

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY

EFEKTIVNÍ KOMUNIKACE V MŠ

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Marie Sedláčková

Učitelství pro MŠ

Vedoucí práce: PhDr. Jaroslava Nováková, Ph.D.

Plzeň 2017

Prohlašuji, že jsem svoji bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a informačních zdrojů.

V Plzni, 30. června 2017

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala PhDr. Jaroslavě Novákové, Ph.D., za odborné vedení, věcné připomínky, vstřícnost a cenné rady, které mi pomohly při zpracování této bakalářské práce.

Obsah

Úvod	2
1 Vymezení pojmů	3
2 Komunikace z hlediska RVP PV	5
3 Druhy komunikace	7
3.1 Druhy komunikace z hlediska počtu účastníků.....	7
3.2 Druhy komunikace z hlediska vyjadřování.....	9
4 Efektivita komunikace v mateřské škole	14
4.1 Faktory ovlivňující efektivitu komunikace.....	15
4.2 Neefektivní komunikace.....	18
4.3 Efektivní komunikace.....	25
5 Ověření efektivní komunikace v praxi	30
5.1 Proces pozorování.....	31
5.2 Výsledky pozorování.....	35
5.3 Dotazníkové šetření.....	44
Závěr	47
Summary	48
Seznam použitých zdrojů	49
Seznam literatury.....	49
Seznam internetových zdrojů.....	50
Seznam tabulek	51
Příloha	52

Úvod

Mateřská škola by neměla být pro dítě zařízením, které navštěvuje proto, že musí. Měla by se pro něj stát místem, do kterého se těší, kde má nejen své kamarády, ale také příjemného pedagoga, který ho respektuje, naslouchá mu a zároveň podněcuje jeho zdravý fyzický i psychický vývoj. Každý den může pedagog používat při kontaktu s dítětem neefektivní komunikační způsoby, aniž by si to vůbec uvědomoval. S neúčinnými technikami se totiž člověk setkává prakticky celý život. Již od malička je slýchá od osob ze svého blízkého okolí a nevědomky je přejímá a zahrnuje do své komunikace.

Hlavním cílem této práce je informovat čtenáře o základních efektivních technikách a ověřit, zda opravdu fungují v praxi. Vyhodnocením zkoumání by mělo být potvrzeno, že efektivní techniky jsou v praxi účinné, zatímco ty neefektivní vedou ke konfliktům a negativně ovlivňují psychiku dítěte.

Nejprve se práce zabývá definováním komunikace a dalších pojmů, které se k ní vztahují, a popisuje ji v rámci RVP PV. Dále jsou vysvětleny druhy komunikace z hlediska počtu osob, které se na komunikaci podílí, a druhy komunikace podle způsobu vyjadřování. Samostatnou kapitolu tvoří efektivita komunikace v mateřské škole, která kromě efektivních způsobů rozebírá i neúčinné způsoby komunikace, kterých by se měl čtenář vyvarovat, a popisuje jejich důsledky.

V práci jsou použity dvě výzkumné metody, a to metoda pozorování a dotazníkové šetření. Pozorování je provedeno v konkrétní mateřské škole za účelem ověření, jak fungují komunikační strategie v praxi, a zjištění, jaké techniky z hlediska efektivity v praxi převládají. Úkolem dotazníku je prověřit povědomí respondentů o hlavní problematice, kterou se tato práce zabývá. Příklady v celé práci nejsou převzaté, vycházejí z odborné literatury a z pozorování.

Hlavním pramenem pro tuto práci se stala kniha *Respektovat a být respektován* (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2008), která přehledně rozebírá efektivní a neefektivní způsoby komunikace a doplňuje je vhodnými příklady a procvičováním.

1 Vymezení pojmů

Komunikaci mezi lidmi lze chápat jako tok informací, který putuje z jedné strany ke straně druhé. Z latiny má tento pojem význam určité společenské činnosti, při které dochází ke kontaktu mezi dvěma a více lidmi. Účastník komunikace ovlivňuje ostatní aktéry a zároveň je sám ovlivňován výměnou informací.¹

Pojem **informace** je v tomto kontextu vnímán jako zpráva, která komunikující jistým způsobem obohacuje, přináší jim povědomí o určité nesrovnalosti. Informace utváří obsah tzv. komuniké a je součástí komunikačního procesu.²

Při komunikačním **procesu** dochází ke sdílení informace mezi dvěma či více lidmi. Kromě obsahové stránky je v procesu komunikace důležitá i pragmatika, která rozebírá komunikační vztahy a vlivy. Komunikace se dá tedy také označit za proces chování popřípadě proces ovlivňující chování.

Pragmatická stránka komunikace zahrnuje důležitý pojem **interakce**, při níž dochází ke vzájemnému působení aktérů komunikačního procesu, tedy komunikátora a komunikanta, jejich chování ovlivňuje průběh komunikace a hraje důležitou roli i při dorozumívání se beze slov.³

Účastníkům komunikace se přisuzuje označení podle funkce, kterou v daném okamžiku vzájemného působení zastávají. **Komunikátor** vytváří sdělení, stává se z něj tedy mluvčí a vysílá danou informaci cestou tzv. kanálem mezi ostatní aktéry, přičemž se snaží produktem komunikace ostatní ovlivnit, popřípadě je podnítit k následné reakci.

Oproti tomu úkolem **komunikanta** je přijímat signály ze strany mluvčího, stává se tedy příjemcem informací, které se snaží v průběhu procesu pochopit a dále je zpracovávat.⁴

Důležitou roli v komunikaci hraje **komunikační jazyk**, který slouží jako prostředek pro předávání informace. Myšlenku lze interpretovat strožejší formou prostřednictvím symbolů, například u dopravního značení, ale častěji právě s využitím jazyka. Ten jakožto kulturní produkt může být mnohdy co do porozumění nepochopen,

1 VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. Praha : 2000, s. 17.

2 PAULÍK, K. *Psychologické základy lidské komunikace*. Ostrava : 2007, s. 5–6.

3 VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. Praha : 2000, s. 17–19.

4 PAULÍK, K. *Psychologické základy lidské komunikace*. Ostrava : 2007, s. 6.

avšak dokáže vyjádřit a bohatě popsat naše myšlenky, emoce, postoje i hodnoty.⁵

Proces, při kterém si komunikátor uzpůsobuje informaci k tomu, aby ji mohl předat komunikantovi, tj. převádí ji do znakové podoby, se nazývá **kódování**. Úkolem příjemce je pak tuto informaci zpracovat neboli **dekódovat** tak, aby byl sám schopen jí porozumět.⁶

V mateřské škole při komunikaci s dětmi je potřeba pracovat při kódovacím procesu opatrně. Je třeba si uvědomit, že takhle malé děti mají velmi omezenou slovní zásobu a že pedagog je jeden z těch, co pomáhají dále ji rozvíjet. Naším hlavním úkolem je tedy volit v komunikačním jazyce takové znaky, které jsou co možná nejúměrnější věku a schopnostem dítěte, aby pro něj nebylo příliš náročné informaci dekódovat. To, zda dítě porozumí či neporozumí informaci, kterou mu předáváme, může ovlivnit nejen jeho chování a prožívání, ale i chod celé třídy.

5 MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha : 2010, s. 25.

6 PAULÍK, K. *Psychologické základy lidské komunikace*. Ostrava : 2007, s. 7.

2 Komunikace z hlediska RVP PV

Z hlediska Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání se komunikace dotýká klíčových kompetencí,⁷ vzdělávacích oblastí⁸ a podmínek předškolního vzdělávání.⁹

Kompetence představují výstupy, čímž jsou myšleny požadavky na vzdělání dítěte, které by měly být splněny před jeho vstupem na první stupeň základní školy.¹⁰ V kontextu tématu, kterým se tato práce zabývá, je vhodné zmínit komunikativní, sociální a personální kompetence. Z názvu by mohlo být patrné, že větší význam pro efektivní komunikaci mají právě kompetence komunikativní, ty se však zaobírají spíše jazykem, řečí, úrovní slovní zásoby, verbálním i neverbálním vyjadřováním, dorozumíváním či předčtenářskými dovednostmi. Všechny tyto aspekty ale s následnou efektivitou při interakci účastníků úzce souvisejí. Přímou souvislost s efektivitou komunikace pak představují výstupy v podobě dosažení určité míry vstřícnosti k druhým, vyjadřování nálad, pocitů a prožitků a samotné smysluplnosti sdělování. Sociální a personální kompetence se více vztahují k osobnosti dítěte a vzájemnému působení mezi ním a ostatními. Dítě by mělo projevat určitou dávku citlivosti, tolerance, respektu a ohleduplnosti, ale zároveň se nebát vyjádřit svůj názor, popřípadě nesouhlas, vyžaduje-li to situace. Důležitá je schopnost vnímání vlastní odpovědnosti za své jednání a možných následků. Pro dítě je dobré vyhnout se slovní i fyzické agresi, lhostejnosti a posměškům. Také by mělo při komunikaci uznávat určité společenské normy, umět předcházet sporům s využitím kompromisů a dohody, a udržovat tak dobré mezilidské vztahy.¹¹

Vzdělávací oblasti fungují jako pomůcka pro pedagoga při vytváření vzdělávacího obsahu, napomáhají dítě rozvíjet komplexně, jsou propracovanější a propojují učební záměry se vzdělávacími možnostmi a konečnými předpokládanými výsledky.¹² V rámci oblasti Dítě a jeho psychika je rozvoj komunikace vymezen v kategorii Jazyk a řeč, jejímž hlavním cílem je rozvoj komunikace, naslouchání a

7 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha : 2016, s. 9.

8 Tamtéž, s. 14.

9 Tamtéž, s. 31.

10 Tamtéž, s. 45.

11 Tamtéž, s. 12.

12 Tamtéž, s. 14.

vnímání. Od dítěte se následně očekává schopnost vyjadřování, dorozumění se, správné reakce a porozumění ostatním za předpokladu vhodné motivace, příhodného prostředí a dostatečného zájmu ze strany pedagoga i dítěte.¹³ Oblast Dítě a ten druhý rozvíjí prosociální chování a jeho pravidla, mezilidskou komunikaci a spolupráci za pomoci interaktivních a společenských her a nápodobou každodenních činností, což by mělo vést ke schopnosti sebevyjádření, k navazování vztahů, vnímání a respektování ostatních lidí a pravidel. Podmínkou ze strany pedagoga je naslouchat, být dítěti dobrým vzorem a partnerem a vytvářet vhodnou atmosféru. V oblasti Dítě a společnost je kladen důraz na kulturu a společnost. Cílem je rozvoj komunikace ve společnosti na základě povědomí o morálních hodnotách, což přispívá k užívání základních zdvořilostních frází, pochopení lidských prožitků a stavů a vede k úctě k druhým. Z hlediska efektivity komunikace je nezbytným výstupem umět se domluvit a vyjednávat s ostatními, ale i odmítnout komunikovat s člověkem, který se chová neadekvátně vzhledem ke společenským normám. Předpokladem tohoto rozvoje je samozřejmě vhodný mravní vzor a správné podněty.¹⁴

Podmínky předškolního vzdělávání jsou na rozdíl od cílů odkázány na právní předpisy a směřují na práva a povinnosti pedagoga a dítěte. Psychosociální podmínky zajišťují, aby si všechny děti byly rovny, cítily se bezpečně a svobodně, byly respektovány, nestresovány, ale také aby uznávaly daná pravidla. Pedagog by měl naslouchat, podporovat dobré vztahy a atmosféru ve třídě, být tolerantní a spolehlivý, komunikovat vstřícně, nenásilně, přiměřeně a pokud možno pozitivně, nemanipulovat dítětem.¹⁵

13 Tamtéž, s. 17–19.

14 Tamtéž, s. 23–27.

15 Tamtéž, s. 31–32.

3 Druhy komunikace

3.1 Druhy komunikace z hlediska počtu účastníků

Intrapersonální komunikace

Za intrapersonální (někdy také intropersonální) komunikaci je považován takový typ komunikace, který se uskutečňuje pouze v rámci jediného aktéra. Může být uskutečňována formou monologu, kdy v mysli jedince proudí tok jeho vlastních myšlenek, nebo prostřednictvím vnitřního dialogu, při kterém jedinec rozmlouvá sám se sebou, čímž můžeme říci, že sám zastává roli komunikátora i komunikanta. Tento proces se nemusí odehrávat pouze uvnitř jeho mysli, může být vyjádřen i vyslovením nahlas. To, jak lidé mluví sami se sebou, do jisté míry ovlivňuje i jejich komunikaci s ostatními.¹⁶ Vnitřní řeč může probíhat i v rámci přípravy na rozhovor nebo nadcházející činnosti. Typickým příkladem je plánování pedagoga, které může probíhat čistě v myšlenkách, nebo písemnou formou.¹⁷

Interpersonální komunikace

Komunikace interpersonální se od té intrapersonální odlišuje především tím, že je při ní nezbytná interakce zpravidla dvou osob, ačkoliv může probíhat za přítomnosti více jedinců. Oproti vyložené skupinové komunikaci má tu výhodu, že si její aktéři snáze naslouchají a méně si skáčou do řeči.¹⁸ Interakce mezi lidmi, kteří se dobře znají, se dá většinou již předem odhadnout, zde sdělování zpravidla probíhá podle stabilních scénářů.¹⁹

Důležitou roli během komunikace s druhým člověkem hraje vliv naší motivace k tomuto procesu, ačkoliv si to většinou ani neuvědomujeme. Motivován může být člověk například za účelem nutkání něco tomu druhému říci, s něčím ho obeznámit, přimět ho, aby vstřebal jeho myšlenku, což znamená předat mu určité poznání. Proto se tato motivace označuje jako **kognitivní** neboli poznávací.

16 MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha : 2010, s. 32.

17 MEŠKOVÁ, M. *Motivace žáků efektivní komunikací*. Praha : 2012, s. 17.

18 MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha : 2010, s. 33.

19 SVOBODOVÁ, E.; HOVJACKÁ, M.; KUBECOVÁ, M.; KUKAČKOVÁ, M. *Rozvíjíme city, vůli, sebepojetí a komunikaci dětí*. Praha : 2015, s. 77.

Dalším zcela přirozeným podnětem je motivace **sdružovací**. Pro jedince je nezbytné dostat se s někým do kontaktu, utvořit si s ním určitý druh vztahu, dále ho rozvíjet a přizívat, jistým způsobem se začlenit, a uspokojit tak jednu ze svých základních potřeb – potřebu sounáležitosti. Tím se učí zároveň i poznávat své postavení ve vztahu.

Sebepotvrzovací motivace – již z jejího názvu vyplývá, že člověk má přirozenou potřebu si potvrdit své vlastní já, utvrdit se ve svých vlastních pocitech, hodnotách a postojích a dokázat to i tomu druhému. Člověk tím utváří sám sebe a vlastní názor na svoji osobu, který se při komunikaci s druhými neustále vyvíjí.

Nutkání přizpůsobit se a někam patřit souvisí s rolí daného jedince. Tím, že komunikujeme, představujeme svému okolí to, jací jsme, jakou roli ve společnosti zastáváme. Postupně poznáváme role ostatních v závislosti na určitých normách. Je čistě na nás, zda se skupině podřídíme, či nikoliv. Během tohoto procesu se však snažíme začlenit, a často tak dochází k našemu přizpůsobování vůči okolí. Jedná se tedy o motivaci **adaptační**.

S potřebou uznání a úcty souvisí motivace **přesilová**, která vede jedince k tomu, že se chce za každou cenu uplatnit, ukázat druhým, že si zaslouží být brán vážně. Často se zde uplatňuje přirozená soutěživost.

Po emocionální stránce je jedinec ovlivňován motivací **existenciální**. Komunikace s druhými významně ovlivňuje lidskou psychiku. Proto máme tendenci často nevědomě využívat komunikaci jako prostředek pro zlepšení nálady nebo zahnání dlouhé chvíle. Snažíme si tím odpoutat od negativních psychických vlivů.

S předchozí motivací úzce souvisí **požitkářská** motivace. Ta nabádá člověka k tomu, aby si užíval volné chvíle, odpoutal se od problémů a relaxoval.

Občas může dojít k situaci, kdy nás žádná z výše uvedených motivací nestimuluje. Dochází k nechuti, když máme s někým komunikovat. To může být ovlivněno mnoha faktory. Nejčastěji za to může zahlcenost informacemi a každodenní řešení nejen našich, ale i cizích problémů. Mívá to co dočinění s naší profesí i s lidmi, se kterými se stýkáme.²⁰

Při komunikování s dítětem bychom si měli uvědomovat, že to, jakým způsobem

20 VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. Praha : 2000, s. 24–26.

se vyjadřujeme a sdělujeme mu informační obsah, od nás dítě neustále přejímá, protože právě dospělý jedinec se pro něj stává řečovým vzorem, provází ho celým jeho vývojem a pomáhá dotvářet jeho osobnost.

V mateřské škole je důležité prohlubovat vztah mezi pedagogem a dítětem především kvůli vzájemné důvěře. Dítě by mělo mít pocit, že má možnost se s čímkoliv svěřit, přičemž očekává, že mu bude nasloucháno a porozuměno. V předškolním vzdělávání by měl být vztah pedagoga a dítěte spíše neformální. Ačkoliv by měla být zachována přirozená autoritativní složka pedagogovy osobnosti, dítě a pedagog by mezi sebou měli mít partnerský vztah, který by se v žádném případě neměl svrhnout v mocenský boj.²¹

3.2 Druhy komunikace z hlediska vyjadřování

Neverbální komunikace

Neverbální komunikace je druh komunikačního procesu, při kterém dochází k přenosu informace bez vyřčení slov.²² Je starší než slovní komunikace a není tak snadné pomocí ní přesně vyjádřit naše myšlenky, váže se spíše k vyjadřování emocí. Dokáže však poměrně efektivně urychlit komunikační proces.²³ Beze slova můžeme vyjadřovat kromě našich emocí také vlastní účast, představu o nás samotných, regulovat průběh interakce a ovlivňovat partnerův postoj.²⁴ Sdělovat informace neverbálně lze pomocí mimiky, gestiky, pohledů, pohybů hlavy, postoje a pohybů celého těla, doteků, vzdálenosti mezi komunikátorem a komunikantem, ale i tónem řeči, vlastním fyzickým zjevem nebo oděvem, manipulací s předměty či prací s časem.²⁵ Alena Nelešovská zmiňuje také vzhled životního prostředí.

Mimika neboli výrazy obličeje, na kterých se podílí obličejové svalstvo, přináší dobrou zpětnou vazbu při konverzaci. Kromě toho, že mimika doprovází řeč, vyjadřuje také sociálně kulturní gesta, pohyby spojené s přirozenými reflexy člověka (např. kýchnutí) a emoce jako jsou smutek, štěstí, strach nebo projevení zájmu. Jednotlivé

21 SVOBODOVÁ, E.; HOVJACKÁ, M.; KUBECOVÁ M.; KUKAČKOVÁ, M. *Rozvíjíme city, vůli, sebepojetí a komunikaci dětí*. Praha : 2015, s. 77–78.

22 VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. Praha : 2000, s. 64.

23 MEŠKOVÁ, M. *Motivace žáků efektivní komunikací*. Praha : 2012, s. 18–19.

24 NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha : 2005, s. 47.

25 VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. Praha : 2000, s. 64–65.

pocity jsou vyjadřovány různými částmi obličeje, a ačkoliv dokážou jeho svaly vytvořit přes tisíc různých výrazů, lidský mozek je schopen kvalitně rozlišit pouze sedm emocí.²⁶

Jako gestika se označuje komunikace výraznými pohyby rukou, pomocí kterých je vyjadřována informace, nahrazují tedy řeč. Spadá pod kineziku, řeč pohybů. Určitým gestem může být řeč i doprovázena, například pro podporu vyřčených myšlenek, upoutání pozornosti, zdůraznění svých záměrů (lze podpořit zvukem, např. tlesknutím). V rámci ironického kontextu se mohou gesta a verbální složka řeči ve svém významu rozcházet. Pohyby rukou lze provádět uvědoměle, což lze vyzorovat například při formálním kontaktu dvou lidí ve společnosti, i bezděčně, často vlivem emocí.²⁷

Řeč pomocí pohledů je jedním z nejvýznamnějších sdělovacích prostředků. Při řeči očí záleží na tom, jak dlouho pohled probíhá a kam nebo na koho je směřován. Nejintimnější je pohled z očí do očí. Důležitá je také frekvence pohledů zaměřujících se na určité místo, neboť vyjadřuje míru společenského zájmu, dále posloupnost pohledů či pohyby očí vzhledem ke zbytku hlavy. Tohle všechno a mnohé další poukazuje na postoj daného jedince k osobě či objektu, které pozoruje, ovlivňuje samotný rozhovor i lidské emoce. V mateřské škole může pohled dítěte dobře napovědět, kam se jeho mysl v daný moment ubírá. Pohled do země může značit provinění, ale i nedůvěru či ostýchavost. Toto je dobré umět rozlišovat. Pěstování vzájemné důvěry a dobré atmosféry ve třídě tomu může značně napomáhat.

Veškeré pohyby těla zahrnuje kinezika. Podle způsobu, jakým je veden hovor a také podle pocitů jeho účastníků dochází ke stahu specifických svalů, které vedou k pohybu různých částí těla, ze kterých lze následně vyvodit, zda je rozhovor danému jedinci příjemný, či nikoliv. Je ale velmi náročné s kinezikou pracovat a správně vyzorovat obsah jejího sdělení.²⁸

Sdělování posturikou znamená vyjadřování pomocí fyzického postoje, tedy polohou těla. Ať už člověk stojí, sedí nebo leží, jeho celkový postoj velmi ovlivňuje to, zda je zcela sám nebo v něčí přítomnosti. To, jakou polohu zaujímá, vypovídá o jeho potřebě zaujmout, ale i do jaké míry je sám zaujat druhou osobou.

Doteky neboli haptika představují fyzický kontakt, který se vyznačuje působením určitého tlaku na kůži, tepla, chladu či bolesti. Může se jednat jak o kladný,

26 NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha : 2005, s. 46–48.

27 Tamtéž, s. 52–53.

28 Tamtéž, s. 49–51.

tak i záporný projev, kdy se určitá část těla jedné osoby dotýká nějaké části těla jiného člověka. Příkladem je polibek, stisk ruky či pohlazení.

Komunikace, která je vyjadřovaná vzdáleností, kterou mezi sebou jedinci udržují, se nazývá proxemika. Tato vzdálenost je velmi proměnlivá a její vhodnost určuje vyhrazená zóna. Tu má každý jedinec odlišnou. V rámci mateřské školy je vyloučené, aby došlo k narušení intimní sféry, ta se omezuje na přímý těsný tělesný kontakt, jako je například mezi dítětem a jeho matkou. Osobní sféra ještě dovoluje držení se za ruce a rozšiřuje se například až do vzdálenosti mezi námi a cizincem na ulici. Sféra sociální může být vymezena vzdáleností v komunitním kruhu menší skupiny dětí a sféru veřejnou představuje například divák a herec na divadelním představení. Tyto sféry je třeba si uvědomovat a v rámci možností je dodržovat, aby se tak předešlo případnému nedorozumění. Také je důležité brát v potaz postoj daného jedince k prostředí, ve kterém se nachází, vztah všech účastníků interakce a jejich vzájemné postavení.

V neposlední řadě je potřeba zmínit také vliv tónu řeči na komunikaci a působení zevnějšku aktérů. Při rozhovoru záleží na tom, jak je projev hlasitý a jakou má rychlost a plynulost, jaká je výška a melodie i výslovnost. Tím, jak je daný jedinec upraven po vizuální stránce, sděluje mnohé o svém společenském postavení, ale i o svých hodnotách a postojích.²⁹

Není-li prováděn žádný z těchto způsobů neverbální komunikace, jsou účastníci rozhovoru odkázáni pouze na jeho verbální složku. Pokud i ta chybí, znamená to, že nebyl použit žádný komunikační jazyk a nedochází tedy k procesu přenosu informací.³⁰

Z hlediska efektivní komunikace nelze nonverbální komunikaci opomenout. Všechny tyto byť jen nepatrné znaky nám mohou pomoci dekodovat potřebné informace, které nemusí být z řeči patrné, a poskytnout tak snazší cestu k účelnému dorozumění.

Verbální komunikace

Verbální komunikace se vyznačuje buď psaným nebo mluveným projevem. Mluvená řeč je dominantní, v mateřské škole prakticky psaná forma v rámci učebního procesu není. Na rozdíl od neverbální má komunikace slovní velkou výhodu v tom, že

²⁹ Tamtéž, s. 53–57.

³⁰ VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. Praha : 2000, s. 67.

lze díky ní přesně formulovat obsah sdělení, a předávat tak faktické informace bez větších obav z chybného dekodování. Další důležitou vlastností je možnost přechodů v čase. Co se ale týče emocionální složky osobnosti, tu lze poměrně snadno ve slovech skrýt, popřípadě si ji lze vykládat zkresleně.³¹

Z hlediska interakce mluvíme o verbální komunikaci jako o slovním dorozumívání se jednoho, dvou nebo více jedinců. V případě jedné osoby je tím myšlena vnitřní řeč k vlastní osobě, monolog nebo poslech nahrávky svého hlasu. Mluví si volí komunikační jazyk, jehož prostřednictvím něco sděluje, volí přitom vhodné komunikační prostředky a strategii. Následně přijímá signál druhého mluvčího a vnímá jeho zpětnou reakci.³²

V kontextu pedagogiky má verbální komunikace své jednotlivé kroky. Základem je zvolit si komunikační záměr, který je nutné zformulovat do samotného sdělení a vyslat směrem k dítěti nebo třídě. Dítě se pokouší informaci rozluštit a adekvátně zareagovat. Tento proces může pokračovat formou rozhovoru či dialogu.³³

Rozhovorem je myšlena například debata, konverzace, diskuze či interview dvou nebo více jedinců v rámci jednoho či více témat. Jeho podoba má velmi často ustálenou posloupnost. Kupříkladu když někdo někoho pozdraví, očekává se odpověď rovněž ve formě pozdravu. Výběr spontánní odpovědi závisí na situaci, na druhu otázky a také na roli, kterou komunikující v rozhovoru zastává.

Dialog může vést člověk sám se sebou, ve dvou a nebo i více osobách a při jeho vedení je očekávána přímá odezva.³⁴ Součástí dialogu jsou otázky a odpovědi. Otázka je z učebního hlediska považována za určitý úkol nebo překážku, kterou je potřeba odstranit. Aby na ni bylo patřičně odpovězeno, měla by být úměrná svojí obtížností vzhledem k možnostem dítěte, musí být jasně formulována a co nejvíce stručná, aby bylo co nejjednodušší porozumět jejímu obsahu. Měla by být podána tak, aby na ni šlo jednoznačně odpovědět. Existuje-li více možností, jak zareagovat, měly by být akceptovány všechny správné odpovědi, ne pouze jedna. Jelikož má pedagog určité odborné vzdělání, očekává se od něj i exaktnost a věcná správnost obsahu pokládané otázky. Jak bylo již v předchozích kapitolách zmíněno, pedagog je pro dítě jeho mluvním vzorem, je tedy potřeba, aby otázky, které pokládá, neobsahovaly žádné

31 MEŠKOVÁ, M. *Motivace žáků efektivní komunikací*. Praha : 2012, s. 15–16.

32 VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. Praha : 2000, s. 85–86.

33 NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha : 2005, s. 42–43.

34 VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. Praha : 2000, s. 96–97.

nedostatky po jazykové stránce, zejména co se týče gramatiky a spisovného jazyka.³⁵

Zejména u dětí předškolního věku musí být brán ohled na nižší slovní zásobu a omezené schopnosti chápání. Pokud dítě neví, jak má na otázku reagovat, je třeba se nejprve zamyslet nad tím, zda byla otázka vůbec položena správně. K největšímu rozvoji řeči dochází u dítěte mezi druhým a šestým rokem života, tedy právě převážně v období jeho docházky do mateřské školy. Aktivně pak jazyk užívá celý život ve formě komunikace.³⁶ Člověk si při běžné mluvě neuvědomuje pravidla jazyka, kterým hovoří, záleží mu především na možnosti dorozumět se.³⁷ Dítě se tedy nezamýšlí nad tím, zda je slovo, které použije, spisovné či ve správném tvaru. My mu však můžeme pomoci zafixovat správné užívání jazyka právě tím, že sami minimalizujeme vlastní chyby.

35 NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha : 2005, s. 42–44.

36 VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. Praha : 2000, s. 91–92.

37 Tamtéž, s. 88.

4 Efektivita komunikace v mateřské škole

V mateřské škole nelze očekávat, že se děti budou chovat striktně podle nastavených pravidel, že občas nezazlobí, vždy uposlechnou pedagoga či nepotrápí jiné děti. Jednání dětí, které se neztotožňuje se zavedeným řádem, se může stát pro pedagoga výzvou. Důležité je, jakou reakci pedagog zvolí, protože od ní se odvíjí to, jakým směrem se bude dále chování dítěte ubírat. Zda bude naveden k vlastní odpovědnosti, a zároveň tak i k samostatnosti, nebo se pedagog stane tím, kdo ručí za chování dítěte a přebere jeho odpovědnost na sebe. To ale z dlouhodobějšího hlediska nepřiměje dítě, aby své chování změnilo, a pro pedagoga se stane tato snaha vysilující.

Významný je vztah a postoj, který pedagog zaujímá k dítěti, když volí, jakým způsobem zareaguje. Z toho si dítě vyvodí, jak s ním bude pedagog dále jednat. Mezi nimi by měl být předem daný vztah, ideálně partnerský. Vycítí-li dítě z pedagogovy odezvy negativum, je vysoce pravděpodobné, že jeho výzvu na změnu chování nepřijme. Naopak může dojít k tomu, že dítě začne protestovat nebo přestane reagovat úplně. Pokud se naruší vztahová symetrie, nebudou se při komunikaci účastníci zaměřovat na samotný obsah sdělení a začnou se orientovat jen na vztah, který mezi nimi panuje. To může ovlivnit veškeré potřeby, které považuje komunikant za důležité.

Pedagog si často v rámci konfliktu neuvědomuje, že dítě se přestalo orientovat na informační stránku sdělení, ale pouze na tu vztahovou. Dojde-li pak k vytvoření nové odlišné situace, která si vyžádá další rozhovor, dítě se stále zaměřuje na své emoce, může mít například strach nebo vztek, který se ho drží kvůli zkušenostem z předchozího kontaktu s pedagogem. Pedagog může pojmout podezření, že se dítě neumí chovat, schválně ho provokuje vzdorovitými reakcemi nebo ignorováním a že je chyba pouze na straně dítěte.

To, jaký postoj vyjadřuje pedagog k dítěti během komunikace, ovlivňuje celkově i to, jaký vztah zaujímá dítě k sobě samotnému a jaká má od sebe očekávání, a to nejen v přítomnosti, ale i do budoucna. Již v raném dětství si dítě utváří svoji vlastní identitu, snaží se zjistit, kdo vlastně je a kam patří. Mezilidské vztahy se promítají do jeho osobnosti, vlivem postoje, který k němu ostatní zaujímají, přijímá svoji totožnost.³⁸

38 DUBEC, M. *Jak rozvíjet u dětí v mateřské škole seberegulaci a odpovědnost za jejich chování*. In : SLOWÍK, J. *Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách*. Plzeň : 2015, s. 50–51.

Podle výše uvedeného se tedy dá říct, že v zájmu dítěte je pedagogovou povinností vést jej tím správným směrem a dát mu prostor k samostatnosti a naučit ho seberegulaci, tedy pracovat na vlastním chování. Aby však pedagog tomuto dostál, musí sám dostatečně znát, jak efektivně s ostatními komunikovat, na co by se měl zaměřit a čeho se naopak vyvarovat.

4.1 Faktory ovlivňující efektivitu komunikace

V rámci komunikační efektivity nás zajímá obsah sdělení, to znamená věcnost informace a vzájemný vztah mezi účastníky procesu komunikace, který určuje to, jakým stylem spolu jedinci hovoří. Postoj, který zaujímá komunikátor ke komunikantovi a naopak, lze vyčíst ze slovních i neverbálních sdělení i z celkového vystupování. To, jakým způsobem se hovor dále vyvíjí, ovlivňuje několik faktorů.³⁹

Lidský mozek je orgán, který řídí naše chování. Jednotlivé oblasti mozku se podílejí na specifických funkcích. V momentě, kdy komunikátor vysloví myšlenku, přijímá ji mozek komunikanta k vyhodnocení. Vlivem pudu sebezáchovy se mozek zaměří v prvopočátku na případné nebezpečí, které může z informace vyplynout. Jakmile mozek zhodnotí, zda se jednalo o ohrožení, či nikoliv, vyšle signál k následné reakci ze strany komunikanta. To vše se stane samovolně v tak krátké době, kterou není schopen člověk vědomě zaznamenat. Reakce pak může být buď kladná, která vede k přiblížení, nebo záporná. Ta vede k úniku od zodpovědnosti za své jednání, nebo k útoku agresí. To, že se jedná o přirozenou reakci mozku na ohrožení, si ve většině případů účastníci neuvědomují. Může pak dojít k dalšímu protiútku a následně až ke vztahové válce.

Z výše popsaného fungování mozku lze vyvodit, že základní reagování na komunikační signály je záležitostí emocionální složky osobnosti, která ovlivňuje kvalitu myšlení.⁴⁰ Například ve vzteku často člověk vypustí první myšlenku, která ho napadne, aniž by si uvědomoval možné důsledky, a později toho, co řekl, lituje. Dalšími faktory, které ovlivňují naši reakci, jsou naše dosavadní zkušenosti a to, co stimuluje naše vnímání a odlišuje ho od vnímání ostatních, tedy motivace.

Emoce nám pomáhají pochopit, co se uvnitř nás a ostatních děje. Často můžeme

39 DUBEC, M. *Konstruktivní komunikace*. In : MRÁZOVÁ, L., SKÁCELOVÁ J. (eds.) : *Demokracie versus extremismus, výchova k aktivnímu občanství*. Praha : 2013, s. 59–60.

40 DUBEC, M. *Vedení žáků k sebeřízení na základě poznatků o fungování mozku*. Brno : 2013, s. 98–99.

být pod vlivem nějakého pocitu a komunikovat s někým, koho se naše citové rozpoložení netýká. Tím může dojít k tomu, že se naruší společně vybudovaný vztah, aniž by o to kdokoliv ze zúčastněných usiloval. Nejen proto je dobré naučit se o našich pocitech otevřeně mluvit, ačkoliv dospělí nemají příliš v oblibě své pocity ventilovat, a zároveň se je učít kontrolovat. V mateřské škole je nezbytné, aby pedagog uměl ovládat své pocity, vyžaduje se od něj profesionalita, měl by umět, jak se říká, zachovat chladnou hlavu a uvažovat racionálně. Emoce lze vyjadřovat přímo – „*Mám strach.*“, „*Libí se mi...*“, anebo nepřímou formou, kdy je skryta v nějaké větě – „*Takhle rychle běhat nemůžeš. Mohl bys zakopnout a ublížit si.*“

Zkušenosti z minulosti pomáhají členit signály, které mozek registruje. Každý člověk vnímá komunikační impulsy rozdílně právě proto, že má ze života odlišné, lépe řečeno vlastní zážitky. Je nezbytné tyto individuální zkušenosti respektovat, a předejít tak sporu. V praxi jde o to, že se jedinci sejdou u jedné konkrétní situace, avšak mají na ni oba svůj vlastní pohled.⁴¹

Důsledkem motivace dochází k tomu, že mozek si volí signály, které se k nám dostávají, a hodnotí je. Pro někoho může být daný podnět důležitý, a má tak potřebu se o něm zmínit, případně ho prodiskutovat. Jiný člověk oproti němu vůbec podnět nezaregistruje, protože pro něj nemá takovou váhu, nebo se soustředí na něco jiného.⁴²

Kromě výše zmíněných činitelů hrají svoji roli při komunikaci i naše potřeby, konkrétně požadavek jistoty a základní sociální potřeby, čímž jsou myšleny samostatnost, důvěra, určité postavení v dané sociální skupině, čili status, a férovost. Tyto potřeby značně motivují lidské chování. Naplňováním, popřípadě nenaplňováním těchto potřeb přijímá mozek podobné signály jako při uspokojování či neuspokojování potřeb fyziologických (potrava, spánek atd.) K ohrožení nefyziologických potřeb může dojít poměrně snadno, aniž by se o tom komunikátor vědomě pokoušel. Dojde-li u dítěte v předškolním věku k ohrožení některé z těchto potřeb, reaguje obvykle únikem.

Naplnit potřebu jistoty znamená pochopit realitu kolem nás. Náš mozek prahne po tom, aby věděl, co následuje, jak se bude kdo chovat, či jak s námi bude komunikovat. V opačném případě mohou být velmi negativně ovlivněny naše pocity.

41 DUBEC, M. *Konstruktivní komunikace*. In : MRÁZOVÁ, L., SKÁCELOVÁ J. (eds.) : *Demokracie versus extremismus, výchova k aktivnímu občanství*. Praha : 2013, s. 60–61.

42 Tamtéž, s. 62.

Může se dostavit vztek nebo úzkost. Stres nás vyčerpá, ovlivní naši práci, a my tak mnohem více chybujeme.⁴³ Mozek se cítí v ohrožení, když neví, co se bude v rámci nastávající situace odehrávat, a my máme tak tendenci se jí vyvarovat. Chceme-li tedy s někým započít konverzaci, měli bychom mu dát jasně najevo, o čem chceme hovořit, ať už se jedná o kladnou záležitost nebo nějaký problém, který je nutné vyřešit.⁴⁴

Status je spojen s tím, že člověk nebo v případě předškolního vzdělávání dítě má vlastní potřebu být pro určitou sociální skupinu hodnotné, patřit do ní a být uznávané. Tím, že je jedinec s ostatními členy skupiny srovnáván nebo hodnocen, může se cítit v ohrožení,⁴⁵ protože naše postavení je jedna zvěcí, na které si ve společnosti opravdu zakládáme.

Potřeba samostatnosti se váže na požadavek volby a způsobuje to, že člověk chce mít možnost rozhodovat o situacích, které souvisejí bezprostředně s ním a jeho okolím. Možnost něco kontrolovat, ovlivňovat nebo nad tím přemýšlet nás naplňuje a přináší nám samostatnost do té doby, než někdo začne vykládat naše chování, aniž by ho zajímalo, jak na celou situaci pohlížíme my. Také pokud jsme někým řízeni, je tím odnímána možnost naší samostatné volby a dotyčný přebírá odpovědnost za naše činy.⁴⁶

Důvěra je spojena se vztahem k určité osobě a s mírou zkušenosti, jakou s daným jedincem máme. Na základě fungování mozku se dokážeme vcítit do člověka, kterým si jsme jistí, nepředstavuje pro nás žádné ohrožení a jeví se nám důvěryhodně. Cítíme-li se s druhým člověkem bezpečně, náš mozek způsobí to, že s ním dokážeme propojovat své myšlení a pocity. Jak bylo již zmíněno, vzájemná důvěra mezi pedagogem a dítětem je důležitá. Základem je pěstovat dobrý partnerský vztah, komunikovat co nejvíce otevřeně a neomezovat svobodu dítěte.⁴⁷

43 DUBEC, M. *Jak rozvíjet u dětí v mateřské škole seberegulaci a odpovědnost za jejich chování*. In : SLOWÍK, J. *Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách*. Plzeň : 2015, s. 53–54.

44 DUBEC, M. *Vedení žáků k sebeřízení na základě poznatků o fungování mozku*. Brno : 2013, s. 101.

45 DUBEC, M. *Jak rozvíjet u dětí v mateřské škole seberegulaci a odpovědnost za jejich chování*. In : SLOWÍK, J. *Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách*. Plzeň : 2015, s. 56.

46 DUBEC, M. *Vedení žáků k sebeřízení na základě poznatků o fungování mozku*. Brno : 2013, s. 101.

47 DUBEC, M. *Jak rozvíjet u dětí v mateřské škole seberegulaci a odpovědnost za jejich chování*. In : SLOWÍK, J. *Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách*. Plzeň : 2015, s. 57–58.

Férovost⁴⁸ se odkazuje na to, co by mělo být správné.⁴⁹ Její potřeba se vyznačuje vnímáním nespravedlnosti v sociálním kontaktu. Cítíme-li, že je něco „nefér“, stane se to pro náš mozek varovným signálem a vede to k úniku. Ačkoliv není možné být vždy a ke všem spravedlivý, pedagog by měl být v tomto ohledu maximálně objektivní a on i děti by měli respektovat zavedený řád.⁵⁰ Nikdo by neměl být neprávem zvýhodněn nebo obviněn a měl by mít stejné možnosti jako ostatní ve skupině.⁵¹

4.2 Neefektivní komunikace

Způsoby komunikace, které narušují mezilidské vztahy a nerespektují jedince v procesu dorozumívání, nevedou k naplnění komunikačních záměrů, a lze je tedy považovat za neefektivní. Jak už bylo zmíněno, komunikace souvisí s emocionální stránkou člověka, a proto jsou tyto způsoby poměrně časté, aniž by se je někdo snažil používat záměrně. Dalším důvodem, proč se touto formou dorozumíváme, je ten, že takto slýcháme mluvit lidi kolem nás. Již od malička se setkáváme s našimi mluvními vzory, od nich se učíme zaběhnutým frázím a aplikujeme je do běžné mluvy, aniž bychom nad tím vůbec přemýšleli.⁵²

U dětí se velmi často vyskytuje sociálně nežádoucí chování. To se vymyká tomu, co se od nich v rámci dodržování pravidel očekává, což probouzí v pedagogovi emoce a nutí i jeho samotného reagovat určitou formou obrany. Kromě reakce na samotné jednání dítěte je pedagog také ovlivněn ostatními dětmi, které jsou u situace přítomny. I na ně v tu chvíli pedagog působí coby výchovný vzor, i když s nimi přímo nekomunikuje.

Dítě může narušovat chod celé třídy nedodržováním těch nejzákladnějších pravidel. V rámci interakce dítě – pedagog se jedná nejčastěji o to, že dítě jakýmkoli způsobem vyrušuje během toho, co pedagog hovoří, a to nejčastěji tím, že samo mluví.

48 V publikaci *Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách* M. Dubec uvádí, že férovost se řadí mezi primární sociální potřeby. Níže ji však popisuje v rámci kapitoly „Typy agrese v oblasti vztahových signálů“, zatímco ostatní sociální potřeby jsou vysvětleny v kapitole o potřebách. Jedná se tedy pravděpodobně o chybu, protože v knize *Krajinou zkušenostně reflektivního učení* jsou všechny potřeby uvedeny a následně popsány v rámci jedné kapitoly.

49 DUBEC, M. *Vedení žáků k sebeřízení na základě poznatků o fungování mozku*. Brno : 2013, s. 102.

50 DUBEC, M. *Jak rozvíjet u dětí v mateřské škole seberegulaci a odpovědnost za jejich chování*. In : SLOWÍK, J. *Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách*. Plzeň : 2015, s. 59–60.

51 DUBEC, M. *Vedení žáků k sebeřízení na základě poznatků o fungování mozku*. Brno : 2013, s. 102.

52 KOPŘIVA, P.; NOVÁČKOVÁ, J.; NEVOLOVÁ, D.; KOPŘIVOVÁ, T. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž : 2008, s. 23–24.

Také neuznává pedagoga a jeho instrukce, za žádnou cenu nechce přijmout odpovědnost za své činy, vymýšlí si, nedává pozor, záměrně se vyhýbá plnění zadaných úkolů či si neváží školního majetku. Z hlediska vztahu dítěte k ostatním dětem ve třídě jsou nejčastějšími problémy nadávky a hanlivé oslovování, fyzické napadání, posměšky či ničení osobních věcí.

Nepřizpůsobivé chování je potřeba určitým způsobem řešit. V mateřské škole se nabízí rozhovor, který je veden pedagogem a směřuje k dítěti. Pokud pedagog nevybere vhodný způsob, s nejvyšší pravděpodobností nedosáhne zvoleného cíle.⁵³ Podstatné je umět výchovný záměr obhájit po morální stránce, jinak může být pedagogický přístup vnímán jako mocenský.⁵⁴ Aby pedagog uměl vybrat způsob komunikace, který je vzhledem ke zvolenému záměru efektivní, tedy že vede dítě k tomu, aby přijalo odpovědnost za své chování, aby zvládal tímto způsobem dále pracovat nejen v rámci daného problému, ale i dlouhodobě, je nezbytné nejprve vědět, které způsoby spadají pod neefektivní komunikaci. Ve vztahové rovině se označují jako agrese, které ve většině případů vedou ke vztahovým válkám.

Dubec uvádí tři nejčastější vztahové agrese, se kterými je možné se při interakci s druhými lidmi setkat. Konkrétně se jedná o hodnocení, interpretaci a mentorování.⁵⁵ **Hodnocením** jedinec nálepkuje chování či uvažování jiného člověka. Komunikátor zde vychází z vlastních zkušeností a má tendenci tíhnout k předsudkům. Hodnocení bývá pro komunikanta matoucí, neříká mu nic moc o tom, co je na jeho chování špatného, a vede nejčastěji k tomu, že se mu příjemce brání a vnímá ho jako nařčení.⁵⁶

Příkladem hodnocení může být následující dialog:

Pedagog: „Ty jsi naprosto nezodpovědný.“

Dítě: „To není pravda, nejsem.“

Nálepkování se v komunikaci používá i v případě, že mluvčí hovoří o někom ve třetí osobě. Jeho pohled na danou osobu pak přijímají i ostatní. Řekne-li například „Náš Tomáš je od přírody nešika.“, vytvoří tak nálepku, kterou lze jen těžko v budoucnu odstranit. Hodnocení může mít ale i kladnou formu. Pochvaly typu „Ta Alenka je

53 DUBEC, M. *Nepřizpůsobivé chování žáků jako výzva pro učitele*. Brno : 2014, s. 23–25.

54 ZOLLER, E. *Učíme děti ptát se a přemýšlet*. Praha : 2012, s. 65.

55 DUBEC, M. *Jak rozvíjet u dětí v mateřské škole seberegulaci a odpovědnost za jejich chování*. In : SLOWÍK, J. *Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách*. Plzeň : 2015, s. 58.

56 DUBEC, M. *Konstruktivní komunikace*. In : MRÁZOVÁ, L., SKÁCELOVÁ J. (eds.) : *Demokracie versus extremismus, výchova k aktivnímu občanství*. Praha : 2013, s. 64.

šikovná úplně ve všem.“ však člověkem, ke kterému se vztahují, manipulují, nutí ho chovat se podle očekávání druhých, a brzdí tak jeho zdravý vývoj.⁵⁷

Interpretace se projevuje dojmem, že se jeden člověk snaží tomu druhému dostat do hlavy, vykládá jeho myšlenky, aniž by je skutečně znal, a také předpovídá, co se může stát. Jedná se o sklon uspořádávat realitu a pochopit ji. Člověk takto většinou proto, aby uspokojil vlastní potřebu jistoty. Vytvoří si vlastní skutečnost, která ho vyvede z nevědomosti, nebo reaguje na základě minulé zkušenosti. Reakcí komunikanta bývá opět slovní obrana, a to i v případě, že je komunikátorova dedukce pravdivá.⁵⁸ Prorokování vyvolává reakci v podobě rozčilení či nesouhlasu projeveného například ironickou poznámkou.⁵⁹

Jak vypadá interpretace v praxi pomohou osvětlit tyto příklady rozhovorů:

1. *Pedagog: „Tobě je úplně jedno, že rušíš ostatní děti.“ (věštění)*

Dítě: „Ale já je neruším. Táhle kluci si povídají mnohem víc nahlas.“

2. *Pedagog: „S takovýmto přístupem to moc daleko nedotáhneš.“ (předpověď do budoucna)*

Dítě: „Hm, no jo, jasně.“ (ironie)

Mentorování je charakterizované tím, že se komunikátor staví do pozice experta a dává komunikantovi dobře míněné rady, o které však jejich příjemce v žádném případě nestojí, nepřináší mu žádnou pomoc, naopak získává pocit, že se jej někdo snaží kontrolovat.⁶⁰ Mentorující jedinec nedává příjemci možnost o problému diskutovat, pouze mu říká, co dělá špatně.⁶¹ Takovéto poučování je mu velmi nepříjemné, snaží se mu buď vyhnout, anebo zaútočit nazpět.⁶²

Mentorování lze názorně ukázat na následujícím příkladu:

57 KOPŘIVA, P.; NOVÁČKOVÁ, J.; NEVOLOVÁ, D.; KOPŘIVOVÁ, T. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž : 2008, s. 36.

58 DUBEC, M. *Konstruktivní komunikace*. In : MRÁZOVÁ, L., SKÁCELOVÁ J. (eds.) : *Demokracie versus extremismus, výchova k aktivnímu občanství*. Praha : 2013, s. 64.

59 KOPŘIVA, P.; NOVÁČKOVÁ, J.; NEVOLOVÁ, D.; KOPŘIVOVÁ, T. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž : 2008, s. 35.

60 DUBEC, M. *Konstruktivní komunikace*. In : MRÁZOVÁ, L., SKÁCELOVÁ J. (eds.) : *Demokracie versus extremismus, výchova k aktivnímu občanství*. Praha : 2013, s. 65.

61 KOPŘIVA, P.; NOVÁČKOVÁ, J.; NEVOLOVÁ, D.; KOPŘIVOVÁ, T. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž : 2008, s. 32.

62 DUBEC, M. *Konstruktivní komunikace*. In : MRÁZOVÁ, L., SKÁCELOVÁ J. (eds.) : *Demokracie versus extremismus, výchova k aktivnímu občanství*. Praha : 2013, s. 65.

Pedagog: „Já být tebou, tak s tím rozhodně přestanu.“

Dítě: „Jo? A proč bych jako měl? Vždyť nedělám nic tak špatného.“

Mezi další běžné vztahové agrese patří **obviňování** a **výčitky**, pro které je příznačné používání slov vyjadřujících frekvenci opakování daného problému (neustále, pořád, zase). Bývají navíc vyslovené takovým tónem hlasu, který v příjemci vzbuzuje pocit ohrožení. Komunikátor je užívá proto, aby přiměl komunikanta udělat to, co po něm žádá. V případě výčitek může dosáhnout svého cíle, avšak příjemce se cítí ukřivděný, je proto neochotný a poslechne proti své vůli. Mnohem pravděpodobněji přejde do protiútku nebo bude výtku jednoduše ignorovat.⁶³

Příklady výčitek a obviňování mohou být následující:

1. *Pedagog: „Kdybys alespoň jednou udělala to, co se od tebe žádá, ale ty nikdy neposlechneš.“*

Dítě: „To není pravda. Já poslouchám pořád.“

2. *Pedagog: „Pořád jenom zlobíš, nic jiného neděláš.“*

Dítě: „To byste koukala, jak by to vypadalo, kdybych zlobila pořád.“

Neustálé **kritizování chyb** je také poměrně časté. Naráží na osobnost člověka, vzbuzuje v něm pochybnosti o něm samém, a on si tak připadá podřadně. Tyto pocity nepřinutí příjemce, aby svoji chybu odčinil, naopak přechází v rozčilení a útok, které ventiluje prostřednictvím své reakce.⁶⁴

Kritizování a reakce na něj může vypadat nějak takto:

Pedagog: „Ty hračky jsi uklidil úplně špatně.“

Dítě: „Tak ať si to příště uklidí někdo jiný.“

Naříkání a **citové vydírání** mají vyvolat v člověku pocit viny a soucit. Zejména u předškolních dětí může dojít k tomu, že se opravdu začnou cítit provinile a neuvědomí si, že se jedná pouze o manipulaci ze strany mluvčího, proto je tato agrese poměrně nebezpečná. Vinu by si měl jedinec uvědomovat sám, pokud je na místě, ne k ní být přinucen. Ve zbytku případů pociťuje příjemce nespravedlnost a není mu příjemné,

63 KOPŘIVA, P.; NOVÁČKOVÁ, J.; NEVOLOVÁ, D.; KOPŘIVOVÁ, T. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž : 2008, s. 30–31.

64 Tamtéž, s. 33.

jakým způsobem se ho snaží komunikátor ovlivňovat, a má potřebu se ohradit. Mluvčí tímto jednáním ztrácí na vážnosti.⁶⁵

Zde jsou příklady naříkání a citového vydírání:

1. *Pedagog: „Ty mě jednou přivedeš do hrobu.“*

Dítě: Sklopí pohled a cítí se provinile.

2. *Pedagog: „Nemůžeš tu takhle křičet. Víš, že mě z toho bolí hlava, akorát mi bude hůř.“*

Dítě: „Ale to není kvůli mně. Ostatní křičí víc než já.“

Naprosto neefektivní jsou **zákazy** a **varování**. Jejich užíváním docílí komunikátor běžně přesného opaku, než bylo jeho záměrem. U malých dětí je tomu proto, že pro ně bývá obtížné pracovat s negací. Onu předponu „ne“ vůbec nevnímají. Příjemce může mít také potřebu vyvrátit mluvčímu možné důsledky jeho varování. Zákazy rovněž mohou vést člověka k chování, které by ho bez nich ani nenapadlo. Existuje ale i šance, že komunikant zákazy a varování přijme a řídí se podle nich. Zde je však riziko, že je začne brát příliš vážně a dostane strach udělat cokoliv s nimi spojeného, čímž může narušit svůj zdravý vývoj.⁶⁶

Příkladem zákazů a varování mohou být tyto rozhovory:

1. *Pedagog: „Nelez na tu skříňku, spadneš a ublížíš si.“ (zákaz)*

Dítě: Nepochopí, že to nemá dělat nebo to schválně vyzkouší.

2. *Pedagog: „Když se budeš pořád takhle šklebit, zůstane ti to.“ (varování)*

Dítě: Dostane strach a raději s tím přestane.

Pokyny snižují jedinci možnost se svobodně rozhodnout a přemýšlet nad svými činy, což vede k tomu, že pokyny musí být opakovaně připomínané. V jejich příjmu mohou vyvolat pocit ohrožení či odporu, případně si na ně může příliš navykhnout a z pohodlně. **Příkazy** jsou podobné, ale poněkud drsnějšího rázu. Vyvolávají nutkání udělat přesný opak toho, co říkají. A když komunikant ví, že se jejich splnění nevyhne, má tendenci příkázanou činnost odkládat.⁶⁷

Pokyny a příkazy lze lépe pochopit prostřednictvím těchto dialogů:

65 Tamtéž, s. 33–34.

66 Tamtéž, s. 34–35.

67 Tamtéž, s. 38–39.

1. *Pedagog: „Obleč si ty kalhoty.“ (pokyn)*
Dítě: Poslechne až napodruhé a s nechutí.
2. *Pedagog: „Okamžitě to polož a běž si sednout!“ (příkaz)*
Dítě: „Ne, já nechci.“

Dalším neefektivním způsobem komunikace jsou **výhrůžky**. V první řadě mohou vyvolat obavy z toho, že s jejich naplněním přijde trest. V tomto případě příjemce raději uposlechne, aniž by tak činil na základě vnitřního přesvědčení. V dalším případě se komunikant zaměří na to, jaký význam pro něj trest má, a teprve na základě jeho vyhodnocení zareaguje. Pokud pro něj trest nepředstavuje hrozbu, nemá potřebu se výhrůžkou dále zabývat. Roli zde hraje také lidská zkušenost. Čím je příjemce zkušenější, tím snáze pozná, jak velkou vážnost výhrůžka má.⁶⁸

Příklad vyhrožování může být následující:

Pedagog: „Ještě jednou ti upadne ta lžice a budeš bez oběda.“

Dítě: „Mně je to jedno, stejně nemám hlad.“

Srovnáváním nebo **dáváním** někoho **za vzor** se snaží komunikátor přimět příjemce k tomu, aby si vzal příklad z někoho, kdo je v očích mluvčího ideálem. Už si však neuvědomuje, že takovýto přístup komunikanta zraňuje. Nutí ho připadat si podřadně anebo cítit nespravedlnost, která zapříčiňuje touhu se vychvalovanému jedinci pomstít, i když on vlastně za nic nemůže. Srovnávání tedy neubližuje pouze příjemci, ale i tomu, kdo je vyzvihován a narušuje jejich vzájemný vztah.⁶⁹

Srovnávání či dávání za vzor může mít například takovouto podobu:

Pedagog: „Podívej se, jak Honzík pěkně maluje. A ty nemáš ještě ani čárku.“

Dítě: Aby nebyl Honzík lepší než ono, pomaluje mu výkres.

Řečnické otázky jsou charakteristické tím, že se neočekává, že budou někým zodpovězeny, protože na ně existuje pouze jedna správná odpověď, kterou komunikátor sám dobře zná. Jejich vyřčením působí povýšeně a může způsobit reakci v podobě obrany, často formou drzého odseknutí, nebo vzteku.⁷⁰

68 Tamtéž, s. 40–41.

69 Tamtéž, s. 42.

70 Tamtéž, s. 43–44.

Takto může vypadat řečnická otázka v praxi:

Pedagog: „Chceš si snad zlomit vaz?“

Dítě: „Ne.“

Velmi drsnou formou sdělování jsou **urážky** a **ponižování**. Jejich vyslovení může silně ranit sebevědomí příjemce. Urážky vedou k reakci další urážkou, k jejímu vystupňování či v horším případě fyzickému konfliktu. A ačkoliv se jedná o způsob obrany, reakce v podobě fyzického napadení bývá vnímána jako projev agresivity, protože se neslučuje se společensky přijatelnou normou chování. Je-li mluvčím pedagog, dítě si většinou nedovolí říct na urážku nic, raději mlčí.⁷¹

Urážku a ponižování lze ukázat na následujícím dialogu:

Pedagog: „Pospěš si, lenochu. Ty jsi hrozný louda. Všechno ti trvá.“

Dítě: Mlčí.

Ironie je způsob skrytého výsměchu, který druhého shazuje. Je velmi zálučná, ubližuje cíleně a dá se jí těžce bránit. Vesměs pozitivní sdělení se vlivem pohrdavého tónu hlasu mění v negativní informaci a to vyvolává v příjemci pocit ponížení. Může vést až k šikaně. Pro malé děti bývá velmi obtížné ji rozeznat.⁷²

Ironie může mít v praxi právě takovouto podobu:

Pedagog: „Tak povídej, ty rozumbrado. Jistě nám zase povíš něco chytrého.“

Dítě: Raději se stáhne a nic neřekne.

Speciálním případem agrese je **křik**, hlasitý zvukový projev, který se řadí do mimoslovní komunikace a doprovází jiné způsoby sdělování, nejčastěji výhrůžky a příkazy. Vyjadřuje vztek i bezmoc a reakce na něj může být různorodá. V příjemci může vzbuzovat strach nebo odpor. Ten většinou reaguje křikem, či jiným útokem. Každý jedinec vnímá intenzitu křiku individuálně.⁷³

Jako nejčastější reakce na tyto způsoby se objevuje obrana, útok nebo ústup. Žádná z těchto reakcí nepatří mezi ty, které si komunikátor klade jako své cíle předtím,

71 Tamtéž, s. 44–45.

72 Tamtéž, s. 45–46.

73 Tamtéž, s. 41.

než komunikaci započne. Použití těchto způsobů má negativní dopad na psychiku komunikanta a ten se proto nesoustředí na obsah sdělení, ale pouze na jeho formu. A právě kvůli takovýmto důsledkům nebude tato komunikační strategie nikdy efektivní.⁷⁴

4.3 Efektivní komunikace

Z hlediska výchovy je nezbytné dětem důkladně vysvětlit, jaké důsledky mohou nastat vlivem jejich chování, proč některá jednání jsou špatná a mohla by někomu ublížit a jiná naopak dobrá, tedy přináší prospěch nám i druhým. Děti tím neměly získat pocit, že je ovlivňujeme k tomu, aby se chovaly tak, jak od nich my očekáváme, tedy že je nutíme chovat se proti jejich přesvědčení. Měly by samy přijít na to, jak se chovat správně, tak, aby to odpovídalo jejich vnitřním normám, které si samy nastaví. Tohle neplatí pouze při interakci s druhými lidmi, týká se to také úkolů, za které je dítě zodpovědné, a dalších oblastí, se kterými se potýká jeho svědomí.⁷⁵

Chování dítěte ovlivňuje jeho vlastní morálka, ale i společensky platné normy. Dítě může mít dle vlastního svědomí pocit, že jedná správně, v rámci etikety však jeho chování přijatelné není. Mělo by chápat vlastní hodnoty, ale i hodnoty ostatních lidí.⁷⁶ A s tím mu právě nejlépe pomůže respektující přístup druhých, který je efektivní právě proto, že znásobuje u dítěte jeho ochotu vyřešit problém, který je předmětem diskuze.⁷⁷

Naučit se používat efektivní způsoby komunikace v praxi není lehké. Základem je tyto metody poznat a pokusit se osvojit si je procvičováním.⁷⁸ Pak je lze využívat nejen při diskuzi s dětmi, ale také s dospělými.

Jedním z účinných způsobů komunikace je prostý **popis** situace, kterým komunikátor vyjadřuje, co se děje a zda je potřeba něco změnit, nezaměřuje se tedy na osobu, nýbrž na čin. Popis skvěle nahradí neefektivní metodu hodnocení. Podmětem ve větě se stává předmět problému, anebo jím může být příjemce, v každém případě by ale měl být tón hlasu laskavý či přinejmenším neutrální. Příkladem popisu může být například věta „*Vidím, že na zemi zůstaly ležet nějaké hračky*“. Negativní slova „zase“

74 Tamtéž, s. 46.

75 Tamtéž, s. 24.

76 ZOLLER, E. *Učíme děti ptát se a přemýšlet*. Praha : 2012, s. 65–66.

77 KOPŘIVA, P.; NOVÁČKOVÁ, J.; NEVOLOVÁ, D.; KOPŘIVOVÁ, T. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž : 2008, s. 30.

78 Kniha *Respektovat a být respektován* nabízí v rámci jednotlivých způsobů efektivní komunikace mnoho příkladů a také možnost procvičování.

nebo „pořád“ lze vyjádřit konkrétním počtem: „*Dnes jsi dvakrát nechal téct vodu v umývárně.*“

Díky popisu většinou dítě odkryje příčinu problému. Aby se ale situace vyřešila, je třeba k popisu přidat ještě otázku možné nápravy: „*Neuklidila jsi tu knihu tam, kam patří. Co s tím uděláš?*“ Je dobré používat popis také v rámci úspěchů. Dítě ho přijme jako zpětnou vazbu a zároveň i jako motivaci k dalším pokrokům.⁷⁹

Dubec používá popis jako součást **zpětné vazby** společně s vyjádřením komunikátorových emocí. Popis obohacený o pocity má tu výhodu, že může ošetřit narušený vztah, protože dává příjemci jasné signály toho, že došlo k narušení psychiky komunikanta. Na druhou stranu zpětnou vazbu může užít i příjemce jako svoji reakci na neefektivní způsob komunikace ze strany mluvčího. Příkladem zpětné vazby je: „*Nelíbí se mi, že ty hračky jsou rozházené po celém koberci.*“ nebo „*Potěšilo mě, že jste si sami připravili ručníky.*“⁸⁰

Informace na rozdíl od popisu přímo formulují, co je potřeba udělat, případně proč tomu tak je. Lze jimi účinně nahradit pokyny, příkazy a mentorování, u nichž bývá podmětem věty 2. osoba a u kterých komunikátor očekává příjemcovu poslušnost. Informace pouze nabízí řešení, nemusí být využita. Sdělení informace nabádá k jejímu rozboru, čím zajímavější je obsah, tím větší má efekt. Může být nápomocná: „*Pomůže, když ty kostky poskládáte vedle sebe.*“, odkazovat na pravidla, která se k situaci vážou: „*Domluvili jsme se, že když zazní tahle píseň, všichni uklízí.*“ či popisovat důsledky: „*Když si postavíš hrnek s čajem na kraj stolu, mohlo by dojít k tomu, že ho převrhneš.*“. Lze jí vyjádřit i proces činnosti: „*Nejprve uložíme do krabice všechny kostky, teprve pak ji můžeme uklidit.*“

Informace by měla být pravdivá a pozitivní, protože tak si z ní příjemce více odnese. Mluvčí může i zde připojit otázku ohledně nápravy, aby vedl komunikanta k odpovědnosti za jeho činy.

79 KOPŘIVA, P.; NOVÁČKOVÁ, J.; NEVOLOVÁ, D.; KOPŘIVOVÁ, T. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž : 2008, s. 49-56.

80 DUBEC, M. *Konstruktivní komunikace*. In : MRÁZOVÁ, L., SKÁCELOVÁ J. (eds.) : *Demokracie versus extremismus, výchova k aktivnímu občanství*. Praha : 2013, s. 66–67.

Informace lze vyjadřovat i v rámci **potřeb** a **očekávání**. Komunikátor klade na příjemce své vlastní požadavky, pokud možno v kladné formě, aby nebyly špatně pochopeny. Má-li mluvčí potřebu vyslovit něco nepříjemného, je lepší formulovat tuto myšlenku prostřednictvím přání či očekávání. Tento způsob je pro příjemce mnohem snesitelnější než popisování záporných emocí. I zde je vhodné použít vlídný či věcný tón hlasu. V komunikaci dochází často ke sporům právě proto, že její účastníci mají problém s vyjádřením svých potřeb a prosb. Použití vět typu: „*Potřebuji, aby byl ten stůl volný, chci vám něco ukázat.*“, „*Chtěla bych, abyste sklidili ty hračky ze stolu.*“ či „*Pomohlo by mi, kdybyste si připravili hrnečky na stůl.*“ pomůže účastníkům rozhovoru k jejich vzájemnému porozumění.

Dát příjemci možnost **volby** znamená přinést do jeho vztahu s komunikantem rovnocennost. Komunikant se tak stává způsobilým k řešení problémů. Je ale potřeba si uvědomit, jakým způsobem by měla být formulována věta, která vybízí k výběru. Otázky nebo nabídky, na které lze odpovědět pouze ano či ne, sice umožňují příjemci zvolit odpověď, avšak nenabízejí možnosti, ze kterých si lze vybrat a tím tak samostatně rozhodovat a přemýšlet nad důsledky a nést vlastní odpovědnost. Možnost volby tedy znamená moci si vybrat z několika způsobů, a ne pouze odsouhlasit či neodsouhlasit jeden nabízený.

Nabídnout komunikantovi možnost volby lze pomocí otázek typu: „*Odneseš ty hrnečky sám, nebo ti s tím má někdo pomoci?*“, anebo oznamovacími větami: „*Můžeš si nalít čaj, mléko nebo kakao.*“ Příjemce nemusí volit pouze to, co chce udělat. Může si vybrat i kdy, jak, s kým, v jakém množství či jak dlouho to bude vykonávat, ale vždy tak, aby tím neutrpěl žádný z účastníků rozhovoru. Je tedy nežádoucí používat v tomto směru manipulaci. Možnost volby by měla být neustále procvičovaná, zejména u dětí, protože podněcuje myšlení. Pokud má příjemce problém se rozhodnout, je vhodné se nejprve ujistit, zda nabídka poskytuje dostatečné množství informací k jejímu zvážení, případně ho v rozhodování podpořit svojí účastí, dát mu čas na rozmyšlenou, informovat jej o možných důsledcích nebo navrhnout vlastní názor. Příjemce nemůže mít vždy příležitost k výběru, některé věci jsou pevně dány a mají svá pravidla, v každém případě možnost volby značně přispívá k rozvoji zodpovědnosti.⁸¹

81 KOPŘIVA, P.; NOVÁČKOVÁ, J.; NEVOLOVÁ, D.; KOPŘIVOVÁ, T. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž : 2008, s. 57–72.

Poměrně úsporným, leč účinným způsobem komunikace je použití **dvou slov**. Tuto metodu je vhodné použít v případě, že ze samotné situace jasně vyplývá, o čem jde. První slovo představuje oslovení, které pomůže nasadit příjemný tón hlasu. Tím druhým slovem bývá podstatné jméno vyjadřující akci, kterou je třeba provést. Příkladem dvou slov může být: „*Lucko, židle!*“ nebo „*Petře, dveře!*“. Petr i Lucka v tomto případě ví, co mají udělat, protože o tom byli v minulosti již informováni při podobné situaci nebo alespoň teoreticky v rámci dohodnutých pravidel. Tato forma sdělování je nenásilná a dává příjemci jasně najevo, že má situaci vyřešit samostatně. V případě, že by mohl být ohrožen sociální statut příjemce, může mluvčí upozornit komunikanta neverbálně. Je-li problémem hrubé porušení pravidel, lze je připomenout stručným popisem chování: „*Žádné naschvály!*“, „*Žádné švindlování!*“ apod.

Komunikant by měl mít dostatek prostoru k tomu, aby se podílel na řešení problému, který je v rámci rozhovoru s mluvčím projednáván. Je-li příjemce i přes veškeré komunikátorovy snahy nečinný, zříká se tak odpovědnosti za své jednání, a protože za sebe nechává rozhodovat druhé, staví se ve vztahu do podřízené funkce. Dítě nemůže mít pokaždé hlavní slovo ohledně toho, jak situaci vyřešit, mělo by však vždy vykazovat určitou **spoluúčast**.

Jednou z možností je položit příjemci otázku, která ho vybídne k návrhu řešení. Například: „*Co s tím uděláš?*“ Když dítě tápe, je vhodné dát mu více času, případně mu navrhnout vlastní řešení, které může či nemusí přijmout. Další variantou je odpovědět na položenou otázku další otázkou. Zeptá-li se například dítě: „*Co je v té skřínce?*“, ideální odpovědí je: „*Co bys řekl, že tam je?*“. Tím získá dítě šanci k přemýšlení a vyjádření vlastního názoru.⁸²

Efektivních způsobů komunikace je mnohem méně, než těch neúčinných. Jejich správným použitím lze však snadno dosáhnout úspěchu, a dojít tak k pozitivním důsledkům. Postupně se tyto způsoby naučí komunikátor i kombinovat. Ne vždy se povede mluvčímu dosáhnout v komunikaci požadovaného cíle. Pokud se nejedná o nějakou životu nebezpečnou situaci, ideálním řešením je nechat příjemce, aby sám přišel na to, jaké může mít jeho chování dopady. Komunikant se časem poučí, pochopí,

82 Tamtéž, s. 73–76.

že nese odpovědnost za své činy, a pravděpodobně si i uvědomí, že mluvčí se mu snaží především pomoci.⁸³

83 Tamtéž, s. 78–79.

5 Ověření efektivní komunikace v praxi

Povědomí o efektivní komunikaci a schopnost jejího použití v praxi bylo rozhodnuto otestovat pomocí dvou výzkumných metod, jimiž jsou pozorování a dotazníkové šetření. Pro pozorování byly zvoleny pedagožky z konkrétní mateřské školy v Plzni. Respondenty dotazníku jsou studenti oboru Učitelství pro MŠ a pedagogové mateřských škol v Plzeňském kraji.

Pozorování

Pozorování se řadí mezi kvalitativní metody výzkumu, tedy že pozorovatel a pozorovaný spolu přijdou do styku a vytvoří se mezi nimi určitý vztah. Před samotným sběrem dat je potřeba, aby si badatel určil, za jakým účelem probíhá jeho výzkum, a rozvrhl si průběh celého procesu.

Zúčastněné pozorování spočívá v tom, že výzkumník přímo navštíví místo svého bádání. Tím se pro něj celá akce ztíží, protože musí v jednu chvíli zastat funkci sběrače dat a zároveň účastníka situace, které se věnuje. Cílem je dojít k určitému objevu a ten pak představit čtenáři.

Pozorování by mělo přesně popisovat, co se v situaci odehrává tak, aby bylo pro čtenáře možné ji pochopit. Výhodou této metody je, že poskytuje praktický materiál, a badatel se tak nemusí opírat pouze o odbornou literaturu. Naopak je veden k tomu, aby si vytvořil vlastní představu o zkoumaném jevu. Díky pozorování lze poměrně dobře zachytit průběh každodenních činností a může dojít také k tomu, že výzkumník objeví něco zcela nového.⁸⁴

Dotazník

Dotazník je metodou kvantitativní. Je to poměrně snadný způsob získávání dat, pro který není potřeba, aby se jeho respondenti dostali do kontaktu s výzkumníkem. Dotazník má podobu strukturovaného formuláře, měl by být sepsaný jasně a stručně. Měl by být rozeslán k vyplnění co největšímu počtu osob, protože čím více dotazovaných jej vyplní, tím je výzkum přesnější. Při vyvozování výsledků bádání vychází výzkumník z odpovědí respondentů, které následně zobecňuje.

⁸⁴ Metody sběru dat. *Portál* [online]. [cit. 2017-06-17]. Dostupné z : <http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=24159>.

Cílem dotazování je zjistit, jak se jeho účastníci staví k problematice daného tématu, jaké v nich vyvolává myšlenky či pocity. Může být spojené i s jinou výzkumnou metodou.⁸⁵ Dotazník by měl začínat snadnějšími otázkami a postupně přecházet ke složitějším. Neměl by být příliš dlouhý, jinak se snižuje jeho návratnost.⁸⁶

5.1 Proces pozorování

Pro pozorování bylo vybráno pět pedagogů z veřejné mateřské školy v Plzni. Škola se skládá z pěti tříd, z nichž jedna je heterogenní, tedy smíšená. Jsou rozmístěny ve třech pavilonech. Čtyři třídy jsou po 25 – 28 dětech a v každé z nich jsou dva pedagogové. Pátá třída je menší s 13 dětmi a jednou pedagožkou. Sběr dat byl uskutečněn ve čtyřech třídách. Všechny pedagožky si byly vědomy toho, že jsou účastnicemi pozorování, a byly obeznámeny s tím, k čemu výzkum slouží. Nezdálo se však, že by to příliš ovlivnilo jejich běžnou práci. Pozorování probíhalo v rámci řízených, volných i organizačních činností a bylo zaznamenáváno písemně i formou zvukových nahrávek. Pro větší přehlednost je komunikace ze strany pedagogů vždy uvedena v přímé řeči a reakce dětí popsána očima pozorovatele.

Záznam č. 1

Tato pedagožka pracuje v homogenní⁸⁷ třídě předškoláků o celkovém počtu 28 dětí. Žádné z nich není vyloženě problémové. Několik dětí má odklad školní docházky, což nijak nenarušuje chod třídy.

Pozorování: Je ráno, ve třídě se sešlo celkem 18 dětí. Právě si hrají při spontánních činnostech. Jeden chlapec si vzal obrázky, které byly připraveny na řízenou aktivitu, a začal si je prohlížet. Důrazným hlasem: „*Lukáši, nešahěj na to a dej mi to! Dovolil ti to někdo?*“ Chlapec karty přinesl s provinilým výrazem a běží na koberec. Několik dětí maluje u stolku. „*Děti, kdo chce, může jít malovat sem k nám. Děláme zvířátka.*“ Přichází dvě dívky ke stolcům, aby se zapojily. Ve chvíli, kdy dva chlapci šermují s meči vytvořenými ze stavebnice, pedagog zvyšuje hlas: „*No kluci, to*

85 Metody výzkumu a evaluace. *Portál* [online]. [cit. 2017-06-17]. Dostupné z : <http://www.portal.cz/aktuality/metody-vyzkumu-a-evaluace/60594/>.

86 Metody sběru dat v kvantitativním výzkumu. *Focus agency, s.r.o.* [online]. [cit. 2017-06-17]. Dostupné z : http://www.m-journal.cz/cs/marketingovy-vyzkum/metody-sberu-dat-v-quantitativnim-vyzkumu__s390x5140.html

87 Opak třídy heterogenní.

nemyslíte vážně! Přece jsme si říkali, že nebudeme z hraček vytvářet zbraně a takhle s nimi šermovat. Vždyť si ublížíte.“ Chlapci přestávají, sedají si ke stavebnici a staví si něco jiného. U stolečku: *„Můžeš si tu žízalu vybarvit, nebo ji polepit barevnými papíry.“* Dítě si neví rady při práci: *„Takhle to vezmeš, naneseš lepidlo a přilepíš na papír.“* Pedagožka cinká na zvonek, aby získala pozornost dětí: *„Děti, pojd'te ke stolečkům, potřebuji, abychom se spočítali.“* Všichni poslechlí. *„A kdopak nás spočítá?“* Hlásí se dvě dívky. *„Tak třeba Natálka. Lenko, ty můžeš počítat zase příště.“* *„Ale když si budete povídat, můžete poplést toho, kdo počítá.“* *„Kubo, ticho.“* Kuba sebou přistíženě trhne, utichne. Natálka spočítala děti špatně. *„Děti, Natálka spočetla, že je vás 16. To není správně. Zkusíš to ty, Leni, nebo vyberu někoho jiného?“* Lenka nahrazuje Natálku. Kuba něco říká chlapci, který sedí vedle něj. *„Kubo, nevím, jestli dostaneš svačinu, když pořád takhle vyrušuješ. Leni, začni ještě jednou a ostatní se utiší.“* Kuba zmlkne, zatváří se ublíženě a zkrří ruce na prsou. *„Děkuju. Opravdu je vás 18. Ted' si běžte ještě na chvíli hrát.“* Děti se vrací k herním činnostem.

Záznam č. 2

Třída, ve které tato pedagožka pracuje, je také homogenní a běžně je v ní 28 dětí. Jedna dívka špatně rozumí, protože je cizinka, ale celkově je tichá, nezlobí. S ostatními není žádný větší problém. Děti jsou ve věku 3 – 4 let.

Pozorování: Ve třídě je 22 dětí, několik z nich sedí společně s pedagogem u stolků a vyrábí papírové řetězy jako výzdobu na Mikulášskou besídku, ostatní si hrají. *„Ukaž mi to. No ten se ti povedl. Chceš ještě lepit nebo budeš stříhat?“* Dítě si volí stříhání. Tomáš přinesl ukázat svůj řetěz. *„No Tome, ty jsi šikulka, to jsi mě teda překvapil.“* Tom se tváří potěšeně. Další děti se chtějí přidat k výrobě řetězů. *„Koukám, že si nemáte kam sednout. To nevadí, běžte k dalšímu stolku.“* Děti si zabírají volný stůl. Jeden z chlapců potřebuje pomoci. *„Počkej, ted' nemůžu. Rýsuju další proužky.“* *„Tak, děti, pojd'te, musíme ty řetězy spojit. Každý si přinese jeden proužek a lepidlo.“* Pedagožka společně s ostatními dodělala řetěz a následně svolává všechny děti k úklidu třídy: *„Tak, děti, pojd'te všichni uklízet.“* Dva chlapci si hrají s míčem. *„Kluci, dejte mi ten míč a běžte uklízet.“* Chlapci míč odevzdají. *„Holky. Sáro! Pojd'te nám pomoci.“* Někteří stále neuklízí. *„Tak, pojd'te sem. Nemáme uklizeno. Já, to nebudeme moct jít ven, když nebude uklizeno.“* Dívky si stále hrají v kuchyňce. *„Teda ale holky, řekli jsme*

si, že teď uklízíme. Je to tak? A vy tu sedíte.“ „Až uklídíme ty stoly, tak půjdeme ven, ale sama to nezvládnu, potřebuji vaši pomoc.“ Postupně se všichni zapojují do úklidu. Třída je uklizená. *„Napijte se ze svých hrnečků.“* Někteří odcházejí do šatny. *„Ale já jsem neřekla, že jdeme do šatny, všichni se půjdou napít.“* Děti se napijí, některé jdou poté do umývárny, ostatní do šatny. *„Vemte si bundy, pořádně se oblečte.“* Dvě děvčata si místo oblékání povídají. *„Holky! Hned se začněte oblíkat!“* Holky se leknou, ale poslechnou. Všechny děti se postupně oblečou a začnou se řadit do dvojic. *„Běžte dolů a počkejte na mě u dveří.“* Děti odcházejí.

Záznam č. 3

Tato pedagožka pracuje také v homogenní třídě, do které dochází 25 dětí ve věku od 4 do 5 let. Žádné z nich obvykle neprojevuje výrazně odlišné chování vzhledem ke zbytku třídy.

Pozorování: Je chvíle před svačinou. Pedagog sedí u stolu a připravuje si materiál k řízené činnosti. Děti si hrají spontánně ve třídě, je jich 19. Skupinka dětí začne v zápalu hry běhat po třídě. *„Řekli jsme si, že nebudete lítat, abyste nerušili paní učitelku⁸⁸.“* Děti přestávají, dvě z nich jdou ke stolu k pedagožce, aby jí něco pověděly. Adam překřikuje Kláru. *„Ne, Adámku, teď mluví Klárka.“* Klárka pokračuje v povídání, Adam ztichne a čeká, než dostane slovo. Ve třídě panuje docela klidná atmosféra *„Když si budete pěkně hrát, můžeme si zazpívat písničku.“* Nastává čas svačiny. *„Teď se půjdeme vyčůrat, umýt ruce a nasvačit.“* Některé děti strávily v umývárně sotva minutu. *„Ne, ne. Takhle rychle nemůžete mít umyté ruce. Pořádně, mýdlem.“* Někteří se vrací zpět do koupelny, David odpovídá, že si je myl mýdlem a ukazuje své dlaně. Pedagog přikyvuje. Chlapec si kýchl. *„Dáváme ruku před pusou.“* Děti si chodí pro svačinu. *„Ondro, to nevádí, že to nepobereš. Vrať se pro to.“* *„Klárko, sedni si hezky na tu židli. Honzo, sedni si k tomu stolečku.“* Děti v tichosti svačí. *„Kdo bude najedený, půjde si umýt ruce a může si jít vybrat hračku.“* Dva chlapci se začnou hlasitě bavit. *„Už jsme si o tom povídali, teď jíte, tak nechci slyšet ani slovo. Teď máte svačit.“* Chlapci utichnou. Ondra vstává od stolu s plnou pusou. *„Ondro, ještě se posad' a dojez to, co máš v puse. Přeci se nezvedáme, dokud jsme nedojedli.“* Ondra si sedá zpět a dožvýkává jídlo. *„Děti, podívejte, jak Davídek dneska krásně jí. Dneska je šikovnej. A Dušánek už je taky*

⁸⁸ Zde nebyla myšlena druhá pedagožka, ale přímo pozorovatel.

hotový.“ Děti pomalu dojírají a odcházejí si hrát.

Záznam č. 4

Heterogenní třída, ve které tato pedagožka pracuje, se skládá z 28 dětí, jejich věk se pohybuje mezi 4 až 7 lety. Několik dětí má odklad školní docházky. Jedna dívka s odkladem je trochu živější než ostatní. Poněkud problémovým chlapcem je pětiletý Honzík. Ten příliš neposlouchá, často ostatní zcela ignoruje, je vzdorovitý a má tendence utíkat pryč ze třídy. Tři děti jsou cizinci.

Pozorování: Je ráno, děti se pomalu scházejí, takže jejich počet ještě není ustálen, ale zatím jich je ve třídě 17. Někteří si hrají, jiní si s pedagogem povídají o tom, jak vypadá vánoční betlém. „*Podívejte. Tady je betlém z perníčku. Děti, kdo to je tady? Kdo jsou ti tři?*“ Lucka s Elenkou odpovídají, že se jedná o Tři krále. Několik dětí se rozhodne, že zkusí vymodelovat betlém z modelíny. „*Ale já vidím, že si Lucinka bere podložku a přitom si ještě neuklidila. Běž si uklidit, šup.*“ Honzík vytahuje hračky, které nemá dovolené si půjčit. „*A já vidím, že někdo dělá, co nemá. Honzíku, dej to zpátky.*“ Honzík vrací hračku a utíká našťavaně do kouta. Sára válí modelínu mimo podložku. „*Sári, tohle ale u nás ve třídě nedělej.*“ Sára se zatváří nechápavě, a tak pedagog prstem ukáže na podložku, Sára si ji přitáhne. Různě po třídě si hrají děti. „*Lindo, neotvírej ten klavír.*“ Linda vrací víko do původní polohy. Stela uklízí pokreslený papír mezi čistě. „*Steli, tohle ale nemůžeš dělat, to se nedělá.*“ Pedagožka volá všechny ke stolkům: „*Děti, vidím, že už je osm hodin, musíme se zapsat. Sedněte si.*“ Děti přicházejí a sedají si. „*Děti, je tady někdo šikovný, kdo by mi pomohl uklidit tu modelínu?*“ Několik dětí se zvedne. „*No vám to ale jde. Musí se to dát do kuličky, aby se nám to nenalepilo na koberec.*“ Do třídy přišla opožděně Adéla. „*Adélko, my si říkáme čau? Ne. Říkáme dobrý den.*“ Adélka kývá a zdraví správně. „*Děti ale už se posad'te a nikoho nerušte.*“ Děti sedí a čekají. „*Lucinko, jestli chceš, můžeš děti nahlas spočítat.*“ Lucka spočítá děti správně, nahlásí číslo a posadí se. „*Protože už se nám blíží Vánoce, já si ted' zavolám několik dětí, aby mi řekly tu naši básničku.*“ Tři chlapci vyrušují u stolečku. „*Tedy ale mně se nelíbí, že já něco říkám a vy mě vůbec neposloucháte.*“ Chlapci si přestávají povídat. Pedagog volá několik dětí ke svému stolu, ostatní si jdou hrát.

Záznam č. 5

Tato pedagožka pracuje ve stejné třídě jako pedagožka č. 4.

Pozorování: Ve třídě je 24 dětí. Jsou po svačině a mají čas na spontánní činnosti předtím, než začne řízená činnost. „*Děti, teď si můžete chvíli hrát, já vás pak zavolám.*“ Matouš bere bez dovolení hračky dívkám. „*Matouši, chceš jít sem ke mně nebo se půjdeš podívat třeba na hračky pod stromečkem?*“ Matouš si jde hrát s novými hračkami, které jsou pod stromkem. Honzík si chce hrát s děvčaty na koberci, ty ho od sebe odhánějí. „*Holky, udělejte Honzíkovi místo, ať se k vám taky vejde.*“ Honzík se posadí, ale dívky mu nechtějí kostky půjčit. „*Tak nějak si je rozdělte, ty kostičky, abyste je měli všichni. Ano? A ty nám, Honziku, něco pěkného postav.*“ Honzík se dostává ke kostkám a staví. Lucka se ptá, jestli se půjdou děti dopoledne klouzat ven na led. „*Dneska nemůžeme jít na klouzání, protože jsem tu dnes sama. Půjdeme třeba zítra, až tu bude i druhá paní učitelka.*“ Matouš řekne sprosté slovo. „*Maty, Maty. Pusinku si hlídáme, jo?*“ Matouš s Danem se honí po třídě s kostkami v ruce. „*Takže Matouš a Daník se posadí ke stolu a vyberou si nějakou hračku. Něco si vyberte, kluci.*“ Chlapci přestanou běhat, ale ke stolu nejdu. Pedagog se jde podívat, s čím si děti na koberci hrají. „*Jé, to je ale pěkný hrad. Napadá tě ještě něco, co bys z toho mohla postavit?*“ Děti začínají být poněkud hlučné. „*Děti, trochu se ztište.*“ Hluk se nepatrně ztlumí. „*Děti, za pět minut budeme uklízet, tak si dohrajte.*“ Děti si hrají, ve třídě je šum. „*Tak, děti, uklízíme. Uklidte všechny hračky, ať si můžeme něco zahrát.*“ Matouš nechal hračku na zemi a odešel. „*Matouši, tu hračku si běž uklidit.*“ Matouš se pro ni vrací. Dívky u stolku pořád modelují. „*Holky, modelínu už taky uklízíme. Jestli si chcete dát něco na výstavu, tak můžete.*“ „*Nůžky jsou neuklizené, na stolkách ještě stojí lepidla.*“ Téměř všichni jsou na koberci a čekají, pár děvčat ještě uklízí. „*Tak čekáme ještě na holky s modelínou. Vy ostatní se posadte.*“ Přichází dívky, začíná ranní kruh.

5.2 Výsledky pozorování

Záznam č. 1

„*Lukáš, nešahej na to (zákaz) a dej mi to!*“ (příkaz)

„*Dovolil ti to někdo?*“ (řečnická otázka)

„*Děti, kdo chce, může jít malovat sem k nám. (informace) Děláme zvířátka.*“ (popis)

„No kluci, to nemyslíte vážně! (interpretace, křik) Přece jsme si říkali, že nebudeme z hraček vytvářet zbraně a takhle s nimi šermovat. (informace) Vždyť si ublížíte.“ (varování)

„Můžeš si tu žízalu vybarvit, nebo ji polepit barevnými papíry.“ (možnost volby)

„Takhle to vezmeš, naneseš lepidlo a přilepíš na papír.“ (informace)

„Děti, pojd'te ke stolečkům, (pokyn) potřebuji, abychom se spočítali.“ (potřeba)

„A kdopak nás spočítá?“ (prostor pro spoluúčast)

„Tak třeba Natálka. Lenko, ty můžeš počítat zase příště.“ (popis)

„Ale když si budete povídat, můžete poplést toho, kdo počítá.“ (informace)

„Kubo, ticho.“ (dvě slova)

„Děti, Natálka spočetla, že je vás 16. To není správně. (popis) Zkusíš to ty, Leni, nebo vyberu někoho jiného?“ (možnost volby)

“Kubo, nevím, jestli dostaneš svačinu, (výhrůžka) když pořád takhle vyrušuješ. (výčitka) Leni, začni ještě jednou (pokyn) a ostatní se utiší.“ (pokyn)

„Děkuju. Opravdu je vás 18. (popis) Ted' si běžte ještě na chvíli hrát.“ (pokyn)

Tabulka 1: Přehled použitých efektivních způsobů u pedagoga č. 1

Způsob komunikace	Četnost výskytu
Popis	4krát
Informace	4krát
Možnost volby	2krát
Potřeba	1krát
Dvě slova	1krát
Prostor pro spoluúčast	1krát

Tabulka 2: Přehled použitých neefektivních způsobů u pedagoga č. 1

Způsob komunikace	Četnost výskytu
Pokyn	4krát
Interpretace	1krát
Výčitka	1krát
Zákaz	1krát
Varování	1krát
Příkaz	1krát

Výhrůžka	1krát
Řečnická otázka	1krát
Křik	1krát

Pedagožka č. 1 použila třináctkrát efektivní a dvanáctkrát neefektivní způsob komunikace. Užití obou druhů komunikace bylo celkem rovnoměrné, ale účinné způsoby se přeci jenom objevily vícekrát. V některých případech pedagožka oba typy kombinovala. Nejčastěji užila popis, informaci a pokyny. Efektivních způsobů se objevilo šest, těch neúčinných bylo použito devět.

Reakce dětí zde ukazuje, že u většiny efektivních způsobů se pedagogovi podařilo při jejich použití dosáhnout jejího cíle. Problém nastal pouze u metody dvou slov. Zde Jakub sice uposlechl, avšak ne na dlouho. Až použitím výhrůžky se utiřil úplně, ta v něm však vyvolala negativní pocity, což není cílem efektivní komunikace. Při kombinaci neefektivního způsobu s efektivním děti poslechl celkem bez problému. To bylo možné zaznamenat u spojení rozkazu a varování s informací. To samé platilo i u pokynů.

Záznam č. 2

„Ukaž mi to. (pokyn) No ten se ti povedl. (popis) Chceš ještě lepit nebo budeš stříhat?“
(možnost volby)

„No Tome, ty jsi šikulka, to jsi mě teda překvapil.“ (hodnocení)

„Koukám, že si nemáte kam sednout. To nevádí, (popis) běžte k dalšímu stolku.“ (pokyn)

„Počkej, (pokyn) teď nemůžu. Rýsuju další proužky.“ (popis)

„Tak, děti, pojd'te, musíme ty řetězy spojit. (pokyn) Každý si přineste jeden proužek a lepidlo.“ (pokyn)

„Tak, děti, pojd'te všichni uklízet.“ (pokyn)

„Kluci, dejte mi ten míč (pokyn) a běžte uklízet.“ (pokyn)

„Holky. Sáro! Pojd'te nám pomoci.“ (pokyn)

„Tak, pojd'te sem. (pokyn) Nemáme uklizeno. (popis) Já, to nebudeme moct jít ven, když nebude uklizeno.“ (výhrůžka) „Teda ale holky, řekli jsme si, že teď uklízíme. (informace) Je to tak? (řečnická otázka) A vy tu sedíte.“ (popis)

„Až uklidíme ty stoly, tak půjdeme ven, (informace) ale sama to nezvládnou, (nařikání) potřebuji vaši pomoc.“ (potřeba)

- „Napijte se ze svých hrnečků.“ (pokyn)
 „Ale já jsem neřekla, že jdeme do šatny, (popis) všichni se půjdou napít.“ (pokyn)
 „Vemte si bundy, (pokyn) pořádně se oblečte.“ (pokyn)
 „Holky! Hned se začněte oblíkat!“ (příkaz, křik)
 „Běžte dolů (pokyn) a počkejte na mě u dveří.“ (pokyn)

Tabulka 3: Přehled použitých efektivních způsobů u pedagoga č. 2

Způsob komunikace	Četnost výskytu
Popis	6krát
Informace	2krát
Potřeba	1krát
Možnost volby	1krát

Tabulka 4: Přehled použitých neefektivních způsobů u pedagoga č. 2

Způsob komunikace	Četnost výskytu
Pokyn	16krát
Hodnocení	1krát
Příkaz	1krát
Výhrůžka	1krát
Řečnická otázka	1krát
Křik	1krát
Naříkání	1krát

U této pedagožky se efektivní komunikace objevila desetkrát a ta neefektivní dvaadvacetkrát. Zde tedy výrazně převažují neúčinné způsoby. Opět se vyskytla kombinace obou druhů komunikace. Pedagožka v polovině případů užila pokyn, pak také několikrát popis. Účinných i neúčinných způsobů se objevilo celkově méně než u předchozího pedagoga.

Na efektivní způsoby děti reagovaly dobře. U kombinace obou druhů se také nevyskytl problém. Pokyny ve většině případech nefungovaly. Zejména při úklidu na ně děti téměř nereagovaly, pokud je tedy pedagog neoslovil přímo. Podobně kontraproduktivní bylo i použití výhrůžky. Teprve spojení informace a potřeby celou

situaci posunulo k úspěchu. Při oblékání se objevil křik, po kterém sice dívky poslechly, ale bylo možné zaznamenat, že se vylekaly.

Záznam č. 3

„Řekli jsme si, že nebudete lítat, abyste nerušili paní učitelku.“ (informace)

„Ne, Adámku, teď mluví Klárka.“ (popis)

„Když si budete pěkně hrát, můžeme si zazpívat písničku.“ (informace)

„Teď se půjdeme vyčůrat, umýt ruce a nasvačit“ (informace)

„Ne, ne. Takhle rychle nemůžete mít umyté ruce. (interpretace) Pořádně, mýdlem.“ (informace)

„Dáváme ruku před pusou.“ (informace)

„Ondro, to nevadí, že to nepobereš. (popis) Vrat' se pro to.“ (pokyn)

„Klárko, sedni si hezky na tu židli. (pokyn) Honzo, sedni si k tomu stolečku.“ (pokyn)

„Kdo bude najedený, půjde si umýt ruce a může si jít vybrat hračku.“ (informace)

„Už jsme si o tom povídali, (informace) teď jíte, tak nechci slyšet ani slovo. (potřeba) Teď máte svačit.“ (informace)

„Ondro, ještě se posad' (pokyn) a dojez to, co máš v puse. (pokyn) Přeci se nezvedáme, dokud jsme nedojedli.“ (informace)

„Děti, podívejte, (pokyn) jak Davídek dneska krásně jí. Dneska je šikovnej. (hodnocení) A Dušánek už je taky hotový.“ (dávání za vzor)

Tabulka 5: Přehled použitých efektivních způsobů u pedagoga č. 3

Způsob komunikace	Četnost výskytu
Informace	9krát
Popis	2krát
Potřeba	1krát

Tabulka 6: Přehled použitých neefektivních způsobů u pedagoga č. 3

Způsob komunikace	Četnost výskytu
Pokyn	6krát
Hodnocení	1krát
Interpretace	1krát

Dávání za vzor	1krát
----------------	-------

Tato pedagožka použila celkem dvanáctkrát efektivní komunikaci a devětkrát neefektivní. Je možné vidět, že převládá ta účinná. Konkrétní způsoby se opět vyskytly v poměrně malém množství, spíše se opakovaly. Nejčastěji se objevovala informace a pokyn. Také zde došlo ke kombinaci obou typů komunikace.

I v tomto případě děti nejlépe reagovaly na efektivní komunikaci. Informace fungovala i ve spojení s pokynem. Pedagožka občas používala informaci, aby dětem sdělila, co se bude následovat v blízké budoucnosti. Tuto formu sdělení některé děti zaznamenaly, jiné ji nebraly v potaz. Spojení interpretace s informací vyvolalo dvě odlišné reakce. Část dětí pedagoga poslechla, jeden chlapec se začal věštění bránit, načež pedagožka ustoupila. Poslední kombinace pokynu, hodnocení a dávání za vzor nezpůsobila žádnou reakci.

Záznam č. 4

„*Podívejte. (pokyn) Tady je betlém z perníčku. (popis) Děti, kdo to je tady? Kdo jsou ti tři?*“ (prostor pro spoluúčast)

„*Ale já vidím, že si Lucinka bere podložku a přitom si ještě neuklidila. (popis) Běž si uklidit, šup.*“ (pokyn)

„*A já vidím, že někdo dělá, co nemá. (popis) Honziku, dej to zpátky.*“ (pokyn)

„*Sári, tohle ale u nás ve třídě nedělej.*“ (zákaz)

„*Lindo, neotvírej ten klavír.*“ (pokyn)

„*Steli, tohle ale nemůžeš dělat, to se nedělá.*“ (informace)

„*Děti, vidím, že už je osm hodin, musíme se zapsat. (popis) Sedněte si.*“ (pokyn)

„*Děti, je tady někdo šikovný, kdo by mi pomohl uklidit tu modelínu?*“ (prostor pro spoluúčast)

„*No vám to ale jde. (popis) Musí se to dát do kuličky, aby se nám to nenalepilo na koberec.*“ (informace)

„*Adélko, my si říkáme čau? (řečnická otázka) Ne. Říkáme dobrý den.*“ (informace)

„*Děti ale už se posaďte (pokyn) a nikoho nerušte.*“ (pokyn)

„*Lucinko, jestli chceš, můžeš děti nahlas spočítat.*“ (informace)

„Protože už se nám blíží Vánoce, já si teď zavolám několik dětí, aby mi řekly tu naši básničku.“ (informace)

„Tedy ale mně se nelíbí, že já něco říkám (zpětná vazba) a vy mě vůbec neposloucháte.“ (interpretace)

Tabulka 7: Přehled použitých efektivních způsobů u pedagoga č. 4

Způsob komunikace	Četnost výskytu
Popis	5krát
Informace	5krát
Prostor pro spoluúčast	2krát
Zpětná vazba	1krát

Tabulka 8: Přehled použitých neefektivních způsobů u pedagoga č. 4

Způsob komunikace	Četnost výskytu
Pokyn	7krát
Interpretace	1krát
Zákaz	1krát
Řečnická otázka	1krát

U pedagožky č. 4 se vyskytla častěji efektivní komunikace, a to celkem třináctkrát, neefektivní pouze desetkrát. Mezi nejčastějšími způsoby se objevil pokyn, popis a informace. I tato pedagožka oba druhy komunikace kombinovala. U každé z nich se objevily čtyři způsoby.

Děti reagovaly bez obtíží na prostor pro spoluúčast, informaci, zpětnou vazbu a také na většinu pokynů. Kombinace popisu a pokynu zafungovala v jedné situaci na celou třídu, ale v případě Honzy došlo k tomu, že se naštvál a utekl. Jelikož zákaz nebyl dostatečně formulován, nejprve nepochopila Sára, co dělá špatně. Teprve když pedagožka neverbálně naznačila, kde je chyba, Sára problém vyřešila.

Záznam č. 5

„Děti, teď si můžete chvíli hrát, já vás pak zavolám.“ (informace)

„Matouši, chceš jít sem ke mně nebo se půjdeš podívat třeba na hračky pod stromečkem?“ (možnost volby)

„Holky, udělejte Honzíkovi místo, ať se k vám taky vejde.“ (pokyn)

„Tak nějak si je rozdělte, ty kostičky, abyste je měli všichni. (pokyn) Ano? A ty nám, Honzík, něco pěkného postav.“ (pokyn)

„Dneska nemůžeme jít na klouzání, protože jsem tu dnes sama. Půjdeme třeba zítra, až tu bude i druhá paní učitelka.“ (informace)

„Maty, Maty. Pusinku si hlídáme, jo?“ (informace)

„Takže Matouš a Daník se posadí ke stolu a vyberou si nějakou hračku. (pokyn) Něco si vyberte, kluci.“ (pokyn)

„Jé, to je ale pěkný hrad. (popis) Napadá tě ještě něco, co bys z toho mohla postavit?“ (prostor pro spoluúčast)

„Děti, trochu se ztište.“ (pokyn)

„Děti, za pět minut budeme uklízet (informace), tak si dohrajte.“ (pokyn)

„Tak, děti, uklízíme. (informace) Uklidte všechny hračky, ať si můžeme něco zahrát.“ (pokyn)

„Matouši, tu hračku si běž uklidit.“ (pokyn)

„Holky, modelínu už taky uklízíme. (informace) Jestli si chcete dát něco na výstavu, tak můžete.“ (informace)

„Nůžky jsou neuklizené, na stolkách ještě stojí lepidla.“ (popis)

„Tak čekáme ještě na holky s modelínou. (popis) Vy ostatní se posad'te.“ (pokyn)

Tabulka 9: Přehled použitých efektivních způsobů u pedagoga č. 5

Způsob komunikace	Četnost výskytu
Informace	6krát
Popis	3krát
Možnost volby	1krát
Prostor pro spoluúčast	1krát

Tabulka 10: Přehled použitých neefektivních způsobů u pedagoga č. 5

Způsob komunikace	Četnost výskytu
Pokyn	10krát

Poslední pedagožka použila jedenáctkrát efektivní způsob komunikace a desetkrát neefektivní. Stejně jako u první pedagožky bylo užití obou druhů poměrně

vyvážené, opět ale převažuje účinná komunikace. Nejčastěji se objevil pokyn, který byl zároveň jediným neefektivním způsobem, který pedagog vyslovil. V menší míře byla používána informace. Efektivní způsoby se objevily čtyři.

Několikrát se objevil popis, který fungoval. Opět se zde vyskytla informace, která odkazovala k budoucnosti. Na tu některé děti opět nereagovaly. Při výběru si Matouš zvolil tu možnost, která pro něj byla v danou chvíli výhodnější, což způsobilo, že přestal dívkám brát hračky. Pedagožka tak dosáhla svého záměru. Na pokyny dětí příliš nereagovaly. V případě Matouše a Daníka zafungoval pokyn napůl. Kluci sice přestali běhat, ale ke stolu se neposadili.

Závěr pozorování

Téměř u všech pedagogů převažovaly efektivní způsoby komunikace nad těmi neefektivními. Pouze u pedagožky č. 2 se objevilo více neúčinných metod. Nejlépe si vedly pedagožky č. 3 a 4. Obě použily výraznější množství efektivních způsobů. Pedagožky č. 1 a 5 používaly oba druhy komunikace v podobném množství. Celkový součet ukazuje, že účinné způsoby byly použity 59krát a neúčinné 63krát. Oba druhy jsou tedy poměrně vyrovnané, celkově však převládá neefektivní komunikace.

Nejhůře se projevovaly děti u pedagožky č. 2. Děti opakovaně nereagovaly na její výzvy a ve třídě celkově vládl chaos. Pedagožka byla několikrát nucena zvýšit hlas, jednou dokonce zakřičet. Naopak nejlépe se dařilo zvládat situaci pedagožce č. 3. Zde fungovaly všechny efektivní i některé neefektivní metody. Ve třídě panovala klidná a příjemná atmosféra a nevyskytl se žádný větší problém. I na tak malém vzorku se ukázalo, že efektivní komunikace má smysl. Jejím používáním lze dosáhnout většího účinku a z dlouhodobého hlediska může použití daného druhu komunikace ovlivnit chod celé třídy.

V mnoha případech došlo k tomu, že zafungovaly i způsoby komunikace, které jsou považovány za neefektivní. Ve většině případů se jednalo o pokyny. Ty se objevily u všech pedagogů. Jejich účinnost je pravděpodobně spojena právě s tím, že jsou používány tak často. Děti jsou na ně dostatečně zvyklé a naučené na ně bez obtíží reagovat. Také bylo možné si všimnout, že reakce dětí se lišila podle toho, k jaké činnosti pokyny směřovaly. Pokud měly děti například přijít na svačinu, nejednalo se o nic nepříjemného, a tak poslechly. Jinak tomu ale bylo při uklízení. Další příčinou je

to, že děti mnohdy vnímají pedagoga jako autoritu, kterou by měly za každou cenu poslechnout. Z tohoto důvodu zdánlivě fungovaly ve třídách i další neefektivní způsoby jako příkazy či zákazy. Děti se neodvážily odporovat, tudíž poslechlly, avšak z jejich neverbálního projevu byly patrné známky nesouhlasu. V tomto případě je potřeba, aby si pedagog všiml individuálních reakcí jednotlivých dětí a položil si otázku, zda skutečně naplnil svůj záměr. Je důležité si uvědomit, že cílem by nemělo být pouze to, aby dítě poslechllo, mělo by být vedeno k tomu, aby se zamyslelo nad svým chováním a z vlastní vůle chtělo situaci vyřešit.

Objevily se i případy, ve kterých došlo ke kombinaci efektivních a neefektivních způsobů. Takovéto spojení bylo většinou účinné. Děti nejspíš více vnímaly efektivní část. U informací došlo několikrát k tomu, že na ně děti nereagovaly. Jelikož je však úkolem informace pouze nabídnout řešení, které nemusí být využito, není zde důvod, aby byla nulová reakce dětí považovaná za neúspěch. Jediným efektivním způsobem, který nezafungoval, byla dvě slova. Tato metoda se objevila pouze jednou, reakci na ni tedy nelze nijak porovnat. Pravděpodobně se jedná o individuální odezvu dítěte.

Některé způsoby nebyly použity vůbec. Konkrétně se jedná o efektivní metodu očekávání a neefektivní mentorování, kritizování, citové vydírání, srovnávání, urážky a ironii. Většina z těchto neefektivních metod patří do těžkých vztahových agresí a některé se používají i záměrně za účelem ublížit příjemci. Je tedy dobře, že nebyly použity.

5.3 Dotazníkové šetření

Dotazník byl elektronicky rozeslán celkem mezi 68 respondentů z Plzeňského kraje, z nichž jej vyplnilo pouze padesát šest procent, tedy 38 jedinců. Během zpracovávání výsledků se ukázalo, že pouze 25 dotazníků bylo pro výzkum použitelných. Všechny odpovědi byly vyhodnoceny individuálně. Odpovídaly pouze ženy ve věku od 18 do 44 let. Dvacet procent žen uvedlo, že dosáhlo středního pedagogického vzdělání, třicet šest procent má středoškolské vzdělání bez pedagogického zaměření a čtyřicet čtyři procent dokončilo vysokoškolské studium s bakalářským titulem. Tato fakta neměla na vyhodnocení dotazníku příliš velký efekt.

Dvanáct procent respondentek pracuje nebo pracovalo v mateřské škole 5 až 10 let. Dvacet procent uvedlo, že pouze absolvovaly praxi v rámci povinné školní praxe a

šedesát osm procent pracuje nebo pracovalo v mateřské škole méně než 5 let. Při vyhodnocování dotazníku bylo zjištěno, že míra praxe u respondentek souvisí s jejich povědomím o efektivní komunikaci. Všech osm procent žen, které uvedly, že neví, zda se setkaly s pojmem efektivní komunikace, zároveň patřilo mezi respondentky, které pracovaly v mateřské škole pouze v rámci školní praxe. Dvanáct procent uvedlo, že pojem zná, ale neumí ho použít v praxi. Dvě třetiny žen, které takto odpověděly, zároveň zatrhly, že pracují či pracovaly v mateřské škole méně než 5 let. Zbýlých osmdesát procent sdělilo, že zkusí používat efektivní komunikaci v praxi. Z uvedených odpovědí vyplývá, že se tedy respondentky dostaly k této problematice hlouběji pravděpodobně až při výkonu povolání pedagoga.

K prověření skutečného povědomí o efektivní komunikaci byla použita otázka, která nabízí způsoby komunikace ukryté v konkrétních příkladech. Úkolem respondentů bylo zaškrtnout způsoby, o kterých si myslí, že jsou efektivní. Otázka je formulovaná tak, aby jí porozuměli i ti, kteří si nejsou jisti významem pojmu efektivní komunikace. V možnostech bylo vypsáno celkem dvacet způsobů komunikace.

Ze třinácti neefektivních jich bylo zaškrtnuto pět, a to konkrétně výhrůžka (*Jestli to ještě jednou uděláš, nebudeš si s námi hrát.*), řečnická otázka (*Myslíš, že ty tkaničky se zavážou samy?*), mentorování (*Být tebou, raději bych si vybral toho koníka.*), srovnávání (*Koukni, jak se Natálka rychle obléká. Ty nemáš ještě ani kalhoty.*) a pokyn (*Pojďte ke mně, děti.*). Pokyn zvolilo šedesát procent všech dotazovaných, ostatní neúčinné metody vybralo méně než šestnáct procent lidí. Efektivních způsobů bylo v dotazníku na výběr sedm. Respondenti zaškrtnuli všechny. Šest efektivních způsobů označilo více než šedesát čtyři procent dotazovaných, pouze metodu dvou slov (*Lenko, dveře!*) zatrhlo dvacet čtyři procent. Nejvíce lidí označilo potřebu (*Pomohlo by mi, kdybyste uklidili ty hračky, co jsou na koberci.*). Výsledky ukazují, že si většina respondentek myslí, že pokyny patří do efektivní komunikace a dvě slova do neefektivní.

Většina žen, které uvedly, že znají efektivní komunikaci a zkusí ji v praxi, zaškrtnula pouze efektivní způsoby, některé označily i pokyn. V této skupině se nejvíce objevila metoda dvou slov. Tyto ženy se pravděpodobně o efektivní komunikaci zajímaly hlouběji. Respondentky, které sdělily, že ji znají, ale neumí používat, odpovídaly různorodě. Některé zaškrtnuly pouze efektivní způsoby, jiné efektivní i

neefektivní, vždy byly však označené maximálně čtyři odpovědi. Podobný výsledek se objevil i u žen, které uvedly, že neví, zda se s pojmem setkaly. Z toho vyplývá, že respondentky, které efektivní komunikaci zkoušejí používat, jsou si jistější, nebojí se odpovídat a jejich odpovědi dokazují, že mají s efektivní komunikací zkušenosti.

V závěru dotazníku je popsána konkrétní situace, ke které může ve třídě dojít. Úkolem respondentů bylo vymyslet vlastní slovní reakci. V rámci vyhodnocení slouží tento úkol k tomu, aby bylo zjištěno, jakým způsobem by daná osoba zareagovala v praxi. Zde se vyskytl nejčastěji popis, například: „*Vidím, že si navzájem ubližujete.*“, „*Slyším, že si nadáváte, chlapci.*“, informace: „*Domluvili jsme se, že se k sobě budeme chovat hezky a vy se tu perete.*“, řečnická otázka: „*Kluci, myslíte si, že když si budete ošklivě nadávat a prát se, tak to váš spor vyřeší?*“ a prostor pro spoluúčast: „*Dalo by se to vyřešit i jinak? Jak?*“. Dále se objevily pokyny: „*Kluci, přestaňte s tím.*“, zpětná vazba: „*To se mi tedy ale vůbec nelíbí, že si takhle ubližujete.*“ a jedenkrát výhrůžka „*Jestli toho nenecháte, budu muset zavolat rodičům.*“. I zde se vyskytovalo řešení v podobě efektivní komunikace převážně u respondentek, které uvedly, že mají s touto problematikou zkušenost.

Závěr

Tato práce se zabývá efektivní komunikací v mateřské škole a jejím ověřením v praxi. Do efektivních způsobů komunikace, které vedou příjemce k tomu, aby přijal odpovědnost za své činy, patří popis, zpětná vazba, informace, potřeby, očekávání, možnost volby, dvě slova a prostor pro spoluúčast. Neefektivními způsoby jsou hodnocení, interpretace, mentorování, obviňování, výčitky, kritizování chyb, nařikání, citové vydírání, zákazy, varování, pokyny, příkazy, výhrůžky, srovnávání, dávání za vzor, řečnické otázky, urážky, ponižování, ironie a křik.

Mezi pedagogem a dítětem by měl být partnerský vztah. Měli by se navzájem respektovat, vycházet si vstříc a podporovat tak příjemnou atmosféru ve třídě. Pedagog by si měl uvědomit, že se stává pro dítě vzorem a že on je tou osobou, která může vést komunikační proces tím správným směrem. Použitím neefektivních metod komunikace dochází ve většině případů ke vztahovým válkám, které mohou postupně zničit vztah, který mezi sebou oba účastníci mají. Pokud neví mluvčí zcela jistě, zda je daný způsob účinný či neúčinný, měl by se zamyslet nad tím, zda jeho použitím naplní svůj záměr či nikoliv. Pochopení neefektivních způsobů je základem k tomu, aby mohly být správně užity způsoby efektivní.

Vyhodnocením pozorování bylo zjištěno, že ne všechny komunikační způsoby mají vždy takové účinky, jaké popisuje odborná literatura. Například použití pokynů fungovalo v mnohých případech, ačkoliv by měly být neefektivní. K této technice se podobně staví i respondenti dotazníku, jejichž zkušenosti nejspíše pramení právě z reakcí dětí. Je tedy třeba nespoléhat se v praxi jen na teorii, ale pochopit, že každý příjemce je jedinečný a reaguje odlišně. Pozorování dále ukázalo, že ani jeden z druhů komunikace z hlediska efektivity výrazně v praxi nepřevládá. Při bližším zkoumání se však projevilo, že pedagožky, které používají více efektivní způsoby, zvládají lépe chod třídy. Dotazníková metoda odhalila že až osmdesát procent respondentek má s danou problematikou zkušenosti a pokouší se užívat efektivní komunikaci v praxi. Na základě hlubšího rozboru bylo potvrzeno, že většina těchto žen opravdu danému tématu rozumí.

Hlavním cílem práce bylo overit použití komunikačních strategií v praxi, dále pak zjistit, které komunikační způsoby se objevují častěji, a prověřit povědomí respondentů o efektivní komunikaci.

Resumé

Tato bakalářská práce se zaměřuje na efektivní komunikaci v mateřské škole. Práce nejprve definuje pojem komunikace a popisuje jej z hlediska Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Dále se zabývá druhy komunikace, faktory, které mají vliv na účinnost komunikace, a rozebírá efektivní a neefektivní způsoby komunikace, jejich důsledky a podobu v konkrétních situacích.

Pomocí výzkumných metod práce zjišťuje, jakým způsobem fungují uvedené způsoby v praxi; zkoumá, které z nich se objevují častěji, a prověřuje, do jaké míry rozumí dotazovaní jedinci dané problematice.

Summary

This bachelor thesis deals with effective communication in kindergartens. First of all the work gives a definition of communication and describes it from the view of the Framework Education Programme for Preschool Education. Then it is focused on types of communication, on factors that have an influence on efficiency of communication and it analyses effective and ineffective methods of communication, their impact and form in real situations.

Research looks into function of communication methods in common practice, frequency of their using and respondents' knowledge of the topic.

Seznam použitých zdrojů

Seznam literatury

DUBEC, M. *Nepřizpůsobivé chování žáků jako výzva pro učitele*. In : *Reflexe mezi lavicemi a katedrou*. Brno : MU, 2014, s. 23–29. ISBN 9788021067035.

DUBEC, M. *Vedení žáků k sebeřízení na základě poznatků o fungování mozku*. In : *Krajinou zkušenostně reflektivního učení*. Brno : MU, 2013 s. 98–104. ISBN 978-80-210-6296-2.

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha : Portál, 2004. ISBN 8071788880.

KOPŘIVA, P; NOVÁČKOVÁ, J.; NEVOLOVÁ, D.; KOPŘIVOVÁ, T. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 9788090403000.

MEŠKOVÁ, M. *Motivace žáků efektivní komunikací: praktická příručka pro učitele*. Praha : Portál, 2012. ISBN 9788026201984.

MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha : Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2339-6.

MRÁZOVÁ, L., SKÁCELOVÁ J. (eds.) : *Demokracie versus extremismus, výchova k aktivnímu občanství*. Praha : 2013, s. 59–68. ISBN 978-80-905551-1-2.

NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha : Grada, 2005. ISBN 8024707381.

SLOWÍK, J. *Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách*. Plzeň, ZČU, 2015, s. 48–63. ISBN 978-80-261-0560-2.

SVOBODOVÁ, E.; HOVJACKÁ, M.; KUBECOVÁ M.; KUKAČKOVÁ, M. *Rozvíjíme city, vůli, sebepojetí a komunikaci dětí : dítě a jeho psychika – sebepojetí, city, vůle : dítě a ten druhý*. Praha : Raabe, 2015. ISBN 978-80-7496-189-2.

VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. Praha : Portál, 2000. ISBN 8071782912.

ZOLLER, E. *Učíme děti ptát se a přemýšlet: metody a aktivity k rozvoji myšlení i kultivaci osobnosti dětí*. Praha: Portál, 2012. ISBN 9788026200963.

Seznam internetových zdrojů

Metody sběru dat. *Portál* [online]. [cit. 2017-06-17]. Dostupné z : <http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=24159>.

Metody sběru dat v kvantitativním výzkumu. *Focus agency, s.r.o.* [online]. [cit. 2017-06-17]. Dostupné z : http://www.m-journal.cz/cs/marketingovy-vyzkum/metody-sberu-dat-v-quantitativnim-vyzkumu__s390x5140.html.

Metody výzkumu a evaluace. *Portál* [online]. [cit. 2017-06-17]. Dostupné z : <http://www.portal.cz/aktuality/metody-vyzkumu-a-evaluace/60594/>.

PAULÍK, Karel. *Psychologické základy lidské komunikace* [online]. Ostrava, 2007 [cit. 2017-05-28]. Dostupné z : <http://projekty.fs.vsb.cz/415/psychologicke-zaklady-lidske-komunikace.pdf>.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. Praha : MŠMT, 2016. Dostupné z : [www:<http://www.nuv.cz/file/696/>](http://www.nuv.cz/file/696/).

Seznam tabulek

Tabulka 1: Přehled použitých efektivních způsobů u pedagoga č. 1.....	36
Tabulka 2: Přehled použitých neefektivních způsobů u pedagoga č. 1.....	36
Tabulka 3: Přehled použitých efektivních způsobů u pedagoga č. 2.....	38
Tabulka 4: Přehled použitých neefektivních způsobů u pedagoga č. 2.....	38
Tabulka 5: Přehled použitých efektivních způsobů u pedagoga č. 3.....	39
Tabulka 6: Přehled použitých neefektivních způsobů u pedagoga č. 3.....	39
Tabulka 7: Přehled použitých efektivních způsobů u pedagoga č. 4.....	41
Tabulka 8: Přehled použitých neefektivních způsobů u pedagoga č. 4.....	41
Tabulka 9: Přehled použitých efektivních způsobů u pedagoga č. 5.....	42
Tabulka 10: Přehled použitých neefektivních způsobů u pedagoga č. 5.....	42

Příloha

Dotazník

Efektivní komunikace v mateřské škole

Ráda bych vás požádala o vyplnění tohoto dotazníku, který slouží výhradně pro účely spojené s mojí bakalářskou prací a je zcela anonymní. Děkuji za váš čas.

Vaše pohlaví:

- muž
- žena

Váš věk:

- méně než 18 let
- 18 - 24
- 25 - 34
- 35 - 44
- 45 +

Nejvyšší dosažené vzdělání:

- základní
- středoškolské (nepedagogické zaměření)
- střední pedagogické
- vysokoškolské (nepedagogické zaměření)
- bakalářské s pedagogickým zaměřením
- magisterské s pedagogickým zaměřením

Jaká je vaše dosavadní pedagogická praxe v mateřské škole?

- Nikdy jsem v mateřské škole nepracoval/a.
- V mateřské škole jsem pracoval/a pouze v rámci povinné školní praxe.
- V mateřské jsem pracoval/a / pracuji méně než 5 let

- V mateřské jsem pracoval/a / pracuji 5 - 10 let
- V mateřské jsem pracoval/a / pracuji 11 - 20 let
- V mateřské jsem pracoval/a / pracuji více než 20 let.

Setkal/a jste se někdy s pojmem "efektivní komunikace"?

- ano, v praxi ji používám pořád.
- ano, v praxi ji zkouším používat.
- ano, ale v praxi ji použít neumím.
- ne
- nevím

Které z následujících vět byste v rozhovoru s dítětem použil/a, abyste docílil/a svých záměrů a zároveň předešel / předešla konfliktu? (zaškrtněte více možností)

- Ty jsi naprosto nezodpovědný.
- Slyším, že si ošklivě nadáváte. Co s tím?
- Být sebou, raději bych si vybral toho koníka.
- Tebe vůbec nezajímá, že ostatní děti spí.
- Domluvili jsme se, že kostky uklízíme do této skříňky.
- Už zase jsi to neuklidila.
- Ty židle jsi postavila úplně špatně.
- Pomohlo by mi, kdybyste uklidili ty hračky, co jsou na koberci.
- Já z tebe jednou dostanu infarkt.
- Chceš k tomu rohlíku čaj nebo kakao?
- Nedávej ty kostky do téhle krabice.
- Lenko, dveře!
- Pojd'te ke mně, děti.
- Okamžitě zalez pod peřinu!

- Jestli to ještě jednou uděláš, nebudeš si s námi hrát.
- Koukni, jak se Natálka rychle obléká. Ty nemáš ještě ani kalhoty.
- Myslíš, že ty tkaničky se zavážou samy?
- Jaké tě napadá řešení?
- Tak honem, tobě to trvá, ty loudo. Všechny zdržuješ.
- Mám o tebe strach, když běháš v tom mrazu bez čepice.

Popis reálné situace: Honza s Tomášem se perou a přitom si ošklivě nadávají. Napište prosím, jak byste na tuto situaci ve třídě slovně zareagoval/a.

.....

.....

.....

.....

.....