neverbální projev bývá spontánní.

1.3.2 Komunikace symetrická a asymetrická - třídění podle vyváženosti podílu zúčastněných osob

U symetrické komunikaci je podíl účastníků vyrovnaný.

U asymetrické komunikace se jedna ze zúčastněných osob projevuje déle než druhá, více určuje, jak komunikace probíhá.

Je zde souvislost ze základními styly řízení – autoritářským a demokratickým.

Komunikace asymetrická je typická tím, že podřízení jen reagují tím, že se přizpůsobují tomu, co učitel předpokládá. Asymetrická komunikace je rovněž typická ve vězení, nemocnici, armádě. Tedy tam, kde je některá osoba v nadřazeném postavení.

Komunikace symetrická převládá v kolegiálních vztazích.

Komunikační asymetrie nemusí znamenat, že učitelka děti jednostranně diriguje a manipuluje s nimi.

1.3.3 Komunikace harmonická versus konfliktní - třídění podle sladění zájmů mezi účastníky

V případě harmonické komunikace dospívají její účastníci k souladu zájmů, vycházení si vstříc, dochází k uspokojování potřeb.

Konfliktní komunikace vyvolává disharmonii a rozepře, jež se postupně vyhrocují, takže narůstá nespokojenost, vznikají pocity frustrace, hrozí rozpad vztahu, případně zhroucení jeho slabšího partnera. Na konfliktní vztahy s dětmi učitelé zpravidla reagují stupňováním trestů, utužováním vnější disciplíny apod. Mnohdy tím ale koliznost vztahu nadále zvyšují, zejména pokud neodhalí zdroje konfliktu a nenajdou způsob, jak je odstranit.

1.3.4 Komunikace kompetitivní a kooperativní - třídění podle určujícího stylu

V kompetitivní (soutěživé) komunikaci jde o přemožení jednoho partnera druhým, o prokázání „kdo z nás je lepší“. Významnou roli hrají pravidla, kterými se soutěžící řídí. Teprve narušením pravidel přechází soutěživá komunikace v konfliktní.

I v rámci regulérně probíhající soutěživé komunikace však mohou vznikat vážné problémy, kdy jedni členové vztahu ustavičně vítězí (jsou lepší) a druhí jenom prohrávají (jsou horší). Osobnostně orientovaná učitelka této situaci brání.

Kooperativní (spolupracující) komunikace integruje aktivity členů vztahu v zájmu dosažení společného cíle. Je nutná pro vedení k občanské pospolitosti, občanskému cítění a hodnotám pospolitosti.

Existuje i smíšení, kooperativně-kompetitivní komunikace. Příkladem může být situace, kdy děti v určitém družstvu mezi sebou spolupracují, ale s jiným družstvem soutěží.

1.3.5 Komunikace emociálně bezprostřední a komunikace zprostředkovaná společným úkolem a sdílenými pravidly činnosti - třídění podle převažujícího obsahu komunikace

V případě emocionálně bezprostřední komunikace jsou určující vzájemné sympatie mezi účastníky vztahu. Jde například o prožívání lásky, přátelství, důvěry, obdivu, soucitu o sdílené obavy a vzájemném utěšování (o mazlení matky s dítětem, spolužití mezi členy třídy...). Stejně tak může jít o projevy negativních citů – nenávisti, opovržení, zloby.

V případě komunikace zprostředkované společným úkolem ustupují city do pozadí a rozhodující roli přejímá to, jak vyřešit úkol, jak dosáhnout maximálního úspěchu.

1.3.6 Komunikace efektivní a neefektivní – třídění podle úspěšnosti ve vzájemném dorozumění a pochopení

Za neefektivní považujeme takovou komunikaci, která nevede k ničemu dobrému, spíše někoho naštvě, rozzlobí, urazí, poníží atd.

Za efektivní považujeme takovou komunikaci, jejímž cílem je někoho získat pro spolupráci, nikoliv s ním manipulovat.

Efektivní a neefektivní komunikací se budeme podrobněji zabývat v kapitole 1.5 a 1.6.

1.4 Působení komunikace na osobnost, její jednání a vývoj

Průběh a charakter komunikace jistě ovlivňuje probíhající činnost i dosahované výsledky.

Avšak má také důsledky pro vývoj osobnosti. Komunikace učitelky s dítětem neovlivňuje jen jeho výkon v jedinečné situaci. Může v něm také navodit psychický stav, který už není jenom jednorázový, ale aktivizuje se vždycky, když nastane daný typ situace.

Komunikace se netýká pouze ovlivnění výkonu, dokonce ani ne ovlivňování činností, jež k výkonu vedou, týká se i utváření vlastností osobnosti – včetně jejích předpokladů pro reagování a jednání. Je tomu tak zejména tehdy, když komunikace probíhá v dlouhodobě se opakujících sekvencích, uspořádaných podle určitých ustálených scénářů.

Sociálně psychologické výzkumy přinášejí popisy a výklady celé řady osobnostních syndromů, které takto vznikly a mohou mít dalekosáhlé důsledky pro život jedince v určitých typech situací, na něž jsou vázány, ale případně i v životě vůbec, pokud jsou zobecněny. Charakterizujme si dva z nich, které jsou poměrně časté a mají zvláštní negativní důsledky.

1.4.1 Syndrom naučené bezmocnosti

Již u dítěte v období předškolního věku můžeme zakládat na syndrom naučené bezmocnosti.

Představme si dítě, které se jeví, že není moc šikovné, ale rozhodne se, že se bude snažit a pokusí se zlepšit. Začne vyvíjet všemožné úsilí, aby dokázalo, jak moc mu na úspěchu záleží. Učitelka jej má ale zařazeného mezi ty, kteří na lepší výkon nemají. Při lepším výkonu dítěte, to učitelka přisuzuje pouze náhodě.

Opakování podobných situací navozuje posléze určitou stabilizovanou dispozici, jež odráží zkušenost, že úsilí nemá smysl a vnitřně demobilizuje tak, že jedinec se smiřuje se stavem věcí a rezignuje. (srv. 2:133)

1.4.2 Syndrom neúspěšné osobnosti

Podstatu tohoto komplexu tvoří prožitkově postojový komplex vyplývající z předchozích zkušeností jedince s neúspěchem.

Vznik syndromu způsobuje sociální okolí dítěte (rodina, škola) tím, že zdůrazňuje především jeho neúspěchy, selhání a chyby. Tyto nezdary ještě zdůrazňuje porovnáváním dítěte s druhými, kteří jsou vždy „lepší“. Mezi hlavní projevy, kterými se vyznačuje tento syndrom patří to, že dítě nevěří ve své schopnosti, nevynakládá úsilí, orientuje se na jiné životní oblasti, zaujímá kritické a nepřátelské postoje.

Vzniklý syndrom neúspěšného dítěte tedy funguje jako vnitřní znevýhodnění, spočívající v psychických činitelích blokujících využití psychických potencialit vzdělávací úspěšnosti – tedy schopností, píce, sebedůvěry apod. Ale poté, co vznikl, funguje nadále jako faktor napomáhající neúspěchům. (srv. 2:134)

1. 5 Funkce lidského komunikování a motivace k němu

Každá komunikační výměna plní zpravidla jednu funkci, více či méně zjevnou, a ke každému z komunikačních aktů je člověk něčím motivován. Zrealizováním funkce dostává komunikace svůj smysl.

1.5.1 Funkce komunikování

Čtyři hlavní funkce našeho komunikování jsou:

1. Informovat – předat zprávu, doplnit jinou, „dát ve známost“, oznámit, prohlásit...
2. Instruovat – navést, zasvětit, dát recept...
3. Přesvědčit, aby adresát pozměnil názor – získat někoho na svou stranu, zmanipulovat, ovlivnit...
4. Pobavit – rozveselit druhého, rozveselit sebe, rozptýlit, „jen tak“ si popovídat...

1.5.2 Motivace ke komunikaci

Motivaci komunikovat má každý člověk. Je v něm přítomna v různé intenzitě, která kolísá a závisí na řadě okolností: zda je nám druhý/á sympatický/á, zda jsme svěží nebo unavení, zda ovládáme jazyk komunikačního partnera, zda si s ním rozumíme, zda předpokládáme, že si s ním budeme rozumět atd. Co nás motivuje ke komunikaci?

- **Motivace kognitivní.** Chceme či potřebujeme něco sdělit, vyjádřit se: o světě, o sobě, o druhých. Podělit se o to, co jsme se dozvěděli, co si myslíme. Chceme něco „předat“.

- **Motivace sdružovací.** Chceme navázat vztah. Tato potřeba spoluutváří **základní pyramidu lidských potřeb**, přičemž lidská spokojenost v mnoha dalších oblastech je bezprostředně závislá na naplnění pravé potřeby komunikovat a někam přináležet. Lidská bytost potřebuje zažívat pocit sounáležitosti, mít jistotu, že k někomu patří, že si s někým rozumí, že není na světě sama.
- **Motivace sebepotvrzovací.** Komunikováním s druhými lidmi v sobě nalézáme a potvrzujeme svou vlastní identitu, objevujeme, zpevňujeme a upřesňujeme vlastní *self* (sebeobraz, mínění o sobě) – sledujeme „sama sebe ve vlastních očích“.
- **Motivace adaptační.** Komunikací signalizujeme svou roli. Komunikujeme proto, abychom si hráli, potvrzovali její přijetí a osvojení. Komunikováním se přizpůsobujeme okolí.
- **Motivace „přesilová“.** Můžeme být motivováni **potřebou uplatnit se**. Chceme na sebe upoutat pozornost, předvést to, o čem jsme přesvědčeni, že nám zjedná obdiv, úctu, respekt. Motivací může být vyniknout v porovnání s druhými.
- **Existenciální motivace.** Komunikací strukturujeme a fázujeme průběh svého života, tak abychom zaplašili nudu, pocity bezsmyslnosti, abychom se vyhnuli depresi a melancholii. Komunikujeme, abychom se udržovali **psychicky zdraví**.
- **Motivace** může být **požitkářská**: chuť se rozptýlit, odpočinout si, uniknout od starostí.

Je přirozené, že někdy nemáme chuť komunikovat, nemáme chuť s nikým mluvit, nechceme nikoho vidět apod. Příčinou bývá emoční rozladěnost nebo kognitivní přesycenost a zahlcení („už toho mám všeho dost, dejte mi všichni pokoj, už se o tom nechci bavit“).

1.6 Neefektivní způsoby komunikace

Tyto způsoby komunikace jsou velmi rozšířené, a když je lidé používají, nechtějí ubližovat. Naskočí často úplně automaticky a podvědomě si jimi chceme ulevit od vlastních emocí a dosáhnout toho, aby se dělo, co se správně má dít.

Jedním z největších a nejobtížnějších úkolů výchovy je naučit děti, že některé věci je potřeba dělat proto, že jsou správné, smysluplné, a jiné se naopak dělat nemají, protože by to mohlo někomu ublížit. Nejde o situace, kdy žádáme po dětech, aby pro nás něco udělaly z laskavosti, ale naopak žádáme něco, na co máme jako rodiče nebo vychovatelé právo, a očekáváme, že děti v průběhu svého vývoje nutnost a potřebu těchto činností pochopí a přijmou. „Psychologie to označuje jako **zvnitřňování norem správného chování**.“ (3:31)

Přehled neefektivních způsobů komunikace

- Výčitky, obviňování (Ty zase (vždycky, nikdy, pořád)...! Kdybys aspoň...!)
- Poučování, vysvětlování, moralizování (Měl/a by sis uvědomit, že...)
- Kritika, zaměření na chyby (Tohle jsi udělal/a špatně!)
- Lamentace, citové vydírání (Já (někdo) kvůli tobě...)
- Zákazy, varování (Nedělej to, nebo se ti stane...)
- Negativní scénáře, prorocství (Z tebe jednou vyroste...)
- Nálepkování (On je takový...)
- Pokyny (Udělej...)
- Příkazy (Okamžitě běž a udělej...!)
- Vyhrůžování (Přestaň..., nebo...! Běda, jestli...!)
- Křik
- Srovnávání, dávání za vzor (Podívej se na..., vezmi si příklad z ...)
- Poukazování na vlastní zásluhy (Já pro tebe..., a ty...!)
- Řečnické otázky (Ty snad chceš...? Copak ty nechceš...?)

- Urážky, ponižování (Ty jsi ale...)
- Ironie, shazování (To je náš génius! To ses teda vyznamenal!)

Dospělí často vidí, že když sdělují dětem své požadavky, nemívá to očekávaný výsledek – děti to, co se od nich žádá, dělají neochotně nebo se tomu všemi způsoby snaží vyhnout. Dospělí z toho usoudí, že děti jsou líné, nezodpovědné. Existují tři hlavní důvody, proč se používají běžné, leč neúčinné komunikační postupy.

První z nich je fakt, že **to, co se naučíme v dětství, v nás přetrvává do dospělosti**. Učení v dětství není zdaleka jen učení z učebnic, mnohem intenzivnější, rychlejší a trvanlivější je učení nápodobou, tak zvané **sociální učení**. Sociální učení probíhá na základě zpevňování, verbálního vedení a napodobování. Jedinec přebírá do značné míry standardy skupin, s nimiž se identifikuje. Na sociální učení mají vliv sociální zpětné vazby (souhlas sociálního okolí s jednáním jedince vůbec). Sociální učení je tedy komplexní proces osvojování a využívání sociální zkušenosti, tj. zkušenosti získané ze sociálních interakcí, v psychické činnosti jedince. Toto učení má za základ jak klasické, tak operativní podmiňování, ale jeho specifickou formou je učení na základě pozorování (observační učení). Člověk se nejen učí z bezprostředně zpevňovaného chování, ale i z pozorování druhých lidí, přičemž učení z pozorování je velmi efektivní. **Sociální význam komunikování** je zásadní, umožňuje vzájemné porozumění, kontakt na dálku (dopisování, telefonáty), přenos zkušeností z generaci na generaci (literatura). Komunikace může být však zdrojem obtěžování a frustrace. Věty, které jsme slýchali, a tón, kterými byly řečeny, nám „naskakují“ téměř automaticky. (srv. 3:34)

Druhým důvodem je náš **emoční stav**. Situace, kdy se děti nechovají správně, v dospělých vzbuzují nejružnější negativní emoce – od zklamání a

podrážděnosti až po naštvanost, hněv a vztek. A jak dobře víme, emoce blokují naši schopnost uvažovat a chovat se s nadhledem, a navíc je můžeme jenom částečně ovlivnit. Někdy si dokonce uvědomujeme, že to, co říkáme, situaci ještě zhorší, ale emoce mají prostě v tu chvíli navrch.

Třetím důvodem je **neznalost jiných způsobů** – jsme si vědomi toho, že to, co říkáme, není správné, ale vlastně nevíme, co bychom měli říkat místo toho.

Co nám i dětem nejčastěji vadí – neefektivní způsoby komunikace!

1.6.1 Výčitky, obviňování

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

Příklad:

Zase sis neuklidila hračky! Kdo se má na to dívat? Opravdu ti to musím připomínat každý den?! Já už nevím, co si s tebou mám počít!

Tyto neefektivní způsoby komunikace vzbuzují pocit křivdy a vzdoru. Obrovské riziko pro oblast rozvoje osobnosti je v tom, jak se při takových větech dítě cítí a co si o sobě myslí. Nebo přesněji, co si myslí, že si o něm myslí ta dospělá osoba, která s ním mluví.

Dochází vlastně k velkému nedorozumění. Paní učitelka chce říci: *Očekávám pořádek*, ale vysloví něco jiného. Její slova a tón, kterým byla sdělena si dítě „přeloží“: *Myslím, že jsi k ničemu*.

Nemůžeme očekávat, že dítě je schopné porozumět tomu, proč se matka asi učitelka takhle chová – že byla rozzlobená, ale že to „tak nemyslela“. Takový nadhled vyžaduje už zralejší osobnost a ani všichni dospělí tak nedokáží reagovat.

Způsob komunikace, který učitelka použila, její věty a především tón hlasu mohou v dítěti vyvolávat pocity ohrožení. Ohroženo může být uspokojení jeho potřeby přijetí a lásky a také potřeby dobrého sebehodnocení a sebeúcty.

„Když se někdo chová špatně, nesprávně, nevhodně, často je to proto, že se sám cítí mizerně a k ničemu.“ (3:36)

Paní učitelka opravdu může použít jiný způsob a říci třeba: *Evo, vidím, že tady zůstaly ležet tvoje hračky. Byla bych ráda, kdybychom tu udržovali pořádek, tak jak jsme se domluvili.* Nebo jenom stručně: *Evo, tvoje hračky!* Je ale nezbytné, aby tón hlasu byl příjemný nebo aspoň věcný.

1.6.2 Poučování, vysvětlování, moralizování

Měl/a by sis uvědomit, že...

Příklad:

Kolikrát jsem ti říkala, že jestli chceš něco dokázat, musíš se víc snažit. Já to vím z vlastní zkušenosti!

Tyto věty většinou všichni moc dobře známe z dětství. Jde vlastně o to, že dospělý chce sdělit asi toto: *Mám starost, moc bych si přála, abys byl dobrý.* Tyto své obavy ale předkládá pod rouškou obecných „nezpochybnitelných pravd“. Děti samozřejmě musí vědět, že existují nějaké zásady, pravidla a důsledky. Pokud ale takové informace sdělujeme nesprávným způsobem, a třeba i v nevhodném čase, je to málo platné!

Mluvit o pravidlech, zásadách, dohodách a důsledcích se samozřejmě má, ale formou skutečného dialogu a ve chvílích pohody. Děti by měly dostat co největší prostor k vyjádření vlastních názorů a návrhů; společně se pak dá dojít k dohodám, které jsou přijatelné pro všechny zúčastněné strany. Z vlastní

zkušenosti moc dobře vím, že je důležité, aby se děti mohly podílet na rozhodování o tom, co se jich týká, na vytváření dohod a pravidel, tím více budou cítit zodpovědnost za jejich dodržování.

1.6.3 Kritika, zaměření na chyby

Tohle jsi udělal/a špatně!

Příklad:

Ty hračky si uklidila špatně, podívej se kolik si jich tam nechala ještě rozházených.

Tyto věty vyvolávají pocity méněcennosti, hněvu a vzdoru. Místo kritiky potřebujeme spíš informaci, zpětnou vazbu: *Vidím, že jsi uklízela hračky. Hm, támhle ještě nějaké zůstaly, bylo by dobré je také uklidit.*

Kvalitní zpětná vazba se vyznačuje tím, že začíná pozitivním popisem nebo informací, a pokud je třeba ještě něco napravit a zlepšit, ukazujeme jak.

1.6.4 Lamentace, citové vydírání

Já (někdo) kvůli tobě

Příklad:

Zase mě z tebe rozbolela hlava. To proto, že jsi pořád tak hlučný. Už jsem kvůli vám celá šedivá, jednou z vás určitě dostanu infarkt.

Takové věty v první řadě **vzbuzují pocit viny**. Navíc je tento typ komunikace jedním z řady těch, které **snižují naši autoritu ve smyslu vlivu**.

Dítě by se nemělo cítit ovlivňováno, ale mělo by si uvědomit nesprávnost svého chování. Když si sami uvědomíme, že jsme udělali něco špatného, můžeme se zastydět nebo cítit vinu. Takový pocit by měl ale přicházet zevnitř.

Děti by neměly být k pocitům viny nuceny tím, že jim dospělí naznačují, jaké jsou zlé a špatné. Mnohem víc pomůže, když je upozorňujeme na to, jaké by mělo jejich chování následky, komu to mohlo ublížit nebo skutečně ublížilo, a samozřejmě když mluvíme s dětmi o tom, jak by se věci daly napravit.

Dalo by se třeba říci: *Když někdo hodně křičí, bolí nás z toho hlava*. Nebo je dobré mluvit o vlastních pocitech: *Už jsem docela rozzlobená, protože...*

1.6.5 Zákazy, varování

Nedělej to, nebo se ti stane...!

Příklad:

Když se pořádně neoblečeš, nastydneš se. Nestrkej prsty do té zásuvky, štípne to a bude to bolet. Nelez na ten strom, spadneš a zlomíš si ruku.

Reakce na takové to věty bývá často opačná, než jsme si přáli: dítě leze na strom, sahá do zásuvky. Proč vlastně dělá přesný opak toho, co chceme, a vrhá se do nebezpečí? Někdy je vysvětlení docela prosté, zvláště u předškolních dětí, jejichž myšlení probíhá ještě převážně názorně, v obrazech. Dítě si prostě nedovede představit „nesahání“, „nelezení“ a negativně formulovaný pokyn vlastně slyší jako pokyn k tomu, aby onu činnost uskutečnilo, jako by slyšelo „sahej“, „lez“.

Jindy takové varování znamená pro některé děti přímou **výzvu** k tomu, aby se začaly předvádět, jak jsou zdatné: *Tohle já dokážu, mě se přece nemůže nic stát!* – a přestanou věnovat pozornost reálným rizikům. Někdy představuje varování přímo **inspiraci** k něčemu, co by děti vůbec nenapadlo.

Jsou děti, které si varování berou k srdci. Ty ovšem také mohou utrpět úraz. Většinou jsou to děti, která podobná varování slyší neustále, hlavně doma a také ve škole. Svět je v jejich představách nebezpečné místo a cokoli zkoušet může být riskantní. Strach, že si ublíží, jim může bránit v rozvíjení motorických a dalších dovedností. Bývají to „smolaři“, kteří své úrazy komentují slovy: *A to mi maminka pořád říkála, ať si dávám pozor!*

Samozřejmě děti potřebují vědět, co je nebezpečné, co dělat, aby chránily své zdraví. Alternativou jsou především komunikační dovednosti **popis a informace**, s důrazem na jejich obecnou formulaci, která dítěti sděluje, že se něco může stát, ale zcela zákonitě, nejenom jemu a teď. Například: *Čištěním si chráníme zuby před kazem.* (Namísto: *Když si nebudeš čistit zuby, zkazí se ti!*)

1.6.6 Negativní scénáře, proroctví

Z tebe jednou vyroste...

Příklad:

Co z tebe bude? Rosteš pro kriminál! Stebou nemá cenu se zdržovat, ty jsi ztracený případ.

Jde opět o typické nedorozumění. Dospělí neměli v úmyslu dítě naštvat nebo je provokovat ke vzdoru, cílem jejich slov bylo něco docela jiného: aby dítě šlo trochu do sebe, aby se vzpamatovalo a začalo se chovat rozumně. Negativní emoce mu ale mohou bránit, aby se chovalo lépe. To, co dítě o sobě slyší, vytváří jeho představu o sobě samém, a podle toho se tak chová.

Místo proroctví, můžeme použít tak zvaný **já-výrok**: *Takové chování mi opravdu vadí.* Takové věty mohou lépe splnit účel, upozornit děti na některá fakta nebo na určité limity chování a zároveň mu dávají prostor, aby se rozhodovalo samo.

1.6.7 Nálepkování

On je takový...

Příklad:

Ondra je hodně agresivní, pořád někomu ubližuje. Monika je naše šmudla.

Na vytváření sebeobrazu dítěte mohou mít negativní vliv také věty, které znamenají jeho „**zaškatulkování**“, **nálepku**. Dospělí jimi dávají najevo své mínění o tom, jaké dítě je a co od něj mohou očekávat, a stejnou představu o sobě většinou přebírá dítě. Je to zkreslený a hodně jednostranný obraz. Nálepka redukuje jeho osobnost na „diagnózu“.

Nálepky mohou u dítěte vzbuzovat vztek a vzdor, protože často znějí jako urážky. Pokud takové hodnocení své osoby slyší dítě častěji, může to narušit jeho sebeúctu a vyvolat pocity beznaděje. *Už se to o mě ví, všichni si to o mně myslí, nemám už žádnou šanci, tak proč se snažit.*

Zbavit se nálepky je velmi obtížné. **Nálepky mohou být také pozitivní** – ale i ty mohou znamenat rizika pro zdravý vývoj dítěte: *To je taková hodná, poslušná holčička. Pepík vždycky všechno umí.* Riziko pozitivních nálepek spočívá v tom, že **dítě je tlačeno k tomu, aby se chovalo tak, jak si přejí druzí**. Může to vést k potlačování pocitů, které nejsou v souladu s tím, co od něj očekává jeho okolí, a k omezování jeho emočního vývoje: *Musím být vždycky veselá. Nesmím druhé zklamat.* (srv. 3:38)

Já sama jsem již několikrát toto zažila. Vzpomínám si, že už v mateřské škole paní učitelka říkala: *Verunka, ta je tak šikovná, vždycky všechno zvládne.* Hrozně jsem se bála, že něco zkazím. Dokonce jsem i několikrát předstírala, že mi není dobře, abych se vyhnula nějaké činnosti.

Na základní škole jsem se docela dobře učila, později jsem začala mít problémy s německým jazykem, který mi kazil vyznamenání. Když se blížilo

vysvědčení, rodiče všem říkali (hlavně příbuzným a mému staršímu bratrovi): „*Verunka, to je naše šikovná holka, určitě bude mít vyznamenání.*“ Moc dobře jsem věděla, že ho mít nebudu, dokonce si myslím, že to věděli i rodiče. Strašně jsem se bála, že je zklamání, nemohla jsem spát, trápila jsem se a vždy, když jsme měli ve škole hodinu německého jazyka, byla jsem tak vystresovaná, že můj výkon byl ještě horší.

Když jsem měla maturovat, rodiče pořád říkali: „*Tak se pořád tolik neuč, vždyť to zvládneš, určitě budeš mít samé jedničky.*“ Tak strašně jsem se bála, že je mít nebudu, že jsem se učila už od listopadu a na nic jiného jsem nemyslela. Jsem si vědoma toho, že to se mnou rodiče mysleli dobře, ale stálo to za to? Maturitu jsem sice zvládla v pohodě, ale vůbec na to období nevzpomínám ráda.

Alternativami k nálepkování je vytváření dohod a pravidel společně s dětmi, zpětná vazba, popisující především současné pozorovatelné chování dítěte, nikoli jeho trvalejší vlastnosti a charakter.

1.6.8 Pokyny

Udělej...

Příklad:

Uklid' si hračky. Rozkrájej si to maso. Děti, pozdravte.

Tyto a další podobné věty vyvolávají **riziko pro budování samostatnosti**, vyvolávají pocity nekompetence a vedou k závislosti na rozhodování druhých lidí. Nemluvě o tom, že dospělý pokyny někdy určuje, jak má dítěti vlastně být.

Pokyny jsou formulovány ve 2. osobě, rozkazovacím nebo podmiňovacím způsobem: *Udělej!*, *Měl bys...* Není nutné přemýšlet o smyslu požadovaného chování, rozhodovat se a ani vědět proč. Když si zvykneme plnit pokyny, učíme se „**vypínat**“ **vlastní myšlení**, které jako bychom už nepotřebovali, protože nám

„ti, kteří vědí,“ všechno řeknou. Pokyny můžeme nahradit různými druhy informací. Například **informace o smyslu požadavků**: *Menší kousek masa se dá lépe rozžvýkat.* (Namísto: *Rozkrájej si to maso!*) Dalším typem jsou **informace o pravidlech a dohodách**: *Před obědem uklízíme všechny hračky na místa.* Jindy dáváme **informace o tom, co je právě potřeba**: *Budeme teď potřebovat učebnici angličtiny.* (Namísto: *Vyndejte si učebnici angličtiny!*) Další alternativou k pokynům je **možnost volby** = nabídka přijatelných variant chování, například: *Uděláš to hned nebo až se najíš?* (srv. 3:42)

Dát informaci znamená použít o několik slov víc, než sdělit pokyn. Bohatě se to vyplatí. Aby pokyny fungovaly, musíme je dávat pořád, a děti a dospělí si na ně mohou zvyknout.

1.6.9 Příkazy

Okamžitě běž a udělej...!

Příklad:

Okamžitě sesbírej ty kostky! Ale ať už jsi oblečená!

„**Příkazy jsou namířeny proti rozvoji osobnosti.**“ (3:43) Jednou z charakteristik přijatelných způsobů sdělování požadavků je také **smysluplnost** – **vědět, proč mám něco udělat**. Příkazy nedávají odpověď na naše „proč“ – a to je další důvod, proč je nemáme rádi.

Někdy slyšíme námitky, že jsou situace, kdy není čas na dlouhé vysvětlování a kdy je příkaz nutný. To je pravda – někdy je nutný povel, na který musí dítě rychle zareagovat: *Rychle zatoč! Zastav!* **Výchova by neměla připomínat výjimečný stav!** Pokud se pokyny a příkazy užívají zřídka, je mnohem větší šance, že dítě v takové situaci na upozornění opravdu zareaguje.

Nikdo nemá rád, když se mu rozkazuje!

Jedním z přijatelných způsobů sdělování požadavků je objasňování jejich **smysluplnosti**, informace o tom, **proč se má něco udělat**: *Je potřeba sebrat autíčka, abychom na ně nešlápli*. Místo příkazů můžeme také dítěti nabídnout, **aby si vybralo**: *Uklidíš nejprve kostky nebo panenky?*

1.6.10 Vyhrožování

Přestaň..., nebo...! Běda, jestli...!

Příklad:

Přestaň už házet tím pískem, nebo tě plácnu. Jestli to všechno nesníš, nedostaneš pak dortík. Ještě jedno takové slovo a dostaneš facku!

Tyto hrozby vyvolávají v první řadě strach, a tak mohou hrozby zpočátku „fungovat“, zvláště u menších a citlivějších dětí. Ale **strach není tím správným důvodem, proč se některé věci mají dělat** a jiné zase ne. Některé děti ze strachu poslechnou a udělají to, co po nich dospělý chce, ale **šance, že přijmou za své žádoucí normy chování a budou se jimi řídit, se zmenšuje**. Děti ale brzy zjistí, že dospělí mají většinou minimální chuť své hrozby plnit, a to pak vždycky stojí za to zkusit neposlechnout. Začíná boj o to, kdo víc vydrží.

Jde zase o nedorozumění – dospělí vlastně chtějí říci: *Už se hodně zlobím, očekávám, že se budeš chovat správně*. Dítě si ale hrozbu „přeloží“ jako: *Já tady poroučím a ty musíš poslouchat. Co si myslíš a co cítíš mě vůbec nezajímá*.

Alternativami k vyhrožování je vymezování hranic, limitů chování pomocí **informací nebo možnosti volby**: *Písek v očích moc bolí a může ublížit!* Někdy je také nutné nejdříve sdělit informace o vlastních emocích prostřednictvím **já-výroku**: *Už se opravdu zlobím!*

1.6.11 Křik

Křik bývá často spojen s hrozbami a příkazy, je to jejich **neverbální doplněk**. Křik zvyšuje agresivní náboj hrozeb a příkazů a může u dětí vyvolávat ještě větší strach nebo vzdor, případně protiagresi (na křik reagují křikem, házením věcí). „**Křik je většinou projevem hněvu, zlosti, ale také bezmocnosti.**“ (3:46)

Někdy potřebujeme sdělit, že nás něco rozzlobilo, pobouřilo, a to může být doprovázeno zvýšeným nebo důrazným tónem hlasu. Citlivost na křik může být individuální, některým dětem i dospělým vadí už jen zvýšený tón.

1.6.12 Srovnávání, dávání za vzor

Podívej se na..., vezmi si příklad z ...

Příklad:

Milane vezmi si příklad z Lucky, takhle to má vypadat. Podívej se, jak Petr pěkně stříhá, vezmi si z něj příklad.

Srovnávat s někým „lepší“ většinou nepůsobí v žádoucím směru. Jen málo dětí se chce podobat dítěti, které je dáváno za vzor, a tak získat pochvalu. „Tyto věty vedou k tomu, že **děti prožívají pocity méněcennosti**. Zvláště **veřejné srovnávání může být velmi zraňující**. Je to vlastně velice nefér, protože jsme tak různí.“ (3:46)

Děti, které jsou dávány za vzor, to nemají lehké, pokud nejsou dostatečně zdatné, aby si udržely s ostatními dobré vztahy. V rodinách, kde dochází ke srovnávání sourozenců a dávání za vzor, se mohou vztahy mezi sourozenci tak narušit, že to může přetrvávat až do dospělosti.

1.6.13 Poukazování na vlastní zásluhy

Já pro tebe..., a ty...

Příklad:

Celé odpoledne se tady dřu – a ty si po sobě neuklidíš ani boty!

Tyto věty kazí vztahy. Občas slýcháme námitky, že přeci potřebujeme vědět, jak na tom jsme ve srovnání s ostatními. To ale můžeme zjistit jinak než tím, že nám někdo z pozice autority předhazuje někoho jako příklad a vzor. Pokud máme možnost sledovat výsledky a práci druhých, většinou jsme schopni posoudit, jak na tom jsme my sami.

1.6.14 Řečnické otázky

Ty snad chceš...? Copak ty nechceš...?

Příklad:

Tohle že má být kůň? Ty snad chceš upadnout? Ty nevíš, že se boty dávají do botníku?

Řečnické otázky se vyznačují tím, že se na ně neočekává odpověď. Ten, kdo v běžné komunikaci takové otázky používá, signalizuje druhému despekt a nadřazenost. Řečnické otázky často vzbuzují pocity bezmocnosti a vzteku. Místo řečnických otázek můžeme použít například **informaci**: *Ten kůň se kreslí takhle...*

1.6.15 Urážky, ponižování

Ty jsi ale...

Příklad:

To snad není pravda, to ví přece každý blbec! Takhle se uklízí hračky? Toto asi u vás doma musí vypadat!

Urážky zraňují sebeúctu, nelze si jich nevšimnout! Ublížovat můžeme tělesně, ale také slovně. A právě slovní ubližování nás většinou bolí víc. Bolí dlouho a není snadné na něj najít lék.

Vzpomínám si, že se nás jednou ve škole učitelka ptala, co je horší? Jestli to, když na nás rodiče doma křičí (uráží nás a ponižují) nebo to, když nám dají nějaký ten pohlavek či na zadek a tím to „hasne“. Většina dětí odpověděla, že horší, je ta první varianta...

Někdy se stává, že si dospělí ani neuvědomují, že používají urážky. Někdy je dokonce považují za vtipné: *Ty jsi ale truhlík. To je naše prasátko.*

1.6.16 Ironie, shazování

To je náš génius! To ses teda vyznamenal!

Příklad:

Tak nám to pojd' předvést, ty naše hvězdo! To se zase pobavíme!

Urážky a ponižování jsou přímou agresí, **ironie je agrese skrytá pod rouškou humoru a to je zákeřnější**. Podstata ironie spočívá v protichůdnosti mezi informací, sdělovanou pozitivními slovy a informací, která je obsažena v neverbálním chování, především v pohrdavém tónu hlasu. Právě kvůli tomuto nesouladu menší děti ironii nechápou, vypadají zmateně. (srv. 3:48)

S tímto typem neefektivní komunikace jsem se setkala na průběžné pedagogické praxi. Bylo to ve třídě, kterou navštěvovala pětiletá vietnamská holčička. Maminka si vždycky nechávala záležet na tom, aby Kristýnka hezky vypadala... Každé ráno, když přišla Kristýnka do třídy, paní učitelka to komentovala slovy: *„No pojd' se nám ukázat, jak tě dnes maminka vymódila. Ty jsi dnes celá růžová, jako růžové prasátko. Ty ale dneska pěkně vypadáš!“* Já a

mé dvě spolužačky jsme samozřejmě pochopily, že to paní učitelka nemyslí upřímně, spíše si dělá legraci. Ale Kristýnka vypadala někdy dost zmateně a často se mě a mých spolužaček ptala, jestli jí to opravdu sluší...

Položme si otázku, **proč tyto komunikační styly nemohou být efektivní?**

Většina z neefektivních způsobů komunikace, představuje psychické ohrožení, které je spojeno s negativními emocemi, jako je hněv, lítost, vzdor, strach, nenávist, pocit křivdy. Komunikační styly, které pro nás představují psychické ohrožení, obsahují čtyři záporné složky:

- a) negativní hodnocení osoby a jejich kvalit
- b) zaměření na to, co není v pořádku
- c) negativní zmínky o minulosti nebo budoucnosti
- d) mocenský vztah, nadřazenost

Je v zájmu efektivity vzdělávání, aby se jich pedagog uměl vyvarovat a nahradit je pozitivními informacemi. Z toho vyplývá poučení pro efektivní styly komunikace:

- a) nehodnotit osoby a jejich kvality
- b) zaměření na to, co je či má být v pořádku
- c) využití pozitivních zkušeností
- d) partnerský vztah a respektování

1.7 Efektivní komunikační dovednosti a postupy

Tyto efektivní komunikační dovednosti a postupy jsou shrnutím těch nejlepších zkušeností z oblasti dobře fungující komunikace mezi lidmi. Někteří lidé je používají naprosto přirozeně, protože měli to štěstí, že se s nimi setkali

v dětství při vlastní výchově nebo později, jen je třeba nepoužívají zcela vědomě. Někteří lidé se s nimi setkali v menší míře, pro některé mohou být novinkou. **Dobrou zprávou pro všechny je, že se jim dá naučit.** Z vlastní zkušenosti moc dobře vím, že to není snadná a pohodlná cesta. Myslím, že k tomu, aby někdo mohl správně používat efektivní komunikační dovednosti a postupy, musí jim uvěřit. **Uvěřit, a ověřit si, že fungují.**

Přehled efektivních komunikačních postupů a dovedností

- Popis, konstatování (Vidím (slyším). že...)
- Informace, sdělení (Je...; Je potřeba...; Tohle děláme (tak a tak)...; Pomůže, když...;)
- Vyjádření vlastních očekávání a potřeb (Očekávám, že... Pomohlo by mi, kdyby...)
- Možnost volby (Uděláš to tak... nebo tak...? Můžeš si vybrat.)
- Dvě slova (Veroniko,...!)
- Prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí (Co s tím uděláme? A co si o tom myslíš?)

1.7.1 Popis, konstatování

Vidím (slyším), že...

Příklad:

Vidím, že jsi pěkně uklidila hračky. Slyším, že se hádáte. Vypadáš rozzlobeně.

To, že něco popisujeme (konstatujeme) říká, že jsme si něčeho všimli a sdělujeme to druhým. **„Podstatou popisu je, že mluvíme o tom, co vnímáme, aniž bychom to hodnotili.“** (3:52)

Při popisu se zaměřujeme na to, co se stalo, nikoliv na toho, kdo to udělal. Například místo: *Zase sis neuklidila hračky!* Řekneme: *Lenko, hračky zůstaly rozházené.*

K tomu, aby byl tón při popisu přátelský a věcný, napomáhá oslovení jménem. Při popisu pomáhají slůvka vidím, slyším, cítím, že... (*Slyším, že na sebe křičíte. Vidím, že jsi nepřezutá.*)

Popis také dává více prostoru než otázky. **„Řadu otázek lze nahradit popisem. Tím dáváme druhé straně prostor, aby se rozhodla, zda a jak bude reagovat. Dát prostor je znakem respektujícího přístupu.“** (3:52)

Výhodou popisu je, že se můžeme více dozvědět o tom, proč se dítě zachovalo určitým způsobem a můžeme pak dále reagovat s lepším porozuměním situaci.

Popis také pomáhá dítěti „uvidět“ souvislosti. Například: *Vidím, že si s tou panenkou chcete hrát obě. Napadá vás, jak byste to vyřešily?* (Namísto: *Okamžitě se přestaňte tahat o tu panenku! No tak, dej jí to, ty už sis s ní hrála dost dlouho!*)

1.7.2 Informace, sdělení

Je...; Je potřeba...; Tohle děláme (tak a tak)...; Pomůže, když...;

Příklad:

Děti, je potřeba uklidit ze stolku, budeme obědovat. Před jídlem si umyjeme ruce.

Informace je oznamovací věta či souvětí s podmínkou v 1. nebo 3. osobě. Tím se zásadně liší od pokynů, příkazů či rad. Které mají společné to, že jsou formulovány ve 2. osobě (ty, vy). Informace, stejně jako popis, neohrožuje, protože se zabývá situací a nehodnotí osobu. Předává poznatky, zásady, které jsou užitečné.

„Znakem respektujícího přístupu je, že necháváme na zvážení a rozhodnutí druhé osoby, zda informaci využije. U rad či pokynů naopak očekáváme, že se druhá strana zařídí podle nás. Informace rozvíjí zodpovědnost.“ (3:57)

Informace lze rozdělit do několika kategorií:

Informace o současné situaci (co se právě děje, co je potřeba...)

Přijdu za tebou za 5 minut. Eliško, za čtvrt hodiny je oběd. Víím, že to není pravda.

Informace o zvyklostech a domluvených pravidlech (kdy se co dělá, kam se co dává)

Po použití záchodu si umyjeme ruce. Při sledování pohádky v divadle nemluvíme.

Informace o tom, co pomáhá v dané situaci

Pomůžte, když si maso rozkrájíme, aby se nám lépe jedlo. Když někomu ublížíme a chceme se s ním zase usmířit, pomůžte, když se omluvíme.

Informace o důsledcích

Když se nechováme k druhým lidem slušně, většinou se pak ani oni nechovají slušně k nám.

Informace o postupech (proč a jak se co dělá)

Při oblékání si nasadíme čepice a až potom rukavice.

1.7.3 Vyjádření vlastních potřeb a očekávání

Potřebuji, aby...; Očekávám, že...; Pomohlo by, kdyby...

Příklad:

Potřebuji teď deset minut klidu a vaší pozornosti, abych mohla vyprávět pohádku.

Přála bych si, abychom se domluvili v klidu.

Svou podstatou jsou to také vlastně informace, které vyjadřují, co potřebujeme, chceme nebo očekáváme. Sdělujeme je v 1. osobě jednotného čísla. Při této efektivní komunikaci se většinou vyjadřujeme pozitivně, ale samozřejmě můžeme vyjádřit i to, co nám vadí, co nás zlobí. Tón hlasu by měl být přátelský, nebo aspoň neutrální.

Někdy by nám docela pomohla, kdyby druzí udělali něco, co by nám pomohlo. Problém je ale v tom, že to neumíme vhodně vyjádřit. Většinou vědomě očekáváme, že si toho druzí sami všimnou. V případě, že k tomu nedojde, býváme zklamaní a podráždění. Takovým nedorozuměním se dá předejít právě tím, že o svých potřebách a přáních informujeme větami, které obvykle začínají: *Potřebuji...; Očekávám...; Pomohlo by mi, kdyby...*

Sama jsem si tento způsob komunikace vyzkoušela se svým přítelem. Často mezi námi docházelo k nedorozuměním a hádkám, právě proto, že jsem od něj něco potřebovala a nedokázala mu to říct. Očekávala jsem, že si toho všimne a udělá to, co potřebuji. Jenomže si samozřejmě ničeho nevšiml (jak by taky mohl, když jsem mu nic neřekla), byla jsem zklamaná a smutná a nakonec to vyvrcholilo zbytečnou hádkou...

Musím se přiznat, že ze začátku mi to připadalo dost zvláštní, zkoušet na něj něco podobného, jako: *Očekávám, doufám, pomohlo by mi, potřebuji, atd.* Pochybovala jsem, zda-li to bude k něčemu dobré. S odstupem času jsem si uvědomila, že to opravdu funguje. Vyjádření vlastních potřeb a očekávání je pro mne nyní běžnou věcí. Důležité je však vědět, jakým způsobem.

1.7.4 Možnost volby

Uděláš to tak... nebo tak...? Můžeš si vybrat.

Příklad:

Chytneš se za ruku Pepíka nebo Jindry? Uklidíš si ty hračky sám nebo ti mám pomoci?

Dát na výběr je další komunikační dovednost. Výběr spočívá ve **vyjmenování dvou, případně i více konkrétních možností. Teprve to podněcuje mentální procesy jako je porovnávání, hodnocení, zvažování pro a proti.**

Při výběru je důležité, abychom uváděli konkrétní časové údaje (*Vrátíš mi tu knihu zítra nebo ve středu?*), slůvka „*potom*“, „*za chvíli*“, „*později*“ jsou spolehlivá cesta k „*nikdy*“. Důležité je také to, aby výběr nebyl manipulativní a byl přijatelný pro obě strany.

Někdy se nám může stát, že i přesto, že dítěti poskytneme možnost výběru, nereaguje nebo odpoví, že neví. Existují dvě příčiny. Buď je problém na naší straně, to znamená, že výběr, který jsme dítěti poskytli, byl pro něj moc náročný, nesrozumitelný... V druhém případě za to může nedostatečně rozvinutá schopnost rozhodovat se u dětí, které jsou zvyklé hlavně na pokyny a příkazy. Je velmi důležité, abychom děti učily přemýšlet o výhodách a nevýhodách své volby a jejich důsledcích, protože bez rozhodování se v životě neobejdeme.

1.7.5 Dvě slova

Veroniko,...!

Příklad:

Terezko, bačkory! Pavle, kapesník!

Často se stává, že je lepší zkrátit větu na dvě slova. Tím prvním by mělo být oslovení. Dovednost „dvě slova“ je asi jednou z nejvíc rozšířených efektivních komunikačních dovedností. **Šetří čas, šetří nervy.** Důležité je používat dvě slova v situaci, kdy je naprosto jasné, o co jde.

Dvěma slovy dáváme najevo partnerský vztah – nevyvyšujeme se, nekáráme, nevychytáme, jen věcně nebo přátelsky upozorňujeme na to, co je potřeba udělat.

1.7.6 Prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí

Co s tím uděláme? A co si o tom myslíš ty?

Příklad:

Petře, myslím, že Aničku opravdu bolí, jak jsi ji uhodil. Co myslíš, že by se s tím dalo dělat?

Zeptat se dětí, co v problematice situaci navrhnou, jim **modeluje velmi efektivní chování pro celý život: nebýt s problémy sám.**

Důležitou komunikační dovedností jsou také **Já výrok a Empatická reakce** – tedy co dělat, když jsou lidé v silných emocích, a **revizibilita**, která radí, jak neubližovat ostatním především při komunikaci činy.

1.7.7 Já-výrok

Já-výrok je komunikační dovednost, kterou sdělujeme, jak se cítíme a proč, s čím jsme počítali nebo, co potřebujeme a očekáváme.

Příklad: *Opravdu se zlobím, že jsem musel čekat. Byl bych moc rád, kdyby už se to příště neopakovalo.*

Já-výroky pomáhají oběma stranám jen tehdy, když jich není příliš mnoho a když je dávka emocí, kterou takto vyjadřujeme, pro druhou stranu snesitelná.

1.7.8 Empatická reakce

Empatie se definuje jako schopnost vcítit se do pocitů a jednání druhého člověka.

Příklad: *Ty máš teď možná strach, co tomu řekne tvoje maminka, ale nemusíš se bát, já jí vše vysvětlím.*

Někdy potřebuje „první emocionální pomoc“ spíš druhá strana. Potřebnou dovedností je tedy empatická reakce. Pokud někomu empatii poskytujeme, je dobré být v klidu, Pokud jsme v emocích, používáme jako první já-výroky.

1.7.9 Revizibilita

Podstata revizibility spočívá v tom, že nedělám druhým to, co nechci aby oni dělali mně.

Jistě jsme to každý zažily. Mě samotné se přihodila to, že mi kamarádka svěřila své tajemství s tím, že to nikomu neřeknu, a já to řekla. Také jsem jí svěřila své tajemství s tím, že to samozřejmě nikomu neřekne a ona to prozradila. Byla jsem hrozně naštvaná a nemluvila jsem s ní. Později jsem se dozvěděla, že to udělala schválně, protože věděla, že jsem to její tajemství prozradila. Dost jsem se z toho tenkrát poučila.

1.8 Shrnutí

Mezi lidské formy komunikace patří komunikace verbální a neverbální. Komunikace má také velký význam z hlediska mezilidských vztahů (při rozvoji dítěte), které se realizují v sociálních interakcích a komunikacích. Komunikaci lze třídit podle mnoha kritérií, na již zmiňovanou komunikaci verbální a neverbální, komunikaci symetrickou a asymetrickou, komunikace harmonickou versus konfliktní, komunikaci soutěživou a spolupracující, komunikaci emocionálně zprostředkovanou a komunikaci zprostředkovanou společným úkolem a komunikaci efektivní a neefektivní. Všechny tyto komunikace jsou něčím specifické. Komunikace působí na osobnost, její jednání a vývoj, netýká se pouze ovlivnění výkonu, ale týká se i utváření vlastností osobnosti. Sociálně psychologické výzkumy přinášejí popisy a výklady celé řady osobnostních syndromů (syndrom naučené bezmocnosti, syndrom neúspěšné osobnosti) , které mohou mít důsledky pro život jedince. Lidské komunikování má čtyři hlavní funkce - má informovat, instruovat, přesvědčit a pobavit. K tomu, aby člověk komunikoval je nutná motivace (kognitivní, sdružovací, sebepotvrzovací, adaptační, přesilová, existenciální,žitkářská).

2. Praktická část

2.1 Charakteristika výzkumného projektu

2.1.1 Metoda pozorování

Pro sledování komunikace učitelky s dětmi jsem zvolila metodu pozorování. Vytvořila jsem si **Stupnici pro hodnocení komunikace s dětmi v mateřské škole** (viz. příloha), kam jsem zaznamenávala pozorované skutečnosti. Dále jsem si vytvořila tabulku **Přehled výsledků pozorování** (viz příloha), kam jsem zaznamenávala výsledky pozorování. Vytvoření Stupnice pro hodnocení a tabulky s přehledem výsledků pozorování mi trvalo 14 dnů. Otázky byly nezávisle posouzeny dvěma učiteli, zda jsou srozumitelné.

Při metodě pozorování tvořilo výzkumný vzorek devět mateřských škol, jednalo se o sídlištní mateřské školy. Výzkumného vzorku se zúčastnilo devět učitelek a 192 dětí, z toho 113 dívek a 79 chlapců. Věk dětí byl 4 až 7 let. Věk učitelek se pohyboval v rozmezí 28 až 54 let.

Zvolila jsem pozorování **přímé**, to znamená, že jsem osobně sledovala zkoumané jevy a procesy. Pozorování trvalo přibližně 27 hodin, jednalo se tedy o **pozorování krátkodobé**.

Pozorování jsem prováděla v devíti mateřských školách. V každé mateřské škole trvalo přibližně 3 hodiny. V pěti mateřských školách v době od 8:00 do 11:00, tzn. v době spontánních her dětí, svačiny dětí, řízených činností a pobytu dětí venku. Ve zbývajících čtyřech mateřských školách probíhalo pozorování od 13:30 do 14:30, tzn. v době svačiny dětí, spontánních her dětí a pobytu dětí venku.

2.1.2 Dotazníková metoda

Pro zjištění úrovně znalostí a dovedností absolventů jsem zvolila dotazníkovou metodu. Vytvořila jsem si **Dotazník pro absolventy předmětu Komunikace s dětmi** (viz. příloha). Dotazník měl 8 otázek. U prvních 6 otázek měli respondenti označit pouze jednu alternativu při odpovědi, u zbývajících 2 otázek měli respondenti možnost zvolit více alternativ při odpovědi.

Pro vyplnění dotazníků jsem zvolila dvě metody:

2.1.2.1 Administraci dotazníků prostřednictvím internetu

Jako výhodu jsem viděla, že vyplňování dotazníku je anonymnější, než když je přítomna osoba, která dotazník distribuuje – tedy já. Zkoumaná osoba nemusí mít strach, že by s ní někdo v budoucnosti spojil zvolené odpovědi, a bude spíše odpovídat podle svého nejlepšího přesvědčení a tím i podle skutečnosti.

Jako nevýhodu této metody jsem viděla možnost špatného nebo individuálně odlišného pochopení otázky a tím i zkreslení výsledku a nemožnost kontroly opakovaného vyplnění dotazníku stejnou osobou.

Při 1. metodě jsem poslala 61 žádostí o vyplnění dotazníků, respondenty bylo ke zpracování odesláno 27 dotazníků. Před provedením analýzy jsem musela 4 dotazníky vyřadit, protože respondenti buďto odeslali stejné odpovědi dvakrát, nebo odeslali nevyplněný dotazník. Celkový počet z 1. metody analyzovaných dotazníků je tedy 23, návratnost činí 37,7%.

2.1.2.2 Osobní požádání o vyplnění dotazníků

Administrace dotazníků prostřednictvím internetu se mi příliš neosvědčila, proto jsem osobně požádala respondenty o vyplnění dotazníku a po celou dobu vyplňování dotazníku jsem byla přítomna. Jako výhodu této metody jsem viděla, (v případě špatného nebo individuálně odlišného pochopení otázky), možnost vysvětlení otázky.

Jako nevýhodu této metody jsem viděla to, že respondenti příliš rychle vyplnili dotazníky, což mohlo vést k nepřesným odpovědím.

Při 2. metodě jsem tedy osobně požádala 28 respondentů o vyplnění dotazníků, respondenty bylo ke zpracování vráceno 28 dotazníků. Před provedením analýzy jsem musela 1 dotazník vyřadit, protože respondent vynechal 2 otázky. Celkový počet z 2. metody analyzovaných dotazníků je tedy 27, návratnost činí 96,4%.

Celkem jsem tedy oslovila 89 respondentů o vyplnění dotazníku, respondenty bylo ke zpracování vráceno 55 dotazníků. Před provedením analýzy jsem musela 5 dotazníků vyřadit z výše uvedených důvodů. Celkový počet analyzovaných dotazníků je tedy 50, návratnost činí 56,2%.

2.2 Problémové okruhy a stanovení hypotéz

Ve své bakalářské práci jsem se zaměřila na dva problémové okruhy a stanovila jsem si dvě hypotézy:

Okruhy:

O1: Komunikace učitelky s dětmi

O2: Úroveň znalostí a dovedností absolventů předmětu Komunikace s dětmi

Hypotézy:

H1: Současný stav komunikace s dětmi v mateřských školách vykazuje značné rozdíly.

H2: Studenti se setkávají se způsoby efektivní komunikace až na vysoké škole a i přesto jsou schopni používat získané dovednosti.

2.3 Cíl a použité metody

Cílem mé bakalářské práce je zmapovat teoretické zázemí problematiky související s tématem. Zjistit jaký je současný stav komunikace s dětmi v mateřských školách a zda předmět „Komunikace s dětmi“ dostatečně připravuje ke komunikačním dovednostem.

Pro svou bakalářskou práci jsem se rozhodla použít dvě výzkumné metody:

- a) pozorování**
- b) dotazníkovou metodu**

2.4 Popis použité metody

2.4.1 Pozorování komunikace učitelek s dětmi v mateřské škole

Pro pozorování jsem si vytvořila 8 bodů pozorování. Každý z těchto bodů má 5 vlastních stupňů hodnocení. Přičemž první tři body pozorování mají stupně hodnocení: stále a důsledně, uspokojivě, průměrně, nedostatečně a naprosto vůbec. Tyto stupně hodnocení jsou hodnoceny hodnotami +2 až -2. Stále a důsledně je hodnoceno jako +2, uspokojivě jako +1, průměrně jako 0, nedostatečně jako -1 a naprosto vůbec jako -2. Další čtyři body mají stupně hodnocení velmi často, poměrně dost často, čas od času, zřídka a nikdy. Tyto stupně jsou hodnoceny hodnotami +2 až -2. Velmi často je hodnoceno jako +2, poměrně dost často jako +1, čas od času jako 0, zřídka jako -1 a nikdy jako -2. Poslední 8. bod pozorování má stupně hodnocení nikdy, zřídka, čas od času, poměrně dost často a velmi často. Nikdy je hodnoceno jako +2, zřídka jako +1, čas od času jako 0, poměrně dost často jako -1 a velmi často jako -2.

Výsledky pozorování, jsem pečlivě a systematicky zaznamenala do tabulky **Přehled výsledků pozorování** (viz. příloha).

2.4.2 Dotazník pro absolventy předmětu Komunikace s dětmi

Dotazník, který jsem použila pro svou bakalářskou práci obsahuje 8 otázek. Všechny otázky jsou otázky uzavřené, to znamená, že dávají respondentovi možnost volby mezi dvěma či několika alternativami. Respondent má označit tu položku, které je identická s jeho názorem nebo znalostí o dané věci.

Odpovědi prvních čtyř otázek jsou označeny: ano, většinou, občas, ne. Odpovědi dalších dvou otázek, tedy otázky 5. a 6. jsou označeny: doma, na střední škole, na vysoké škole, jinde. U těchto šesti otázek respondent vybírá pouze jednu alternativu. U posledních dvou otázek má respondent možnost vybrat více alternativ.

2.5. Zhodnocení výzkumu

Hypotéza 1

Vyhodnocení pozorování komunikace učitelek s dětmi

Tabulka A: Celkové výsledky hodnocení

Body pozorování	MŠ 1	MŠ 2	MŠ 3	MŠ 4	MŠ 5	MŠ 6	MŠ 7	MŠ 8	MŠ 9
1.	1	1	-1	1	1	-1	-2	1	1
2.	1	1	-1	1	1	-1	-1	1	0
3.	1	1	0	2	2	-1	-1	2	1
4.	1	2	-1	1	2	-1	-1	2	1
5.	0	2	-1	2	2	-2	0	2	2
6.	1	2	0	1	2	-1	0	2	1
7.	0	2	-1	-1	2	-2	-1	2	1
8.	0	2	0	2	2	-1	0	2	2
9.	1	2	0	-2	1	-1	-1	1	2
Výsledky Hodnocení	6	15	-5	7	15	-11	-7	15	11

Poznámky k tabulce A:

Čísla v buňkách tabulky znamenají jednotlivé hodnoty hodnocení u jednotlivých stupňů hodnocení.

V tabulce A vidíme, že po sečtení všech hodnot hodnocení, se dostáváme ke kladným i záporným výsledkům. U šesti mateřských škol převažují výsledky

kladné. Celkové hodnocení u těchto mateřských škol je 6 až 15 bodů. Tyto kladné výsledky (zejména 11 a 15 bodů) ukazují, že komunikace učitelek s dětmi je na velmi dobré úrovni. U třech mateřských škol jsou výsledky hodnocení záporné, u jedné mateřské školy dokonce až -11 bodů. Tyto záporné výsledky ukazují, že komunikace učitelek s dětmi není na dobré úrovni.

Tabulka B: Odlišnost v bodech pozorování

Body pozorování	Stále a důsledně	uspokojivě	Průměrně	nedostatečně	naprosto vůbec
1.	0	6	0	2	1
2.	0	6	0	3	0
3.	2	3	1	3	0
	velmi často	poměrně dost často	Nepravidelně	Zřídka	Nikdy
4.	2	4	0	3	0
5.	5	1	2	0	1
6.	2	4	2	1	0
7.	3	1	1	2	1
	Nikdy	zřídka	Nepravidelně	Poměrně dost Často	Velmi často
8.	3	4	1	1	0

Poznámky k tabulce B:

Čísla v jednotlivých buňkách tabulky zobrazují počty MŠ hodnocených v jednotlivých stupních hodnocení.

U 1. bodu pozorování vidíme, že z devíti MŠ, kde bylo pozorování prováděno, v 6 MŠ učitelka používá efektivní komunikační dovednosti a postupy uspokojivě, ve 2 MŠ nedostatečně a v 1 MŠ naprosto vůbec.

U 2. bodu pozorování vidíme, že z devíti MŠ, kde bylo pozorování prováděno, v 6 MŠ učitelka vytváří pozitivní komunikační klima uspokojivě a ve 3 MŠ nedostatečně.

U 3. bodu pozorování vidíme, že z devíti MŠ, ve kterých bylo pozorování prováděno, ve 2 MŠ učitelka dává dětem prostor pro vyjádření stále a důsledně, ve 3 MŠ uspokojivě, v 1 MŠ průměrně a ve 3 MŠ nedostatečně.

U 4. bodu pozorování vidíme, že z devíti MŠ, ve kterých bylo pozorování prováděno, ve 2 MŠ učitelka poskytuje dětem zpětnou vazbu velmi často, ve 4 MŠ poměrně dost často a ve 3 MŠ jen zřídka.

U 5. bodu pozorování vidíme, že z devíti MŠ, ve kterých bylo pozorování prováděno, v 5 MŠ učitelka při komunikaci s dětmi usiluje o aktivní zapojení všech dětí velmi často, v 1 MŠ poměrně dost často, ve 2 MŠ nepravidelně a v 1 MŠ nikdy.

U 6. bodu pozorování vidíme, že z devíti MŠ, ve kterých bylo pozorování prováděno, ve 2 MŠ se učitelka snaží reagovat na pocity dětí velmi často, ve 4 MŠ poměrně dost často, ve 2 MŠ nepravidelně a v 1 MŠ jen zřídka.

U 7. bodu pozorování vidíme, že z devíti MŠ, ve kterých bylo pozorování prováděno, ve 3 MŠ je hlas učitelky klidný a vyrovnaný velmi často, v 1 MŠ poměrně dost často, v 1 MŠ nepravidelně, ve 2 MŠ zřídka a v 1 MŠ nikdy.

U 8. bodu pozorování vidíme, že z devíti MŠ, ve kterých bylo pozorování prováděno, ve 3 MŠ učitelka nepoužívá neefektivní komunikační způsoby vůbec, ve 4 MŠ zřídka, v 1 MŠ nepravidelně a v 1 MŠ poměrně dost často.

V tabulce B vidíme, že mateřské školy se v některých stupních hodnocení shodují a v některých liší. Některé mateřské školy jsou na tom lépe, některé hůře. Shodu vidíme v bodech pozorování 1., 2., 5., v ostatních bodech pozorování se mateřské školy výrazně liší.

Z tabulky A i B tedy vyplývá, že současný stav komunikace v mateřských školách vykazuje značné rozdíly. **Hypotézu 1 tedy potvrzují.**

Legenda k tabulce A i B (body pozorování):

1. Učitelka používá efektivní komunikační dovednosti a postupy
2. Učitelka vytváří ve třídě pozitivní komunikační klima
3. Učitelka dává dětem prostor pro vyjádření
4. Učitelka poskytuje dětem zpětnou vazbu
5. Při komunikaci s dětmi usiluje učitelka o aktivní zapojení všech dětí
6. Učitelka se snaží reagovat na pocity dětí
7. Hlas učitelky je klidný a vyrovnaný
8. Učitelka používá neefektivní komunikační způsoby

Hypotéza 2

Vyhodnocení dotazníku pro absolventy předmětu Komunikace s dětmi

Celkový počet dotazovaných = 50

Tabulka A:

Zadané otázky	ano	Většinou	občas	ne
1.	24	18	8	0
2.	16	27	0	0
3.	3	29	18	0
4.	14	34	0	0

Tabulka B:

Zadané otázky	doma	Na SŠ	na VŠ	jinde
5.	0	6	43	1
6.	1	5	44	0

Poznámky k tabulce A i B:

Čísla v jednotlivých buňkách tabulky zobrazují počet respondentů = absolventů předmětu Komunikace s dětmi.

Jak vidíme z tabulky A, na otázku 1. odpovědělo z celkového počtu dotazovaných 24 absolventů ano, 18 absolventů většinou, 8 absolventů občas, ne neodpověděl nikdo. Z této otázky vyplývá, že většina absolventů rozpozná, pokud někdo užívá neefektivní komunikační techniky.

Na otázku 2. odpovědělo z celkového počtu dotazovaných 16 absolventů ano, 27 absolventů většinou, občas a ne neodpověděl nikdo. Z této otázky vyplývá, že všichni absolventi, se snaží o užívání efektivních komunikačních technik.

Na otázku 3. odpověděli z celkového počtu dotazovaných 3 absolventi ano, 29 absolventů spíše ano, 18 absolventů občas, ne neodpověděl nikdo. Z této otázky vyplývá, že většině absolventů se užití efektivních komunikačních technik daří.

Na otázku 4. odpovědělo z celkového počtu dotazovaných 14 absolventů ano, 34 absolventů spíše ano, 2 absolventi spíše ne, ne neodpověděl nikdo. Z této otázky vyplývá, že většina absolventů si myslí, že lidé komunikují spíše neefektivně.

Na otázku 5. odpovědělo z celkového počtu dotazovaných 6 absolventů na střední škole, 43 absolventů na vysoké škole, 1 absolvent jinde. Z této otázky vyplývá, že většina absolventů se s pojmem efektivní komunikace setkala poprvé až na vysoké škole.

Na otázku 6. odpověděl z celkového počtu dotazovaných 1 absolvent ano, 5 absolventů na střední škole, 44 absolventů na vysoké škole. Z této otázky vyplývá, že většina absolventů se s technikami efektivní komunikace poprvé setkala na vysoké škole.

Tabulka C:

7.	Počet absolventů
<i>Vidím (slyším), že... (popis, konstatování)</i>	20
<i>Je..., Je potřeba..., Tohle děláme (tak a tak)..., Pomůže, když..., (informace, sdělení)</i>	14
<i>Očekávám, že... Pomohlo by, kdyby... (vyjádření vlastních a potřeb)</i>	14
<i>Uděláš to tak... nebo tak...? Můžeš si vybrat. (možnost volby)</i>	27
<i>Veroniko,...! (dvě slova)</i>	20
<i>Co s tím uděláme? A co si o tom myslíš? Prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí)</i>	26
<i>Empatickou reakci (vidím, že jsi smutná..., mohu ti nějak Pomoci?)</i>	28
<i>Já výrok (Teď jsem vážně naštvaná, opravdu mi vadí, když někdo nedodrží slovo. Očekávám, že mi to vysvětlíš.)</i>	25
<i>Revizibilitu (nedělám druhým to, co nechci, aby dělali mně)</i>	9

Z tabulky C vidíme, že absolventi předmětu Komunikace s dětmi z komunikačních technik nejčastěji používají: Empatickou reakci, možnost volby, prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí, já-výrok.

Tabulka D:

8.	Počet absolventů
Přínosné pro praxi v MŠ	46
Měly by je znát všichni učitelé	38
Praxe se bez nich obejde	10
Měly by je znát všichni rodiče	34
Pro praxi jsou nepoužitelné	0
Vzdělávání a výchova se bez nich obejdou	5

Z tabulky D vidíme, že téměř všichni absolventi z celkového počtu dotazovaných hodnotí dovednosti z předmětu Komunikace s dětmi přínosné pro praxi v MŠ a většina absolventů si myslí, že by je měli znát všichni učitelé a rodiče.

Z těchto tabulek tedy vyplývá, že studenti se setkávají se způsoby efektivní komunikace až na vysoké škole a i přesto jsou schopni používat získané dovednosti. **Hypotézu 2 tedy potvrzují.**

Legenda k tabulce A, B, C, D (zadané otázky):

1. V praxi poznám, pokud někdo užívá neefektivní komunikační techniky
2. Snažím se o užívání efektivních komunikačních technik
3. Užití efektivních komunikačních technik se mi daří
4. Myslím si, že lidé komunikují spíše neefektivně
5. S pojmem efektivní komunikace jsem se setkala poprvé
6. S technikami efektivní komunikace jsem se setkala poprvé
7. Nejčastěji používám (možnost zatrhnutí až pěti technik)
8. Dovednosti z předmětu Komunikace s dětmi hodnotím jako (možnost zatrhnutí libovolného počtu výroků, se kterými se respondent ztotožňuje)

Závěr

V rámci výzkumu jsem se zabývala komunikací učitelky s dětmi a úrovní znalostí a dovedností absolventů předmětu Komunikace s dětmi. Hledala jsem, zda současný stav komunikace s dětmi v mateřských školách vykazuje značné rozdíly a také mě zajímalo, zda se studenti, jako já se setkávají se způsoby komunikace až na vysoké škole a zda jsou schopni získané dovednosti používat. Ve své bakalářské práci jsem použila 2 výzkumné metody: pozorování a dotazník. Devět mateřských škol, ve kterých jsem prováděla pozorování, tvořilo výzkumný vzorek při ověřování Hypotézy č. 1. Osmdesátidevítí studentům Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích byla emailem zaslána žádost o vyplnění dotazníku nebo byli osobně požádáni o vyplnění dotazníku. Padesát z nich, kteří dotazník vyplnili, tvořili výzkumný vzorek pro ověřování Hypotézy č. 2.

Pozorování, které jsem prováděla v mateřských školách, zjišťovalo rozdílnost v současném stavu komunikace s dětmi. Pomocí výzkumu jsem dokázala, že současný stav komunikace s dětmi v mateřských školách opravdu vykazuje značné rozdíly.

Dotazník pro absolventy předmětu Komunikace s dětmi zjišťoval, kde se studenti setkávají se způsoby efektivní komunikace a zda jsou schopni získané dovednosti používat. Pomocí tohoto výzkumu jsem dokázala, že studenti se setkávají se způsoby efektivní komunikace až na vysoké škole a i přesto jsou schopni používat získané dovednosti. Tato informace je pozitivní pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, ale především pro děti, které mateřské školy navštěvují nebo navštěvovat budou.

Domnívám se, že se mi podařilo naplnit výzkumné cíle práce. Všechny uvedené oblasti nabízí další prostor pro podrobnější analýzu a pro další výzkumy.

Seznam použité a citované literatury:

1. Belz, H., Siegrist, M.: Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Portál, Praha 2001
2. Helus, Z.: Dítě v osobnostním pojetí. Portál, Praha 2004
3. Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová, D., Kopřivová, T.: Respektovat a být respektován. Spirála, Kroměříž 2005
4. Matějček, Z.: Co kdy a jak ve výchově dětí. Portál, Praha 1999
5. Matějček, Z.: Co děti nejvíc potřebují. Portál, Praha 2003
6. Nakonečný, M.: Lexikon psychologie. Vodnář, Praha 1995
7. Vybíral, Z.: Psychologie lidské komunikace. Portál, Praha 2000
8. Informatorium, Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD, XIII: ročník, číslo 3, Portál, Praha 2006

Příloha A

Stupnice pro hodnocení komunikace s dětmi v MŠ

1. Učitelka používá efektivní komunikační postupy a dovednosti (popis, informace, vyjádření vlastních potřeb a očekávání, možnost volby, dvě slova)

- stále a důsledně
- uspokojivě
- průměrně
- nedostatečně
- naprosto vůbec

2. Učitelka vytváří ve třídě pozitivní komunikační klima (oslovuje děti jménem, nezvyšuje hlas na děti)

- stále a důsledně
- uspokojivě
- průměrně
- nedostatečně
- naprosto vůbec

3. Učitelka dává dětem prostor pro vyjádření

- stále a důsledně
- uspokojivě
- průměrně
- nedostatečně
- naprosto vůbec

4. Učitelka poskytuje dětem zpětnou vazbu

- velmi často
- poměrně dost často
- čas od času
- zřídka
- nikdy

5. Při komunikaci učitelka usiluje o aktivní zapojení všech dětí

- velmi často
- poměrně dost často
- čas od času
- zřídka
- nikdy

6. Učitelka se snaží reagovat na pocity dětí

- velmi často
- poměrně dost často
- čas od času
- zřídka
- nikdy

7. Hlas učitelky je klidný a vyrovnaný

- velmi často
- poměrně dost často
- čas od času
- zřídka
- nikdy

8. Učitelka používá neefektivní komunikační způsoby (poučování, kritika, zaměření na chyby, zákazy, varování, nálepkování, příkazy, urážky, ponižování)

- nikdy
- zřídka
- čas od času
- poměrně dost často
- velmi často

Příloha B

Přehled výsledků pozorování do tabulky s bipolární školou s nulovým středem:

		-2	-1	0	1	2
1	Učitelka používá efektivní komunikační postupy a dovednosti					
2	Učitelka používá neefektivní komunikační způsoby					
3	Učitelka vytváří ve třídě pozitivní komunikační klima					
4	Hlas učitelky je klidný a vyrovnaný					
5	Učitelka dává dětem prostor pro vyjádření					
6	Učitelka poskytuje dětem zpětnou vazbu					
7	Při komunikaci učitelka usiluje o aktivní zapojení všech dětí					
8	Učitelka se snaží reagovat na pocity dětí					
9	Učitelka nabízí dětem běžné verbální i neverbální komunikační aktivity					

Příloha C

Dotazník pro absolventy předmětu Komunikace s dětmi

1. V praxi rozpoznám, pokud někdo užívá neefektivní komunikační techniky:

Ano většinou občas ne

2. Snažím se o užívání efektivních komunikačních technik

Ano většinou občas ne

3. Užití efektivních komunikačních technik se mi daří

Ano většinou občas ne

4. Myslím si, že lidé komunikují spíše neefektivně

Ano spíše ano spíše ne ne

5. S pojmem efektivní komunikace jsem se setkala poprvé

Doma na střední škole na VŠ jinde (napíšte kde)

6. S technikami efektivní komunikace jsem se poprvé setkala

Doma na střední škole na VŠ jinde (napíšte kde)

7. Nejčastěji používám (zatrhněte jednu až pět technik)

- Vidím (slyším). že... (popis, konstatování)
- Je...; Je potřeba...; Tohle děláme (tak a tak)...; Pomůže, když...; (informace, sdělení)
- Očekávám, že... Pomohlo by mi, kdyby... (vyjádření vlastních očekávání a potřeb)
- Uděláš to tak... nebo tak...? Můžeš si vybrat. (možnost volby)
- Veroniko,...! (dvě slova)
- Co s tím uděláme? A co si o tom myslíš? (prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí)
- Empatickou reakci (...vidím, že jsi smutná..., mohu ti nějak pomoci?)
- Já výrok (Teď jsem vážně naštvaná, opravdu mi vadí, když někdo nedodrží slovo. Očekávám, že mi to vysvětlíš.)
- Revizibilitu (nedělám druhým to, co nechci aby oni dělali mně)

**8. Dovednosti z předmětu Komunikace s dětmi hodnotím jako
(zatrhněte libovolný počet výroků, se kterými se ztotožňujete)**

Přínosné pro praxi v MŠ
jsou

Praxe se bez nich obejde

Pro praxi

nepoužitelné

Měly by je
a výchova
znát všichni učitelé
obejdou

Měly by je
znát všichni rodiče

Vzdělávání
se bez nich